

ВЕСТНИК

ЮЖНО-УРАЛЬСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА

№15 (55)
2005

СЕРИЯ

**«ОБРАЗОВАНИЕ,
ЗДРАВООХРАНЕНИЕ,
ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»**

Выпуск 6

Редакционная коллегия:

д.т.н., профессор Сидоров А.И.,

д.п.н., профессор Сериков Г.Н., д.п.н., профессор Астахова Л.В.,

д.п.н., профессор Животовская Г.П., д.п.н., профессор Лихолетов В.В.

СОДЕРЖАНИЕ

ОФИЦИАЛЬНЫЕ СООБЩЕНИЯ. ИНФОРМАЦИЯ

Информация о защитах диссертаций	4
Информация о педагогических публикациях	7
Вести с университетских конференций по проблемам образования	10
Менеджмент качества образовательного процесса в университете	14

ОРИЕНТИРЫ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

СЕРИКОВ Г.Н. О непрерывности образования человека в современной действительности	16
СИДОРОВ А.И., КОТЛЯРОВА И.О. Возможности использования зачетных единиц в научно-образовательном процессе университета	23
КОТЛЯРОВА И.О. Систематизация критериев качества университетского образования ...	29

Содержание

ИЛЬЯСОВ Д.Ф. Объективные и субъективные факторы и их учет в управлении повышением квалификации руководителей образовательных учреждений 38

АСТАХОВА Л.В., ТЕЛЬМАНОВА Е.В. Расширение профессионально-адаптационных возможностей специалиста как реализация принципа научности университетского образования в современных условиях 50

ПЕДАГОГИКА ГУМАННО ОРИЕНТИРОВАННОГО УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

СЕРИКОВ С.Г. Об установлении приоритетов в осуществлении здоровьесберегающего образовательного процесса 57

ТЯГУНОВА Ю.В., ХАНЖИНА О.А. О взаимосвязи между компетенциями, компетентностью специалиста и его ценностным отношением к педагогической профессии 62

ЕВТЮГИНА А.А. Жанрово-стилистический подход к оценке качества дипломных работ студентов 66

КАЛУГИН Ю.Е. Понимание: процесс и результат 71

РОКУТОВ С.В. Методика реализации модели становления гражданского самоопределения студенческой молодежи 79

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

АБРАМОВА Т.В., НИКИТИНА И.М. Концептуальные основы управления вариативностью общего среднего образования на региональном уровне 85

БЕЛОУСОВА С.А. Управление персоналом образовательной организации как педагогическое понятие 89

БЕЛИКОВ В.А., САВИНКОВ Л.А. Преемственный подход в управлении образовательным процессом гимназии 96

МОЛЧАНОВ С.Г. Дидактические смыслы здоровьесбережения 103

САЙГУШЕВ Н.Я., САВИНКОВ Л.А. Подходы к решению проблемы обеспечения преемственности управления образовательным процессом гимназии 107

ПРОБЛЕМЫ ОТКРЫТОГО УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

БУРОВ К.С. Подходы к определению понятия «Открытое образование» 115

СОЛДАТКИНА Е.В., ПЯТАЙКИНА Р.А. Адаптивный алгоритм обучающего тестирования в структуре электронного учебника «Теоретическая метрология» 120

ДВОРЯШКИНА Ю.С., ЖИВОТОВСКАЯ Г.П., ТУРБИНА Е.Г., СИДОРЕНКО Л.А. Использование информационных технологий в курсе общей химии 124

ПЫЗИН Г.П., УШАКОВ В.Л. Лабораторный практикум по физике для фронтального обучения студентов высшей школы 127

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ДИСЦИПЛИНАМ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

КАРАЧАРОВСКИЙ В.А. Непрерывное профессиональное образование как развивающаяся система 132

РЯБИНИНА Н.П. Принципы отбора эколого-экономического содержания образования в профессиональной подготовке будущего учителя 138

НАЙН А.Я., НАЙН А.А. Формирование профессиональной компетентности студентов в образовательном процессе физкультурного вуза	142
РЕЗАНОВИЧ И.В. Компетентностный подход к подготовке менеджеров в высшей школе	150
ПРИСЯЖНАЯ А.Ф. К вопросу формирования прогностической компетентности специалиста в системе непрерывного педагогического образования	155
МОНАКО Т.П., БЕЛОГУРОВ А.Ю. Роль дисциплин общеобразовательного цикла в профессиональном становлении современных специалистов	160
НЕСГОВОРОВА Н.П. Формирование готовности педагогов к экологическому образованию в процессе переподготовки в системе дополнительного образования	170
ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ИССЛЕДОВАНИЙ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ	
ЦИРИНГ Д.А. Структура личностной беспомощности: постановка проблемы	176
НАГОРНАЯ В.А. Изучение региональной культуры в вузе, как путь духовного обновления современного общества	181
МИХАЩЕНКО А.Л. Пожертвования и социальная помощь обучающимся в Южном Зауралье: досоветский период	187
БЕЛЕНЦОВ С.И. Деятельность учителя в аспекте проблемы радикализации сознания и поведения школьной молодежи: история и современность	193
ШЕНДРИК И.Г. Проектирование в дизайн-образовании	201
ЦЫРИКОВА Н.П. Технология формирования профессионально-педагогической компетентности преподавателя непедагогического вуза	205
СТУКАЛОВА О.В. Педагогические условия формирования качеств гуманного лидера у будущих специалистов менеджмента	217
ТЕЛЕШОВА Е.А. Модель становления готовности студентов к аналитической деятельности в учебно-педагогическом взаимодействии	223
БАХАРЕВА Н.Ю. Системное представление учебно-педагогического взаимодействия, направленного на становление готовности студентов к образованию в вузе	228
КОЧЕТКОВА Г.С. Диагностический аппарат оценивания исследовательской компетентности будущих специалистов	234
КУТЕЙНИКОВА И.Х. О педагогическом содействии становлению профессиональной нравственности будущих педагогов	239

Официальные сообщения. Информация

ИНФОРМАЦИЯ О ЗАЩИТАХ ДИССЕРТАЦИЙ

За прошедший учебный год в научной школе при кафедре педагогики профессионального образования защитили диссертации на соискание степени кандидата педагогических наук Десятова Елена Юрьевна, Заболотная Ирина Михайловна, Буров Константин Сергеевич, Мельникова Татьяна Александровна.

В октябре 2003 г. прошла защита **Десятовой Елены Юрьевны** на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования». Тема ее диссертационного исследования: «Направленность управления образовательным процессом на рост качества образованности студентов среднего профессионального образовательного учреждения». Научные руководители – доктор педагогических наук, профессор Котлярова Ирина Олеговна и доктор технических наук Сковпень Владимир Макарович.

Научная новизна исследования заключается в разработке модели образованности выпускника среднего профессионального образовательного учреждения базового и повышенного уровня; а также в разработке и теоретическом обосновании модели реализации направленности управления образовательным процессом на рост качества образованности студентов. Результаты научного исследования могут быть использованы в методико-технологическом обеспечении управления ростом качества образованности студентов. Автором разработаны методические рекомендации по управлению ростом качества образованности студентов для участников образовательного процесса; перечень компетенций субъектов четырех уровней управления ростом качества образованности студентов; критерии определения эффективности управления ростом качества образованности студентов.

В ноябре 2003 г. прошла защита **Заболотной Ирины Михайловны** на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.01 – «Общая

педагогика, история педагогики и образования». Тема её диссертационного исследования: «Педагогическое влияние на формирование речевой культуры учащихся». Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор Сериков Геннадий Николаевич.

Научная новизна исследования состоит в уточнении педагогического понятия «речевая культура» учащегося и ее признаков; выделении трех уровней речевой культуры; разработке модели педагогического влияния на речевую культуру учащегося 5-6 классов, составляющими которой являются возрастные особенности ребенка; обосновании комплекса педагогических условий организации образовательного процесса для учителя английского языка. Результаты научного исследования могут быть использованы в образовательном процессе в учреждении общего образования, ориентированном на углубленное изучение английского языка, как иностранного. Комплекс педагогических условий влияния на речевую культуру младшего подростка можно использовать в практике образовательного процесса учителя иностранного языка; уточненное понятие речевой культуры может служить педагогам для оценивания качества образовательного процесса.

В настоящее время работает на кафедре иностранного языка Южно-Уральского государственного университета.

В марте 2004 г. прошла защита **Бурова Константина Сергеевича** на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальностям 13.00.01 – «Общая педагогика, история педагогики и образования» и 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования». Тема его диссертационного исследования: «Направленность методической работы в школе на индивидуализацию образования учащихся». Научные руководители – доктор педагогических наук, профессор Сериков Геннадий Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент Ильясов Динаф Фанильевич.

Научная новизна исследования состоит в уточнении понятия «готовность учителя к индивидуализации образования учащихся». Автором разработана модель осуществления комплекса организационно-педагогических условий, которые обеспечивают направленность методической работы на повышение уровня готовности учителей школ к индивидуализации образования учащихся. Практическая значимость исследования заключается в том, что уточненное понятие «готовность учителя к индивидуализации образования учащихся» можно использовать как элемент оценивания учителей в системе аттестации педагогических и руководящих кадров. Результаты экспериментальной работы по реализации направленности методической работы на индивидуализацию образования учащихся могут быть использованы в системе повышения квалификации, как с отрывом, так и без отрыва от практической деятельности.

В настоящее время работает на кафедре педагогики профессионального образования Южно-Уральского государственного университета.

В мае 2004 г. прошла защита **Мельниковой Татьяны Александровны** на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальностям 13.00.01 – «Общая педагогика, история педагогики и образования» и 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования». Тема её диссертационного исследования: «Педагогическое содействие становлению готовности студентов к самореализации». Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор Сериков Геннадий Николаевич.

Научная новизна исследования состоит в определении понятия «готовность студента к самореализации» с гуманистических позиций; определении и обосновании информационной, обучающей и обсуждающей функций учебно-педагогического общения в педагогическом содействии становлению готовности студентов к самореализации; разработке модели учебно-педагогического общения, сориентированного на становление готовности студентов к самореализации. Результаты научного исследования могут применяться в практике образования для построения педагогических технологий, на-

правленных на подготовку студентов к самореализации. Автором обоснованы возможности использования различных форм учебно-педагогического взаимодействия в становлении готовности студентов к самореализации; разработаны методические рекомендации по становлению готовности студентов к самореализации в учебно-педагогическом общении на основе апробированной модели; выделенные функции учебно-педагогического общения позволяют шире использовать образовательные возможности иностранного языка, способствующие становлению готовности к самореализации.

В настоящее время работает на кафедре английского языка Южно-Уральского государственного университета.

В октябре 2005 г. прошла защита **Романовой Ларисы Анатольевны** на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.04 – «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры». Тема её диссертационного исследования: «Индивидуализация коррекции морфофункционального состояния студенток, занимающихся шейпингом». Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор Еганов Александр Васильевич.

Научная новизна исследования состоит в определении структуры морфофункционального состояния и физической подготовленности обучающихся для направленного построения занятий шейпингом; разработке комплекса средств коррекции фигуры с учетом соматотипа обучающихся, занимающихся шейпингом; экспериментальном обосновании методики индивидуальной коррекции морфофункционального состояния студенток с использованием компьютерных технологий.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработаны и внедрены в практику работы многих оздоровительных клубов методические рекомендации по реализации индивидуального подхода к коррекции телосложения занимающихся шейпингом. Полученные результаты исследования могут быть использованы в работе преподавателей средних и высших учебных заведений, проводящих занятия по шейпингу, и в составлении программно-методичес-

Официальные сообщения. Информация

кого материала в системе повышения квалификации, подготовки и переподготовки педагогических кадров.

Результаты исследования значимы для системы физического воспитания высших учебных заведений нефизкультурного профиля и позволяют обеспечить диффе-

ренцированный подход в коррекции пропорций тела студенток различных соматипов, занимающихся шейпингом.

Материалы исследования используются в учебном процессе на кафедре физического воспитания Южно-Уральского государственного университета.

ИНФОРМАЦИЯ О ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПУБЛИКАЦИЯХ

За 2004/2005 учебный год в ЮУрГУ по педагогическим наукам были опубликованы:

МОНОГРАФИИ:

Сериков Г.Н. Основание педагогических исследований. – Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2005. – 238 с.

В монографии изложена общая характеристика педагогических исследований. В качестве оснований педагогических исследований представлены разработанные автором принципы, а также предложенные им положения метатеории педагогики.

Сериков Г.Н. Педагогика. Книга 1: Объект исследований. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 440 с.

В монографии с позиции современных тенденций развитие педагогики изложены общие признаки, характерные для образования человека. При этом образование человека трактуется как объект разноплановых педагогических исследований. Его характеристика осуществлена и в плане внутренних потенциалов образующегося человека, и как целенаправленное влияние со стороны представителей социальной деятельности.

УЧЕБНИКИ И УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ:

Электротехника: Учебное пособие для вузов. – В 3-х книгах. Книга II. Электрические машины. Промышленная электроника. Теория автоматического управления / Под ред. П.А. Бутырина, Р.Х. Гафиятуллина, А.Л. Шестакова. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2004. – 711 с.

В книге изложена теория электрических машин, полупроводников приборов и информационной электроники, а также основы энергетической электроники. В необходимом объеме для студентов и инженеров изложены элементы теории автоматического управления, в частности, вопросы анализа и синтеза линейных систем, а также методы синтеза нелинейных систем, базирующиеся на цифровом моделировании с соответствующим программным обеспечением.

Электротехника: Учебное пособие для вузов. – В 3-х книгах. Книга III. Электроприводы. Электроснабжение / Под ред. П.А. Бутырина, Р.Х. Гафиятуллина, А.Л. Шестакова. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2005. – 639 с.

В этой книге с современных позиций изложены физические основы электропривода, описаны системы управления электроприводов, приведены материалы по промышленным частотно-регулируемым приводам на основе транзисторных преобразователей частоты. Излагаются вопросы проектирования систем автоматизированного электропривода с фазы-регулированием. Рассмотрены вопросы проектирования и эксплуатации систем электроснабжения.

Электронные структуры атомов. Периодическая система элементов Д.И. Менделеева: Учебное пособие / И.В. Крюкова, Г.П. Животовская, Л.А. Сидоренкова и др. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2004. – 69 с.

В начале пособия приведены основные приемы учебно-познавательной деятельности и предлагается шесть вариантов задач, охватывающих разделы темы: электрон атоме, электронная структура многоэлектронных атомов, периодическое изменение свойств элементов и их соединений. Основные теоретические сведения по разделам даны в обучающей программе. Завершается пособие лабораторной работой, целью которой является углубление и закрепление теоретических положений, выработка навыков проведения эксперимента, умение объяснять наблюдаемые явления, анализировать полученные результаты и формулировать выводы.

Органическая химия: Учебное пособие / Г.П. Животовская, С.С. Тихонов, Е.В. Щур и др.; Под ред. Г.П. Животовской. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2005. – 94 с.

В пособие предложены контрольные задания. Каждому заданию предшествует краткое теоретическое введение, где рассмотрены основные понятия, необходимые для решения задач и упражнений по данному курсу органических соединений. Пособие составлено на основе материалов широко известных учебных пособий и содержит 345 задач и упражнений. Значительная часть задач составлена авторами.

Волкова М.А. Технология педагогического регулирования и коррекции образовательного процесса: Учебное пособие. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2004. – 70 с.

В пособие приведена общая характеристика образовательного процесса, раскрыто

содержание понятия «педагогическая технология». Представлена классификация педагогических технологий. Рассмотрены сущность и типы педагогического регулирования и коррекции в образовательном процессе. Представлена модель регулирования учебной нагрузки на основе системы задач репродуктивного и продуктивного характера различного типа.

Волкова М.А., Ворошилова В.П., Пичугина И.В. Психология и педагогика в профессиональной деятельности инженера: Учебное пособие / Под ред. Г.Н. Серикова. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2005. – 93 с.

В учебном пособии рассмотрены психологические и педагогические аспекты деятельности инженера – будущего руководителя производства. Данное пособие необходимо будущим инженерам для овладения психолого-педагогическими знаниями и практическими умениями в различных сферах человеческой жизнедеятельности: в сфере личностного самоопределения, организации межличностного взаимодействия в быту и на производстве, в управлении системой профессионального образования на предприятии, создании благоприятных условий для профессиональной самореализации и самосовершенствования.

Сериков Г.Н., Сериков С.Г. Менеджмент физической культуры и спорта: Учебник для студентов вузов, обучающихся по направлению 521900 – Физическая культура и специальности 022300 – Физическая культура и спорт. – Челябинск: «Уральская академия», 2004. – 268 с.

В учебнике, допущенном к изданию Государственным комитетом РФ по физической культуре и спорту, в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования изложен теоретический материал, предлагаемый для изучения студентами по дисциплине «Менеджмент физической культуры и спорта».

Сериков С.Г. Педагогический менеджмент безопасности жизнедеятельности учащихся: Учеб.-метод. пособие. – Челябинск: УралГАФК, 2004. – 80 с.

В пособии анализируются основные факторы, представляющие опасность для здоровья учащихся в условиях общеобразовательного учреждения, выявляются наиболее

значимые педагогические средства обеспечения безопасности жизни и здоровья школьников, формулируются технологические подходы к осуществлению педагогического управления безопасностью жизнедеятельности учащихся в образовательном процессе.

Предназначено для студентов педагогических специальностей, учителей и руководителей общеобразовательных учреждений, а также работников органов управления образованием.

За текущий учебный год по вопросам педагогики и методики преподавания было опубликовано 53 статьи из них 4 в центральных изданиях.

Были выпущены:

Вопросы взаимосвязи образования и самообразования: Тематический сборник научных трудов / Под ред. Г.Н. Серикова, Д.Ф. Ильясова. – Вып. 10. – Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2004. – 117 с.

Вопросы взаимосвязи образования и самообразования: Тематический сборник научных трудов / Под ред. Г.Н. Серикова, Д.Ф. Ильясова. – Вып. 11. – Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2005. – 168 с.

Педагогический ежегодник. Кафедра педагогики профессионального образования Южно-Уральского государственного университета: Вып. 4. – Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образования». – 2004. – 188 с.

В данных сборниках приняли участие не только сотрудники, но и 7 студентов 4–5 курсов педагогических специальностей.

Сотрудники университета за 2004–2005 учебный год приняли участие в международных конференциях:

«Актуальные проблемы реформирования экономики и законодательства России и стран СНГ»;

«Региональная информационная экономика: проблемы формирования и развития»;

«Экономика. Информатика. Безопасность»;

«Славянский мир: русская идея»;

«Человеческий потенциал и конкурентоспособность России»,

а также во всероссийских конференциях:

«Информатизация общего и педагогического образования – главное условие их модернизации»;

«Совершенствование естественнонаучного образования в школе»;

«Профессионально-педагогическое образование в условиях модернизации»;

«Подготовка управленческих кадров в XXI веке»;

«Модернизация системы профессионального образования на основе регулируем

мого эволюционирования»;

«Информационная безопасность Челябинского региона»;

«Психолого-педагогические исследования в системе образования»;

«Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров».

ВЕСТИ С УНИВЕРСИТЕТСКИХ КОНФЕРЕНЦИЙ ПО ПРОБЛЕМАМ ОБРАЗОВАНИЯ

Значительная доля исследований, осуществляемых преподавателями ЮУрГУ, имеет педагогическую тематику. Результаты данных исследований выносятся для обсуждения и апробации на научные конференции вуза.

В 2004–2005 гг. активное участие в ежегодной 56-й и 57-й научной конференциях приняли преподаватели, аспиранты и соискатели кафедры педагогики профессионального образования, слушатели лаборатории теории и методики профессионального образования, функционирующей при Южно-Уральском государственном университете.

Начиная с 2004 года, в соответствии с программой конференции, на кафедре педагогики профессионального образования проходят заседания двух секций – секции проблем открытого образования и секции теории и методики профессионального образования. Руководителем секции проблем открытого образования является д.п.н., профессор Сериков Г.Н. Доклады Бурова К.С., ученого секретаря данной секции, посвящены детальному рассмотрению открытого образования как педагогической проблемы. Путям использования электронного учебного пособия для формирования умения говорения посвящены доклады к.п.н. Ханжиной О.А. и аспирантки Волченковой К.Н. Проблемы отбора содержания образования для электронного учебного пособия по педагогике отражены в выступлениях Котляровой И.О. и Волковой М.А. Использование автоматизированного рабочего места учителя в образовательном процессе – тема выступлений аспиранта Тягуновой Ю.В. К.т.н. Солдаткина Е.В. выступила с докладом о перспективах и проблемах использования интеллектуальных WEB-технологий для дистанционного обучения.

На заседаниях секции теории и методики профессионального образования в 2004–2005 гг. было заслушано более 40 докладов, которые представляют четыре основных направления исследований кафедры: «обсуждение понятий в педагогике», «реализация здоровьесберегающих подходов в образовании», «аспекты педагогического и управленческого влияния на образовательную дея-

тельность», «методика экспериментальной работы и обсуждение результатов».

Первое направление представлено исследованиями характеристик понятий «дополнительное образование», «общение», «профессиональное речевое общение», «самопрезентация», «профильное обучение». Каждое из этих понятий является ключевым в исследовании соответствующих авторов. В выступлении Коневских Т.А. рассматривались вопросы, посвященные дополнительному образованию в средней школе. Доклады Овиновой Л.Н. посвящены проблеме влияния нравственных позиций личности на процесс организации речевого взаимодействия в профессиональной деятельности. Значение, роль и способы самопрезентации в общении рассмотрены в выступлениях Семеновы Л.М. В сообщениях Смирновой Д.А. раскрываются психологические закономерности творческого процесса и рассматриваются условия для создания атмосферы, стимулирующей этот процесс.

Направление «Реализация здоровьесберегающих подходов в образовании» представляли доклады, характеризующие паритет здоровья и образованности, различные здоровьесберегающие педагогические технологии в образовании, компоненты готовности педагога к здоровьесберегающей деятельности. Так, в работе Жуковой Т.Б. здоровье рассматривается как педагогическое понятие, приводится характеристика основных компонентов здоровья и свойства здоровья. В докладах Клестовой О.А. раскрываются вопросы, связанные с готовностью учителей к осуществлению здоровьесберегающего образовательного процесса. В выступлении Малорошвили Л.Н. раскрываются особенности профессиональной педагогической подготовки студентов вузов физкультурно-спортивного профиля к реализации здоровьесберегающей функции в работе со школьниками.

Направление «Аспекты педагогического и управленческого влияния на образовательную деятельность» представлено работами, презентующими модели, использование которых в образовательных процессах способствует росту эффективности образовательной деятельности. Работа Волковой

М.А. посвящена проблемам управления познавательной деятельностью с учетом индивидуально-психологических особенностей студентов. В докладе Пичугиной И.В. рассматривается коммуникативная готовность будущих учителей как один из компонентов профессиональной готовности специалиста. В докладах Ханжиной О.А. предлагаются пути воспитания у студентов ценностного отношения к профессиональной деятельности. В выступлениях Плетневой Е.Г. рассматривается культура педагогического общения и три ее основных компонента: культура коммуникации, культура интеракции и культура перцепции. Рассмотрению содержания понятий «научное исследование», и «исследовательская деятельность» посвящен доклад Акопян О.В.

В выступлении Стукаловой О.В. рассмотрены основные элементы модели профессиональной культуры менеджера: личностные качества, соответствие этическим нормам, знания и умения, способности управлять, личные ресурсы, ограничения саморазвития, внешний облик, здоровье.

В сообщении Порошиной И.В. выявлены компоненты готовности к профессиональному самоопределению, проводится сравнительный анализ обобщенных характеристик образованности и готовности к профессиональному самоопределению.

Направление педагогического исследования «Методика экспериментальной работы и обсуждение результатов» представлено рядом докладов. В выступлении Котляровой И.О. «Констатирующий эксперимент в педагогическом исследовании была раскрыта методика проведения констатирующего эксперимента (место, цели и задачи, проектирование, организация проведения, результаты констатирующего эксперимента и выводы). Результаты экспериментальной работы по темам исследований представлены в выступлениях соискателей и аспирантов (доклады Е.В. Бабенковой, Т.А. Бахарева, Н.Ю. Мельниковой, Е.А. Шоховой, И.В. Насталовской, И.Г. Телешовой, Т.В. Сибиряковой, К.Н. Крикунова, Д.Н. Сальникова, И.Н. Ишимовой, М.В. Булгаковой, Н.В. Мавриной и др.).

Наиболее интересные результаты научно-исследовательской работы преподавателей, аспирантов и соискателей кафедры педагогики профессионального образования по специальностям 13.00.01 и 13.00.08, отра-

женные в докладах, были оформлены в виде статей и представлены в рубриках сборника научных трудов «Вопросы взаимосвязи образования и самообразования студентов» и «Педагогический ежегодник» под редакцией профессора Г.Н. Серикова. В 2004–2005 годах вышли десятый и одиннадцатый выпуски сборника и четвертый выпуск ежегодника, издаваемые кафедрой педагогики профессионального образования.

Секции, посвященные проблемам педагогики и образования, работают на различных факультетах ЮУрГУ. Доклады педагогической тематики ежегодно заслушиваются на заседаниях секций факультета сервиса, на секции Института открытого и дистанционного образования ЮУрГУ. На заседании секции туризма и секции домоведения факультета сервиса и легкой промышленности в рамках проведения 57 научной конференции прозвучали доклады, посвященные различным аспектам подготовки специалиста соответствующего профиля. На секции туризма были заслушаны три доклада: «Методология формирования профессиональной направленности специалиста по сервису и туризму» д.п.н., профессора Г.Н. Третьякова; «Формирование познавательного интереса у студентов специальности «Социально-культурный сервис и туризм» в рамках производственной практики «Инструктор по туризму» старшего преподавателя Г.В. Семяниковой; «Роль современных технических средств и технология их использования в условиях профессиональной подготовки специалистов туристической индустрии» ассистента И.А. Горбуновой.

Четыре доклада прозвучали на секции домоведения факультета сервиса: «Концепция системного подхода в организации профессиональной подготовки специалиста домоведения» ассистента Ю.А. Сыромятниковой, «Формирование социокультурных ценностей в процессе подготовки специалистов домоведения» ассистента М.С. Локтевой, «Организация самостоятельной работы студентов в рамках дисциплины «История делового общения» к.п.н., доцента Н.Н. Нохриной и «Развитие профессионального интереса студентов при изучении курса «Маркетинг» ассистента Е.Н. Лавровой.

Шесть докладов, посвященных проблемам открытого образования, прозвучали на секции Института открытого и дистанционного образования ЮУрГУ. Они были по-

священы проблемам реализации идей дистанционного образования в учебном процессе вуза.

Кроме научных конференции преподавателей ежегодно организуются научные конференции студентов Южно-Уральского государственного университета.

19 мая 2004 года в ЮУрГУ состоялась 57-я студенческая научная конференция. С докладами на секции педагогики профессионального образования выступили 9 человек.

Доклад Гончарова А.С. (МТ-378) был посвящен одной из актуальных проблем в системе университетского образования на данном этапе развития общества – разработке комплексной теории электронного учебника, этапов и технологии его создания. Педагогические условия, способствующие нормализации учебной нагрузки студентов на основе системы задач различного типа (в том числе при работе с электронным учебником) определены в докладе А.А. Мустафиной (МТ-298), научный руководитель – к.п.н., доц. Волкова М.А. Формы и методы, стимулирующие студентов при работе с электронным учебником, – тема доклада Седовой О.А. (МТ-297), научный руководитель – к.п.н., доц. Волкова М.А. Проблеме критериев и методики измерения качества образовательного процесса было посвящено выступление Булкина И.А. (МТ-378), научный руководитель – д.п.н., проф. Котлярова И.О. Профессионально-личностное становление и развитие педагога стало темой выступления Пигаловой Е.Е. (МТ-377), девиантное поведение у детей – темой выступления Веряшкиной А.В. (МТ-377), научный руководитель – к.п.н., доц. Пичугина И.В.

На конференции прозвучали выступления и студентов инженерных специальностей. Научный руководитель – к.п.н., доц. Ворошилова В.П. Студентка группы МТ-368 Гарипова Э.Р. выступила с докладом «Формы учебного контроля в вузе». Прозвучал доклад Мисюкевич С.Д. (МТ-365) «Агрессивное поведение и методы его предотвращения». Целью работы являлось выявление уровня агрессивности студенческой молодежи и методов предупреждения агрессивного поведения. Выступление Надежкиной Н.В. (МТ-368) было посвящено одному из новых средств оценивания и учета достижений учащихся и студентов – портфолио.

На факультете сервиса и легкой промышленности доклад педагогической тематики прозвучал на заседании секции педагогики и социальной работы (руководитель секции – д.т.н., проф. Третьякова Т.Н.). Тема доклада – «Особенности квалификационных требований (профессиональных стандартов) к специалистам трудиндустрии», докладчик Третьякова О.С. (С-351), научный руководитель – ст. преп. Голозубова И.А.

На заседании секции педагогики факультета лингвистики были заслушаны пять докладов студентов-второкурсников, посвященных проблемному обучению, игре, общению на уроках иностранного языка, проблемам обучения одаренных детей и театральной педагогике. Научным руководителем всех выступавших является к.п.н., доцент Шкитина Н.С.

В 2005 году состоялась традиционная 58 студенческая научная конференция.

На секции психической и физической реабилитации факультета физической культуры и спорта прозвучали 10 докладов, часть из них – педагогической тематики: «Средства невербальной педагогической коммуникации как основа эффективного общения учителя», докладчик Илгашева О. (ФКиС-517), «Проксемическая организация классной комнаты», докладчик Иванова А. (ФКиС-516), «Жестика как важный элемент невербальной педагогической коммуникации учителя средней школы» докладчик Дорохов Д. (ФКиС-516), научный руководитель у этих докладчиков – к.п.н., доцент Иванов В.Д.

На факультете лингвистики проблемам педагогики были посвящены доклады студентов, выступавших на двух секциях: «Психологические основы педагогической деятельности» (четыре доклада студентов группы Л-402, научный руководитель – ст. преп. Алексеева Е.А.) и «Секция педагогики» (пять докладов студентов группы Л-202, научный руководитель – к.п.н., доц. Шкитина Н.С.).

Педагогической тематике был посвящен один из докладов секции социально-культурного сервиса и туризма факультета сервиса и легкой промышленности: «Педагогические условия менеджмента профессионально-практической подготовки специалиста туриндустрии», докладчик Третьякова О.С. (С-551), научный руководитель – ассист. Котлярова О.В.

На заседании секции профессионального образования механико-технологического факультета были заслушаны 10 докладов. Тематика их была разнообразна. Четыре выступления представили студенты четвертого и третьего курса, основываясь на результатах курсовых работ. «Развитие творческого воображения на уроках технологии и предпринимательства» – тема выступления Пигаловой Е.Е. (МТ-477), «Использование наглядности при изучении дисциплины «Теория риска и катастроф». – Гончарова А.С. (МТ-478). В докладе Каримовой Л.М. (МТ-398) рассматривались возможности использования электронного учебника при изучении спецдисциплин в ходе подготовки специалистов по безопасности жизнедеятельности. Научный руководитель данных работ – д.п.н., проф. Котлярова И.О. «Духовно-

нравственное воспитание на основе гуманистических ценностей образования» – тема доклада Поляковой В.А. (МТ-398), научный руководитель – к.п.н., доц. Волкова М.А.

Научным руководителем исследований, проведенных студентами инженерных специальностей (6 человек) стала к.п.н., доцент Ворошилова В.П. Проблемам формирования личности ребенка в семье посвящены доклады Еговцева Е.О. (МТ-380) и Ткачева Н.В. (МТ-381). Психотравматические факторы в работе инженера представила в своем докладе Белоусова Н.В. (МТ-388). Причины возникновения конфликтов в студенческой среде и пути их разрешения рассматривала в своем докладе Рахимова Л.Р. (МТ-388), деловую игру как фактор активизации познавательной деятельности студентов – докладчик Сербина О.В. (МТ-388).

МЕНЕДЖМЕНТ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УНИВЕРСИТЕТЕ

Южно-Уральский университет, один из крупнейших вузов страны, известен своими высококвалифицированными кадрами, современной материально-технической базой образования, высоким уровнем подготовки специалистов. Одновременно университет является одним из крупнейших научных центров страны. Многие представители научно-педагогических кадров и целый ряд выпускников Южно-Уральского университета известны своими достижениями не только в нашей стране, но и за рубежом. Высокий рейтинг университета среди вузов страны (9–10 место), высокие темпы его развития и значительные достижения актуализировали проблему сертификации качества образования в нашем университете.

С 2002 г. началась целенаправленная работа университета в этом направлении. Был издан приказ № 11 от 05.03.2002 г. о создании в университете сектора управления качеством образования с целью повышения качества образования. В 2002 году был создан специальный отдел, деятельность которого направлена на централизацию и систематизацию всех видов работ, которые осуществлялись в этом направлении – отдел управления качеством образования. Отдел вошел как структурное подразделение в учебно-методическое объединение (приказ № 80 от 23.10.2002 г.). Возглавил отдел доктор технических наук, профессор Шефер Л.А. Отделом было разработано одиннадцать единых стандартов предприятия, введенных в действие с 15.10.2003 г.

Было принято решение о создании системы менеджмента качества в университете и на всех факультетах университета. Процесс начат в двух направлениях. С одной стороны, разработана стратегия менеджмента качества университета, которая является одним из главных ориентиров при формулировке соответствующих стратегий по факультетам университета. С другой стороны, были сформированы комиссии по качеству на факультетах университета во главе с деканами (приказ № 126 от 17.09.2003 г.), которые получили задание подготовить необходимую документацию для создания факультетских систем менеджмента качества. По результатам первого этапа работы, в ходе

которого был обобщен опыт факультетов в области менеджмента качества и подготовлены факультетские руководства по качеству, были отмечены четыре факультета. В их числе: приборостроительный факультет, военный факультет, факультет экономики и предпринимательства и энергетический факультеты. Именно на этих факультетах проводится целенаправленная работа по сертификации системы качества.

Одним из важнейших ее направлений стало повышение квалификации факультетских комиссий по качеству в области менеджмента качества. Было принято решение об организации для них занятий по программе «Системы менеджмента качества вуза» (приказ № 337 от 11.03.2005 г.). В содержание образовательной программы повышения квалификации комиссий по качеству университета вошли вопросы педагогики профессионального образования, системы менеджмента качества в соответствии с ГОСТ Р ИСО 9001-2001, процессный подход в создании системы менеджмента качества вуза. Занятия проводили: доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Педагогика профессионального образования», Котлярова И.О.; кандидат технических наук, доцент, первый заместитель генерального директора ОАО Научно-исследовательского института автотракторной техники, руководитель органа по сертификации качества Ашихмина Л.А., кандидат технических наук, директор ООО «Локотракс» Дворниченко А.А.; ведущий специалист АНО ЦМКС (центра менеджмента качества и сертификации) Степанов К.С.

Осуществлено повышение квалификации членов комиссий по качеству факультетов: архитектурно-строительного, военного обучения, механико-технологического, приборостроительного (приказ № 337 от 11.03.2005 г.), коммерции, аэрокосмического, механико-математического, международного, экономики и предпринимательства, экономики и управления, энергетического (приказ № 1561 от 08.09.2005 г.). На всех вышеназванных факультетах ведется работа по созданию системы менеджмента качества. В 2006 г. планируется повышение квалификации членов комиссий по качеству фа-

культетов: социально-гуманитарного, лингвистики, юридического, психологии, права и финансов, архитектурного, физического, физико-металлургического, сервиса и легкой промышленности, физической культуры и спорта. Также планируется создание систем управления качеством образования в филиалах ЮУрГУ.

Южно-Уральский университет вошел в состав регионального содружества вузов, участвует в региональном проекте по созданию системы качества в вузе. Представители университета приняли участие семинаре «Менеджмент качества в ВУЗе», проводившемся 21.11.2005–04.12.2005 г. в ГОУ ВПО «Уральский государственный технический университет – УПИ».

Ежегодно на данном этапе работы по созданию системы менеджмента качества в вузе отдел управления качеством образования осуществляет, в соответствии с планом следующие мероприятия:

- 1) формирование факультетами основного документа менеджмента качества «Руководство по качеству»;
- 2) проведение аудитов факультетов в соответствии с утвержденным планом;
- 3) контроль успеваемости студентов в рубежные отрезки времени;
- 4) введение коррективов в нормативные документы по менеджменту качеством;
- 5) проведение анкетирования студентов;
- 6) проведение анкетирования преподавателей.

Создание университетской системы качества является инновационным видом деятельности. В настоящее время лишь в немногих вузах созданы первые варианты системы менеджмента качества. В связи с этим возникает много вопросов и проблем, которые требуют научного обоснования. В университете выполняются научные исследования по педагогическим наукам, направленные на создание системы менеджмента качества в вузе. Решению проблемы качества образования был посвящен ряд хозяйственных работ (внутривузовские шифры: 2003.009; 2004.012; 2005.083), выполненных на кафедре «Педагогика профессионального образования» под научным руководством доктора педагогических наук, профессора Г.Н. Серикова. 11–12 декабря 2003 г. проведена юбилейная региональная научно-методическая конференция «Современные проблемы и средства повышения качества университетского образования», на которой выступили с докладами 120 ведущих преподавателей вузов Уральского федерального округа.

В соответствии с направлениями работы университета на практико-ориентированном уровне осуществляется повышение качества всех процессов, характеризующих функционирование Южно-Уральского государственного университета (научно-образовательного, исследовательского, повышения квалификации кадров, дополнительного образования, дистанционного или открытого и др.).

ОРИЕНТИРЫ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ББК 444+4484(2)+4484(2)68

О НЕПРЕРЫВНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ

Г.Н. Сериков
ЮУрГУ

В статье предложена концепция гуманно ориентированного непрерывного образования человека. Рассмотрены критерии качества непрерывного профессионального образования.

Не секрет, что на образование человека влияют как устоявшиеся традиции семьи, рода, так и общество в целом и его отдельные группы. Относительно сфер влияния на образование человека в современной действительности сложилась весьма противоречивая ситуация. Традиции обусловлены прошлым, которое (по крайней мере, декларативно) базировалось на ценностях личности, ориентирующейся на приоритеты общественного плана (на беззаветное служение обществу). Коренные изменения, происходящие в России в процессе перехода от социалистической системы общественных взаимоотношений к капиталистической, касаются и сферы социальных ценностей. В капиталистической системе предпочтение отдается свободному самодостаточному человеку, способному самостоятельно выживать в обществе.

Все это обуславливает особенности в развитии общественного самосознания россиян. Старшее поколение образовывалось на одних социальных ценностях, а младшее – на других. Поэтому, с одной стороны, все еще ценными для значительной части общества являются личностные качества гармонично развивающегося человека. С другой стороны, государство ориентирует общество на ценности прагматизма, экономической целесообразности. Более того, эти ценности все явственнее становятся ведущими ориентирами в переустройстве системы официального образования людей.

Действительно, вынашиваются разного рода проекты модернизации официальной системы образования. При этом в такого рода проектах доминирует прагматизм. Он проявляется в том, что профессиональное

образование человека провозглашается приоритетным, т.е. профессионализм специалиста выдвигается в качестве ведущей цели образования. Личностные же характеристики человека остаются в тени его профессионализма. В силу мобильности современного бизнеса провозглашаются ценности самостоятельного (непрерывного) образования специалистов. Понятно, что непрерывное образование человека невозможно осуществить без самообразования. Поэтому готовность специалистов к самообразованию провозглашается социально значимым (ценным) качеством. Заметим, опять же умалчивается способ непрерывного образования личности, других аспектов человека как целостности.

В такой трактовке непрерывность образования, фактически, предстает как постоянно осуществляющееся развитие специалиста (точнее, профессионально значимых качеств человека). Здесь явно просматривается опасность игнорирования гуманитарных (культурологических) аспектов образования человека. Руководствоваться только лишь (главным образом) соображениями прагматизма и экономической целесообразности в образовании – значит потерять то ценное, что накоплено предыдущими поколениями, оторваться от традиций современной действительности, от опыта, накопленного корпусом работников образования. Уже в этом есть угроза роста у образующихся специалистов бездуховности, корысти, снижения сочувствия ближним, толерантности «к неуспешным» (по терминологии представителей официоза).

Для современной действительности одной из приоритетных ценностей непрерывного образования человека следует признать

профессионализм зреющего, а затем и состоявшегося специалиста. Прагматизм, лежащий в основе капиталистической системы производственных отношений, диктует необходимость педагогического содействия образованию у человека профессионально значимых качеств. Система таких качеств составляет суть профессионализма специалиста любого профиля. Разумеется, что в любой системе качеств специалиста есть такие, которые значимы во всякой профессии. Кроме того, каждую профессию отличают от других специальные профессиональные качества. Профессионализм человека представит системой общих и специальных профессиональных качеств, характеризующих его как специалиста в той или иной сфере общественного производства. Поэтому *критерии профессионализма* специалистов следует относить к ведущим при оценке качества образования человека.

Однако человек живет не только в сфере бизнеса. Более того, даже с точки зрения прагматизма и экономической целесообразности важно, чтобы человек мог без проблем переключаться и на отдых, и на заботу о семье, и на общественно значимые дела. Ценной является и готовность специалиста к смене вида, к изменению функций профессиональной деятельности. В определенном смысле мобильность человека является социально ценным качеством, значимым как для его профессионализма, так и для жизнедеятельности в целом. Благодаря мобильности и сопряженным с ней личностным качествам, человек во взаимодействии с партнерами способен успешно осуществлять жизнедеятельность не только в бизнесе, но и в других сферах современной действительности.

Поэтому наряду с критериями профессионализма при оценке качества образования человека не менее значимыми являются *критерии выживаемости* в современных условиях капиталистической действительности, когда судьба человека находится в его собственных руках. Для выживания в условиях напряженного труда человеку нужно отменное здоровье. Общению с партнерами, в том числе и нелицеприятному, способствуют личностные свойства человека. Неуклонно придерживаться правовых ограничений в жизнедеятельности способствуют личная нравственность, духовная зрелость человека.

Заметим, что критерии выживаемости человека значимы для него и как для специалиста. Более того, в каких-то аспектах они пересекаются с критериями профессионализма. Однако критерии выживаемости человека вряд ли правомерно отождествлять с критериями профессионализма специалистов. Дело в том, что выживаемость человека необходима ему во всех аспектах жизнедеятельности. Выживаемость человека обусловливается его здоровьем в широком смысле (в единстве физического, психического и духовного аспектов). Тогда критерии выживаемости человека в оценке качества его образования включают в себя показатели его здоровья в широком смысле [4, 12 и др.]. Однако критерии выживаемости человека не сводятся к показателям его здоровья. Уже упоминалось, что выживаемость человека зависит от мобильности. Можно добавить предприимчивость, инициативность (активную жизненную позицию). Словом, критерии выживаемости человека в современной действительности включают в себя те элементы, которые необходимы ему для успешной и плодотворно жизнедеятельности.

Понятно, что образование человека происходит и в семье, и в быту (образно выражаясь, на улице), а не только в образовательных учреждениях. Более того, есть достаточно обоснованные точки зрения о преобладании семейного влияния на образование человека в сравнении с другими факторами. Действительно, этому способствуют сходство природоопределенных задатков ребенка с родительскими, уклад семейной жизни, с которым он знакомится с момента рождения, инстинктивные потребности в родительской защите от разного рода страхов и многое другое. В образовательное учреждение ребенок поступает с определенной тенденцией развития (например, с осуществившейся в какой-то мере образованностью). Другими словами, в образовательное учреждение приходит человек с присущими ему особенностями. Часть из них проявляется в тех или иных способностях, а другие особенности остаются скрытыми (не проявляющимися).

Тем не менее, соответствующим образом сориентированный корпус работников образования как специалистов, способных целенаправленно влиять на образование подопечных, может способствовать выполнению государственно-общественного заказа

на образование населения. Речь идет не только о личностных и профессиональных качествах руководящих и педагогических кадров сферы образования, но и о *педагогической целесообразности* в сопровождении непрерывного образования человека (специалиста, гражданина, самореализующейся индивидуальности). Дело в том, что педагоги и иные руководители образования человека еще далеко не всегда в своей деятельности руководствуются особенностями подопечных. Чаще всего, они ограничиваются личным пониманием социального заказа на образование. В условиях, когда социальный заказ, базируясь на прагматизме и экономической целесообразности, направлен на приоритет профессионального образования специалиста, становится особо важным (педагогически целесообразным) не забывать и о личности, и об индивидуальности будущих специалистов.

Представляется, что успешность обучающихся людей в значительной мере зависит и от того, как осуществляется педагогическое сопровождение процесса их образования. Другими словами, успешными или неуспешными люди не рождаются, а становятся. Вряд ли зародившегося человека правомерно заранее относить к успешным или к неуспешным. Ведь природоопределенные предпосылки зародившегося человека являются лишь задатками, которые развиваются в способности прижизненно. Вполне возможно, что какие-то задатки и останутся таковыми, если их носитель не окажется в условиях, благоприятствующих их (задатков) развитию в способности. К тому же и развивающиеся способности приобретают свои свойства в зависимости от условий жизнедеятельности.

Если принять этот тезис за основу, то тогда следует согласиться и с тем, что педагогически целесообразно сопровождать образование человека с учетом его индивидуальных особенностей. Вряд ли правомерно ставить вопрос о «выравнивании стартовых возможностей начинающих школьников». Другое дело, если вести речь о коррекции развития отстающих детей. Те особенности, которые заметно развились в способности, имеет смысл направлять в социально приемлемое русло. Это означает, что в обучении человека доминирует социально ценное содержание образования. Его следует предъявлять человеку по мере усвоения пройденно-

го. В воспитании, которое осуществляется параллельно с обучением в рамках целостного образовательного процесса, акцент следует делать на предоставление человеку возможностей проявлять себя социально значимым (ценным) образом.

Относительно тех особенностей человека, которые явно не проявляются (например, по причине недостаточного развития соответствующих способностей), тоже можно предлагать какие-то педагогически целесообразные решения. Одним из таковых можно признать педагогическое содействие человеку в его самореализации социально приемлемым образом. Речь идет, прежде всего, о создании в образовательном процессе таких условий, находясь в которых человек мог бы выбирать для себя, если можно так выразиться, любимое дело. Это, конечно, вовсе не означает, что следует пренебрегать государственными требованиями к содержанию образования и помогать человеку только в усвоении того, что он захочет. В плане содействия самореализации человека цель образовательного процесса может состоять лишь в том, чтобы помочь ему в выборе любимого дела и всемерно способствовать его (дела) осуществлению социально приемлемым образом.

Было бы неплохо, если педагоги каким-то образом курировали (становились наставниками) человека в его самореализации. Педагогическое содействие самореализации человека составляет необъятное пространство для воспитательной работы. Самореализуясь социально приемлемым образом, человек может демонстрировать свои успехи в педагогически организованных формах осуществления образовательного процесса. Получая ту или иную социальную оценку своим успехам, человек так или иначе учитывает ее в жизнедеятельности. Поддержка, как правило, вдохновляет, неудачи переживаются легче, если есть умный и толерантный наставник, который поможет преодолеть препятствия на путях к успеху.

В официальной системе непрерывного образования выделены два связанных между собой элемента – общее и профессиональное образование. Именно тогда и может человек надеяться на квалифицированную поддержку своих устремлений в образовании. Охарактеризуем задачи общего и профессионального образования человека так, как они видятся в целом.

Задача общего образования в аспекте развития профессионализма будущих специалистов состоит в содействии становлению у учащихся общепрофессиональных качеств, а также профессиональному самоопределению выпускников. В системе общего образования важно подготовить человека к выбору профессии из всего многообразия профессий, пользующихся спросом на рынке труда (в современном бизнесе). Выходя из общеобразовательных учреждений, выпускники должны с уверенностью выбирать профессию и наметить «индивидуальную траекторию» своего профессионального образования, а также быть способными усваивать образовательные программы профессионального образования в соответствии с намеченной индивидуальной траекторией. Всякий выпускник общеобразовательных учреждений, соответствующий таким признакам, является успешным, независимо от того, пойдет он в вуз либо в учреждение начального (или среднего профессионального образования). Неуспешными по критериям профессионального выбора целесообразно считать тех выпускников (независимо от их успеваемости), которые не определились с профессией.

Иначе, чем прежде, в современной действительности предстает задача обеспечения выживаемости человека. Если в советской действительности основу выживаемости человека составляли его личностные качества, соответствующие идеальному образу «строителя коммунизма», то в современной действительности выживаемость человека имеет существенно иную интерпретацию. О ней уже говорилось при обсуждении критериев выживаемости человека в современной действительности. В соответствии с этой интерпретацией выпускник, окончивая общеобразовательное учреждение, должен уметь самостоятельно оценивать свои «жизненные ресурсы», с тем чтобы не ошибиться в выборе «индивидуальной траектории» продолжения своего образования. Ему необходимо соизмерять свои намерения с суровой объективной целесообразностью, ибо профессиональное образование человека предполагает энергозатраты, а успех базируется и на образовавшихся способностях к продолжению образования.

Способствовать обоснованному выбору «индивидуальной траектории» продолжения образования на базе обязательного (основно-

го) образования может адекватная самооценка выпускника своей готовности к продолжению образования. Ему необходимо самостоятельно оценивать и качество усвоенных знаний, и готовность к выбору профессий, и состояние здоровья, и склонности в самореализации, и собственное отношение к тем или иным видам труда и т.д. Уже выпускник основной школы должен быть готовым не только к усвоению программ профессионального образования на том или ином уровне их сложности. Он должен быть готовым к осуществлению самообразования. Особенно важна готовность к самообразованию в плане осуществимости самореализации человека [13, 14]. Самостоятельное освоение информации о социальном опыте расширяет пределы его самореализации.

Успешными по критериям выживаемости имеет смысл признавать тех выпускников общеобразовательных учреждений, которым удалось правильно определиться с «индивидуальной траекторией» продолжения образования. К сожалению, правильность выбора выпускниками способа продолжения (профессионального) образования можно определить лишь после опыта его (образования) продолжения. Тем не менее, в общеобразовательных учреждениях следует целенаправленно готовить учащихся к выбору «индивидуальных траекторий» продолжения образования не только с позиции профессионализма, но и с учетом выживаемости человека в непрерывном образовании. Дело в том, что качество профессионального образования человека зависит от того труда, который он способен осуществлять в продолжении образования.

Понятно, что различный труд в общественном производстве предполагает разные энергозатраты на продолжение образования. Кроме того, продолжение образования человека может являться способом удовлетворения его познавательных потребностей, а также предпосылкой в самореализации. Следовательно, человеку в жизнедеятельности приходится распределять свои жизненные ресурсы между исполнением профессиональных обязанностей и удовлетворением своих личных потребностей в самореализации. В этом деле ему необходимо руководствоваться не только прагматизмом и экономической целесообразностью, но и соображениями выживаемости в соответствующих условиях. Помогать человеку научиться

Ориентиры университетского образования

это делать необходимо уже в общеобразовательных учреждениях.

Действительно, уже для выпускников основной школы существует три альтернативы продолжения образования. К ним относятся профильное или общее полное среднее образование, а также начальное и среднее профессиональное образование. В связи с этим важно уже на этапе основного общего образования не только профессионально ориентировать учащихся на перспективы продолжения своего образования. Важно также побуждать каждого из них к выбору «индивидуальной траектории» продолжения образования, опираясь на свои склонности, на здоровье и на личную образованность. Целенаправленная подготовка учащихся основной школы к самообразованию [8, 10, 11 и др.] могла бы стать им подспорьем в самоопределении относительно продолжения своего образования.

Профильное общее (полное) среднее образование учащихся сориентировано на определенные сферы возможной профессиональной деятельности будущих специалистов. Здесь учащиеся более углубленно изучают социальных (научный, в частности) опыт, относящийся к соответствующим аспектам социальной действительности. Если учащиеся как-то подготовлены к самообразованию, то этим они могут воспользоваться в процессе углубленного освоения знаний о соответствующем профиле. Перед выпускниками полной средней школы перспективы продолжения профессионального образования расширяются. Каждый из них, наряду с учреждениями начального или среднего профессионального образования, может поступать в высшие профессиональные образовательные учреждения.

Учреждения профессионального образования сориентированы, главным образом, на подготовку специалистов. Тем не менее, и здесь в оценке качества профессионального образования специалистов имеет смысл руководствоваться не только критериями профессионализма, но и критериями выживаемости. Руководствуясь ими, следует выстраивать содержание профессионального образования, привязывая его к функциям специалистов в соответствующей профессии. Отличительной чертой педагогического содействия подопечным в профессиональном образовании является установка на предоставление человеку образовательных ус-

луг. Поэтому педагоги профессиональных образовательных учреждений призваны не столько вести образовательный процесс, сколько заботиться о предоставлении подопечным востребованной с их стороны поддержки своей образовательной деятельности, осуществляемой по «индивидуально выстраиваемой траектории».

Однако сказанное вовсе не означает отрицания роли обучения и воспитания в учреждениях профессионального образования. Эти элементы организации образовательного процесса выстраиваются как способы предоставления подопечным соответствующих образовательных услуг. При этом следует признать определенный паритет между педагогами профессиональных образовательных учреждений и их подопечными в осуществлении субъект-субъектного взаимодействия в образовательном процессе. Педагоги, фактически, призваны исполнять заказы своих подопечных на оказание конкретных образовательных услуг там, где они (подопечные) не могут самостоятельно справиться, реализуя свою «индивидуальную траекторию» профессионального образования.

В то же время, педагоги призваны вовлекать подопечных в педагогически целесообразное взаимодействие равноправных партнеров [13 и др.]. В этом плане, наряду с методами организации образовательного процесса, возрастает роль методов стимулирования подопечных на сотрудничество с педагогами в осуществлении педагогически целесообразных элементов взаимодействия. Выдвигая подопечных на передний план осуществляющегося образовательного процесса, педагоги профессиональных образовательных учреждений остаются их наставниками. Они помогают подопечным в том, как лучше выстраивать «индивидуальные траектории» продолжения своего образования с тем, чтобы оказаться перспективными (конкурентоспособными) по критериям профессионализма и выживаемости.

Выпускники профессиональных образовательных учреждений получают профессиональную квалификацию, согласно которой они признаются специалистами конкретного профиля и уровня. Это дает им право искать свое место специалиста в сфере социального производства. Опираясь на квалификацию специалиста, они могут также продолжать свое образование по «индивиду-

ально выстраиваемым траекториям». Это могут быть учреждения базового или дополнительного профессионального образования того же или более высокого уровня или профессиональные образовательные учреждения другого профиля. Продолжение образования специалистом может осуществляться и через самообразование. Кстати, образование специалиста продолжается и непосредственно в профессиональной деятельности, и в процессе его самореализации. Таким образом специалисты обогащаются личным опытом исполнения тех или иных функций профессиональной деятельности либо в осуществлении самореализации.

Для реализации непрерывного профессионального образования специалистов существуют система дополнительного профессионального образования. Это означает, что государство и общество предлагают специалистам различные образовательные услуги – от краткосрочных курсов до аспирантуры и докторантуры. Много делается и для удовлетворения образовательных потребностей человека и специалиста путем коммуникативно-информационного обеспечения его самообразования. Словом, пределы непрерывного общего и профессионального образования людей практически не ограничены. Нужна лишь их добрая воля на это. Помочь населению активизировать ее (волю) и поддерживать в актуальном состоянии надлежит государственно-общественным органам управления образованием человека.

Итак, непрерывность образования человека в современной действительности [5, 6, 7, 9 и др.] обуславливается не только его внутренней предрасположенностью к обмену информацией с окружением. Непрерывность образования человека стала предпосылкой полноценности его жизнедеятельности. На самом деле, в современной действительности резко возросли объемы информационных потоков, интенсивность обновления их содержания. Оказавшись в информационном пространстве, человек вынужден учиться успешно ориентироваться в нем. Иначе он может оказаться на обочине общественного бытия. Следовательно, непрерывное образование человека становится значимой предпосылкой его выживания в современной действительности.

Фактически, речь идет о выживании человека и как специалиста, и как гражданина, и как индивидуальности. Действительно, как

специалист, человек без дальнейшего образования может оказаться невостребованным в сфере общественного производства. Тогда ему трудно содержать не только семью, но и даже самого себя. Как гражданин, человек занимает то или иное общественное положение, имеет или нет семью. В зависимости от этого он чувствует себя либо нужным кому-то, либо изгоем. Наконец, как индивидуальность, человек проявляет себя в соответствии с собственной природоопределенностью. Он не только адаптируется к своему окружению, но и выражает себя, свою сущность, свои естественные потребности в обмене информацией и в самовыражении.

Таким образом, в жизнедеятельности человека тесно переплетаются его обязанности делать что-то по заказу, руководствоваться определенными нормами с его потребностями в самореализации. Человеку приходится постоянно решать массу проблем, возникающих между обязанностями и потребностями. От того, как он будет их решать, зависит успешность его жизнедеятельности. Непрерывное образование человека является важной предпосылкой в решении таких проблем, т.к. усвоенная информация о социальном опыте помогает ему определяться в продолжении жизнедеятельности. Отсюда становится понятной основная задача общества – помочь человеку в научении тому, как решать свои жизненные проблемы. На это и необходимо ориентировать педагогические и руководящие кадры в сфере официального образования.

В связи с этим следует отбирать содержание образования, опираясь на задачи общего и (или) профессионального образования человека. Так, в системе общего образования содержание образования должно служить тому, чтобы помочь учащимся определиться с выбором профессии, научить их выживать в современной действительности, помочь в определении социально приемлемого содержания самореализации. Важно помочь человеку научиться осуществлять систематическое самообразование. Это нужно для того, чтобы он мог непрерывно (постоянно) пользоваться достижениями человеческой мысли в своей жизнедеятельности.

В системе профессионального образования содержание образования следует направлять на усвоение специальности как предпосылки профессионализма, на выживание в сфере общественного производства,

а также на содействие самореализации. Дополнительное образование человека целесобразно направлять в основном на удовлетворение со стороны педагогов его личного заказа на образовательные услуги. Другими словами, учащимся (студентам) следует помогать пользоваться своей готовностью к самообразованию в реализации «индивидуальной траектории» своего непрерывного образования как специалиста, гражданина и самореализующейся индивидуальности.

Хотелось бы обратить внимание и на характеристику педагогических технологий осуществления образовательного процесса в современных образовательных учреждениях. На наш взгляд, успешному образованию человека будут способствовать технологии, базирующиеся на гуманно ориентированном педагогическом сопровождении образовательной деятельности человека [1, 2, 12, 13 и др.]. Его суть состоит в опоре на субъективность человека и в содействии ее становлению в образовательном процессе. Гуманно ориентированное образование не сводится к тому, чтобы помогать учащимся усваивать содержание образования. Оно направлено на развитие их личных (не только личностных) качеств. Это, прежде всего, образованность, характеризующаяся готовностью к самообразованию, к профессиональному самосовершенствованию и к самореализации социально приемлемым образом. Это – здоровье человека в широком смысле, как предпосылка выживаемости, а также личностные качества, значимые во взаимодействии с партнерами.

Понятно, что реализация гуманно ориентированного образования в практике образовательных процессов возможна лишь при соответствующем профессиональном образовании педагогов. Для этого необходима модернизация профессионального педагогического образования (базового и дополнительного). Сделать это одним махом не удастся. Нужна постепенная перестройка и образовательных программ, и переориентация профессорско-педагогического состава профессиональных образовательных учреждений педагогической направленности. В то же время, надо иметь в виду, что современная действительность «подталкивает» педагогов к новациям, с помощью которых можно было бы повысить эффективность непрерывного образования по показателям про-

фессионализма и выживаемости образующихся людей.

Литература

1. Бондаревская, Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11–17.
2. Гершунский, Б.С. Гуманизация образования: необходимость новой парадигмы / Б.С. Гершунский // Магистр. – 1991. – Июнь. – С. 17.
3. Концепция непрерывного образования // Народное образование. – 1989. – № 10. – С. 3–12.
4. Найн, А.Я. Проблема здоровья участников образовательного процесса / А.Я. Найн, С.Г. Сериков // Педагогика. – 1998. – № 6. – С. 53–57.
5. Онушкин, В.Г. Теоретические основы непрерывного образования / В.Г. Онушкин. – М.: Педагогика, 1987. – 207 с.
6. Осипов, В.Г. Социально-философский анализ современной концепции непрерывного образования / В.Г. Онушкин. – Ереван: АН Армянской ССР, 1989. – 216 с.
7. Перспективы развития системы непрерывного образования / Под ред. Б.С. Гершунского. – М.: Педагогика, 1990. – 224 с.
8. Райский, Б.Ф. Развитие у школьников стремления к самообразованию / Б.Ф. Райский. – Волгоград: ВГПИ, 1973. – 190 с.
9. Ретин, С.А. Реализация непрерывности педагогического образования / С.А. Ретин, И.О. Котлярова, Р.А. Циринг. – Челябинск: Образование, 1999. – 204 с.
10. Рубакин, Н.А. Как заниматься самообразованием / Н.А. Рубакин. – М.: Советская Россия, 1962. – 171 с.
11. Сериков, Г.Н. Самообразование: Совершенствование подготовки студентов / Г.Н. Сериков. – Иркутск: Изд-во Иркут. Унта, 1991. – 232 с.
12. Сериков, Г.Н. Здоровьесбережение в гуманном образовании: Монография / Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков. – Челябинск–Екатеринбург: Изд-во ЧГПУ, 1999. – 242 с.
13. Сериков, Г.Н. Образование и развитие человека / Г.Н. Сериков. – М.: Мнемозина, 2002. – 416 с.
14. Сериков, Г.Н. Педагогика. Книга 1: Объект исследования / Г.Н. Сериков. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2005. – 440 с.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЗАЧЕТНЫХ ЕДИНИЦ В НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УНИВЕРСИТЕТА

А.И. Сидоров, И.О. Котлярова
ЮУрГУ

В статье проанализированы решения международных и российских соглашений, направленных на создание в Европе единого образовательного пространства. Особое внимание уделено анализу возможностей применения системы кредитов в научно-образовательном процессе университета.

Проблема унификации университетского образования является сложной и требует длительной подготовки и согласования действий всех стран, присоединившихся к Болонской Декларации 1999 г. в области образования. Среди решений, входящих в совместную декларацию Министров образования стран Европы на встрече в Болонье 19.06.1999 г., принятие системы кредитов, аналогичной системе ECTS как средства, обеспечивающего широкую мобильность студентов. Европейская система зачетного перевода (European Credit Transfer System – ECTS) основана на сопоставлении трудовых затрат. Имеются в виду энергетические затраты студентов в образовательном процессе, предусмотренные для каждой учебной дисциплины и в целом при выполнении образовательной программы, рассчитанной на определенный период образования. В связи с этим, наряду с другими направлениями работы в данном направлении, Министерством образования Российской Федерации был принят Приказ № 2847 от 02.07.2003 г. «О проведении эксперимента по использованию зачетных единиц в учебном процессе». Решение о проведении эксперимента принято в целях совершенствования планирования и организации учебного процесса, увеличения роли самостоятельной работы студента и оптимизации учебной нагрузки педагогических работников. В эксперименте, согласно приказу, а также дополнению к нему № 3800 от 07.10.2003 года, принимают участие 23 вуза Российской Федерации.

По замыслу введение кредитных зачетных единиц основывается на том, чтобы отреагировать на индивидуальные образовательные потребности студента, обеспечить ему индивидуальную траекторию получения профессионального образования. В выступлении С. Адама на международном семинаре по кредитным накопительным перезачетным системам говорится о том, что «по мере раз-

вития систем образования, основанных на кредитах, обучение становится более сосредоточенным на студенте и гибким. Эти изменения бросают фундаментальные вызовы нашим понятиям относительно того, как, что, для кого и где мы преподаем, а также как мы все это оцениваем» [5]. Другими преимуществами введения кредитных единиц является прозрачность и сходимость, сопоставимость результатов студентов. Следующим положительным моментом при введении системы зачетных единиц является направленность на реализацию образования в течение всей жизни. Это аналог подтвердившей свою жизненность и гуманную направленность идеи непрерывности профессионального образования, реализующейся в российской системе.

Не следует думать, что общеевропейская система кредитов полностью сложилась и является вполне зрелой, а другим странам остается лишь принять ее. Напротив, система только складывается и, как всякая естественная становящаяся система, еще не раскрыла всех своих сущностных свойств. Их полное раскрытие произойдет только на стадии зрелости, когда и появится возможность оценить плюсы и минусы этой системы. В настоящее время не решены многие проблемы: какой следует быть продолжительности образования, следует ли делать количество ступеней одинаковым, как соотносить энергетические затраты на образование с соответствующими зачетными единицами, как осуществлять измерение в APL и APEL, проблемы непрерывного и дистанционного образования, создание приложения к диплому и Евросвидетельства в кредитно-накопительной системе. Проблемы перехода к системе зачетных единиц обсуждаются и в российской сфере профессионального образования. В 2002 г. в Москве, в Российском университете дружбы народов на базе Центра сравнительной образовательной политики Миноб-

разования России, проведено совещание «Проблемы введения кредитной системы высшего профессионального образования». В совещании приняли участие 170 представителей из 107 государственных и негосударственных вузов России, и представитель Белорусского государственного университета (Республика Беларусь).

На совещании проблема введения системы зачетных единиц была рассмотрена в контексте концепции модернизации российского образования. Была подчеркнута значимость создания единого образовательного пространства как государств-участников СНГ, так и общеевропейского пространства. На совещании были сделаны выводы об актуальности перехода на зачетную систему единиц, рекомендовано осуществить анализ существующих систем для последующего внедрения в российскую систему.

По итогам совещания были вынесены рекомендации вузам Российской Федерации и Министерству образования и науки Российской Федерации. Считаем необходимым привести их без сокращений и комментариев. Рекомендации вузам:

1. Использовать систему зачетных единиц при учете трудоемкости учебных дисциплин.

2. Сопровождать введение системы зачетных единиц такой перестройкой организации учебного процесса, которая вела бы к максимальной его прозрачности, включая результаты промежуточной и итоговой аттестации. Перестройка учебного процесса должна быть также направлена на повышение свободы выбора студентом индивидуальной образовательной траектории, определяемой индивидуальным учебным планом; совершенствование организации и оплаты труда профессорско-преподавательского состава и учебно-вспомогательного персонала; стимулирование освоения информационно-компьютерных технологий образования» [3].

Рекомендации министерству образования и науки:

1. Сформировать научную программу по проблемам вхождения России в международное образовательное пространство, предусматривающую, в том числе:

- разработку макетов ГОС ВПО с использованием зачетных единиц;
- определение принципов построения учебного процесса с использованием зачетных единиц;

- разработку нормативных документов, определяющих основы, принципы, подходы и методы организации учебного процесса, в том числе:

- проект Примерного положения об организации учебного процесса с использованием в вузах зачетных единиц;

- рекомендации с изложением основных принципов формирования пакета примерных учебных планов в рамках нового поколения ГОС ВПО;

- методику расчета учебной нагрузки преподавателей;

- рекомендаций по формированию учебных групп и порядка записи студентов на дисциплины;

- рекомендации по введению служб академических консультантов;

- рекомендации по методике разработки и использования «силлабуса», определяющего содержание и график работы преподавателя и студента и т.д.;

- разработки системы выпускных документов, совместимых с общеевропейским «Приложением к диплому (Diploma Supplement)» и инструкции о порядке заполнения дипломов и приложений к ним на основе зачетных единиц.

2. Более широко освещать работу, проводимую по проблеме вхождения России в европейское образовательное пространство» [3, 4].

В порядке планирования эксперимента по переходу на систему зачетных единиц в СПбГТУ была разработана временная инструкция по пересчету академических часов в кредиты (указание вице-президента по учебной работе В.В. Глухова). В соответствии с рекомендациями, содержащимися в проекте ЮНЕСКО/Совета Европы, предложено оценивать суммарную трудоемкость дисциплин одного учебного года в 60 кредитов. Кредит – это зачетная единица, представляющая собой меру трудоемкости овладения студентами образовательной программой. На основе этой временной инструкции Министерством образования и науки Российской Федерации утвержден следующий порядок перехода к зачетным единицам, сопоставимым с ECTS:

1. Одна зачетная единица соответствует 36 академическим часам общей трудоемкости продолжительностью по 45 минут (или 27 астрономическим часам).

2. Максимальный объём учебной нагрузки студента в неделю составляет 54 академических часа, то есть, 1,5 зачётные единицы.

3. Расчёт трудоёмкости дисциплины в зачетных единицах производится исходя из деления её трудоёмкости в академических часах на 36 с округлением до целых чисел или до 0,5 по установленным правилам. Зачет по дисциплине и трудоёмкость курсовых проектов (работ) входят в общую трудоёмкость дисциплины в зачетных единицах.

4. Одна неделя практики выражается 1, 5 зачётными единицами.

5. Один семестровый экзамен выражается 1 зачётной единицей (3 дня подготовки и 1 день на экзамен).

6. Для основных образовательных программ, реализуемых в соответствии с ГОС ВПО, в которых в трудоёмкость дисциплины в часах включена трудоёмкость промежуточных аттестаций, расчет трудоёмкости дисциплины в зачетных единицах производится исходя из деления её трудоёмкости в академических часах на 36 с округлением до целых чисел или до 0,5 по установленным правилам без учета п. 5 настоящей Методики.

7. Трудоёмкость итоговой аттестации рассчитывается исходя из количества отведённых на неё недель: 1 неделя соответствует 1,5 зачётным единицам (Информационное письмо Минобрнауки России от 28 ноября 2002 года № 14-52-988ин/13).

В вузах, в которых проводится эксперимент по введению зачетных единиц, детализируется и уточняется процедура оценки трудоёмкости, в частности, по дисциплинам. Так, при одинаковом количестве часов, отведенных на дисциплины, они могут быть по-разному оценены в зачетных единицах, если трудоёмкость их усвоения студентами является различной. Решение о трудоёмкости дисциплины принимается на основе использования метода экспертных оценок.

Период исследования возможностей и целесообразности перехода к системе зачетных единиц является необходимым в силу того, что речь идет о перестройке сложной, целостной системы профессионального образования, соответствующей традициям и менталитету народов России. В условиях, когда российская система непрерывного профессионального образования является вполне сложившейся, стабильной и позволяет достигать достаточно качественных ре-

зультатов, переход к столь неопределенной и нестабильной системе, незрелой и не сложившейся, зародившейся не эволюционно, в характерных для национальностей нашей страны условиях, а искусственно привнесенной в нее, сопрягается с огромными рисками.

Если же вопрос о том, включаться ли в данную систему, не стоит, то, по крайней мере, необходимо принять все меры для снижения рисков. Для этого необходим их тщательный анализ, с одной стороны. За этим должна следовать разработка возможных рекомендаций по их снижению. С другой же стороны, переход к новой системе ни в коем случае не должен быть революционным. При внедрении системы следует сохранить все положительное, что имеется в нашей системе, без ломки. Рационально идти по пути поэтапного введения отдельных новаций, причем на основе их длительной апробации и корректировок.

Европейская система накопления кредитов имеет архитектуру высшего образования, основанную на четырех этапах. Среди вышеперечисленных уровней квалификаций каждый год соответствует 60 кредитам ECTS:

– уровень суб-степени: 2 года (120 кредитов ECTS);

– уровень первой степени: от 3 до 4 лет (180–240 кредитов ECTS);

– магистерский уровень: всего около 5 лет, в том числе 12 месяцев в соответствующих магистерских кредитах ECTS (около 300 кредитов ECTS, в том числе 60 магистерских кредитов ECTS);

– докторский уровень: около 8 лет высшего образования (в зависимости от предмета).

Преимуществами такой системы является ее вариативность. Студенты имеют возможность не только получать профессиональное образование в индивидуальном темпе и по индивидуальным траекториям. Наряду с этим они могут в разных объемах изучать дисциплины образовательной программы. Так, даже при 3–4 годичном образовании имеется возможность достижения магистерского уровня по какой-либо отдельной дисциплине). Обычный же предлагаемый порядок получения магистерской степени соответствует необходимости 300 кредитов. Для приспособления отдельных лиц к потребностям академического и

Ориентиры университетского образования

трудового рынка предлагается разработка вариативных программ (имеющих различные ориентации и разные профили), ведущих к магистерской степени. Таким образом, предлагаемая система – многоуровневая, способствует непрерывности, вариативности образования и его индивидуальной ориентации.

При этом возникает вопрос о том, является ли наша система профессионального образования менее вариативной, менее индивидуально ориентированной, нежели общеевропейская. И второй вопрос: какой из них целесообразно отдавать предпочтение. Для этого необходимо сопоставить по некоторым акцентируемым Болонской Декларацией критериям нашу российскую и европейскую системы образования.

Прежде всего, отметим, что в российской системе профессионального образования можно выстраивать индивидуальные траектории профессионального образования, переходя от ступени к ступени. Единые Государственные стандарты делают такие переходы возможными, независимо от выбранной траектории получения профессионального образования.

В нашем российском образовании отсутствует проблема разрозненности этапов и ступеней профессионального образования. Напротив, в нашей системе профессиональное образование образует единую систему, выстроенную по принципу преемственности между ступенями. Каждая ступень профессионального образования решает свои задачи, имеет свою специфику и позволяет получить определенную квалификацию. Соответствующие подсистемы профессионального образования включают: начальное профессиональное образование, среднее профессиональное образование, высшее профессиональное образование, послевузовское образование и подсистему повышения квалификации.

Существующая система непрерывна. Несмотря на множество вариантов осуществления индивидуальных траекторий профессионального образования, каждый из них допускает возможность его продолжения и получения более высокой квалификации, независимо от того, какая квалификация было получена ранее. Более того, в нашей стране уже сложились варианты систем многоуровневого профессионального образования, например, в комплексах колледж – вуз,

а также в более сложных формах, которые позволяют получать разные квалификации и совершать переход к следующему этапу профессионального образования. Таким образом, можно говорить, что многие из проблем, которые призваны решать страны европейского содружества, в соответствии с Болонской Декларацией, решаются в нашей стране. Хотя это происходит в форме, отличной от предлагаемой, но, тем не менее, достаточно успешно.

Что же касается вопроса сокращения сроков образования (в российской системе достаточно распространен шестилетний срок образования магистров, а в общеевропейской системе предлагается пятилетний), то следует проанализировать, за счет чего допустимо осуществлять такое сокращение. Сложившаяся система российского высшего образования, имеющая результатом подготовку специалиста, предполагает в среднем 1500 часов на изучение общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин, 1000 часов – на общие математические и естественнонаучные дисциплины, 1600 часов – на общепрофессиональные дисциплины, более 4000 часов – на дисциплины предметной подготовки. Дополнительно отводится от 20 до 30 недель на различные виды практик. Для получения соответствующей квалификации специалиста отводится 5 лет. В действующей системе получение магистерской степени происходит по окончании 6 года образования.

В Болонской Декларации идет речь о сочетании неуниверситетского и университетского образования на разных ступенях высшего образования. Предлагаемый уровень бакалавра, скорее, должен соответствовать тому уровню образования, который сейчас получают специалисты в нашей системе. Наряду с этим, предлагается, как один из возможных вариантов, получение подступени, по окончании 1–2 лет образования в вузе. Учитывая традиции, в соответствии с которыми наше высшее образование на первых курсах, в основном, является общекультурным, то эти 1–2 года не позволят давать какую-либо подступень, связанную с определенной профессией. Таковая практика требует существенного изменения и самих дисциплин, и порядка их изучения. В свою очередь, можно почти однозначно утверждать, что это приведет к снижению фундаментальности университетского образования. И

здесь мы сталкиваемся с очевидными противоречиями. Дело в том, то предлагаемые меры, в том числе, направлены и на повышение уровня фундаментальности университетского образования. Стремление следовать общеевропейским формам может привести российское высшее образование к снижению уровня его университетской составляющей.

Таким образом, можно говорить о различиях между сравниваемыми системами более по форме, нежели по существу. В то же время, реформа, связанная с переходом к единой зачетной системе, несомненно, потребует ломки обычных форм, переработки образовательных программ, не говоря уже о, возможно, сокращении существующих сроков образования при получении той или иной квалификации.

Тем не менее, если удастся преодолеть либо избежать негативов, то есть ломки сложившейся системы профессионального образования, то можно использовать преимущества кредитной системы. Анализ положения и алгоритма пересчета академических часов в кредиты, а также сложившихся в Южно-Уральском государственном университете традиций оценки учебной нагрузки студентов, позволяют сделать некоторые предварительные выводы о целесообразности и возможности использования в образовательном процессе нашего университета зачетных единиц.

Одним из них является перенос акцентов с нагрузки на преподавателя на нагрузку студентов. В основе кредитной системы лежит зачет теоретического обучения. Но следует отметить, что по сравнению с европейскими образцами использования зачетных единиц, в российской высшей школе придается особое значение самостоятельной работе студентов. Согласно этому исходному положению, в среднем из предлагаемых 60 кредитов в год 30 следует отводить на самостоятельную работу студентов. Какие проблемы и решения может повлечь за собой это решение, если оно будет принято к исполнению? Прежде всего, указанные 30 кредитов на самостоятельную работу должны стать полноценными зачетными единицами. Для этого нужно быть уверенным, что в эти единицы не формально отведены на самостоятельную работу, а будут использованы для повышения уровня образованности студентов. Это вполне согласуется с заявленными в Болонской декларации требованиями

к использованию зачетных единиц – обеспечивать «гарантированный уровень качества на основе приобретенных компетенций, а не затраченного учебного времени» [2]. Следовательно, возникает проблема пересмотра содержания самостоятельной работы студентов по дисциплинам, содержания педагогической поддержки самостоятельной работы студентов и, вероятнее всего, корректировки заданий для самостоятельной работы.

Возможно, потребуются и более существенные изменения в образовательной программе, поскольку, переход к новым зачетным единицам не связан с простым пересчетом, а предполагает соотнесение получаемых квалификаций с накопленными в сумме кредитами.

Нельзя не отметить положительного намерения оценивать не только трудоемкость учебной дисциплины, по и другие стороны образовательного процесса. Другими словами, ставится вопрос о том, чтобы зачетная система обеспечила возможность оценивания следующих видов деятельности субъектов научно-образовательного процесса:

- преподавание;
- исследовательскую работу;
- руководство и управление;
- соотношение между традицией и новаторством, академической направленностью и экономической релевантностью, логической обоснованностью учебных программ и свободой выбора студентов;
- способность удовлетворять потребности обучающихся;
- предоставление не образовательных услуг [1].

Таким образом, внедрение системы зачетных единиц оказывается связанным с многочисленными проблемами измерения качества образования в университете (или в системе профессионального образования). Среди наиболее очевидных проблем можно назвать следующие:

«Как избежать субъективизма при сравнительной оценке трудоемкости различных дисциплин как внутри циклов, так, тем более, между циклами?».

«Как оценить трудоемкость самостоятельной работы студентов?».

«Как соотнести между собой нормативы трудоемкости дисциплины, действительные затраты каждого студента и достигаемое

при ее изучении качество результатов (для каждого студента)?».

И эти, и многие другие проблемы не могут быть решены без проведения достаточно долгосрочных исследований. Ректорат, учебно-методическое управление и научно-педагогические кадры университета видят первостепенную задачу в выявлении наиболее актуальных проблем, связанных с переходом к использованию системы зачетных единиц и в организации соответствующих научных исследований выявленных проблем.

Литература

1. Байденко В.И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2002. – 128 с.
2. Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / Под науч. ред. д.п.н., профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 408 с.
3. *International Seminar on Credit Accumulation and Transfer Systems, Leiria, Portugal, 24–25 November 2000: Conclusions (Extract from the General Report)* // Интернет: Сайт Берлинского саммита по Болонскому процессу <<http://www.bologna-berlin2003.de>>. – Международный семинар по кредитным накопительным и перезачетным системам, Лейрия, Португалия, 24–25 ноября 2000 года: Выводы (извлечение из общего сообщения).
4. Проблемы введения кредитной системы высшего профессионального образования: Рекомендации совещания, г. Москва, Российский университет дружбы народов, 25–26 марта 2002 года // Интернет: Сайт Государственного НИИ информационных технологий и телекоммуникаций <<http://www.informika.ru>>.
5. Проблемы введения системы зачетных единиц в высшем профессиональном образовании и заседание Рабочей группы по изучению аспектов Болонского процесса: Рекомендации Всероссийского совещания, г. Москва, Российский университет дружбы народов, 23 апреля 2003 г. // Интернет: Сайт Государственного НИИ информационных технологий и телекоммуникаций <<http://www.informika.ru>>.

СИСТЕМАТИЗАЦИЯ КРИТЕРИЕВ КАЧЕСТВА УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И.О. Котлярова
ЮУрГУ

В статье раскрыты понятия качества университетского образования и его критериев. Критерии охарактеризованы по трем группам: критерии качества проекта научно-образовательного процесса; качество учебно-педагогического взаимодействия и качество процессов сопровождения образования. Раскрыта взаимная обусловленность групп критериев, осуществлена их систематизация.

Вопросы достижения качества университетского образования не случайно активно обсуждаются в педагогике и практике образования [2, 8, 9, 10 и др.]. Сложились объективные предпосылки актуализации проблемы обеспечения качества университетского образования в начале XXI века.

Во-первых. Произошло повышение государственных и социальных требований к выпускнику университета, замечен рост личных потребностей студентов в повышении качества образования, что позволило бы им стать достаточно конкурентоспособными в ряду других желающих получить аналогичную работу. Вопросы трудоустройства утратили в современном обществе формальный характер. Прием специалистов на работу во многие организации осуществляется на конкурсной основе. Другая сторона этой проблемы состоит в том, что существуют предприятия, организации, учреждения, функционирование которых явно отвечает государственным, общественным интересам, но которые мало котируются на рынке труда. К ним относятся образовательные и некоторые другие бюджетные организации и учреждения. Тем не менее, общество не может допустить, чтобы эти социально необходимые объекты пополнялись специалистами, имеющими низкое качество образования. В связи с этим необходимо требовать повышения как высшей, так и низшей планки получаемого выпускниками университетов образования. Есть еще одна сторона проблемы, которую можно выразить как динамичность спроса на специалистов. Быстрое наполнение рынка образовательных услуг востребованными специальностями, без предварительных исследований и прогнозов, уже сегодня приводит к перепроизводству специалистов по некоторым направ-

лениями (например, экономистов, юристов). Проблема с целом состоит в том, чтобы готовить для общественного производства востребованных специалистов в обоснованном количестве.

Во-вторых. Заметны также изменения в образованности абитуриентов. Имеет место гораздо большая размерность образованности школьников по сравнению с образованностью школьников прошлых лет. Наряду с этим, существует проблемы недостаточной прочности полученных знаний, а также сознательности их усвоения школьниками. Наблюдаются слабые стороны и в проявлениях действенности приобретенной школьниками образованности. В том числе, готовность к образовательной и самообразовательной деятельности, так называемые «общеучебные умения» оказываются слабо сформированными у поступающих в вузы. Это создает многочисленные проблемы, связанные с адаптацией вчерашних школьников к университетскому образованию и с попытками адаптировать вузовскую систему образования к уровню образованности первокурсников. В дальнейшем это может негативно сказываться на непрерывном образовании человека в течение его жизни. Проблема осложняется демографической ситуацией, ожидаемыми тенденциями снижения количества поступающих в вузы в ближайшие годы.

В-третьих, наряду с качественными изменениями в образованности происходят изменения в мотивационно-ценностной сфере образующихся студентов. Во многих случаях студенты сориентированы на получение профессий, которые являются в их представлении «престижными», высокооплачиваемыми. При этом они мало учитывают свои природоопределенные задатки, интересы, способности. Более того, в большинстве

Ориентиры университетского образования

случаев не учитывается общественная значимость той или иной профессии. Абитуриенты, как правило, не знают и потребности в специалистах той или иной квалификации. Подобные искажения в мотивационной сфере имеют субъективные социальные предпосылки, которые нельзя изменить в рамках одной лишь сферы образования. В то же время их следует учитывать и пытаться скорректировать происходящие у школьников процессы самоопределения. Вполне уместны и закономерны в этом случае совместные формы деятельности школы, вуза, семьи, общественных организаций. Этот вывод закономерно вытекает из того, что изменение мотивационно-ценностной сферы школьников – во многом социальная проблема, которую трудно решать на университетском уровне.

В-четвертых, в университетах существует проблема квалификации профессорско-преподавательского состава. Университеты, достигшие высокого рейтинга среди высших образовательных учреждений, как правило, имеют высококвалифицированный профессорско-преподавательский состав. Это предполагает, что среди преподавателей высока доля докторов и кандидатов педагогических наук. В области преподаваемых дисциплин они, как правило, являются специалистами высокого уровня. Однако же в создавшихся условиях, которые уже названы выше, возникает объективная потребность в повышении педагогической составляющей квалификации профессорско-преподавательского состава. Многие проблемы в университетском образовании обусловлены именно недостаточной педагогической готовностью кадров к повышению уровня образования студентов. Существуют и другие кадровые проблемы. Так, профессорско-преподавательские кадры старшего поколения достаточно квалифицированы, и необходимо передавать и преумножать опыт их научной и образовательной деятельности молодым ученым и преподавателям. Омоложение кадров и при этом достижение молодыми учеными и преподавателями высокой квалификации – одна из проблем, решение которой вполне может стать резервом повышения качества университетского образования.

В-пятых, в каждом образовательном учреждении свои требования к качеству образования. Это касается и университетов.

Качество университетского образования обусловлено особенностями требований к выпускнику университета и спецификой статуса университета. Требования к университетскому образованию – это фундаментальность образованности выпускников, высокий уровень теоретических знаний, их энциклопедичность, универсальность. Соотнесем эти требования с понятием качества университетского образования.

Для этого необходимо ответить на вопрос: «Что такое качество образования?» Качество образования понимается в педагогической науке как мера соответствия фактически достигнутых результатов образования конкретным, поставленным заинтересованными субъектами (обществом, предприятиями, студентами, их родителями, преподавателями и др.) целям образования. Если цели образования, поставленные субъектами, достигнуты, то образование качественно. Чем выше мера соответствия поставленных целей и результатов, тем выше качество образования. При определении качества возникают проблемы как следствие возможных и реально имеющих место различий в целях образования, поставленных разными субъектами. Цели высшего образования сформулированы в Законе РФ «Об образовании». Это цель «подготовки и переподготовки специалистов соответствующего уровня, удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования на базе среднего (полного) общего, среднего профессионального образования [4, с. 21]. По каждой специальности цели сформулированы в Государственном образовательном стандарте. С точки зрения государственного заказа, если студентам удалось освоить учебный материал в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта, то достигнуто желаемое качество образования. Студенты, обучающиеся в университете, сами также ставят перед собой цели. Если им удастся цели достичь, получить в высшей школе то, что они ожидали, то и с их позиции образование качественно.

Таким образом, вопрос о качестве университетского образования можно решать относительно разных заинтересованных лиц. В качестве таковых могут выступать, наряду с уже названными, члены семей студентов, предприятия, ожидающие специалистов того или иного профиля, той или иной квалификации. Рассматривая цели образования отно-

сительно заинтересованных в результатах образования субъектов, можем их также представить как единство (синтез) целей – на государственном, региональном, внутри-учрежденческом, личном уровнях. В другом разрезе цели образования представляют собой единство трех составляющих – достижение образовательного уровня, не ниже, чем указано в требованиях государственного образовательного стандарта, сохранение и укрепление здоровья студентов и воспитание системы ценностей (ценностного отношения к будущей профессии, к продолжению образования, ценности гуманизма) [5, 6, 7, 8 и др.] Если цели разных субъектов, а также цели, как разные ожидаемые результаты образования, систематизированы, согласованы и синергетически взаимно обусловлены, то качество образования в университете определяется относительно всей системы.

В связи с подходом к качеству образования как к мере соответствия между достигнутыми и ожидаемыми целями, можно записать обобщенную математическую модель качества образования:

$$K = k * \Sigma \Sigma (\text{ПДР-ПОЦ}),$$

где K – суммарная количественная характеристика качества образования, k – коэффициент пропорциональности, ПДР – показатель достигнутых результатов, ПОЦ – соответствующий показатель достигнутых целей. Суммирование разностей между ними осуществляется по всем критериям качества, с одной стороны. С другой стороны, соответствие достигнутых результатов надо рассматривать относительно каждого субъекта (государства, предприятия, самого студента и др.).

Обобщенным свойством качества образования является его относительность, проявления которой различны. С одной стороны, качество понимается по-разному разными субъектами образования и другими заинтересованными субъектами. Это обусловлено их разными целями, а, следовательно, различными расхождениями в достигнутых мерах соответствия между целями и результатами образования. С другой стороны, относительность качества следует понимать в том смысле, что важны не только результаты, но и изменения, произошедшие в параметре (приращения). Выбор приращений

также неоднозначен. В качестве исследуемых приращений можно взять разницу между начальным и достигнутым уровнями. В этом случае будут исследоваться приращения значений сформированности исследуемого параметра по сравнению с начальным уровнем. При одинаковых абсолютных результатах, если получено большее приращение, то качество образования выше. Можно сравнивать между собой расхождения достигнутых результатов с ожидаемым результатом. В этом случае, если в абсолютном выражении результаты одинаковы, но расхождение с ожидаемым результатом меньше, то качество выше. С третьей стороны, относительность качества проявляется в том, что значимы не только результаты, но и условия их достижения. При одних и тех же абсолютных результатах, они если достигнуты в более сложных условиях, можно сделать вывод о том, что качество образования – выше; если при этом энергоёмкость достижения результатов более высокая, то качество образования ниже, т.к. страдают значения других показателей.

Поскольку качество образования обладает свойством относительности, имеющим множественные проявления, то из этого, в частности, можно сделать и следующие выводы. Оперирование множеством критериев без их систематизации может привести к отходу от адекватных показателей качества образования. Возможны ошибки в определении критерии. Выдвигая гипотезу H_0 о выборе адекватной совокупности критериев и принимая эту гипотезу как истинную, можно совершить ошибки второго рода. Суть их состоит в том, что существуют критерии качества, которые были отвергнуты. В частности, первая из ошибок может состоять в том, что не выбраны (или выбраны не полностью) критерии, соответствующие целям образования в университете. Вторая ошибка может состоять в том, что при выборе среди множества критериев будет нарушена пропорциональность критериев, характеризующих разные цели образования. Третья ошибка может проявляться в нарушении порядка значимости критериев.

Во избежание ошибок такого рода, можно руководствоваться строгим теоретическим обоснованием выбора, которое если не гарантирует избежания ошибок, то, по крайней мере, снижает их вероятность.

Ориентиры университетского образования

Теоретическое обоснование на основе системного подхода также повысит адекватность критериев реальным результатам качества, если будут обоснованы основания систематизации. Поскольку качество образования определяется как мера соотношения между целью и достигнутым результатом, то в качестве оснований необходимо выбрать: цели образования в университете и исходное состояние абитуриентов по критериям цели.

Второй вывод, обусловленный относительностью качества образования – это необходимость оценивания в единстве качества результатов, качества научно-образовательных процессов и качества процессов сопровождения образования. Это вполне согласуется с современными подходами исследования качества образования. В педагогической науке качество образования принято оценивать разносторонне, включая оценку качества процесса, условий и результатов образования [1, 2, 3, 9, 10 и др.].

Подходя к критериям с системных позиций, необходимо выявить обязательные и второстепенные элементы. Обязательные (инвариантные) элементы связываются в структуру, достаточно однозначно характеризующую систему и обуславливая ее внутренние системные (эмерджентные) и внешние (синергетические) свойства. Второстепенные (вариативные элементы) зависят от того, кто является субъектом оценки качества образования, от условий, в которых эта оценка происходит. Если первые критерии определяются на основании объективных предпосылок (оснований проектирования системы), то во второстепенных критериях более высока доля субъективной составляющей. Выбор вариативных критериев зависит от контингента студентов и профессорско-преподавательского состава университета, от приоритетных научных направлений деятельности субъектов университета, от специальностей, лицензированных в вузе, по которым происходит образование студентов, от внутривузовского, внутрифакультетского, внутрикафедрального и личного подходов к проектированию и осуществлению научно-образовательного процесса университета.

При выявлении общих критериев следует иметь в виду, что речь идет о качестве университетского образования. В первую очередь, это отразится на критериях качества образованности. Образованность оценивается по параметрам осведомленности, соз-

нательности, действенности и умелости. Соответствующими критериями качества образованности являются: смысловая (сущностная) точность результатов воспроизведения; полнота воспроизводимости; объем осведомленности; размерность осведомленности; соотношение фундаментальных и прикладных знаний; логичность в рассуждениях (следственность выводов), целенаправленность или осмысленная намеренность, соотношенность усвоенных знаний с действительным отношением человека к себе и к миру (мера нравственности); активность; результативность [5, 6, 7 и др.]. Критерии состояния здоровья студентов: сопротивляемость нагрузкам; адаптируемость к нагрузкам; восстанавливаемость; мобилизуемость; развиваемость [5, 6, 8 и др.]. Критериями воспитанности ценностных ориентаций являются: согласованность личных ценностей студентов с социальными ценностями; ценностное отношение к образованию (потребность в образовании; понимание значимости образования в жизнедеятельности; подчинение регламенту образовательного процесса; внимание; активность на занятиях); ценностное отношение к здоровью (потребность заниматься спортом, двигательной активностью, наличие / отсутствие вредных привычек; следование режиму; посещение занятий по физической культуре; занятия спортом в системе дополнительного образования); ценностное отношение к профессиональной деятельности (потребность в профессиональной образованности; заинтересованность в вопросах профессиональной и смежной сфер; неформальное отношение к выполнению заданий; высокая образованность; выполнение дополнительных заданий; участие в профессионально ориентированных мероприятиях) образования [5, 6 и др.].

Таким образом, для ответа на вопрос о качестве образования нужно установить, по каким критериям сравнимы между собой ожидаемые и достигнутые результаты. В указанном смысле К – это главная количественная характеристика качества образования. Учитывая вышеназванные критерии качества результатов, можно уточнить, что в состав ПОЦ входят нормативно закрепленные или ожидаемые субъектами показатели а) образованности; б) состояния здоровья студентов; в) ценностных отношений к жизни (к образованию, выбранной профессии, к своему здоровью, к семье, Родине). Соответ-

ственно этим целям в состав ПДР входят показатели достигнутой студентом а) образованности; б) состояния его здоровья; в) сложившихся ценностных отношений. К – это основная и наиболее соответствующая определению качества образования его характеристика.

Отсюда становятся очевидными основные параметры для оценки качества результатов образования в университете. Это: уровень образованности; состояние здоровья; сложившиеся ценностные ориентации личности. По одним и тем же параметрам результаты образования могут измеряться и оцениваться для разных возрастных категорий; разными субъектами (студенты; родители; преподаватели; администрация на разных уровнях). Понимание качества образования во всех случаях отличается от других. Субъект измерения и оценки качества – преподаватель получает индивидуальные показатели по каждому студенту; средние показатели по группе, по потоку. Коллективный субъект (деканат, выпускающая кафедра, ректорат) получает средние показатели по группам, потокам, циклам дисциплин, специальностям, направлениям, факультетам, университету. Каждый студент может определить для себя любой интересующий его показатель качества его образования. Государственные комиссии определяют качество образования на экзаменах и защитах дипломов выпускниками. При этом если задача оценки качества ставится отдельно, могут использоваться специальные методики его определения. Свои критерии имеются и у предприятий, принимающих выпускников университета на работу.

Среди критериев, по которым измеряется качество образования, явно прослеживаются формальная и неформальная составляющие. Формальные критерии позволяют производить достаточно формализованные и однозначно интерпретируемые измерения. К таковым можно отнести, например, полноту усвоенного учебного материала, результативность, восстанавливаемость, наличие / отсутствие вредных привычек и др. По формальным критериям на основе имеющихся методик можно давать однозначные оценки качества образования. Неформальные критерии с трудом поддаются измерению, результаты же проведенных исследований могут иметь неоднозначную интерпретацию. В то же время, именно неформальные критерии

обеспечивают наиболее полное представление о качестве образования студентов. Для оценивания качества с использованием неформальных критериев имеет смысл обращаться к оценкам опытных наблюдателей, педагогов, ученых, психологов, социологов, медицинских работников, экспертов в области образования и педагогики.

Критерии могут быть сформулированы на разных уровнях обобщенности. Учитывая, что оценка качества находится как результат суммирования показателей качества по всем критериям, необходимо стремиться к минимизации их числа. С другой стороны, они должны достаточно полно представлять собой всех параметры образованности выпускника университета.

Достижение того или иного результата и, соответственно, совокупности показателей ПДР происходит в университете в научно-образовательном процессе. Соответственно, имеет смысл ввести термин «качество научно-образовательного процесса». Под качеством научно-образовательного процесса будем понимать его потенциальную и реализованную возможность достижения ожидаемых результатов образования. Таким образом, при выявлении критериев качества научно-образовательного процесса, имеет смысл вычленять среди них две группы. Первая группа: критерии потенциальной возможности достижения качества образования в научно-образовательном процессе. Вторая группа: критерии качества реализованного научно-образовательного процесса.

К первой группе относят критерии, дающие представление о проекте научно-образовательного процесса: проектируемое содержание образования; проектируемые методы взаимодействия участников образования и мера достижения синергизма; проектируемые организационные формы взаимодействия участников научно-образовательного процесса; компетенции участников научно-образовательного процесса. Критерии второй группы соответствуют им: реализованное содержание образования; мера достижения синергизма взаимодействия участников научно-образовательного процесса; степень исполнения участниками научно-образовательного процесса своих функций; эффективность использованных форм и методов научно-образовательного процесса.

Ориентиры университетского образования

При этом следует учитывать, что качество научно-образовательного процесса достигается в тех случаях, когда его проект составлен в соответствии с ожидаемым результатом, – с одной стороны. С другой стороны, качество достигается непосредственно в учебно-педагогическом взаимодействии. И третья необходима составляющая – это сопровождение научно-образовательного процесса, создаваемые внешние условия его протекания. В соответствии с этими значимыми факторами качества главного процесса в образовании закономерно вычленим три группы критериев его качества.

1. Качество проекта научно-образовательного процесса. Его формальными критериями качества служат: полнота отражения необходимого социального опыта; точность отражения связей в реальном мире; в науке; размерность (по количеству дисциплин) и полнота (по количеству содержательных направлений в каждой дисциплине) межпредметных связей. Неформальные критерии качества: соответствие содержания образования, проектируемых методов и форм взаимодействия сущностным свойствам преподавателя и студентам; эмоциональное и ценностное отношение студентов к изучаемой дисциплине, к профессии; гуманизм как ценность; целостная картина мира (как компонент мировоззрения инженера, учителя и др.). Взаимная связь между перечисленными критериями вытекает из: обусловленности всех компонентов научно-образовательного процесса социальным заказом, личными и социальными целями, начальным состоянием и индивидуальными особенностями студентов; полноты отражения необходимого социального опыта; точности отражения связей в реальном мире; в науке; потенциальной применимостью содержания образования к воспитанию ценностей; межпредметными связями; потенциальной динамичностью, развиваемостью, непрерывностью, преемственностью с предшествующими и последующими проектами образовательных процессов).

2. Качество учебно-педагогического взаимодействия характеризуется следующими формальными критериями: размерность (содержание деятельности, ее разнообразие); полнота и глубина деятельности и взаимодействия (их насыщенность); психическая напряженность; утомление; физическое здоровье. Неформальные критерии: внутренняя

гармония между преподавателем и студентом; взаимопонимание; согласованность (синергия) их деятельности; активность, субъектные проявления студента образования [5, 6 и др.]. Системность критериев достигается за счет адекватности методов и форм как целям, так и достижениям студентов; их соответствия содержанию образования и условиям; преемственности в использовании методов; субъект-субъектности взаимодействия как иерархически главного элемента; направленностью совместной деятельности (взаимодействия) на снижение ее «энергозатратности»; рационального использования средств).

Если проект научно-образовательного процесса не предусматривает достижения всего комплекса целей образования в университете, то при его реализации они вряд ли будут достигнуты. Это обусловлено высокой сложностью целей университетского образования и, как следствие, малой вероятностью их стихийного, ненаправленного достижения. С другой стороны, проект научно-образовательного процесса может быть весьма полным и перспективным в плане достижения целей. В случае неполной реализации потенциалов научно-образовательного процесса цели образования в университете также достигнуты не будут. В этом случае ответственность за недостаточное качество образования ложится, прежде всего, на людей – участников образовательного процесса и управления им. Следовательно, возникает целесообразность внесения дополнительных критериев качества научно-образовательного процесса. Это обеспечивает взаимосвязь двух ранее представленных групп критериев качества научно-образовательного процесса. Одним из таких критериев является мера корреляции между критериями потенциала качества научно-образовательного процесса и критериями качества реализованного научно-образовательного процесса.

Поскольку согласие этих критериев можно обеспечить только через деятельность (взаимодействие) участников образования, то, соответственно, имеет смысл утверждать, что критериями качества образования являются некие интегративные характеристики студентов и преподавателей – интегративные природно-личностные характеристики (ИПЛХ). Они включают в себя и природные потенциалы студентов и преподавателей.

давателей, и достигнутые ими уровни квалификации (образованности), и способность к управлению и самоуправлению в научно-образовательном процессе, и направленность на сотрудничество, взаимодействие.

Управление научно-образовательным процессом нужно отметить как отдельный фактор, обеспечивающий качество образования. В этом смысле можно говорить о качестве управления. При этом качественное управление образованием понимается как процесс управления, в результате которого достигается качество научно-образовательного процесса и качество его результатов. Критериями качества управления образованием являются: направленность управления на обеспечение качества образования; реализация субъектами научно-образовательного процесса функций управления (самоуправления); обеспечение научно-образовательного процесса, согласно «координатам» образовательного пространства университет. Управление научно-образовательным процессом включает создание условий для его реализации и в этом смысле неотделим от процессов сопровождения образования.

3. Качество процессов сопровождения имеет следующие формальные критерии качества: количество мероприятий (по социальной защите, здоровьесберегающие, обеспечивающие благоприятный психологический климат, способствующий синергии взаимодействия субъектов в образовательном процессе и др.), количество их участников, количество учебных дисциплин, на базе овладения которыми проводится данное мероприятие; площади помещений, количество оборудования, его уровень, количество и оснащенность лабораторий; в числе формальных критериев квалификации кадров: количество докторов и кандидатов наук, количество публикаций, авторских свидетельств, выступлений на конференциях разного уровня, количество подготовленных докторов и кандидатов наук, количество в срок защищенных диссертаций и др. критерии, имеющие количественное выражение. Неформальные показатели качества процессов сопровождения включают: любовь преподавателя к своей профессии; гуманизм по отношению к студентам; отношение студентов к образованию, к продолжению образования, к университету и преподавателю; личные ценности, воспитанные

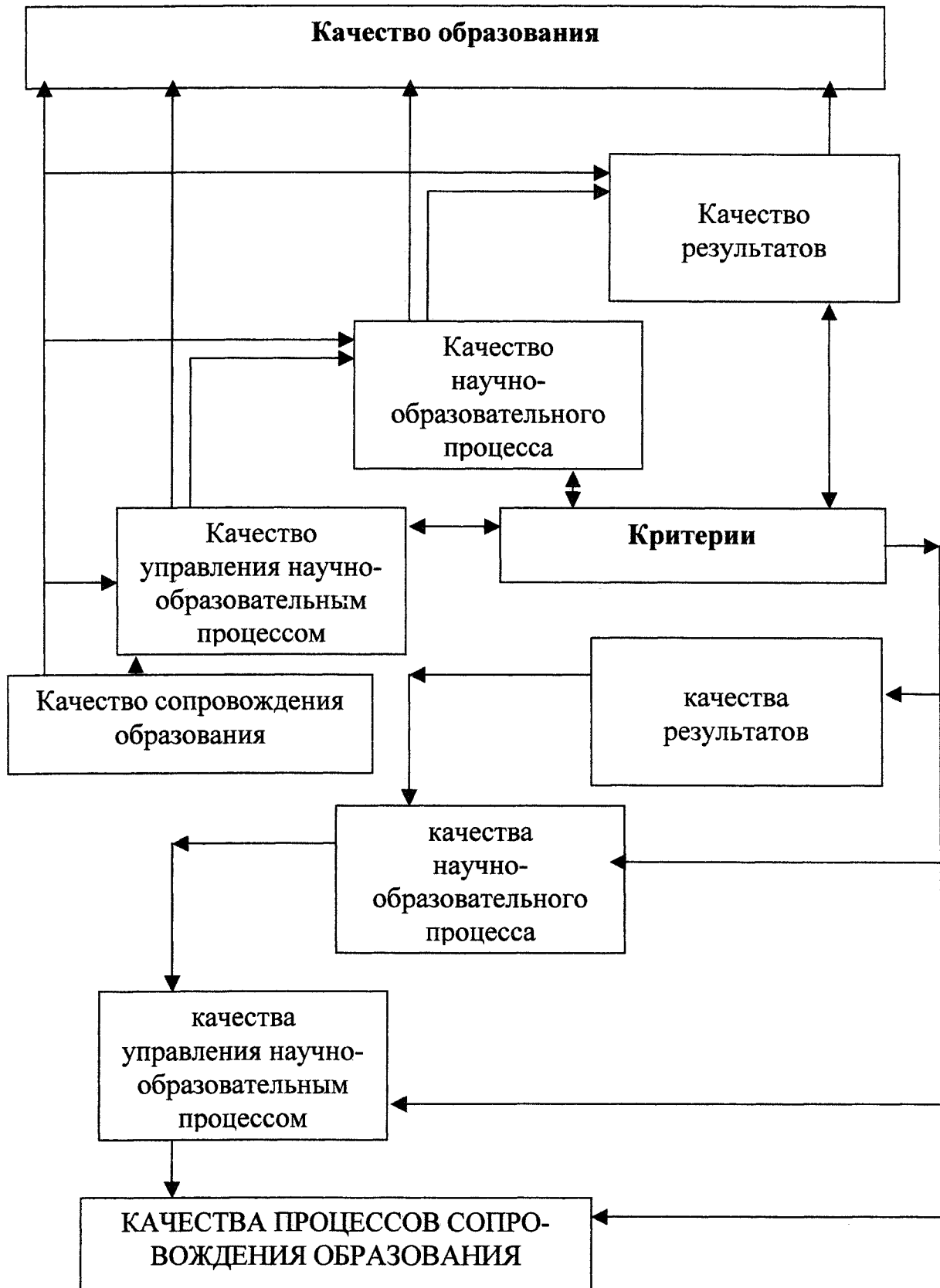
под воздействием того или иного педагога многие другие.

Кроме внутриуниверситетских критериев существуют и внешние критерии. Они связаны, главным образом, с деятельностью таких акторов, как «потребитель» и «поставщик». К их числу можно отнести: образованность и здоровье абитуриентов; система их личных ценностей; состояние мотивационной сферы; востребованность выпускников (по специальностям и уровнем квалификации); наличие устойчивых внешних связей университета с другими организациями, учреждениями, предприятиями и др.

Между группами критериев устанавливаются связи, в первую очередь, взаимной обусловленности. Связи взаимной обусловленности включают зависимость качества научно-образовательного процесса качеством управления, а также зависимость качества результатов от качества управления и от качества научно-образовательного процесса. Соответственно, при выявлении всех групп критериев следует исходить из критериев качества результатов. Отвечая на вопрос, каким образом можно достигнуть качества результатов, выводим критерии качества научно-образовательного процесса. Продолжая, обуславливаем вывод критериев качества управления критериями качества процесса сопровождения (см. рисунок).

Сущность взаимосвязей между группами критериев проявляются в наличии критериев метауровня, которые не относятся отдельно ни к одной из ранее названных групп. Критерии метауровня выражаются взаимную обусловленность групп критериев между собой и выполняют, тем самым, структурирующую функцию, играя соответствующую роль в систематизации критериев качества образования студентов университета. Мета-критериями являются: мера систематизированности компонентов научно-образовательного процесса и управления им; мера корреляции между критериями качества потенциала научно-образовательного процесса и критериями качества реализованного научно-образовательного процесса; интегративные природно-личностные характеристики участников образования.

Таким образом, были сделаны следующие выводы о систематизации критериев качества образования в университете. Состав критериев определяется исходя из необходимости оценивания в единстве качества



Взаимосвязь процессов в образовании и критериев качества

результатов, образовательных процессов и процессов сопровождения образования; проектируемых и достигаемых результатов образования; учета формализуемых (формальных) и неформальных составляющих критериев качества. Определение качества основывается на сопоставлении достигнутых результатов научно-образовательного процесса и синтезированных целей образования. В связи с этим систематизация критериев качества образования осуществляется по его целям и результатам. Синтез целей и их систематизация является основанием целостного подхода к оценке качества образования в вузе. Систематизацию целей следует проводить по уровням, на основе достижения синергии целей разных субъектов и по основанию «ожидаемые результаты». Если цели разных субъектов, а также цели, как разные ожидаемые результаты образования, систематизированы, согласованы и синергетически взаимно обусловлены, то качество образования в университете определяется относительно всей системы. Свойство относительности качества образования обуславливает целесообразность систематизация критериев по субъектам измерения и оценки качества, а также по признаку «вариативность-инвариантность». Сущность системного представления критериев качества выражена в метакритериях.

Литература

1. Банский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. – М.: Педагогика, 1977.

2. Белкин А.С., Жаворонков В.Д. Педагогический мониторинг образовательного процесса. – Екатеринбург: УГПУ, 1997. – Вып. 1.

3. Беспалько В.П. Стандартизация образования: Основные идеи и понятия // Педагогика. – 1993. – № 5. – С. 16–23

4. О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации «Об образовании». – М.: Нов. шк., 1996.

5. Разработка функций межведомственного взаимодействия субъектов муниципального уровня власти в обеспечении образовательных процессов в образовательных учреждениях // Отчет по хозяйственной работе, шифр 2003.009. – Челябинск, 2003.

6. Разработка интегративной модели измерения качества муниципального самоуправления образованием в сельском социуме // Отчет по хозяйственной работе, шифр 2004.012. – Челябинск, 2004.

7. Сериков Г.Н. Образование и развитие человека. – М.: Мнемозина, 2002.

8. Сериков С.Г. Здоровьесбережение учащихся в образовательных процессах. – Шадринск: Исеть, 2001.

9. Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методическое пособие / Под ред. М.М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000.

10. Яковлев Е.В. Теория и практика внутривузовского управления качеством образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 2000.

ОБЪЕКТИВНЫЕ И СУБЪЕКТИВНЫЕ ФАКТОРЫ И ИХ УЧЕТ В УПРАВЛЕНИИ ПОВЫШЕНИЕМ КВАЛИФИКАЦИИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Д. Ф. Ильясов
ЮУрГУ

В статье проанализированы объективные и субъективные факторы, влияющие на эффективность функционирования системы повышения квалификации руководителей образовательных учреждений.

Существующая система повышения квалификации руководителей образовательных учреждений характеризуется наличием различного рода факторов, так или иначе влияющих на ее функционирование и развитие. Поэтому в данной статье мы охарактеризуем, какие факторы оказывают влияние на функционирование этой системы и как их учесть в управлении ею.

В данной статье мы опираемся на общепринятое толкование понятия «фактор» как движущей силы, причины какого-либо изменения или условия существования чего-либо. Заметим, что в реальной практике повышения квалификации руководителей образовательных учреждений существует большое количество факторов. При этом они различаются как по природе происхождения, так и по силе воздействия на данную систему. Совершенно очевидно, что целостное представление о многообразии такого рода факторов можно получить, если провести их классификацию. В педагогической литературе, однако, нами не было обнаружено каких-либо подходов к классификации таких факторов. Поэтому при классификации факторов, влияющих на функционирование системы повышения квалификации руководителей, мы использовали общие подходы к группировке социально-экономических факторов (А.А. Голиков, С.А. Дрокин, Е.А. Неживенко и др.).

Так, в зависимости от места возникновения выделяются внешние и внутренние факторы. С точки зрения нашей проблемы, внешние факторы отражают условия функционирования системы повышения квалификации руководителей, создаваемые внешними по отношению к ней субъектами. Естественно, что данные субъекты определяются спецификой и уровнем системы. Если речь идет, например, о региональной системе повышения квалификации руководителей, то в

качестве внешних по отношению к ней субъектов могут выступать Министерство образования и науки РФ, а также учреждения и организации иных (отличных от системы образования) ведомств: культуры, экономики, финансов и т.п. Внутренние же факторы представляют собой условия функционирования системы повышения квалификации руководителей, создаваемые самой системой (или в самой системе).

Кроме того, по степени управляемости факторы можно разделить на управляемые и неуправляемые; по направленности действия – позитивные и негативные; по длительности действия – краткосрочные, среднесрочные и долгосрочные; по силе влияния – сильные и слабые; по способу влияния – прямые и косвенные; по направленности действия – позитивные и негативные. Можно привести классификационные группы и на основании других признаков.

Так как ключевой фигурой исследуемой системы повышения квалификации выступает руководитель образовательного учреждения, то соответствующие факторы имеет смысл рассматривать сквозь призму его деятельности. В этой связи в зависимости от деятельности руководителя как субъекта повышения квалификации все многообразие факторов следует разделить на две группы: **объективные и субъективные факторы**. При этом к объективным следует отнести те факторы, которые не зависят от руководителя образовательного учреждения, а к субъективным – те факторы, которые обусловлены субъектной деятельностью этого руководителя.

Например, к субъективным факторам могут быть отнесены индивидуальные особенности руководителей образовательных учреждений, их потребности и возможности в повышении квалификации, содержание и особенности их профессиональной деятель-

ности, имеющийся опыт управления образовательным учреждением и т.п. К объективным факторам имеет смысл отнести требования государственных и муниципальных органов управления образованием к организации и осуществлению повышения квалификации кадров вообще и руководителей образовательных учреждений в частности, содержание федеральной (региональной, муниципальной) кадровой политики и политики в области образования подрастающего поколения, финансовые возможности органов управления образованием поддерживать повышение квалификации руководителей и т.п.

Единство объективных и субъективных факторов находит отражение в принятой нами трактовке понятия «**профессиональная квалификация руководителя образовательного учреждения**». В интерпретации этого понятия выделены два аспекта: нормативный и психолого-педагогический. В нормативном аспекте под профессиональной квалификацией понимаются нормативно закреплённые требования к руководителю образовательного учреждения, являющиеся следствием социально-образовательного заказа, тарифно-квалификационных характеристик по должностям работников учреждения образования, Устава образовательного учреждения. В психолого-педагогическом аспекте под профессиональной квалификацией руководителя образовательного учреждения понимается его специфическое внутреннее свойство, позволяющее благодаря присвоенной специальной образованности реализовывать профессиональную деятельность на требуемом уровне качества в сфере организации и осуществления управления образовательным учреждением. В сущности, нормативный аспект профессиональной квалификации отражает его объективную сторону, а психолого-педагогический – субъективную сторону.

Совершенно очевидно, что среди многообразия объективных и субъективных факторов имеются такие, которые играют как позитивную, так и негативную роль. Наша позиция состоит в том, чтобы **учитывать в единстве объективные и субъективные факторы** в управлении повышением квалификации руководителей, независимо от того, являются ли эти факторы позитивными или негативными. В качестве методологического основания обеспечение

единства объективных и субъективных факторов в управлении выступает **принцип регулируемого эволюционирования**. Его сущность обоснована нами в ряде публикаций [1, 2]. В соответствии с принципом регулируемого эволюционирования субъекты управления должны опираться на проявляющиеся в явном виде свойства системы повышения квалификации руководителей. Когда такие свойства проявляются не в явном виде, следует дать возможность системе «проявить себя». Для этого субъектами управления предпринимаются вполне определённые управленческие действия. При этом их направленность должна быть такова, чтобы усиливалось действие позитивных факторов, а действие негативных – напротив, нивелировалось (или устранялось).

Предлагаемая нами **технология управления повышением квалификации руководителей образовательных учреждений** основывается на принципе регулируемого эволюционирования. Охарактеризуем ее сущность.

Данная технология регламентирует:

- отбор содержания повышения квалификации в соответствии с нормативно закреплёнными и социально обусловленными требованиями субъектов государственно-общественного управления образованием;
- проектирование образовательных программ повышения квалификации руководителей образовательных учреждений, осуществляющееся на трех этапах: формирование целевого заказа на проектирование образовательной программы, ее изготовление и оценивание;
- различные формы реализации образовательных программ в системе повышения квалификации руководителей образовательных учреждений в зависимости от условий их непрерывного профессионального образования.

На начальном этапе реализации технологии речь целесообразно вести о проектировании образовательной программы повышения квалификации руководителей образовательных учреждений. Необходимость учета объективных и субъективных факторов требует выделения в содержании образовательной программы трех разделов: инвариантного, вариативно-общего, вариативно-индивидуального.

Инвариантная часть составляется в соответствии с требованиями федерального

Ориентиры университетского образования

органа управления образованием, стандарта профессионального образования по специальности «Государственное и муниципальное управление», а также проектом стандарта высшего профессионального образования по специальности «Менеджмент в социальной сфере» с квалификацией «Менеджер образования». Учитывая содержание и особенности управления образованием, эту часть программы можно использовать в процессе повышения квалификации всех категорий руководителей образовательных учреждений.

Эта часть образовательной программы основывается на учете, прежде всего, объективных факторов. Исходя из этого, можно рекомендовать включение следующих разделов в инвариантную часть образовательной программы:

– **методологические и теоретические основания управления образовательным учреждением**, что обусловливается необходимостью научно обоснованного подхода к осуществлению управления образовательным учреждением, применением методологических подходов и теории управления образованием в практике подготовки, принятия и содействия исполнению управленческих решений;

– **нормативно-правовое обеспечение управления образовательным учреждением**, что обусловливается необходимостью уточнения нормативов и регламентов функционирования образовательного учреждения в условиях системно организованного образовательного пространства (муниципального, регионального или федерального);

– **психолого-педагогические предпосылки управления образовательным учреждением**, что обусловливается необходимостью обеспечения личностно ориентированного характера взаимодействия участников образования в образовательном учреждении и организации педагогического содействия в образовании подрастающего поколения;

– **информационное обеспечение управления образовательным учреждением**, что обусловливается необходимостью преодоления информационной недостаточности в управлении (при принятии управленческих решений) и внедрении в управление информационных и телекоммуникационных средств и технологий;

– **финансово-экономические предпосылки управления образовательным учреждением**, что обусловливается необходимостью обеспечения стабильного функционирования образовательного учреждения в условиях рыночных отношений.

Соответствующие разделы инвариантной части образовательной программы могут быть описаны в виде вполне конкретных элементов содержания, которые предъявляются руководителю для освоения. Также следует разработать соответствующее дидактическое и методическое обеспечение.

Содержание **вариативно-общей** части образовательной программы целесообразно формировать с учетом региональных требований к отбору содержания повышения квалификации руководителей образовательных учреждений. Следовательно, проектированию этой части образовательной программы должна предшествовать работа по детальному изучению соответствующих программных документов: программы развития образования региональной образовательной системы, программы повышения квалификации педагогических и руководящих работников региональной образовательной системы и т.п.

Эти требования к отбору содержания вариативно-общей части образовательной программы будут дополнены и уточнены на основании информации, получаемой в ходе инспекторских проверок и результатов аттестации и аккредитации образовательных учреждений. Данную работу по изучению аналитических материалов по итогам проверок и аттестации целесообразно проводить совместно со структурными подразделениями учреждения дополнительного профессионального педагогического образования, которые непосредственно задействованы в соответствующих проверках. Помимо этого, полезно принимать во внимание рекомендации муниципальных органов управления образованием. С этой целью также следует проводить собеседования со специалистами муниципальных органов управления образованием, а также самих руководителей.

Эта часть образовательной программы основывается на учете в большей степени объективных и в меньшей степени – субъективных факторов. Исходя из этого, следует разрабатывать совокупность (пакет) спец

курсов, которые характеризуют содержание вариативно-общей части образовательной программы. Содержание спецкурсов должно отражать современные подходы к решению актуальных проблем управления образовательным учреждением в регионе. При этом следует учитывать содержание и особенности управленческой деятельности различных категорий руководителей образовательных учреждений. Например, для повышения квалификации руководителей общеобразовательных школ можно разработать спецкурсы со следующей тематикой:

- организационно-управленческие аспекты обновления содержания и структуры общего среднего образования;
- организация повышения квалификации педагогических работников в школе;
- управление методической работой в школе;
- управление инновационной деятельностью педагогических работников в школе;
- управленческие условия обеспечения паритета образования и здоровьесбережения учащихся в школе;
- управление развитием и функционированием воспитательной системы в школе;
- организационно-управленческие аспекты взаимодействия школы с родителями учащихся.

Аналогичные спецкурсы могут быть разработаны и для других категорий руководителей образовательных учреждений.

Содержание **вариативно-индивидуальной** части образовательной программы следует формировать с учетом индивидуальных образовательных потребностей руководителей образовательных учреждений. Эта часть образовательной программы основывается на учете в большей степени субъективных, в меньшей степени – объективных факторов. С помощью анкетирования можно получить представление о том, какие образовательные потребности руководителей образовательных учреждений являются доминирующими. Нами в течение 4 лет осуществлялось анкетирование руководителей образовательных учреждений. Среди наиболее часто встречающихся аспектов управления образовательным учреждением, в освоении которых проявляют потребность руководители, можно назвать следующие:

Объективные и субъективные факторы и их учет в управлении повышением квалификации ...

- программно-целевой принцип в управлении; разработку и реализацию программ развития образования (24,8 %);
- организационные аспекты подготовки образовательного учреждения к аттестации и аккредитации (21,8 %);
- новые образовательные программы и обеспечение единства образовательного пространства в учреждении (20,5 %);
- образовательное учреждение в условиях многоканального финансирования (16,7 %);
- роль руководителя образовательного учреждения в формировании благоприятного психологического микроклимата в трудовом коллективе (15,2 %);
- содействие родителям обучающихся (воспитанников) в повышении уровня их психолого-педагогической грамотности (13,8 %);
- организационные аспекты привлечения общественности в управление образовательным учреждением (13,5 %);
- организацию здоровьесберегающего образовательного процесса в образовательном учреждении (11,3 %);
- внедрение новых педагогических технологий в практику воспитания и обучения учащихся (10,5 %);
- психологические аспекты управления персоналом в образовательном учреждении (9,7 %);
- новые информационные технологии в управлении образовательным учреждением (8,8 %).

Для того чтобы наиболее полно удовлетворить образовательные потребности руководителей, в программе важно предусмотреть возможность освоения интересующих их аспектов управленческой деятельности. Эту работу стоит осуществлять в ходе индивидуальных и групповых консультаций, а также в процессе самообразовательной деятельности руководителей. В проведение консультаций имеет смысл вовлечь специалистов кафедр и лабораторий учреждения дополнительного профессионального педагогического образования, а также опорных площадок (на базе ведущих образовательных учреждений области, города или района).

Разработанная таким образом образовательная программа может быть рассмотрена как основание для организации повышения квалификации руководителей образовательных учреждений. Конечно, предварительно

она должна пройти процедуру оценивания, что, между прочим, предусматривается разработанной нами ранее технологией. Высказанные экспертами замечания и предложения должны быть учтены и по мере необходимости внесены в проект образовательной программы. Затем эта программа должна быть рассмотрена на заседании учебно-методической комиссии, которая принимает окончательное решение о целесообразности (или нецелесообразности) ее использования в практике повышения квалификации руководителей образовательных учреждений.

Внедрению образовательных программ в практику повышения квалификации руководителей образовательных учреждений предшествует разработка **графика** реализации соответствующих образовательных программ. Его содержательный аспект характеризуется изложением порядка реализации образовательных программ повышения квалификации руководителей образовательных учреждений. Речь может идти об указании этапов поэтапного внедрения пакета образовательных программ, где для каждой образовательной программы устанавливаются сроки реализации. В графике указывают субъекты управления повышением квалификации руководителей, ответственных за каждый этап или в целом за реализацию соответствующей образовательной программы. Важно при этом отразить степень ответственности и указать пределы полномочий (компетенции) ответственных за реализацию образовательной программы лиц (координаторов образовательной программы). Иногда в графиках целесообразно указывать порядок отчетности о результатах реализации образовательных программ. В необходимых случаях в графике (в прикладной части) могут излагаться рекомендации или требования к отчетам о реализации образовательных программ.

Независимо от форм выражения порядка реализации образовательных программ в практике повышения квалификации руководителей образовательных учреждений необходимо иметь в виду решение общих вопросов. К таким вопросам относятся:

- тиражирование образовательных программ (или их редуцированных вариантов);
- определение общего планового количества слушателей курсов повышения квалификации на бюджетной основе (квот) по

каждому варианту образовательной программы;

- информирование субъектов управления повышением квалификации руководителей в муниципальных образовательных системах о содержании пакета образовательных программ и плановом количестве слушателей курсов повышения квалификации на бюджетной основе;

- сбор заявок на прохождение курсовой подготовки руководителей образовательных учреждений и формирование групп слушателей в соответствии с установленными нормативами.

Первым делом нужно определиться с ответственными лицами за тиражирование редуцированных вариантов образовательных программ. Следует подобрать форму тиражирования (на бумажной или безбумажной основе). Тиражирование на безбумажной основе возможно лишь при наличии у адресатов (муниципальных органов управления образованием) соответствующих технических средств приема образовательных программ. Если речь идет о тиражировании на бумажной основе, то возникает необходимость в решении вопросов, относящихся к осуществлению типографских услуг (бумага, размер шрифта, оформление образовательной программы и т.п.). Тиражирование образовательных программ и их оформление (брошюра, буклет, электронный носитель) связаны с определенными финансовыми затратами. Поэтому их следует подытожить, определить источники финансирования, порядок передачи образовательных программ в виде брошюр или буклетов адресатам (муниципальным органам управления образованием) либо на безвозмездной основе, либо с полной или частичной оплатой услуг.

Определение общего планового числа слушателей из числа руководителей образовательных учреждений на бюджетной основе осуществляется в соответствии с потребностями муниципальных образовательных систем, информация о которых предоставляется в учебную часть (учебный отдел) учреждения дополнительного профессионального педагогического образования. Согласование плановых показателей (квот) на курсовую подготовку руководителей образовательных учреждений на бюджетной основе по каждому варианту образовательных программ осуществляется учебной частью уч-

реждения дополнительного профессионального педагогического образования с представителями муниципальных органов управления образованием, ответственными за повышение квалификации руководителей. При этом, с одной стороны, принимается во внимание потребности муниципальных органов управления образованием в повышении квалификации руководителей образовательных учреждений, а с другой стороны, учитываются финансовые, кадровые, материально-технические возможности учреждений дополнительного профессионального педагогического образования удовлетворить эти возможности. Кроме того, принимаются во внимание средние плановые показатели по каждой муниципальной образовательной системе за предыдущий период и результаты достижения муниципальными органами управления образованием соответствующих плановых показателей. В этой связи следует заметить, что если по каким-то причинам муниципальному органу управления образованием не удалось достичь плановых показателей за отчетный период, то учебная часть по согласованию с администрацией учреждения дополнительного профессионального педагогического образования и администрацией муниципального органа управления образованием вправе внести коррективы в распределение плановых показателей, например, передать неосвоенное количество бюджетных мест другой муниципальной образовательной системе, которая испытывает в этом потребность. В любом случае, наиболее эффективным будет такое решение, которое основывается на всестороннем учете объективных и субъективных факторов.

Информирование субъектов управления повышением квалификации руководителей в муниципальных образовательных системах о содержании пакета образовательных программ и плановом количестве слушателей курсов повышения квалификации на бюджетной основе осуществляется учебной частью учреждения дополнительного профессионального педагогического образования. В соответствии с установленным регламентом учебная часть направляет в муниципальные органы управления образованием сформированные специальным образом пакеты образовательных программ и соответствующие плановые показатели по предложенному количеству слушателей. Наряду с

пакетами образовательных программ, учебная часть направляет в муниципальные органы управления образованием графики повышения квалификации руководителей в учреждении дополнительного профессионального педагогического образования на планируемый временной интервал (например, учебный год, календарный год).

Взаимодействие муниципального органа управления образованием с учреждением дополнительного профессионального педагогического образования, а также муниципального органа управления образованием с руководителем подведомственных образовательных учреждений является основанием для заключения договора на проведение курсовых мероприятий по повышению квалификации руководителей образовательных учреждений.

Договор заключается между учреждением дополнительного профессионального педагогического образования (исполнитель) и муниципальным органом управления образованием (заказчик). В соответствии с договором функции исполнителя заключаются в том, чтобы организовать повышение квалификации руководителей образовательных учреждений и обеспечить качественную реализацию предложенных образовательных программ. Функции заказчика на основании того же договора заключаются в том, чтобы обеспечить явку руководителей образовательных учреждений на курсы повышения квалификации в соответствии с планом-графиком и установленными квотами. В случае невыполнения заказчиком установленных для него квот исполнитель оставляет за собой право их перераспределения по своему усмотрению.

Сбор заявок на прохождение курсовой подготовки руководителей образовательных учреждений осуществляет учебная часть учреждения дополнительного профессионального педагогического образования. На основании заявок и заключенных с муниципальными органами управления образованием договорами учебная часть формирует учебные группы в соответствии с установленными нормативами по каждой из заявленных в графике образовательных программ.

Руководители образовательных учреждений имеют право на выбор формы освоения образовательных программ, предлагаемых учреждением дополнительного профес-

Ориентиры университетского образования

сионального педагогического образования. К таким формам повышения квалификации руководителей могут быть отнесены: стационарное (повышение квалификации руководителей в учреждении дополнительного профессионального педагогического образования), стажировка, экстернат, индивидуальная, очно-заочная, заочная, дистантная. В этом, как нетрудно заметить, находит отражение учет субъективных факторов в управлении повышением квалификации руководителей.

Охарактеризуем теперь организационно-управленческие аспекты, касающиеся повышения квалификации руководителей образовательных учреждений в учреждении дополнительного профессионального педагогического образования.

Расписание занятий курсов повышения квалификации целесообразно составлять таким образом, чтобы в первую половину дня осуществлялась реализация содержания инвариантной части образовательной программы. Основными формами учебной работы со слушателями здесь могут быть лекции и семинарские занятия. Хотя в качестве преподавателей здесь, как правило, выступают высококвалифицированные специалисты (доктора и кандидаты наук), тем не менее, куратору курсов с каждым из них важно провести тщательную работу по уточнению содержания лекций и практических занятий. Преподавателей нужно сориентировать на то, чтобы четко следовать содержанию образовательной программы и учебного плана. Для удобства им можно предложить использовать при подготовке к занятиям учебные пособия, составляющие основу дидактического и методического обеспечения реализуемой образовательной программы. Конечно, преподаватели имеют возможность расширить и углубить содержание представленного там материала. Но оно составляет инвариантную часть, обязательную для освоения всеми руководителями.

Помимо этого, преподавателей стоит сориентировать так строить учебную работу со слушателями на занятиях, чтобы изучаемое содержание носило, прежде всего, практическую направленность; использовались эффективные методы и приемы в обучении взрослых людей; осуществлялась совместная деятельность преподавателя и слушателей. Поэтому можно рекомендовать проведение лекции в форме лекции-диалога – педагоги-

ческого процесса, построенного на равноправном взаимодействии преподавателя и слушателей. Такая форма занятий представляет собой систематическое устное изложение преподавателем учебного материала, организованного не по описательно-повествовательному монологическому типу, а по проблемно-конструктивному диалогическому. Лекция включает в себя все элементы образовательного процесса: предоставление информации, постановку и разрешение проблем, формулировку задачи и пути ее решения, усвоение ключевых понятий, выявление уровня образованности, обучение продуктивным способам мышления и оформления высказывания, получение теоретических и методических знаний и возможностей их применения. Такая лекция требует высокой импровизационной способности, широкой эрудиции и абсолютного владения учебным материалом от преподавателя, активной мыслительной деятельности и высокой мотивации к обучению от слушателей. Особенностью такой лекции является то, что в диалоге может возникнуть проблема, не предусмотренная предварительным планом лекции, но отвечающая образовательным потребностям слушателей или определяемая уровнем имеющихся у них знаний, без разрешения которой невозможно качественное усвоение темы. Лекция-диалог стимулирует связь мышления и коммуникации, глубокое усвоение образовательной программы, совершенствование преподавания за счет мгновенной обратной связи.

Во второй половине дня разумно осуществлять реализацию содержания вариативно-общей части образовательной программы. Руководители образовательных учреждений, познакомившись с проблематикой и содержанием спецкурсов, должны определиться с теми из них, которые им предстоит освоить в процессе курсовой подготовки. Можно рекомендовать им выбрать 3–4 спецкурса из заявленных. В случае, когда руководители затрудняются в выборе спецкурса, куратор должен оказать им необходимую помощь. При этом следует комплектовать группы численностью 8–12 человек.

Соответствующие занятия могут проводиться не только в помещении учреждения дополнительного профессионального педагогического образования, но и в образовательных учреждениях, на базе которых раз-

вернуты опорные площадки по данным проблемам. С администрацией соответствующих образовательных учреждений должны быть достигнуты необходимые соглашения. Кроме того, должны быть заключены договоры с администрациями управлений образования на проведении выездных тематических занятий слушателей курсов повышения квалификации на базе подведомственных им образовательных учреждений.

Освоение содержания спецкурсов, как правило, осуществляется в форме семинарских и практических занятий. При этом в качестве нетрадиционных форм работы со слушателями можно рекомендовать мастер-классы. Мастер-класс – это форма учебной работы со слушателями, представляющая одновременное изложение содержания темы и демонстрацию форм, методов и приемов соответствующего вида деятельности (по принципу «делай, как я»). Отличительной особенностью мастер-класса является явная адресация взрослому слушателю (стилистика речи, терминология, глубина и научность материала), подробное научное комментирование каждого элемента знания и стимулирование слушателей к моделированию своего подхода к реализации данного элемента.

Целесообразно ориентировать преподавателей так организовывать проведение мастер-класса, чтобы его содержание было направлено не на усвоение (и механическое копирование) идеального образца с целью его репродукции (трансляции) в собственной управленческой деятельности, а на творческое изучение передового опыта управления, переосмысление его и адаптацию его к собственным педагогическим и профессиональным условиям.

Наиболее универсальным и эффективным приемом обучения слушателей в процессе практических занятий является моделирование управленческих ситуаций – построение и изучение моделей реальных или возможных явлений. Это позволяет проявлять гибкость в поисках наиболее целесообразного управленческого решения, значительно ускорять этот поиск без необратимых последствий от ошибочных вариантов.

Однако моделирование управленческих ситуаций требует от слушателей владения определенным уровнем профессиональных знаний и опыта, культуры мышления, прогностических способностей, аналитических приемов, способности представлять и при-

нимать аргументацию. Практика показывает, что моделирование управленческих ситуаций обогащает слушателей виртуальным опытом, помогает легче ориентироваться в реальной управленческой практике.

Реализация вариативно-индивидуальной части образовательной программы, отражающей, прежде всего, субъективные требования, осуществляется, как правило, в ходе индивидуальных и групповых консультаций. Учебно-тематический план и расписание занятий должны быть составлены таким образом, чтобы слушатели имели возможность во вторую половину дня получить консультации как преподавателей учреждения дополнительного профессионального педагогического образования, так и специалистов образовательных учреждений, на базе которых функционируют опорные площадки.

В процессе консультации руководители стремятся получить необходимую помощь в решении вполне конкретных проблем, имеющих место в их управленческой деятельности. Зачастую консультации выступают в качестве действенного фактора, инициирующего самообразовательную деятельность руководителей образовательных учреждений.

Важно организовать работу таким образом, чтобы руководители образовательных учреждений могли вполне доверительно рассказать консультанту о своих трудностях и проблемах, встречающихся в управленческой деятельности. Приоритетной в работе консультантов должна быть не разработка собственных теоретических положений, а умение выявить перспективные научные достижения с точки зрения их эффективно-го применения на практике. Качество консультаций зависит от умения консультанта логично и убедительно давать рекомендации руководителям образовательных учреждений.

Эффективность консультации зависит от опыта и личных качеств специалистов, которые эти консультации проводят. Поэтому стоит исходить из необходимости привлекать к проведению консультации тех специалистов, которые располагают необходимыми качествами (стаж управленческой деятельности не менее 5–7 лет, опыт решения соответствующих проблем управления образовательным учреждением, коммуникабельность, тактичность, умение доступно и

ясно передавать информацию). При этом в ходе диагностики нужно определить наиболее остро стоящие проблемы в управлении, а затем составить график консультаций и назначить специалистов, ответственных за проведение соответствующих консультаций. Можно рекомендовать проведение консультаций на базе образовательных учреждений. Это позволит консультанту использовать реальные продукты управленческой деятельности для обоснования и изложения способов решения проблем, возникающих в практике управленческой деятельности.

Следует заметить, что в качестве основания для проектирования тематики и содержания консультаций имеет смысл рассматривать и основные предложения специалистов муниципальных органов управления образованием. Замечания, вскрытые в ходе инспекторских проверок образовательных учреждений, изучение нормативно-правовых документов и продуктов управленческой деятельности руководителей образовательных учреждений, а также материалы аттестации и аккредитации образовательных учреждений, аттестации самих руководителей обуславливают необходимость специалистам муниципальных органов управления образованием формировать соответствующий целевой заказ по отношению к учреждению дополнительного профессионального педагогического образования.

Нецелесообразно оставлять без внимания и такой аспект, как организация отдыха и досуга слушателей курсов повышения квалификации в вечернее время. С этой целью кураторам групп можно организовать посещения слушателями театров, концертных залов и достопримечательностей города, где проводятся курсовые мероприятия. Здесь особенно ярко проявляется возможность учета субъективных требований.

Важное значение в ходе курсовой подготовки руководителей образовательных учреждений следует придавать оцениванию уровня освоения содержания образовательной программы. Для этого важно разработать соответствующий пакет диагностических средств. Причем исходить можно из трехступенчатой системы диагностики:

1. На первом этапе осуществляется изучение потребностей руководителей в повышении квалификации. Для этого следует разработать и использовать две группы средств: а) анкеты для изучения образова-

тельных потребностей руководителей и предпочтительных форм учебного взаимодействия в процессе курсовой подготовки; б) задания, предполагающие воссоздание и осуществление руководителями элементов (фрагментов) его управленческой деятельности.

2. На втором этапе осуществляется текущая диагностика, предполагающая выявление результатов освоения руководителями образовательной программы и эффективности выбираемого варианта ее развертывания. При этом для оценивания освоения содержания можно использовать ситуационные задачи, собеседования по проблеме и тестовые задания. При диагностике освоения способов деятельности следует предусмотреть выполнение фрагментов деятельности по реализации основных управленческих функций, деловые игры и ситуационное моделирование.

3. На завершающем этапе работы проводится итоговый контроль и изучение мнений руководителей о степени их удовлетворенности предложенной образовательной программой. Итоговый контроль может быть проведен в форме деловой игры, ситуационного моделирования и тестирования. Изучение мнений руководителей об организации курсовой подготовки осуществляется в ходе анкетирования.

Руководителям образовательных учреждений, успешно освоившим выбранную образовательную программу, выдаются специальные документы государственного образца: удостоверение о повышении квалификации, свидетельство о повышении квалификации, диплом о профессиональной переподготовке. Формы соответствующих документов разрабатываются и утверждаются федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим проведение единой государственной политики в области дополнительного профессионального образования.

Завершение курсов повышения квалификации руководителей и выдача соответствующих документов, свидетельствующих об освоении образовательной программы, не означает, что в процессе повышения квалификации руководителей наступает перерыв. Даже полностью реализованный учебный план, прочитанные на высоком уровне лекции, эффективно проведенные семинарские и практические занятия в соответствии с

образовательной программой не решают всех проблем непрерывного профессионального образования руководителей образовательных учреждений. Обусловливается это тем обстоятельством, что курсовая подготовка в учреждении дополнительного профессионального педагогического образования (которая осуществляется, как правило, один раз в пять лет) не обеспечивает удовлетворения всего многообразия потребностей руководителей в повышении своей квалификации.

По оценке американских специалистов, ежегодно обновляется 5 % теоретических и 20 % профессиональных знаний, которыми должны владеть инженеры, врачи, педагоги и другие специалисты. В США установлена даже своеобразная единица измерения устаревания знаний специалиста – «период полураспада компетентности». Под этим термином понимается продолжительность времени, когда с момента окончания вуза в результате появления новой научной и технологической информации компетентность специалистов понижается на 50 %. В течение последних лет этот «период» стремительно сокращается. По последним данным «период полураспада компетентности» для инженеров, педагогических и медицинских работников составляет около 4-х лет, а для учителей экологии и информатики составляет 2,5–3 года.

Исходя из этого можно предположить, что повышение квалификации руководителей в учреждении дополнительного профессионального педагогического образования один раз в пять лет не является достаточным для обеспечения их конкурентоспособности в условиях стремительного повышения требований к качеству и уровню осуществляемой ими управленческой деятельности. Руководствуясь этими выводами, можно заключить, что курсовая подготовка в учреждении дополнительного профессионального педагогического образования является предпосылкой для развертывания самообразовательной деятельности руководителей в межкурсовой период. Учитывая описанные подходы к отбору содержания повышения квалификации руководителей, в качестве основания для организации их самообразовательной работы целесообразно рассматривать образовательную программу прежде всего в той ее части, ко-

торая относится к вариативно-индивидуальному компоненту.

Конечно, это предложение носит, скорее всего, рекомендательный характер. Руководители образовательных учреждений, организуя собственное самообразование, вправе самостоятельно выбирать аспекты содержания повышения квалификации. Однако с точки зрения обеспечения проведения государственной политики в сфере повышения квалификации руководителей муниципальным органам управления образованием целесообразно определенным образом влиять на выбор руководителями содержания для освоения в рамках самообразования. Здесь, как нетрудно видеть, проявляется функция регулирования в управлении повышением квалификации руководителей образовательных учреждений. С одной стороны, руководителям предоставляется возможность самостоятельно определиться с аспектами содержания, подлежащими усвоению в процессе самообразования. С другой стороны, органы управления образованием могут ненавязчиво побуждать руководителей к освоению содержания повышения квалификации, которое является наиболее перспективным с точки зрения государственной политики в сфере образования.

Самообразование руководителей в межкурсовой период основывается, прежде всего, на учете субъективных факторов и направлено на выполнение ряда весьма важных функций. К ним в частности относятся:

– расширение и углубление теоретических представлений об управлении образовательным учреждением, полученных в предшествующей курсовой подготовке в учреждении дополнительного профессионального педагогического образования;

– осмысление опыта управления образовательным учреждением на основе сформированных в период курсовой подготовки в учреждении дополнительного профессионального педагогического образования теоретических представлений;

– освоение передовых информационных и телекоммуникационных технологий в управлении образовательным учреждением;

– ознакомление с новыми социальными тенденциями в развитии образования и управлении образовательным учреждением.

Ориентиры университетского образования

Реализация этих функций осуществляется с помощью специально разработанных организационно-педагогических мер. При этом организационно-педагогические меры, разработанные органами управления образованием, должны быть сгруппированы таким образом, чтобы:

— руководители были сориентированы на осуществление самообразовательной деятельности;

— перспективы самообразовательной деятельности руководителей были связаны, с одной стороны, с перспективами развития образования в муниципальной образовательной системе, а, с другой стороны, с их индивидуальными образовательными потребностями;

— поощрялись намерения руководителей в профессиональной самореализации в процессе самостоятельной деятельности;

— обеспечивалась возможность продуктивного общения между руководителями образовательных учреждений; предоставлялись при этом необходимые методические и дидактические средства, а также информационная база для осуществления самообразовательной деятельности.

Совершенно очевидно, что на этом этапе в значительной мере возрастает роль муниципальных органов управления образованием. Их деятельность также должна основываться на максимальном учете всего многообразия объективных и субъективных факторов, а принимаемые управленческие решения должны основываться в большей степени на позитивных из них. В результате соответствующие меры должны быть направлены на реализацию следующих функций:

— побуждение руководителей образовательных учреждений к повышению эффективности управленческой деятельности в частности за счет внедрения новых научных достижений в практику управления образовательным учреждением;

— осуществление управленческого содействия руководителям образовательных учреждений в освоении и использовании новых научных достижений в области управления;

— оказание необходимой консультационной, научно-методической, методиче-

ской и информационно-аналитической помощи руководителям образовательных учреждений;

— удовлетворения потребностей руководителей образовательных учреждений муниципальной образовательной системы в повышении профессиональной квалификации, стажировках, профессиональной подготовке и переподготовке.

В качестве наиболее важных аспектов деятельности муниципальных органов управления образованием в осуществлении повышения квалификации руководителей образовательных учреждений в межкурсовой период можно назвать:

— методическую, научно-методическую работу (организацию различных форм методической работы руководителей образовательных учреждений) на уровне муниципальной образовательной системы;

— организационно-методическую работу (организацию конференций, педагогических чтений, семинаров, совещаний, конкурсов и т.п.);

— издательскую деятельность (подготовку к публикации материалов из опыта управленческой деятельности руководителей, научно-методической продукции, создаваемой в рамках методической работы, научных сборников, методических рекомендаций, монографий и т.д.);

— научно-методическое обеспечение управленческой деятельности руководителей образовательных учреждений;

— организацию проведения экспериментальной работы и развертывания социально-образовательных инициатив в образовательных учреждениях.

Основанием для организации и осуществления повышения квалификации руководителей образовательных учреждений в межкурсовой период является разработанная образовательная программа. Очевидно, что в процессе повышения квалификации руководителей образовательных учреждений в межкурсовой период могут появиться основания для внесения изменений в образовательную программу. Эти основания могут быть определены действием изменившихся (или вновь появившихся) как объективных, так и субъективных факторов. В таком случае появляются предпосылки для формирования органами управления образованием

Ильясов Д.ф.

дополнительного целевого заказа по поводу организации повышения квалификации руководителей образовательных учреждений.

Литература

1. Ильясов, Д.Ф. *Повышение квалификации руководителей образовательных учреждений: объективные и субъективные*

Объективные и субъективные факторы и их учет в управлении повышением квалификации ...

факторы в управлении: Монография / Д.Ф. Ильясов. – М.: Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 2005. – 304 с.

2. Ильясов, Д.Ф. *Принцип регулируемого эволюционирования в педагогике: Монография / Д.Ф. Ильясов, Г.Н. Сериков. – М.: Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 2003. – 336 с.*

РАСШИРЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-АДАПТАЦИОННЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СПЕЦИАЛИСТА КАК РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА НАУЧНОСТИ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Л.В. Астахова, Е.В. Тельманова
ЮУрГУ

Раскрыта сущность принципа научности образования в его классической, неклассической, постнеклассической интерпретации. Показана реализация принципа в образовании студентов в рамках специализации «Документирование систем менеджмента качества (СМК)».

Наука и образование как социальные явления всегда отличались органическим единством. Это выражается, в частности, в принципе научности образования. Однако содержание этого принципа в разные периоды истории отличалось специфическими свойствами. Это связано с тем, что сама наука – эволюционирующее понятие. Она прошла три этапа эволюции: классическая наука, неклассическая наука и постнеклассическая наука [2]. Логично предположить, что трем названным этапам эволюции науки соответствуют три этапа эволюции принципа научности образования: принцип классической научности, принцип неклассической научности и принцип постнеклассической (неонеклассической) научности.

Принцип классической научности образования. *Классическая наука* (XVII–XIX вв.) характеризуется абсолютизацией индуктивно-дедуктивных методов и невниманием к другим средствам и методам научного познания; отрицанием субъективности в научном познании; постулированием точного, зеркального отражения объективной реальности в научном знании: трактовкой развития науки как кумулятивного накопления научного знания и т.д. Поэтому и научность образования данного периода науки выражается в универсальности (появление первых университетов как центров образования), энциклопедичности (стремление дать обучающимся энциклопедические знания), приоритете содержания преподаваемого знания перед личностью преподавателя, исключении из содержания образования способов и средств получения нового знания, в невнимании к технологиям обучения. Зеркальное отражение в образовательном процессе накопленного научного знания, – вот квинтэссенция первого этапа

принципа научности образования. Однако содержание накопленного человечеством научного знания интересует субъект образования *в отрыве от его функционирования в различных сферах деятельности*. Поэтому центральной проблемой для образования является проблема полного и точного отражения научного знания в содержании образовательного процесса.

Принцип неклассической научности образования. *Неклассическая наука* (XX век) характеризуется разрушением основных принципов классической науки: абсолютизация индуктивно-дедуктивных методов сменяется пристальным вниманием к другим способам, средствам и методам научного познания; онтологический фундамент науки заменяют представления о многоуровневости, полиструктурности предметов науки; сущность и существование научного знания рассматриваются в органическом единстве; «зеркальному отражению» объективной реальности в научном знании приходит на смену привнесение субъективного отношения субъекта к объекту и т.д. Образование этого периода также отличается распространением интереса от содержания научного знания, к его функционированию в различных сферах деятельности (в том числе – в образовательной), стремлением дифференцировать научное знание в соответствии с потребностями потребителей и, как следствие, – появлением, наряду с универсальным, отраслевого образования, признанием полифункциональности научного знания, включением в образовательный процесс субъектов, способов, методов и средств производства научного знания. Принцип научности образования характеризуется вниманием не только к содержанию знания, но и к его функционированию в обществе, а также к

функционированию в обществе главного продукта образования – специалиста – и – к методам и средствам его производства, т.е. к дидактическим проблемам. В этот период принцип научности образования понимается, во-первых, как научный характер содержания образовательного процесса (предметный аспект) и, во-вторых, – как научный характер обучения (функциональный аспект).

Сегодня традиционный принцип научности образования претерпевает существенные изменения. Это связано с вступлением науки в постнеклассический (неонеклассический) этап развития, обладающий ярко выраженной спецификой по сравнению с классическим и неклассическим этапами.

Принцип постнеклассической научности образования.

Постнеклассическая (неонеклассическая) наука, у истоков которой мы сегодня находимся, характеризуется стратегической направленностью на *Человека* и потребности человеческой деятельности, а также новой идеологией рациональности – гуманитарным антропоморфизмом.

Если классическая и неклассическая науки считали своей задачей постижение истины о мире, то неонеклассическая наука – постижение того, что должно быть (потребный проект мира). Поэтому высшим принципом познания мира является не эпистемологический (знание – цель), а **антропный** (знание – средство) инструмент, ориентированный на утверждение человека в мире. Если раньше вождением познания было знание бытия, то с настоящего момента и далее становится знание перспектив творения бытия, отвечающего нашим запросам. Именно таким знанием-инструментом, ориентирующим в мире и нацеленным на утверждение человека в этом мире, является знание, функционирующее в образовательной среде.

Согласно принципам постнеклассической (неонеклассической) науки субъект образования не просто познает мир (в том числе информацию о нем), а познает его для человека, ибо мир без человека – ничто. Отныне познать мир в процессе образования означает для субъекта образования раскрыть побуждения человека. Если для классики и неклассики рациональным было то, что ведет к законосообразной истине, то для неонеклассики рационально то, что ведет к целесообразной жизни и выживанию человека. Рациональное отношение к миру требует

специальных усилий сознания по анализу соразмерности позиции субъекта той реальной ситуации, в которой он находится. Современный специалист должен обладать рационально-рефлексивным отношением к миру, а значит – уметь сознательно управлять собственным поведением, *учитывая требования реальности*. Поэтому надо учить современного специалиста жить в условиях неопределенности, не имея достаточных ответов на вопросы. А это значит, что **научность образования сегодня – это его органическая связь теоретического знания с практической деятельностью**. Современное решение традиционной проблемы связи образования с практикой – это императив реализации принципа постнеклассической научности образования.

В соответствии с новой идеологией рациональности сегодня должен осуществляться переход к новой парадигме образования – достижению эффективных результатов не только с помощью науки, но в сложном переплетении всех сфер и институтов общества, в тесном взаимодействии научного знания с другими типами знания (ненаучного и вненаучного, философского, религиозного, художественного, мифологического и др.), рационального типа сознания с дорациональным и иррациональным типами сознания. Поскольку современная наука обретает аксиологичность, новый, постнеклассический тип рациональности отличается включенностью в структуру научного знания социальных ценностей и целей. А это диктует необходимость реализации гуманитарной концепции образования.

Одной из черт неонеклассической науки является интертеория – неведомый классике тип строения знания, исключая «монополизм» из концептуальной сферы. В образовании также принимается плюралистическая установка: теория разворачивается как совокупность относительно самостоятельных моделей-описаний предметной области деятельности. Ставка делается не на конфронтацию, а на координацию разных подходов разных преподавателей, обеспечивающих объемное, голографическое, а потому объективное видение. Интегрированное с другими видами знания научное знание, производимое и функционирующее в образовательном процессе, отражающее потребности общества и личности, – вот основа нового этапа принципа научности образования.

Ориентиры университетского образования

Более детально эволюция содержания принципа научности образования рассмотрена автором настоящей работы в статье [1].

Полагаем, что принцип постнеклассической научности образования может быть реализован сегодня путем реализации представленных условий.

1. Усиления практикоориентированного характера образования.

2. Универсализации и энциклопедичности образования.

3. Углубления межпредметных и междисциплинарных связей.

4. Сращивания современных образовательных технологий с технологиями научно-исследовательской, научно-информационной, научно-популяризаторской, практической и других видов деятельности.

5. Интеграции учебного, научно-исследовательского, научно-популярного, мифологического, религиозного, художественного и других видов знания, функционирующего в образовательном процессе.

6. Компьютеризации образовательного процесса; и др. Названные направления реализации принципа научности образования способствуют расширению возможностей профессиональной адаптации (а при необходимости – профессиональной миграции в смежные отрасли профессиональной деятельности), установлению более устойчивого положения специалиста на рынке труда.

Особое место в этом ряду занимает усиление практикоориентированного характера университетского образования. Кроме фундаментальных знаний выпускник университета должен знать реальность, потребности профессиональной среды, а также иметь высокие адаптационные возможности к удовлетворению этих потребностей.

Между тем, потребности любой профессиональной среды сегодня не только высоки, но и весьма динамичны. Этому способствуют углубляющиеся процессы социально-экономической межотраслевой, межпредметной и междеятельностной интеграции. Поэтому, если специалист владеет технологиями адаптации в профессиональной среде и смежными с ней отраслями и видами деятельности, то он, несомненно, обладает конкурентными преимуществами на рынке труда. Проиллюстрируем это на примере документоведов – выпускников специальности 350800 «Документоведение и документационное обеспечение управления», подготовку

которых ведет сегодня кафедра «Информационная безопасность» ЮУрГУ.

Осуществляя мониторинг потребностей практики работы с документацией в России в новых условиях, кафедра «Информационная безопасность» ЮУрГУ за последние пять лет добилась от Министерства образования РФ открытия пяти новых специализаций в рамках этой специальности. Каждая из специализаций сделала возможным удовлетворение реальных потребностей практики управления документацией и потому позволила резко повысить адаптационные возможности документоведа:

– специализация «Проектирование информационно-документационных систем управления» – в банковской сфере;

– специализация «Информационно-документационное обеспечение управления на иностранном языке» – в сфере международных отношений;

– специализация «Офис-менеджмент» – в сфере бизнеса;

– специализация «Конфиденциальное делопроизводство» – в сфере защиты информации;

– специализация «Документирование систем менеджмента качества (СМК)» – во всех отраслях экономики, где остра потребность внедрения СМК в преддверии вступления России в ВТО.

Особое внимание следует уделить специализации «Документирование систем менеджмента качества (СМК)», поскольку в ее рамках удалось не только усилить связь обучения с потребностями практики работы с документами, но и органически соединить образовательные технологии с технологиями самой практической деятельности по документированию СМК. А это, как мы отмечали выше, – один из ключевых способов реализации принципа научности образования в современный период.

В течение последних пяти лет нами предпринято исследование в области подготовки документоведов к документированию СМК (СМК вуза) при изучении студентами документоведческих дисциплин («Документоведение», «ДОУ за рубежом», «Организация и технология ДОУ», «Информационное обеспечение управления»). В рамках исследования нами была разработана и опробована процессно-деятельностная система (ПДС) обучения документоведов документированию СМК (ДСМК), суть которой заключает-

ся в совокупности и целостности взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного педагогического воздействия на творческое развитие личности студента в среде СМК, т.е. тех методов, средств и процессов, которые используются при внедрении самой системы менеджмента качества.

Теоретико-методологической основой исследования был выбран системно-процессный подход, направленный на подготовку студентов к освоению ДСМК вуза как системы в среде СМК и сочетающий в себе системный и процессный подходы. Системный подход ориентирует на построение педагогического процесса в зависимости от внешней и внутренней среды СМК, где внешней средой СМК для студента является комплекс взаимосвязанных условий для успешной реализации поставленных перед ним задач (документоведческих задач по реализации цели – подготовки к ДСМК вуза), а внутренней средой СМК – мотивированная творческая деятельность по освоению информации СМК и ее документированию (также для реализации конечной цели). Внешнюю среду СМК обеспечивают: руководство, преподаватели и учебно-вспомогательный персонал, а также создаваемая в вузе (на факультете) СМК, объединенные в систему. Внутреннюю среду СМК составляет целенаправленная деятельность, направленная на достижение конечной цели, обеспечиваемая: спецификой подготовки документоведов к ДСМК вуза; методами обучения и формами его организации. Процессный подход – ориентирует на построение педагогического процесса таким образом, чтобы входящая информация, излагаемая преподавателями, преобразовалась в исходящую информацию, усваиваемую студентами, и идентифицировалась как успешное освоение будущими специалистами специфики ДСМК (кафедры/ факультета/ вуза).

Системно-процессный подход направлен на организацию учебного процесса таким образом, чтобы в результате студенты воспринимали обучение документированию СМК вуза как систему с присущими ей взаимосвязанными процессами (научным, управленческим, образовательным, воспитательным) и подпроцессами.

К особенностям ПДС, положенной в основу подготовки документоведов к ДСМК, мы относим:

– использование принципов СМК (ориентация на потребителя; лидерство руководителя; вовлечение работников; процессный подход; системный подход; постоянное улучшение; принятие решений, основанное на фактах; взаимовыгодные отношения), адаптированных к образовательной среде вуза;

– выдвигание конкретных, четких требований: к минимуму содержания и уровню подготовки специалиста; к решению специалистами задач (документоведческих и др.) в системе подготовки; к организации работ по обеспечению качества/СМК на предприятии; к документированию процессов, составлению и оформлению документации и др.;

– осуществление системно-процессной деятельности (преподавателя и студентов), нашедшей отражение в решении системы профессиональных документоведческих задач в среде СМК;

– целостность ПДС, которая обеспечивается взаимосвязью ее структурных (миссия, задачи, организационная структура) и содержательных (содержание обучения, организационные формы и методы) компонентов.

Подготовка документоведов к ДСМК (ДСМК вуза) предполагала три уровня: оперативный, тактический и стратегический. Данные уровни мы рассматриваем одновременно и как этапы овладения ДСМК (ДСМК вуза), каждый из которых взаимодействует с предыдущим и последующим.

При переходе от одного этапа к другому повышается степень усвоения и формирования у студентов знаний, умений и навыков (ЗУН) по ДСМК вуза. Каждый этап рассматривается нами как процесс со своими «входами и выходами», что соответствует методологии СМК. Соответственно «выход» предыдущего этапа является «входом» для следующего.

В процессе исследования в рамках разработанной нами ПДС студентами решались документоведческие задачи, которые мы также разделяем на: стратегические, тактические и оперативные. Каждая из названных задач включает теоретические, практические, исследовательские и профессиональные задачи. Эти задачи были включены в процесс обучения. Решение студентами по-

ставленных документоведческих задач способствовало развитию таких профессиональных качеств у студентов, как самостоятельность, активность, инициативность, сознательность, ответственность, дисциплинированность, способность самостоятельно принимать решения, умение работать в коллективе и сотрудничать с «коллегами» (другими студентами в процессе деловых игр), преподавателями и т.д. Формами обучения стали: лекция, практика, деловая игра, день открытых дверей, презентация и др.

Например, «День специальности 350800» и деловая игра «Создай предприятие» включали элементы: планирование мероприятий; цель, задачи, правила; субъекты (преподавателей и студентов) с распределенными ролями; сценическое действие, состоящего из завязки, конфликта (в виде проблемных ситуаций/ документоведческих задач), основных действий (выполнения «должностных обязанностей» субъектов) и развязки; оценка результатов (подведения итогов, корректирующих и предупреждающих действий).

В процессе подготовки «Дня специальности 350800» студентами решались **оперативные и стратегические** документоведческие задачи.

В рамках решения *оперативных задач* студенты проходили адаптацию к новым условиям в ПДС и среде СМК, общаясь с сокурсниками и, готовя материал к театрализованному представлению, осознавали значимость СМК и ДСМК для будущей профессиональной деятельности (почти в каждом выступлении звучала информация о качестве работ, услуг, обучения или СМК).

Стратегические задачи реализовались частично и проявились в готовности будущих документоведов к освоению ДСМК и ДСМК вуза, а также в готовности работать (в период практик и по совмещению) в структурных подразделениях вуза и на кафедре (после окончания вуза).

В деловых играх, проблемных семинарах и др. формах организации учебного процесса, студентами решался комплекс документоведческих задач (стратегических, тактических и оперативных), в результате чего они поэтапно и непрерывно осваивали процессы документирования информации – ДСМК – ДСМК вуза (кафедры/факультета/вуза).

В рамках решения **теоретических до-**

кументоведческих задач по поставленной проблеме (создания документов СМК, создания документов СМК вуза, создания предприятия и др.) студентами была найдена и проанализирована необходимая информация по формированию формуляров основополагающих документов систем документации и документации СМК.

Решение **практических** документоведческих задач состояло в непосредственном оформлении и комплектовании документации (СМК, СМК вуза, предприятия и др.).

Исследовательские документоведческие задачи решались студентами в процессе самостоятельной, индивидуальной и/или коллективной творческой деятельности в рамках поставленных проблем. Например, чтобы подготовить необходимую учредительную документацию и документацию СМК конкретного (создаваемого) предприятия, студенты сами должны были спроектировать организационную структуру этого предприятия, разделить на группы (структурные подразделения и должностные лица). Каждый «занимал» определенную должность (в том числе и преподаватели выпускающей кафедры). В пределах должностей и структурных подразделений студентами готовилась документация и необходимая информация для проведения деловой игры «Создай предприятие».

Исследовательские задачи решались студентами и в рамках самостоятельной работы, творческой деятельности и сотрудничества с педагогами-новаторами (лидерами) для подготовки научных работ и докладов к ежегодным научно-практическим студенческим конференциям по различным проблемам документирования информации (в том числе ДСМК, подготовки кадров по СМК и др.). Так, на очередной ежегодной научно-практической конференции в 2004 году студенты-documentsеды выступили с докладами: «Информационная подготовка специалиста: проблема понятия»; «Функции документоведа в обеспечении информационной безопасности фирмы»; «Специфика документационного обеспечения управления банка»; «Особенности управления коммуникациями в кадровой службе»; «Управление качеством на предприятиях Челябинской области: проблемы и перспективы»; «Проблемы подготовки специалистов по качеству в Челябинской области» и др. Кроме того, исследовательские задачи успешно решены

выпускниками-документоведами 2005 года в процессе работы над дипломными проектами. Два дипломных проекта связаны с ДСМК (на примере кафедры «ИБ» и факультета «ЭиП» ЮУрГУ), один – с ДСМК ЗАО.

Посещая ежегодные межрегиональные выставки («Образование и карьера – шаг в будущее», «Информатика и связь. Средства защиты и безопасности» и др.), а также представляя на них кафедру «Информационная безопасность» ФЭиП ЮУрГУ, студенты также решали не только оперативные, но и практические документоведческие задачи.

Перечисленные задачи, решаемые студентами, заложили основу для решения ими профессиональных документоведческих задач в процессе прохождения практик (учебной и производственной), организации конференций, Дней открытых дверей, презентаций кафедры и др. мероприятий. Студенты экспериментальных групп анализировали и оценивали СМК конкретных и гипотетических предприятий, проектировали документацию СМК кафедры, факультета и структурных подразделений вуза, принимали конкретные профессиональные решения. Например, студенты экспериментальной группы-II проводили обучение сотрудников кафедр ФЭиП ЮУрГУ по документированию информации и созданию документов. Студенты экспериментальной группы-III самостоятельно проектировали управленческую и оперативную документацию кафедр, деканатов факультетов и структурных подразделений ЮУрГУ с одновременным обучением сотрудников этих отделов и т.д.

Нельзя не отметить, что для успешного решения документоведческих задач необходимы новые средства и технологии обучения. Без современной оргтехники, видео- и мультимедийной техники нельзя качественно организовать образовательный процесс, тем более – процесс подготовки к ДСМК. Так, в результате освоения документоведческих дисциплин студентами решались документоведческие задачи с применением технологий Internet (поиск и анализ необходимой информации в области качества и СМК). Средства видео- и мультимедийной техники, современное программное обеспечение были использованы студентами для подготовки презентаций по специальности: «Дней открытых дверей», «Дней специальности» и др. мероприятий. Во время практических занятий и самостоятель-

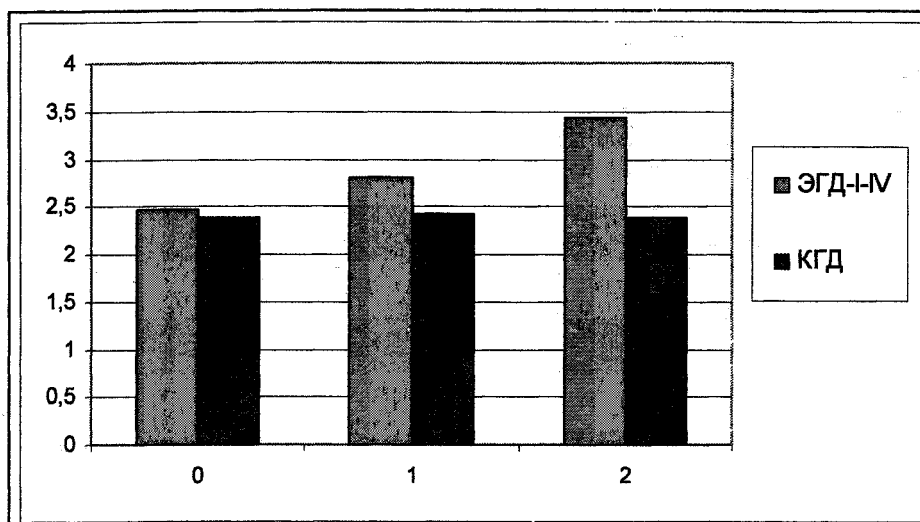
ной работы студенты готовили презентации кадровых служб, служб качества, служб ДООУ и описывали специфику их работы применительно к СМК и ДСМК.

Логика процесса обучения ДСМК вуза позволила студентам непрерывно и с максимальным погружением в проблему решить поставленную нами задачу (для каждой группы в пределах отведенного отрезка времени). У студентов формировались знания, умения и навыки по документированию информации / СМК, совершенствовались умения и навыки ДСМК (ДСМК вуза), формировалась устойчивая мотивация по решению документоведческих задач (в т.ч. и для ДСМК).

Для оценки результатов эксперимента нами были разработаны критерии готовности документоведов к ДСМК вуза, включающие блоки подготовки (общепрофессиональный – ОП и специальный – СП) и уровни подготовки (оперативный, тактический, стратегический). В результате примененной ПДС к подготовке документоведов к ДСМК (ДСМК вуза) у студентов появилось новое системное качество – готовность к ДСМК (ДСМК вуза).

Определение уровня готовности студентов к ДСМК в вузе было проведено на этапе констатирующего эксперимента, а затем в ходе опытно-экспериментальной работы. По результатам констатирующего эксперимента мы определили средние оценки освоения студентами блоков подготовки. Так, для экспериментальных групп (студенты разных специальностей) ЭГ-I-III средняя оценка ОП составила 2,45 балла, что соответствует оперативному (начальному) уровню подготовки. Для экспериментальных групп (документоведы) ЭГД-I-IV средняя оценка ОП составила 2,88 балла, что соответствует тактическому (среднему) уровню подготовки. Для уровня СП в группах ЭГ-I-III средний балл составил 2, а для ЭГД-I-IV – 2,03. В итоге характеристики экспериментальных групп оказались равными.

Экспериментальные группы ЭГД-I-IV, где проверялись все три педагогических условия реализации ПДС (систематическое включение студентов в самостоятельную документационную деятельность в условиях среды СМК, содержащую элементы творчества; использование проблемно-эвристического метода в качестве основного метода реализации системы; создание



Средний показатель ЗУН документоведов (блоки ОП, СП и готовность к решению документоведческих задач), где ЭГД I-IV – экспериментальные группы; КГД – контрольная группа; 0,1,2 – срезы

положительной мотивационной сферы будущего специалиста для обеспечения личного включения студентов в процесс по ДСМК/ДСМК вуза) показали наиболее существенные изменения по овладению ЗУН ДСМК (ДСМК вуза). Так, средняя оценка среднего показателя составила 3,43 балла (см. рисунок) по сравнению с ЭГ-I-III (2,78). 29,5 % документоведов остались на тактическом уровне ОП; 35 % освоили стратегический уровень ОП и 35,5 % студентов находились на разных уровнях СП (оперативный – 16,5 %; тактический – 8 % стратегический – 11 %).

В контрольных группах, где изначально не была поставлена специальная цель – подготовка к ДСМК вуза и не обеспечивались специально определенные нами педагогические условия, количество студентов, имеющих потенциал к ДСМК вуза в пределах ОП, составило: для ЭГ-I-III – 10,86 %; для ЭГД-I-IV – 16,79 %.

Данные проведенного исследования подтвердили гипотезу, суть которой заключается в том, что эффективность подготовки документоведов к ДСМК вуза повысится если: разработать ПДС подготовки документоведов к ДСМК вуза (при изучении студентами документоведческих дисциплин) и реализовывает ее при выявленных условиях.

Таким образом, методология СМК явилась в нашем исследовании и объектом, и средством изучения. Этот дуализм целей

внедрения процессно-деятельностной системы подготовки документоведов к ДСМК проявился, во-первых, в освоении знаний методологии СМК как нового, востребованного практикой объекта изучения, существенно расширившего функциональные возможности будущего специалиста-документоведа, и во-вторых, – во внедрении технологий СМК в процесс обучения, в сращивании образовательной технологии с технологией будущей практической деятельности документоведа. Обе цели были направлены на повышение профессионально-адаптационных возможностей будущего специалиста-документоведа. Реализация этих целей способствовала реализации постнеклассического принципа научности университетского образования, а значит, – повышению его качества.

Литература

1. Астахова Л.В. Эволюция принципа научности образования// *Научные труды II Международной научн.-практ. конф. «Фундаментальные и прикладные проблемы приборостроения, информатики, экономики и права»*. Книга «Экономика». Часть I/ *Минво образования РФ, Моск. госуд. академия приборостроения и информатики*. – М.: 1999.
2. Ильин В.В. *Теория познания. Эпистемология*. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – 136 с.

ПЕДАГОГИКА ГУМАННО ОРИЕНТИРОВАННОГО УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ББК Ч421.354+Ч510

ОБ УСТАНОВЛЕНИИ ПРИОРИТЕТОВ В ОСУЩЕСТВЛЕНИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

С.Г. Сериков
УралГУФК

В статье выделены основные педагогические средства осуществления здоровьесберегающего образовательного процесса и дана их краткая характеристика. Обоснована целесообразность реализации соответствующих средств дифференцированно, в зависимости от состояния здоровья и уровня образованности учащихся. Исходя из различных вариантов сочетания показателей здоровья и образованности предложено разделение детей на соответствующие группы. Для каждой из такой группы сформулированы приоритетные направления реализации вышеназванных педагогических средств осуществления здоровьесберегающего образовательного процесса.

Как показано многими исследователями, здоровье человека находится в прямой зависимости от комплекса условий, характерных для его окружения. Окружают же человека как природные, так и социальные условия. Одной из сфер, в которой проявляются последние, является образование. От того, какие условия имеют место в образовании, напрямую зависит здоровье его участников и, прежде всего, подрастающего поколения. В связи с этим создание педагогических и управленческих условий сохранения здоровья учащихся является весьма актуальной проблемой. В то же время не следует забывать о социальной значимости задач обучения и воспитания ребенка, решаемых в образовании. В связи с этим имеет смысл говорить о целесообразности принятия в образовании специальных мер, направленных на обеспечение единства сохранения здоровья учащихся и усвоения ими социально приемлемого уровня образованности. Другими словами, здоровье школьников, наряду с достигаемыми ими уровнями образованности, необходимо рассматривать как один из показателей качества образования.

Проблема повышения качества образования в последнее время является достаточно актуальной. Основной подход к разрешению данной проблемы заключается, на наш взгляд, в выявлении специальных мер в об-

разовании, направленных на развитие образованности учащихся без ущерба для их здоровья. В этом состоит суть здоровьесберегающего образовательного процесса. Следует отметить, что в практике образования существуют достаточно большие возможности, выявление и активизация которых могут способствовать преодолению негативных тенденций в состоянии здоровья школьников, имеющих место в образовательных процессах без снижения уровня их образованности. Определенное внимание выявлению соответствующих возможностей уделяется в научных трудах, посвященных созданию здоровых условий образовательного пространства, нормативных документах, содержащих санитарно-гигиенические требования к организации образовательных процессов, меры по обеспечению охраны труда и безопасности жизнедеятельности в образовательных учреждениях и т.д.

Однако, как показывает анализ состояния здоровья учащихся, такого рода меры не обеспечивают достаточной эффективности при их использовании в практике образования. Причем это проявляется как в плане здоровья школьников, так и с точки зрения уровня их образованности. Безусловно, многое в усилении негативных тенденций в образовании обусловлено общесоциальными явлениями. Тем не менее, и в самом образо-

вательном процессе имеются немалые ресурсы, которые могут быть использованы в целях формирования его здоровьесберегающей направленности.

В частности, одним из подходов, реализуемых в целях эффективной организации здоровьесберегающего образовательного процесса, может быть разделение учащихся на группы. Эти группы целесообразно создавать на основе соотнесения показателей состояния здоровья и уровня образованности детей. В самом простейшем варианте можно выделить четыре группы такого рода. При этом каждый критерий, то есть здоровье и образованность оцениваются либо положительно, либо отрицательно. Тогда в одну группу попадают дети с положительными оценками здоровья и образованности, в другую – с положительно характеризующейся образованностью и отрицательно характеризующимся здоровьем, в третью – наоборот, с положительными оценками здоровья и отрицательными оценками образованности, в четвертую – с отрицательными характеристиками и образованности, и здоровья.

Безусловно, в работе с каждой из таких групп будут иметь место различные приоритеты. Так, для детей с положительными значениями показателей образованности и здоровья таковым является удовлетворение образовательных потребностей. В группе, где образованность характеризуется положительными, а здоровье – отрицательными показателями, приоритетным является, естественно, укрепление здоровья учащихся. При обратном соотношении, то есть когда здоровье школьников не вызывает опасений, а уровень образованности низок, в качестве основного приоритета выступает принятие мер, направленных на повышение их образованности. В последней группе и состояние здоровья, и уровень образованности учащихся характеризуются отрицательными тенденциями. Приоритетными в работе с такими детьми являются меры по сохранению их здоровья при выполнении минимальных требований к образованности, установленных государственным образовательным стандартом.

Реализация вышеназванных приоритетов в каждой из выделенных групп учащихся предполагает использование в образовательном процессе различных резервов здоровьесбережения. Данным термином мы обозначаем педагогические и иные средства,

доступные к использованию коллективу образовательного учреждения, и способствующие развитию образованности детей без ущерба для здоровья.

Одним из таких резервов является упорядочение учебной нагрузки. На уровне образовательного учреждения он предполагает нормализацию учебной нагрузки, выполняемой учащимися по отдельным предметам, видам деятельности, в зависимости от достигнутых ими успехов в образовании и состояния здоровья. В соответствии с этим целесообразно варьировать объемы учебных заданий, их характер (продуктивные, репродуктивные), педагогическое сопровождение образовательного процесса, параллельно осуществляя непрерывный мониторинг здоровья и образованности учащихся. При этом если у них начинают проявляться признаки ухудшения состояния здоровья или снижения показателей образованности, необходимо оперативно реагировать на это, соответствующим образом корректируя учебные задания [1].

В качестве еще одного из резервов здоровьесбережения учащихся необходимо выделить рациональную организацию их учебного труда. Она требует создания индивидуальных условий для постепенного вхождения в работу, поскольку у учащихся период вработываемости различается в зависимости от успехов в образовании и состояния здоровья. Необходимо установление рациональных ритмов учебного труда индивидуально для каждого учащегося также исходя из его успеваемости и особенностей здоровья. При этом имеет смысл соответствующим образом распределять умственную деятельность в течение всего времени ее выполнения. В этом плане особенно значимы последовательность и систематичность в работе, что является предпосылкой выработки соответствующего динамического стереотипа, обуславливающего наиболее экономную деятельность нервной системы. Желательно установление индивидуальных режимов чередования учебного труда и отдыха, смены одних форм деятельности в образовании другими.

Следующим резервом здоровьесбережения школьников выступает индивидуализация графиков усвоения учебного материала и выполнения учебных заданий в зависимости от состояния здоровья каждого учащегося, и достигнутых им успехов в образо-

вании. Составление индивидуальных графиков усвоения программного материала и выполнения учебных заданий тем или иным учащимся предполагает согласование времени, отводимого на освоение каждой темы, между педагогами-предметниками. Кроме того, индивидуальные графики должны предусматривать, более длительные сроки на усвоение материала и выполнение учебных заданий по тем предметам, в которых успеваемость конкретного школьника хуже. Соответственно данные сроки могут быть увеличены и при наличии негативных тенденций в здоровье того или иного учащегося.

Еще одним из резервов здоровьесбережения является сочетание в образовательном процессе умственной деятельности и двигательной активности детей. В практике образования умственный труд преобладает над физической деятельностью. Исходя из этого, встает вопрос об установлении целесообразных объемов умственных и физических нагрузок школьников с целью обеспечения развития их образованности без ущерба для здоровья. Данные объемы строго индивидуальны, поскольку состояние здоровья, как и уровень успехов в образовании каждого конкретного учащегося характеризуются теми или иными особенностями и могут существенно отличаться от соответствующих показателей других детей. Поэтому необходимо индивидуальное планирование участия каждого ребенка во внеклассных формах физкультурных занятий, общешкольных соревнованиях, днях здоровья, дополнительных занятиях физкультурой и спортом, в том числе и в каникулярное время. И, безусловно, существенное внимание необходимо уделять повышению двигательной активности непосредственно на уроках.

Необходимо иметь в виду и такой резерв здоровьесбережения учащихся как создание материально-технической базы, для укрепления здоровья и развитие образованности детей. Речь здесь идет, прежде всего, о соблюдении нормативных требований при устройстве зоны отдыха и физкультурно-спортивной зоны для проведения занятий по физической культуре, секционных спортивных занятий и оздоровительных мероприятий, при планировке рабочих зон и зон активной деятельности учащихся в учебных помещениях, при оборудовании их учебной мебелью, компьютерной техникой, нагляд-

ными пособиями, техническими средствами обучения и т.п. Немалую роль в обеспечении здоровьесбережения учащихся играет соответствие используемого в школе оборудования, приборов, веществ, технических и наглядных средств обучения, инженерно-технических коммуникаций требованиям техники безопасности. Достаточно значимой является и обеспеченность образовательного учреждения спортивным инвентарем, тренажерами, комплектами гимнастического, легкоатлетического, игрового оборудования, снаряжением для занятий лыжным спортом, контрольно-измерительными приборами.

Следующий из резервов здоровьесбережения учащихся заключается в создании соответствующих санитарно-гигиенических условий в школе. Это предполагает обеспечение безвредных для здоровья значений параметров микроклимата, освещенности, шума, излучений в образовательном учреждении, поддержание необходимого санитарного состояния. Кроме того, не последнюю роль играют определенные эстетические моменты. Эстетичность среды обуславливается некоторыми санитарно-гигиеническими требованиями, и при этом способствует появлению благоприятного эмоционального настроения, повышению работоспособности учащихся [2].

Еще одним важным резервом здоровьесбережения школьников является создание благоприятного психологического климата в ученическом коллективе. В этом плане больше значение имеют педагогический такт, установление взаимопонимания между педагогом и учащимися, уважение к чужому мнению, гуманное отношение к окружающим, создание условий для самореализации личности. Актуальным здесь является и использование элементов психокоррекции, направленных на то, чтобы изменить отношение ребенка к тому, что происходит с ним и вокруг него, научить его терпению и вниманию, выработать способность видеть положительное во всем и опираться на него. Это способствует эмоциональному раскрепощению учащихся, формированию у них потребности в общении и чувства общности со сверстниками, педагогами, самораскрытию ребенка, его самоактуализации как личности, выработке и закреплении эффективных форм адаптивного межличностного поведения, предотвращению конфликтных ситуаций.

И последний из выделяемых нами резервов здоровьесбережения учащихся, состоит в соответствующем информационном обеспечении. Речь идет о своевременном информировании детей и их родителей о состоянии и тенденциях в развитии здоровья ребенка, об особенностях протекания процесса развития его образованности, достигнутых успехах в образовании, о перспективах и трудностях в освоении содержания образования по различным предметам, а также о мерах предпринимаемых в системе образования в целом и конкретно в образовательном учреждении для обеспечения развития образованности учащихся без ущерба здоровью. Доступ к такой информации обеспечивается комплексом средств коммуникации. Это могут быть беседы с детьми и их родителями, использование возможностей массового информирования, разработка и предоставление необходимой документации и т.п. При этом соответствующее информационное обеспечение должно адресно-ориентироваться на каждого учащегося.

Однако в целях эффективного осуществления здоровьесберегающего образовательного процесса выявленные резервы целесообразно реализовывать дифференцированно. Речь здесь идет о том, что в работе с каждой из выделенных в зависимости от состояния здоровья и уровня образованности групп детей данные резервы следует использовать по-разному. Для каждой из таких групп реализация одних резервов является приоритетной, а других – менее значимой.

Рассмотрим с точки зрения приоритетов здоровьесберегающего образовательного процесса группу, к которой отнесены учащиеся с положительными оценками состояния здоровья и уровня образованности. Реализация резервов здоровьесбережения в работе с данной группой предполагает следующее:

- упорядочение учебных нагрузок с установлением объемов заданий в соответствии с образовательными потребностями;
- рациональная организация учебного труда с учетом дополнительных нагрузок в процессе реализации образовательных потребностей;
- индивидуализация графиков усвоения материала и выполнения учебных заданий с направленностью на реализацию образовательных потребностей;

– сочетание умственной деятельности и двигательной активности на основе проявляемых образовательных потребностей;

– информационное обеспечение удовлетворения образовательных потребностей.

Характеризуя приоритетные меры в группе учащихся с положительными показателями образованности и отрицательными тенденциями в состоянии здоровья, целесообразно опираться на следующие резервы здоровьесбережения:

– упорядочение учебных нагрузок с установлением объемов заданий в соответствии с возможностями здоровья;

– рациональная организация учебного труда с целью предотвращения переутомления;

– индивидуализация графиков усвоения материала и выполнения учебных заданий в зависимости от состояния здоровья;

– сочетание умственной и физической деятельности с целью укрепления здоровья;

– использование материально-технических средств укрепления здоровья;

– создание здоровых санитарно-гигиенических условий;

– создание благоприятного психологического климата в целях неухудшения здоровья;

– информационное обеспечение здоровьесбережения.

В группе с обратными показателями, куда входят учащиеся, чье состояние здоровья характеризуется положительной динамикой, а образованность – отрицательными показателями, на первый план выходят иные приоритеты:

– упорядочение учебных нагрузок с установлением объемов заданий, обеспечивающих усвоение образованности в соответствии с государственным образовательным стандартом;

– рациональная организация учебного труда с целью повышения результативности освоения обязательных образовательных программ;

– индивидуализация графиков усвоения материала и выполнения учебных заданий с направленностью на обеспечение выполнения требований государственного образовательного стандарта к образованности;

– сочетание умственной деятельности и двигательной активности с ориентацией на развитие образованности в соответствии с социальным заказом;

– использование материально-технических средств, способствующих усвоению образованности в соответствии с государственным образовательным стандартом;

– информационное обеспечение развития образованности до уровня, отвечающего социальному заказу.

И, наконец, в работе с учащимися с низкими показателями образованности и отрицательными тенденциями в состоянии здоровья актуальными являются следующие меры:

– упорядочение учебных нагрузок с установлением объемов заданий, обеспечивающих усвоение образованности в соответствии с государственным образовательным стандартом, и с учетом состояния здоровья;

– рациональная организация учебного труда с целью повышения результативности освоения обязательных образовательных программ и предотвращения переутомления;

– индивидуализация графиков усвоения материала и выполнения учебных заданий на основе возможностей здоровья и с направленностью на обеспечение выполнения требований государственного образовательного стандарта к образованности;

– сочетание умственной и физической деятельности с ориентацией на укрепление здоровья и развитие образованности в соответствии с социальным заказом;

– использование материально-технических средств обеспечения усвоения нормативной образованности и укрепления здоровья;

– создание здоровых санитарно-гигиенических условий в образовательном процессе;

– обеспечение благоприятного психологического климата для эффективного развития образованности и в здоровьесберегающих целях;

– информационное обеспечение с предоставлением данных о состоянии здоровья и достигнутых успехах в усвоении нормативной образованности.

Таким образом, осуществление здоровьесберегающего образовательного процесса ведется на основе соотнесения показателей здоровья и образованности учащихся и предполагает выделение различных вариантов его осуществления. Соответствующие варианты проектируются для вышеназванных групп учащихся с использованием охарактеризованных средств здоровьесбережения школьников. Реализация данных вариантов в образовательном процессе является эффективным путем развития образованности детей без ущерба для их здоровья.

Литература

1. Сериков Г.Н., Сериков С.Г. *Здоровьесбережение в гуманном образовании*. – Екатеринбург. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – 242 с.

2. Сериков С.Г. *Здоровьесберегающее образование: Паритет здоровья и образованности учащихся*. – Челябинск: ЧГНОЦ УрО РАО, 2002. – 226 с.

О ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖДУ КОМПЕТЕНЦИЯМИ, КОМПЕТЕНТНОСТЬЮ СПЕЦИАЛИСТА И ЕГО ЦЕННОСТНЫМ ОТНОШЕНИЕМ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ*

Ю.В. Тягунова, О.А. Ханжина
ЮУрГУ

В статье осуществлено сравнение понятий компетентности и компетенций специалиста. Показана роль ценностных отношений специалистов в осуществлении ими профессиональных компетенций.

Каждая профессия характеризуется теми компетенциями, которые возлагаются на специалистов. Под *компетенциями* специалистов будем понимать определенный круг полномочий и обязанностей, которые исполняются им в профессиональной деятельности.

В педагогической профессии существуют различные виды компетенции: трансляция информации, организация образовательного процесса, методическая работа, взаимодействие педагогов между собой по обсуждению образовательных проектов и др. Педагогическая деятельность предполагает не только «живую» работу с людьми, но и работу по подбору материала, составлению заданий, выявлению уровня успеваемости учащихся и т.п., что предполагает определенную рутинность. Это свойственно педагогической профессии. В современной профессиональной деятельности широко используются технические средства обучения.

Одним из аспектов компетенции является владение навыками работы с этими средствами. В связи с этим необходимо также отметить значимость использования электронного учебника в образовательном процессе. Электронный учебник – компьютерное, педагогическое программное средство, предназначенное для предъявления новой информации, дополняющей печатные издания, служащее для индивидуального и индивидуализированного обучения и позволяющее в ограниченной мере тестировать полученные знания и умения обучаемого. Работа над созданием элементов электронного учебника является примером рутинной работы. Применение технических средств в образовательном процессе могло бы избавить учителя от неоправданной рутинности.

Обращение учителей к новым техниче-

ским средствам является своевременной новацией и с экономической точки зрения и с точки зрения повышения качества образования учащихся. В состав современных технических образовательных средств относятся: видеодвойка, видеокамера, видеомagnитoфон, графопроектор, компьютер (персональный компьютер), модем, мультимедийный экран, носители информации, аксессуары. Используемые технические средства, должны составлять систему, а не набор несовместимых моделей. Набор технических средств – АРМУ (автоматизированное рабочее место учителя) как раз и является системой компонентов, в которой прослеживается иерархия, обусловленная частотой применения средства на учебном занятии, «сенсорным захватом» (зрительное, звуковое, комбинированное представление информации, кинестетическое ее освоение и др.), его функциональностью. Компоненты модели взаимозаменяемы, что соответствует требованию инвариантности. Между компонентами системы прослеживается определенный характер связи. Так можно проследить компенсирующую функцию (функцию замещения) одного носителя информации по отношению к другим, одного технического средства по отношению к другому. И все же все компоненты модели соединены по общему основанию цели системы, призванной дополнить целостную информационную картину для учащегося по изучаемой проблеме различными способами. Определенную закономерность можно проследить в процессе применения АРМУ студентами и преподавателями на уроках различного типа: новой теме, установочном, тренировочном и оценочном практикумах. В данном случае преподаватель и студент выступают в разных ролях: то инициатором, активным пользователем, а то

*При финансовой поддержке Правительства Челябинской области

пассивным пользователем АРМУ. АРМУ выступает в роли посредника, консультанта, помощника, справочника и др., выполняет множество функций по отношению к учащимся и учителю, однако, характер связи компонентов системы АРМУ остается в общем тем же, призванным обеспечить разнообразие способов сопровождения образовательного процесса учащихся к различным способам усвоения информации: аудиальным, визуальным, кинестетическим, сделать учебное занятие более мобильным, избавить участников процесса от ненужной рутинной работы. АРМУ не заменяет основные источники информации, поступающие со стороны преподавателя и содержащиеся в учебнике (в том числе и в электронном), а лишь сопровождает их, делая процесс обучения нагляднее, красочнее и мобильнее. Требование мобильности и обновляемости информации, найденной и используемой с помощью АРМУ обуславливается быстрым НТП, необходимостью включать в образовательный процесс современные научные данные.

Знающий (компетентный) специалист выполняет свои компетенции более успешно в сравнении с некомпетентным. Следовательно, между понятиями «компетентность» и «компетенции» нет тождественности. Начальная профессионально-педагогическая компетентность – интегральное качество, являющееся основным для выпускника любого педагогического вуза. Профессионально-педагогическая компетентность включает в себя ценностное самоопределение в отношении педагогической деятельности, компетентность в области преподаваемого предмета, а также его методическую и психологическую готовность к работе в педагогических системах.

«Под компетентностью специалистов следует понимать такую характеристику их квалификации, в которой представлены знания, необходимые для осуществления профессиональной деятельности. В самой трактовке компетентности специалиста отражается его способность применять научные и практические знания к предмету профессиональной деятельности» [3, с. 121]. В таком смысле компетентность педагогического работника характеризуется багажом научных знаний по циклу таких дисциплин как: психология, педагогика, антропология, социология, философия, история развития науки и др. Компетентность же работников

образования характеризуется их способностью соотносить теоретические знания с практикой. Перечисленные выше аспекты знаний работников образования следует рассматривать как содержательную основу, характеризующую их профессиональную компетентность. Поэтому становление профессиональной компетентности происходит не только в образовательном процессе, но и в профессионально-педагогической практике.

К исполнению своих компетенций каждый педагог относится по-разному. Много зависит от его личных предпочтений и склонностей. Например, педагог-интроверт имеет большую склонность заниматься рутинной работой, в то время как педагог-экстраверт предпочитает прямой контакт с людьми. Необходимо отметить, что в педагогической профессии должны присутствовать компетенции разного рода.

Исполнение компетенций зависит не только от компетентности, но и от отношения специалиста к ним. Важно, чтобы у студентов (будущих педагогов) было ценностное отношение к своей профессиональной деятельности.

Понятие «отношение» можно рассматривать с разных (позиций) точек зрения. *Отношения* являются предметом изучения многих наук о человеке – социологии, педагогики, психологии, философии, вследствие чего понятие «отношение» имеет разные трактовки. Тем не менее, проанализировав исследования А.А. Бодалева, В.Н. Мясичева, Л.С. Славиной, Е.Е. Плотниковой и др., мы пришли к выводу, что большинство трактовок понятия «отношение» можно свести к двум подходам:

– отношение как сила, определяющая степень интереса, напряжения желания, выраженности эмоций;

– отношение как психологическая связь человека с различными сторонами объективной действительности.

К признакам понятия «отношения» большинство ученых (А.А. Бодалев, В.Н. Мясичев, Л.С. Славиной и др.) относит субъектно-объектность, избирательность, осознанность, эмпиричность.

В.Н. Мясичев подчеркивает, что со времени своего рождения и до смерти каждый человек оказывается включенным в систему общественных отношений, которые формируют его субъективные отношения ко всем сторонам действительности. Раскрывая

сущность понятия отношения, В.Н. Мясищев указывает на то, что психологический смысл отношения состоит в том, что оно является одной из форм отражения человеком окружающей его действительности, а сама личность – это система отношения человека к окружающей действительности [1]. По мнению Н.И. Шевандрина, самое главное и определяющее личность – ее отношение к людям, возникающее в процессе общения и деятельности [6, с. 27].

В научной литературе выделяют несколько видов отношений:

- потребности;
- эмоции;
- общественные отношения (производственные, политические, правовые, нравственные, религиозные, психологические).

Особый ряд отношений представляют интересы, оценки и убеждения, играющие немаловажную роль в моральном формировании личности. Само моральное формирование личности, по мнению А.А. Бодалева, основывается на знании образцов и на процессе сопоставления своих действий, поступков с образцами, т.е. оценки [1, с. 38]. Таким образом, рассматривая этот процесс с позиции философии, можно упомянуть, что любая вещь содержит два полюса (общее (эталон) и единичное), а сам человек «осужден на свободу» выбора одного полюса из двух, имеющихся в наличии. Этот внутренний процесс оценки и выбора приводит к образованию оценочных отношений. В слове «оценочных» корень «цен» позволяет усмотреть связь этого понятия «оценки» с понятием «ценность», поэтому целесообразно говорить об особом виде отношений – ценностных отношениях.

Под ценностным отношением мы понимаем психологическую связь человека с различными сторонами объективной действительности, выражающуюся в его действиях, реакциях, переживаниях, волевой готовности бороться за сложившееся убеждение в жизни, формирующуюся в процессе оценочной деятельности, содержание которой сводится к выработке ценностей.

Отношение же к разного рода деятельности у каждого специалиста собственное. В частности, если иметь в виду педагогическую профессию, то зависимость между компетенциями и отношением к педагогической профессии весьма значима.

Мотив осуществления тех или иных компетенций значительно зависит от внутреннего ценностного отношения педагога к своей профессиональной деятельности. Отношение педагога к своей профессии как к ценности является весьма желательным результатом. Важно отношение педагога к педагогической профессии не только как к социальной, но и как к личной ценности. Ценностное отношение к профессиональной деятельности является основным мотивом ее осуществления. Разная мера соотношенности личных ценностных ориентаций специалиста и социальных профессиональных ценностей ложится в основу разной степени эффективности и социальной полезности от профессиональной деятельности специалиста. В философии под ценностями понимаются «специфически социальные определения объектов окружающего мира, выявляющие их положительное или отрицательное значение для человека и общества, заключенные в явлениях общественной жизни и природы» [4, с. 534]. А.Г. Здравомыслов утверждает, что личные ценности обуславливают поведение человека в жизнедеятельности. В частности, они являются и ведущим мотивом профессиональной деятельности. «Ценностное восприятие действительности порождает и мотивацию действий и поступков, основанную на ценностных отношениях, дополняющую и обогащающую мотивацию, основанную на потребностях и интересах» [2, с. 165–166]. По его мнению, личные ценности могут быть столь же сильным мотивом в индивидуальной деятельности, как и мотивы материальные.

М.А. Славина исследует саму профессию как ценность, исходя из известного в науке положения о том, что труд является для человечества и человека ценностью. Показателем личных ценностных ориентаций студентов на профессию автор считает отношение к профессии. Ценности, принятые личностью в форме ценностных ориентаций, составляют компонент ее личного мировоззрения. Ценности лежат в основе профессиональной картины мира. Философская категория отношения выражает суть идеи всеобщих взаимосвязей в мире. В.П. Тугаринов отождествляет связь и отношение, употребляя их как синонимы («...отношение, или связь, между явлениями и их свойствами»). Если свойство субординировано предмету,

то отношение субординировано предмету и свойству. Предметы и свойства суть носители отношений. Это значит, что отношение возникает и осуществляется между предметами, между свойствами, между предметами и их свойствами. Все законы природы и общества суть отношения» [4, с. 97–98].

В любом отношении человека к окружению мы видим проявление его существенных свойств (явление антропосинергизма) [3, с. 173]. Поэтому отношение человека, профессионала как человека окрашено его внутренней сутью.

Литература

1. Бодалев А.А. *Личность в общении*. – М.: Знание, 1983. – 272 с.
2. Здравомыслов А.Г. *Потребности, интересы, ценности*. – М.: Педагогика, 1986. – 246 с.
3. Сериков Г.Н. *Образование: аспекты системного отражения*. – Курган: Изд-во «Зауралье», 1997. – С. 221.
4. Тугаринов В.П. *Проблемы ценности в философии*. – М.–Л., 1966. – 197 с.
5. Шевандрин Н.И. *Социальная психология в образовании*. Ч. 1. – М.: ВЛАДОС, 1995.

ЖАНРОВО-СТИЛИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА ДИПЛОМНЫХ РАБОТ СТУДЕНТОВ

А.А. Евтюгина
РГППУ

В статье осуществляется анализ типичных недоработок, выявленных в первичных текстах дипломных работ студентов.

Текст дипломной работы или дипломного проекта является одним из результатов профессиональной подготовки студентов, позволяющий судить об уровне сформированности у выпускников умений работы с научным материалом. Поэтому мы можем рассматривать текст выпускной квалификационной работы как специфический жанр речевой деятельности, а работу студента по созданию этого текста под руководством преподавателя можно рассматривать в аспекте обучения студентов научному стилю русского языка.

Чтобы понять специфику научного текста дипломной работы как целостной и нормативной содержательной речевой формы, необходимо прежде всего осмыслить ее функционально-коммуникативное предназначение. С этой целью кафедрой русского языка и культуры речи РГППУ был проведен анализ дипломных работ студентов РГППУ разных факультетов и специальностей. Предметом анализа стали уровень владения научным стилем и этапность его развития в процессе выполнения дипломной работы с момента создания первичного текста. При этом мы ограничили круг своего исследования работами теоретического, системно-типологического и частно-проблемного характера.

Первичный текст отличается от подготовительных материалов предтекстового периода целостностью, коммуникативной направленностью, последовательной письменной экспликативностью. При его создании необходимо учитывать в качестве ориентиров следующие критерии:

- предметно-логическую структурность;
- цельность текстовой композиции;
- речестилистическую нормативность и преобразование свернутых структур «смыслового синтаксиса» в развернутые и последовательные структуры тексто-грамматического синтаксиса с учетом восприятия текста адресатом.

Чаще всего первичный текст не позволяет раскрыть весь научно-творческий потенциал автора и по своему качеству обычно весьма далек от того, во что он должен превратиться на конечном этапе работы. Значительная часть выявленных в процессе анализа затруднений и недочетов при создании первичных научных текстов дипломных работ связана с неумением четко, сжато обобщивать актуальность работы, обобщать изложенный материал, представлять содержание в компрессированной форме, использовать «скрепы» и переходы между частями целого текста, находить адекватные формы для стилистически нормативного выражения мысли, а также с дефицитом необходимой информации, несоблюдением соразмерности нового и известного.

Проведенный кафедрой русского языка и культуры речи анализ позволил дать обобщенную характеристику типичных недоработок выпускных квалификационных работ [2, с. 202].

Информативная недостаточность. Во-первых, в первичном тексте студентам не удается раскрыть заявленное в плане содержание работы. Во-вторых, в общем контексте, в силу логики целостности, становятся очевидными те содержательные упущения, которые заложены уже в замысле.

Информативная избыточность. Это относится прежде всего к тем содержательным частям текста, которые сами по себе объективно или субъективно для автора могут быть интересны и ценны, но не укладываются в рамки предметно-логической структуры замысла дипломной работы. Их неорганичность может скрадываться внешней текстовой цельностью, а в силу субъективной ценности автору нередко жаль «расставаться» с ними, так что избавление от информативно избыточных частей требует помощи руководителя дипломной работы.

Неполноценность вступительной части. Вступительная часть в общем контексте всех исследованных текстов дипломных работ обнаруживает свою незавершенность и часто требует радикального переосмысления. Не случайно считается, что окончательный вариант введения пишется тогда, когда основная часть уже написана. Проведенный анализ позволил выделить в первичных текстах введения недоработки трех типов: неоправданную краткость (формальность, неинформативность), гипертрофированность (избыточность) и дефективность. Последнее характеризуется сочетанием гипертрофированности в одних и недостаточности в других фрагментах вступления.

Введение не имеет в своей основе необходимой композиционной модели и не включает требуемых содержательных компонентов, т.е. описания степени исследованности темы и обоснования ее актуальности, обозначения объекта исследования, формулировки цели и задач исследования, указания методов исследования, описания структуры работы. Такие недостатки выявлены, в частности, в дипломных работах выпускников ИПЮ, ИПИ (кафедра технологии в машиностроении и методики профессионального образования, кафедра контроля материалов). Требования, предъявляемые к тексту введения, нарушаются в разной степени – от отсутствия одного – двух необходимых содержательных компонентов до абсолютной неадекватности жанру (пример – введение дипломной работы студента ИПЮ, начинающееся с пересказа притчи и не имеющее ни одного необходимого компонента содержания).

Слабость заключительной (итоговой) части. Для заключительной части дипломных работ характерны три типа недоработок: отсутствие заключения как такового, формальное заключение, которое обычно выполняется способом суммирующего повторения и дефективное заключение. Если в формальном заключении нет необходимого синтеза когнитивных конструкций дипломной работы, то дефективному свойственна неадекватность оценок полученных результатов.

Заключение в ряде дипломных сочинений либо вообще не содержит выводов, полученных в ходе работы (ИПИ, кафедра технологии в машиностроении и методики профессионального образования), либо пред-

ставляет собой формальный повтор введения или других предыдущих частей без каких-либо изменений (ФИ, ИПИ, ФП), либо является в целом кратким и малосодержательным (ФП).

Несоразмерность частей предметно-логической структуры дипломной работы. Научный текст должен иметь, как известно, иерархическую предметно-логическую структуру, коммуникативно-ориентированную в текстовом воплощении. Она подвергается делению на уровни по принципу «сверху вниз». Нарушения соразмерности в тексте отмечены на всех уровнях, в том числе и на высших, и могут проявляться как в неоправданной гипертрофии, так и в излишней редукции отдельных составляющих. Недостаток выражается прежде всего в несоответствии объема введения и заключения объему основной части работы. Нередко вводная и заключительная части составляют 1–2 страницы из 100–200 страниц общего объема (ИПИ, ИПЮ, ФП).

Недостатки в расположении частей текста. Они относятся более к текстовой композиции, чем к содержательной (предметно-логической) структуре, но влияют и на нее, внося те или иные нарушения или, по крайней мере, затрудняя восприятие содержательной структуры. Роль руководителя на этом этапе выполнения дипломной работы состоит в том, чтобы на конкретных примерах показать студенту, как при первичном продуцировании научного текста начинают взаимодействовать законы предметно-логического движения и законы текстового развертывания. В результате студент должен понять, что максимальное сближение предметно-логической и композиционно-текстовой структур является законом научного стиля.

Недостаточная мотивирующая экспликация связанности содержательно-композиционных частей. Значительная часть экспликаций дистантных связей («по вертикали», «по диагонали») отсутствует в исследованных дипломных работах вследствие того, что в процессе написания эти связи были упущены студентами из виду или воспринимались ими как «само собой разумеющиеся». Руководитель должен научить студента использовать целостность первичного текста как «подсказку» для выявления упущенных связей. Кроме того, руководитель должен научить студента «перевопло-

щаться» в адресата научного текста, чтобы обнаружить возможные пропуски. И руководитель, и студент должны учитывать также, что связи между ближайшими, смежными частями текста обычно понятны, но эти экспликации могут быть или слишком однообразны, или недостаточно точны, что также требует соответствующих исправлений. Наиболее распространенный недостаток – отсутствие выводов в конце глав, обобщающих абзацев по подглавам и логических переходов от одной главы к другой (ИПИ, ИПЮ, СоИн, ФП). Кроме того, в некоторых работах структура основной части не соответствует задачам, сформулированным во введении (ФП). Малосодержательны начальные фразы разделов, фактически повторяющие их заглавия (*Рассмотрим теперь СПК с точки зрения отечественных психологов* – начальная фраза в разделе «Теории СПК в отечественной психологии».) (ФП).

Обилие иностилевых включений применительно к норме допустимости в окончательном варианте. Сюда относятся не только разговорные и публицистические (ораторские) эмоциональные и субъективно-оценочные единицы, метафоры, образные сравнения, параллели, собственно риторические вопросы, различные экспрессивные вставки, инверсии, повторы и т. д., но и нетерминированные номинации, «вольное» цитирование, рыхлость или деформированность синтаксических построений, дефицит ограничителей объема суждения и др.

Чрезмерная книжная усложненность синтаксиса. Это явление в значительной мере противоположно предшествующему, но в то же время взаимосвязано с ним, так что они могут иметь место в одном и том же тексте. В большинстве случаев чрезмерная синтаксическая усложненность обусловлена стремлением автора «с первого захода» обстоятельно и компактно вербализовать мысли. Достигая этого, он, однако, проигрывает в ясности, коммуникативной доступности высказывания. Чрезмерная усложненность иногда маскирует непроработанность самой мысли, недостаточную ясность ее для автора.

Речевая избыточность, неэкономность. Как показал анализ, этот недостаток обусловлен незрелостью (расплывчатостью, рассеянностью) самой мысли, отражает следы поисков точного выражения актуального смысла, показывает недостаточно активное

владение терминологической системой и речевыми клише научного стиля или его специальных языковых структур. Это происходит, когда текст как бы движется по инерции, прикрывая стереотипами дефицит актуального содержательного наполнения. Известно, также, что речевая избыточность может отражать включенность «субъективно-человеческого компонента» в стихийный процесс научно-творческого мышления. В формах научного стиля откладывается коллективный опыт оптимальных, с точки зрения науки, способов выражения, но отдельный человек, во-первых, накапливает опыт постепенно, во-вторых, пользуется этими формами с различной степенью активности и оперативности; это особенно справедливо относительно речевой комбинаторики. Наконец, в самой научно-речевой норме сталкиваются противоположные тенденции полноструктурности языкового оформления и смысловой компрессии, и первая из них также обладает потенциалом речевой избыточности. Речевая избыточность может сочетаться с информативной недостаточностью (неэкономная форма) и избыточностью (неактуальная информация).

Устранению перечисленных недостатков могут способствовать специальные семинары, организованные в период дипломирования. С их помощью удастся обратить внимание студентов и их руководителей на некоторые дополнительные аспекты культуры создания и оформления дипломной работы. Так, вслед за А.Н. Васильевой необходимо отметить, что каждое речевое произведение (поступок) следует оценивать по целому комплексу критериев [1, с. 187], куда входят следующие составляющие.

1. Соответствие обстановке и цели общения; информационная ценность в этом плане.
2. Соответствие содержания речи действительности, на отражение которой она претендует.
3. Содержательная полнота и речевая сжатость применительно к конкретным условиям коммуникации.
4. Аргументированность смысловых и эмоционально-оценочных акцентов.
5. Четкость композиционной структуры, соответствие жанровым требованиям, условиям, задачам общения; учет особенностей адресата.

6. Стилистико-языковая выдержанность (оправданность).

7. Адекватность внешнего оформления письменного текста и/или устного высказывания.

И хотя этим перечнем не исчерпываются критерии культуры речевого продуцирования и исполнения, а перечисленные критерии могут иметь различную степень актуальности, применение такого ориентировочного перечня в процессе организации дипломного проектирования и создания дипломных работ значительно повышает их качество и научный уровень.

Жанрово-стилистический подход к оценке качества студенческих работ необходимо применять практически с самого начала обучения студентов в вузе, что безусловно отразится на качестве дипломных работ. В этом аспекте нами был проведен анализ основных речевых произведений, создаваемых студентами вуза.

Семинарский доклад, курсовая работа, научное сообщение (статья), дипломная работа – их объединяет между собой то, что они являются письменными речевыми произведениями и их создание характеризуется несколькими аналогичными стадиями.

Рассмотрим аналогичные процессы в выполнении курсовых и дипломных работ. Здесь важно, во-первых, своевременно и правильно организовать начало работы: выбрать тему, предварительно проконсультировавшись с научным руководителем, приступить к знакомству с рекомендованной литературой. К сожалению, многие студенты выбирают тему с запозданием и с еще большим запозданием приступают к работе над ней. Тем самым они предопределяют некачественность работы, ибо научное исследование, даже такое упрощенное, как курсовая работа, требует длительной подготовительной работы. Студенты не должны думать, что они смогут написать курсовую за одну-две недели, а дипломную – за 2–3 месяца; это наивное легкомысленное заблуждение, которое необходимо сознательно преодолеть с помощью руководителя.

Научный руководитель обеспечивает студента рекомендательным списком литературы по теме. Студент должен уточнить, какая часть этой литературы должна быть прочитана в первую очередь, на какие разделы и аспекты следует обратить особое внимание.

Курсовые и дипломные работы имеют свои нормы речестилистического оформления, свойственные научному стилю. Общей нормой стиля является высокая насыщенность высказывания предметно-логическим содержанием. Коммуникативная тактика любого исследования проявляется в его композиции [5, с. 27]. Структурными элементами курсовых и дипломных работ являются титульный лист, оглавление, введение, основная часть, заключение, список использованной литературы, приложения [1, 2, 3, 4, 5 и др.].

Введение должно быть кратким и точным. Каждый его раздел вводится в текст в виде лаконичной формулировки. Краткость и точность – стилиобразующие черты этого раздела. Именно поэтому текст введения неоднократно исправляется, шлифуется.

Основной текст (исследовательская часть) членится на главы в полном соответствии с поставленными задачами. Каждая глава членится на разделы (параграфы) в соответствии с характером материала и внутренней логикой исследования. В главах специальные разделы могут быть посвящены тем особенностям, которые объединяются фактором идиостиля. Желательно завершить каждую главу группой выводов.

Заключение может иметь форму краткого резюме и форму расчлененных выводов. Можно говорить о двух основных типах выводов: вывод-итог и вывод с выходом на перспективу (перспективный вывод).

Вывод-итог суммирует сделанное; **перспективный вывод** раскрывает дальнейшие возможности исследования, обнаруживает области применения материалов и результатов проделанной работы.

Научный руководитель осуществляет текущее руководство как курсовой, так и дипломной работой, включающее систематические консультации с целью оказания информационной и научно-методической помощи студенту, контроль над осуществлением выполнения исследовательской работы в соответствии с назначенными сроками, проверку содержания и оформления завершенной работы.

При цитировании или свободном воспроизведении мысли того или иного ученого необходима библиографическая ссылка на источник. Оптимальным способом оформления ссылок является указание номера позиции источника в библиографическом спи-

ске и номера страницы в квадратных скобках. Например: [1, с. 15]. Этой отсылке в библиографическом списке, организованном по алфавитному принципу, будет соответствовать, например, следующая запись: 1. Моисеев Л.А. Теория речи. М., 1985. С. 15. Допускается в круглых скобках указывать фамилию автора (без инициалов), год издания соответствующего труда, страницы. Если научный источник принадлежит группе авторов, возможно упоминание в ссылке лишь первой фамилии: (Федосюк и др. 1981:32). В ряде случаев автор дипломного сочинения может ссылаться на коллективный труд без упоминания фамилий, например: (Лексический минимум. Словарь-справочник 2003: 10). Полные выходные данные каждого упоминаемого источника в этом случае указываются в алфавитном списке использованной литературы без нумерации с обязательным выделением курсивом фамилии автора и года издания. Например: *Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. М., 1996.*

Дипломная (курсовая) работа должна содержать стройную систему отсылок, в том числе на словари, справочники.

Библиографический указатель включает список научной литературы; список использованных справочников и словарей; список источников исследуемого материала. Внутри каждого раздела принимается алфавитный порядок расположения наименований.

В библиографическом указателе обычно выделяются источники на иностранных языках (с продолжением единой нумерации). Целесообразно выделять источники на электронных носителях (с продолжением опять-

таки общей нумерации библиографического указателя).

Следование этим правилам и порядку не только позволяет добиваться необходимой дисциплины научного труда и прибегать к этике научного общения, но и оптимизирует работу по данной теме.

В принципе каждый студент, добросовестно поработавший с соответствующей научной литературой и фактическим материалом, может создать дипломное произведение, соответствующее жанру научного стиля. Это может быть аргументированное утверждение одного из принятых в науке подходов к анализируемому предмету как наиболее верного, или выявление причин расхождения трактовок, или исследование новой стороны, качеств исследуемого предмета, или разработка методического аспекта темы применительно к обучению в школе, училище, колледже, вузе.

Литература

1. *Васильева А.Н. Курс лекций по стилистике русского языка. – М., 1976.*
2. *Васильева А.Н. Основы культуры речи. – М., 1990.*
3. *Воронцов Г.А. Письменные работы в вузе: Учеб. пособие для студентов. – Ростов-на-Дону, 2002.*
4. *Кузин Ф.А. Магистерская диссертация: Методика написания, правила оформления и процедура защиты: Практик. пособие для студентов-магистратов. – М., 1996.*
5. *Купина Н.М. Дипломная работа по русскому языку: Метод. рекомендации. – Екатеринбург, 2001.*

ПОНИМАНИЕ: ПРОЦЕСС И РЕЗУЛЬТАТ

Ю.Е. Калугин
ЮУрГУ

В статье рассмотрен акт понимания как рождение кластера (виртуальной матрицы) смысла в хаосе мыслей. Описаны стадии преобразования кластера в НПМ и доводки НПМ до продуктивного состояния. Отметим, что даже в опосредованных образовательных процессах далеко не всегда имеющиеся методы обучения и воспитания позволяют осуществить все стадии и вывести знание на продуктивный уровень. Еще сложнее эти процессы происходят в самообразовании.

Понимание – это особое состояние человека, проявляющееся при общении, работе с информацией, при любых осмысленных действиях и взаимодействиях. Понимание является важнейшим элементом в педагогической практике, являясь основой усвоения и освоения каких-либо сведений как в опосредованном процессе, так и самообразовании. Это состояние изучается широким спектром наук: философией, психологией, социологией и др. Существует особая наука герменевтика – теория и искусство толкования текстов. Тем не менее, понимание на настоящее время остается *terra incognita*.

Понимание в психологии имеет два значения: «1) способность постичь смысл и значение чего-нибудь и достигнутый благодаря этому результат; 2) вызванное внешними и внутренними воздействиями специфическое состояние сознания, фиксируемое субъектом как уверенность в адекватности воссозданных представлений и содержания воздействий» [10, с. 419]. По свидетельству многих ученых понимание часто имеет еще и эмоциональную окраску.

Для понимания характерно видение причинно-следственной связи, логичности, проявляющейся в ощущении ясной внутренней связанности, организованности рассматриваемых объектов или явлений. Хотя нередко понимание может возникать и без видимого логического каркаса, исходя из ситуационных или социальных условий, которые независимы от человека.

Будем в дальнейшем полагать, что объектом понимания является *текст*, который и обладает *смыслом*.

Под *текстом* будем подразумевать все, что несет информацию [1]. Текст возникает при общении, текстом являются произведения искусства, конкретный предмет, а так же

событие, факт зафиксированные в какой-либо знаковой форме (слова, символы и др.). Для текста характерно то, что под ним подразумевается как любая часть, так и целое. Например, текстом является чайная чашка, но текстом также являются и ручка, и дно, и содержимое чашки и т.д.; текстом является вся данная статья, каждый абзац, слово.

Предметом понимания является система отношений, заключенная в этом тексте, то есть само связанное содержание текста. Результатом понимания является смысл (иногда это содержание объекта), который субъективный по существу и уникален для любого человека, в силу чего ему характерны уровни понимания. Этот смысл человек присваивает, он его может использовать в различных ситуациях, преобразовывать, разделять или соединять с чем-то и т.д., то есть смысл становится личностным.

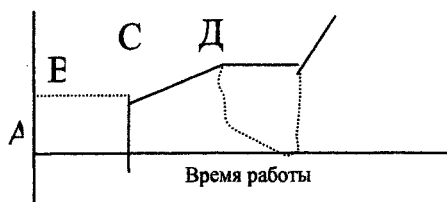
Смысл текста – это знание. Как всякое знание, оно обладает функциями: объяснительной, переноса (эвристическая) и прогностической. Объяснительная функция заключается в том, что полученный смысл нам поможет объяснить то, для чего мы и стремимся понять текст. Функция переноса связана с тем, что полученный смысл мы можем соединять с другими, применить его для понимания других текстов, этим их обогащая. Прогностическая же функция позволяет на основе полученного смысла предсказать что-либо.

Рассматривая текст, нельзя не выделить два его важных элемента: контекст и подтекст. Под *контекстом* подразумевается часть текста, направленная на пояснение того, что автор текста считает наиболее важным и необходимым для раскрытия смысла, сути. Контекст составляет самим автором. *Подтекстом* является совокупность сужде-

ний, понятий, умозаключений, ассоциаций и др., которые возникают у воспринимающего текст и сопровождают уяснение смысла на основе его личного опыта. Заметим, что некоторую часть подтекста иногда создает автор текста в контексте, однако большую часть все же должен воссоздать воспринимающий текст.

Понимание часто имеет отложенную форму. В частности К.К. Гомоюнов отмечает: «Большой частью понимание не приходит сразу, внезапно, а подготавливается в результате продолжительного мыслительного процесса...» [2, с. 45], что отражено скачком (участок А) на рис. При дальнейшей работе над смыслом степень понимания увеличивается (участок В). Автором установлено [4], что существует участок стабилизации, когда работа над текстом не увеличивает уровень понимания, а даже приводит к «провалу» (участок С), но дальнейшая работа снова увеличивает уровень понимания (участок Д).

Понимание



Зависимость понимания от времени изучения

Из всего сказанного в предыдущем абзаце следуют три вывода. Во-первых, понимание сродни творческим процессам, так как для них характерной является фаза инкубации, во время которой происходит накопление информации, ее достраивание, преобразование, перестроение и др. [9]. Во-вторых, понимание иногда сродни интуитивному процессу, для которого тоже характерна скачкообразная форма, внезапное озарение (инсайт). В-третьих, понимание, как процесс, охватывающий промежуток между восприятием информации и осознанием ее смысла, оказывается нелинейным. Идентификация смысла нередко происходит скачком, которому предшествует значительная подготовительная работа, идущая в недрах сознания (возможно и бессознательно), и только смысл становится осознаваемым.

Отметим, что для процесса понимания важными являются все психологические

процессы, но более существенными: память, мышление, воображение.

Исходя из вышесказанного, стоит выделить две составляющие: рассмотреть сам процесс понимания и его результат.

Понимание связано с деятельностью коры головного мозга человека и с происходящими там сознательными и бессознательными процессами. О сложности данной системы говорят следующие факты. Основой структур и первичным функциональным элементом является нервная клетка — нейрон. Количество нейронов у человека достигает величины 10^{12} . Каждый нейрон связан с тысячами других нейронов. Определенно известно, что нервные клетки объединяются в зоны, области, комплексы и формации, которые по сути являются полифункциональными. Кроме того, эти же совокупности нейронов образует нейропсихологические матрицы (стереотипы, паттерны), в которых содержится знания, умения, алгоритмы поведения и др. Вся эта сложная система находится в функциональном взаимодействии в процессе понимания.

Сложность данной системы определяет и подход к ней. Наилучшим является применение теории самоорганизации сложноорганизованных систем, позволяющей выделить «акт творения» из хаоса действительности в сложных системах. Создателями этой теории являются И. Пригожин [8] и Г. Хакен [11]. В настоящее время этот подход широко используется в науке [3].

Суть процесса самоорганизации заключается в следующем. Если любая сложноорганизованная система находится в стадии нестабильности, а среда данной системы не линейна, то с большой степенью вероятности в данной системе может появиться кластер, обладающий степенью организованности гораздо большей, чем окружающая среда и обладающий свойством диссипации.

Эти представления можно применить для построения модели понимания. Так психическая среда (поле) сознательного (наверно и бессознательного) по своим свойствам в проявлениях к состоянию понимания, как уже указывалось, среда нелинейная. Кроме того, эта среда еще и нестационарная. Не стационарность данной среды связана с тем, что наша психика заполнена потоками мыслей и чувств: отклики на постоянное воздействие внешней среды на наши сенсоры, обменные потоки между полушариями, внут-

ренние взаимодействия структур сознательного и бессознательного и многое другое. Кроме того, внутренний мир человека требует разрешения множества иногда противоречивых проблем, возникающих при взаимоотношении человека с окружающей действительностью. Все эти потоки создают хаос. На это обращают внимание, в частности: «Многие ученые приходят к выводу, что мозг человека представляет собой выраженную хаотическую систему, в которой значительную роль играют диссипативные процессы» [7, с. 27].

Возбуждение, вызванное текстом – «информацией для размышления», попадает в нестационарную, нелинейную среду и сопровождается блужданиями этой информации в поле (среде) сознания (возможно и бессознательного).

Примем во внимание следующее: «Установлено, что в таких средах <нестационарных и нелинейных> (вставка автора) потенциально существуют спектры структур, которые могут возникнуть в них на развитых, асимптотических стадиях процессов. Спектр структур-аттракторов, иначе говоря, поле путей развития ... определяется сугубо внутренними свойствами данной среды» [6, с. 111]. Уточним: возникновение структур-аттракторов (в дальнейшем просто аттракторов) в данном случае связано с рядом свойств, относящихся к полю (среде) сознательного (возможно бессознательного). При возбуждении некоторые элементы коры головного мозга реагируют на эту информацию. Эти частные отклики на возбуждение могут обладать свойством связанности. В результате образуются «цепочки развития» или «деревья развития». Одно из этих «деревьев развития» может оказаться выбранным, то есть происходит выпадение на аттрактор. Однако чтобы произошло выпадение на определенный аттрактор, он должен обладать тремя свойствами:

- причинно-следственной адекватностью;
- эмоциональной привлекательностью;
- асимптотической законченностью.

То есть информация может иметь несколько смыслов (часто бывает), в зависимости от того, какое «дерево развития» будет удовлетворять вышеназванным требованиям.

Причинно-следственная адекватность – это наличие причинно-следственных связей между сигналом и откликом (аттрактором) и

отражена в репрезентативности отклика воздействию. Она является проявлением способностей человека, во-первых, оперировать мыслительными операциями; во-вторых, идентифицировать причинно-следственные связи, присутствующие в информации; в-третьих, выделить (свойства фильтра) наиболее привлекательную «цепочку развития» или «дерево развития», которые отвечают объекту понимания.

Причинно-следственная адекватность зависит от видов мышления [5]. У людей с «броуновским» видом мышления, который проявляется в стохастическом переборе вариантов, фильтрация (выбор той или иной цепочки развития), сильно зависит от эмоциональной привлекательности содержания этой цепочки.

У людей с формально-логическим мышлением цепочка будет создаваться из отдельных элементов, взаимодействующих между собой и образующих логическую последовательность. Эмоциональная привлекательность здесь сопряжена с эстетичностью логических связей.

У людей с развитым разумным мышлением «дерево развития» будет строиться из исходных, генетически обусловленных элементов, развиваясь по пути усложнения, захватывая более сложные образования, в полной мере используя причинно-следственные связи. Эмоциональная привлекательность в этом случае связана с эстетикой полученного результата.

Как видно из предыдущего, эмоциональная привлекательность оказывается существенным условием, так как создает повышенную значимость результата, хотя тем самым нередко провоцирует довольно поспешный вывод.

Асимптотическая законченность (АЗ) является проявлением сознания и имеет две составляющие. Во-первых, «цепочка развития» или «дерево развития», обладая связанностью, приобретает свойство повторяемости, в условиях отвечающей возможно большей степени охвата элементов сознания, которые участвуют в отклике. Во-вторых, отклик, который является диссипативной структурой, отвечает особенностям языка. То есть, АЗ – проявление сознания, заключающееся в уверенности, что в данный момент удалось привлечь к отклику все имеющееся (отвечающее причинно-следственным связям), а также, что отклик удастся воспро-

известии с помощью соответствующих языковых конструкций. Асимптотическая законченность зависит от объема и глубины знаний человека. Чем шире и глубже знания, тем «гуще дерево развития», тем выше асимптотический предел. Этим объясняется разный уровень понимания одной и той же информации разными людьми и одним и тем же человеком.

Таким образом, если какая либо из структур-аттракторов будет удовлетворять указанным условиям, то происходит выпадение на аттрактор, тем самым создается виртуальная матрица смысла, представляющая собой кластер – связанную область в море хаоса. Эта матрица пока ненадежна по своей конструкции и содержанию, но является диссипативным элементом, так как выносит полученный смысл на уровень сознания, а затем и в окружающую среду. При дальнейшем осмыслении можно видоизменить полученную матрицу смысла, улучшить качество, так как она пока пластична и не превратилась в стереотип. В стереотип же этот смысл или часть его превратится при многократном повторении и закреплении, но только в том случае, если это знание для человека важно и его следует сохранить в актуальной зоне.

Определим разницу между «цепочкой развития» и «деревом развития». «Цепочка развития» – это законченная структура, которая имеет минимальное число ответвлений. Например, у нас сформировалась виртуальная матрица следующего понятия: «*Электрический ток – это направленное движение электрических зарядов*». Мы это запомнили и можем в любой момент сформулировать данное определение. Однако эта «цепочка развития» разовьется в «дерево развития» только тогда, когда мы познакомимся с различными видами электрического тока, узнаем, что ток может вызываться не только поступательным движением зарядов, но и вращательным – диполи. Узнаем, что при большой частоте переменного тока вообще эти частицы практически неподвижны, а волны переносят энергию. То есть образующееся «дерево развития» будет характеризоваться «кустистостью», что, в свою очередь, приводит к обогащению понятия и способствует появлению таких связей, которые предскажут проявления электрического тока там, где при наличии только «цепочки развития» невозможно это представить: потоки заряженных частиц в

синхрофазотронах, ток смещения в пустоте и др. Кроме того, «дерево развития» позволяет понять условность самого понятия, в каких пределах оно привлекательно и им можно пользоваться.

Отметим, что процессу выпадения на аттрактор мешает шум понимания, к которому относятся факторы, снижающие вероятность образования виртуальной матрицы смысла. Сюда относятся:

– тот хаос мыслей, который создает нестабильность среды и способствует самоорганизации, он же и препятствует ей;

– ограниченность сферы аттракции, возникающая от психических установок вида: это возбуждение касается педагогики, это возбуждение принадлежит электронике и т. д., ограничители могут формировать односторонний, неполный смысл;

– специфика протекания психических процессов у данного индивида (тип личности, характер);

– качество возбуждающего сигнала.

Последний тезис требует более подробного рассмотрения. К качествам сигнала мы отнесли длительность сохранения его, полноту и значимость информации для индивида.

Под длительностью сохранения понимается время, в течение которого следы возбуждения остаются в коре головного мозга. Это в частности позволяет динамично функционирующей системе мозга достроить «цепочку развития» и, спустя какое-то время, новая информация, позволит получить матрицу смысла.

Под полнотой информации понимается такой объем ее, который достаточно полно описывает предмет или идею, и при этом лежит в зоне актуального развития человека. При этом содержание ее не должно приходиться в противоречие с имеющейся и не быть слишком новым (из зоны ближайшего развития). Противоречащая информация, несовпадающая с теми представлениями, которые у нас имеются, сразу же ограничит сферу аттракции. Если же она неизвестная, то, как правило, она создает причинно-следственную неопределенность, разрешение которой возможно только при усвоении смысла неизвестных понятий, умений, фактов и т.д.

Под значимостью сигнала подразумевается как амплитуда его (внешний фактор), так и степень необходимости смысла данной информации, обусловленная внутренними

факторами, которые не всегда осознаваемы, но формулируется для себя в виде: «нужно». Однако когда мы осознаем, что смысл данной информации нам очень нужен, то может возникнуть обратный эффект. Низкая значимость сигнала снижает стремление получить смысл. Сильная значимость может вызвать сильное возбуждение, которое увеличивает энтропию среды и снизит вероятность нахождения смысла.

Теперь, в соответствии с ранее приведенными условиями, возникают три вида развития процесса.

«Дерево развития» включает существующую матрицу, которая удовлетворяет тексту, тогда понимание возникнет сразу. Смысл определяется имеющейся матрицей.

«Дерево развития» удовлетворяет всем условиям, приведенным выше, тогда с большой степенью вероятности происходит самодотраивание – образование кластера (виртуальная матрица смысла). То есть образование смысла происходит при сравнительно быстрой обработке информации.

Эта матрица пока ненадежна по своей конструкции и содержанию, но является диссипативным элементом, так как выносит полученный смысл на уровень сознания, а затем и в окружающую среду.

«Дерево развития» не удовлетворяет какому-то условию, тогда самодотраивания не происходит и смысл не идентифицируется.

В последнем случае еще не все потеряно. Блуждания возбуждения в поле сознательного и бессознательного могут происходить достаточно долго. Это зависит от силы возбуждения, его продолжительности и диссипативных свойств среды. За это время в систему может быть внесена дополнительная информация, или существующая информация в результате различных воздействий (операций мышления) перестраивается и становится частью аттрактора, тогда возникают условия к возникновению матрицы смысла и он становится осознаваем.

Приведенная модель объясняет взаимодействие текста, контекста и подтекста. Подтекст отражен в прошлом опыте и потенциально составляет элементы структур-аттракторов. Текст вместе с контекстом выступает в качестве возбуждения, причем, зачастую, он вносится либо частями, либо непрерывно в процессе восприятия текста и контекста. Так создается блуждание инфор-

мации в поле сознательного и бессознательного, которое может продолжаться, как показывает опыт отложенного понимания, значительное время.

Понимание может наступить сразу, если в «дерево развития» включится готовый стереотип. Если этого не произойдет, а система удовлетворяет выше названным условиям, то через некоторое время, которое индивидуально для каждого субъекта, образуется кластер смысла.

Возможно, что смысл не идентифицируется, тогда нужна дополнительная информация или время для перестройки имеющейся, пока система не будет удовлетворять условиям самодотраивания. При дальнейшем осмыслении (нахождении более адекватного смысла исходной информации) полученная матрица смысла может видоизмениться. В общем случае дотраивание стереотипа может продолжаться всю жизнь.

Как результат, понимание, согласно исследований И.Я. Каплуновича [5], осуществляется в девять стадий, причем почти каждая стадия представляет собой некий уровень. Этот уровень устанавливает планку асимптотической законченности «цепочки развития», определяя состояние НПМ смысла объекта понимания в зоне актуального развития человека. Понимание какого-либо объекта человеком может остановиться на любом уровне. Однако в опосредованном образовании деятельность педагога часто направлена на то, чтобы сформировать конечный уровень. В прогрессивном самообразовании [4] достижение конечных уровней сопряжено со значительными усилиями, причем, как правило, требуется консультация с репрезентативным человеком, обладающим необходимым знанием.

Рассмотрим стадии и уровни понимания, а также возможность их формирования и выявления. Одновременно будем уточнять степень асимптотической законченности, характерную для каждого уровня.

1. *Различение объекта* – результатом понимания, является дифференциация объекта из спектра подобных. На этой стадии понимания не требуется вполне точно представить свойства и характеристики объекта, достаточно выделить его на основе отдельных отличительных свойств, присущих именно этому объекту. То есть можно не вполне четко знать признаки, но уже можно утвердительно сказать: «– Да, это данный

объект», «– Да, это то-то». Формируется заданием требующими сравнить, выбрать, сопоставить, убрать лишнее. Это самый низкий уровень асимптотической законченности, которому характерна предельно короткая «цепочка развития», но уже образующая кластер. Стадия формирует уровень выделения, для которого характерно не вполне сложившийся, но уже оформляющийся смысл объекта.

2. *Узнавание*, когда человек может выявить объект при повторном восприятии. Отличием данной стадии является возможность сказать: «– Да, это данный объект, так как ему принадлежат вот эти признаки».

3. *Воспоминание* – это воспроизведение смысла объекта из имеющихся в памяти по сигналу извне. По существу это тоже узнавание только происходит в ситуации, когда указываются признаки и нужно узнать объект: «Ага, согласно этому признаку разговор идет о следующем объекте», «Данные признаки и свойства относятся к представленному объекту».

4. *Припоминание* – это активный поиск в памяти вполне определенного объекта, возникающий за счет внутреннего сигнала. Эта стадия случается при самостоятельном воспроизведении смысла в ситуации, когда необходимо восстановить смысл объекта под действием внутренних побуждений.

Характерным на второй, третьей и четвертой стадиях является то, что здесь более сказывается память и гораздо менее мышление. Эти стадии понимания принадлежат одному уровню, который отвечает воспроизведению смысла объекта в различных ситуациях, которые иерархичны в учебном процессе. Так узнавание происходит в основном при закреплении дидактических единиц на и том же занятии; воспоминание – при повторении на последующих занятиях, а припоминание – на контрольном мероприятии. Асимптотическая законченность, отвечающая этому уровню, проявляется в короткой «цепочке развития», но многократная потребность в воспроизведении смысла формирует связи ее с определенными элементами соответствующей области знания, поэтому на каждой последующей стадии кластер смысла образуется более быстро и отчетливо.

5. *Применение и оперирование по образцу* – эта стадия, на которой учащийся учится использовать смысл объекта понимания в стандартной ситуации по предлагае-

мой схеме, алгоритму. Задания, предлагаемые на этой стадии, – это пересказ или запись факта, явления, понятия по определенной схеме с обязательным выполнением промежуточных условий, или это решение задачи по формуле, связывающей элементы смысла. Эти задания по существу являются упражнениями, способствующими образованию навыка. Стадия связана с репродуктивной работой, но принципиально необходима ужесточением причинно-следственных связей внутри НПМ. Эта стадия заканчивается репродуктивным уровнем, который свидетельствует о том, что учащийся может осознанно применять смысл, заключенный в объекте, для решения всевозможных упражнений по отысканию связей и взаимоотношений. Данному уровню отвечает сложившаяся НПМ, в которой асимптотическая законченность отражена все в той же «цепочке развития», но появляются ответвления. Это обстоятельство создает потенциальную возможность использовать НПМ, как для увеличения объема самой матрицы, так и составной частью в другом знании. На этой стадии оформляется репрезентативная функция знания.

6. *Ассоциативная* – стадия предполагает выявление или установление причинно-следственных связей, которые имеет данный объект с другими знаниями, например, знания по физике связаны с психологией. Ассоциативность предполагает направленность от имеющегося смысла к другим отраслям знаний, то есть предполагается притягивание других знаний в формируемую область (кластер). Как правило, они устанавливаются на основании заданий типа: что может быть общего, чем отличаются, в связи с чем, нельзя ли использовать, можно ли использовать и т.д.? На данной стадии происходит разрастание «цепочки развития» и превращение ее в «дерево развития», которое отличается многочисленными связями с другими знаниями. Эти связи пока остаются виртуальными, им не хватает устойчивости, которая возникает при решении заданий следующей стадии. Степень асимптотической законченности на этой стадии значительно выше предыдущей за счет возрастания самого объема НПМ. На этом этапе начинает формироваться эвристическая функция знания.

7. *Перенос* – стадия, в процессе которой вырабатываются умения оперировать и применять знание (смысл) в новой ситуации.

В отличие от предыдущей стадии, меняется направленность действий. Здесь они нацелены на перенос имеющегося знания в другую область и связаны с выполнением следующих заданий: спроектируйте, смоделируйте, придумайте, найдите, примените для этого, используйте для того и т.д. Это стадия закрепления многочисленных связей, при котором НПС смысла (знания) приобретает архитектуру и легко встраивается в аттракторы. Асимптотическая законченность связана с «деревом развития», многочисленные ветви которого стабилизируют устойчивость НПС. На этой стадии формируется эвристическая функция знания, поэтому стадия заканчивается эвристическим уровнем, который выявляется умением использовать это знание в соседних областях, то есть с решением задач, связанных с его переносом.

8. *Классификации на общие и частные свойства* – эта стадия ревизии знания, выделения в нем элементов общих с другим знанием и частных, заключенных в нем самом. Если это касается какого-то понятия, то на этой стадии происходит поиск родового понятия. Если это касается какого-то предмета или идеи, то отыскивается прототип, аналог, происходит сопоставление признаков, отличающих данный объект. В результате работы над знанием происходит либо повышение устойчивости НПС, либо – рыхление связей. Устойчивость обеспечивается тем, что выделение общих свойств ужесточает ее внешние связи, а осознание частных свойств позволяет ужесточить внутренние связи. Разрыхление же связей возникает при наличии противоречий, которые появляются при разрастании «дерева развития». Знание само провоцирует создание аттракторов, которые могут оказаться более привлекательными. Выпадение на другой аттрактор может привести к «провалу» в понимании, который ликвидируется дальнейшей работой над смыслом, как правило, заканчивающейся его обогащением.

На этой стадии постижения смысла происходит смещение процесса памяти в сторону процесса мышления. Асимптотическая законченность НПС или сохраняется на прежнем уровне, или обогащается. На этой стадии начинает формироваться прогностическая функция знания.

9. *Создание и оперирование образами* – это стадия соединения знания и его образа, то есть человек создает образ смысла. Тем

самым логические связи левого полушария головного мозга прирастают связями правого полушария. Это приводит к увеличению количества степеней свободы, чем формируется прогностическая функция знания. НПС, прирастая невербальной составляющей, создает условия для встраивания себя в большее число аттракторов. Это обстоятельство, в свою очередь, позволяет либо внести в НПС другое знание и интегрировать его с имеющимся, либо имеющееся знание в виде НПС внести в другое, в виде составной части, образуя новую НПС. Так как прогноз, это прерогатива (одна из функций) творческого воображения, то совместное функционирование левого и правого полушария способствуют появлению таких связей, которые позволяют использовать знание в различных приложениях и ситуациях. На этой стадии выполняются следующие задания: представьте, давайте пофантазируем, создайте образ, вообразите, найдите образ отвечающий ...

Эта стадия заканчивается продуктивным уровнем, который предполагает использование знания в новых областях, и выявляется умением применять знания в новых нестандартных ситуациях. Асимптотическая законченность НПС, отвечающая данному уровню, связана с «деревом развития», включающим элементы образов правого полушария головного мозга. На той стадии, как и на прошлой, в знании могут появляться противоречия, устранение которых приводит к его совершенствованию.

Итак, мы рассмотрели сам акт понимания, как рождение кластера (виртуальной матрицы) смысла в хаосе мыслей, а также стадии преобразования кластера в НПС и доводки НПС до продуктивного состояния. Отметим, что даже в опосредованных образовательных процессах далеко не всегда имеющиеся методы обучения и воспитания позволяют осуществить все стадии и вывести знание на продуктивный уровень. Еще сложнее эти процессы происходят в самообразовании.

Литература

1. Васильев С.А. *Синтез смысла при создании и понимании текста*. – Киев: Наук. Думка, 1988.
2. Гомоюнов К.К. *Совершенствование преподавания технических дисциплин*. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1983.

3. Данилов Ю.А. Роль и место синергетики в современной науке // В. Тарасенко Ресурсы интернета. Институт философии РАН. Московский международный синергетический форум. – <http://www.Iph.ru>, 1998.
4. Калугин Ю.Е. Самообразование, формирование готовности к профессиональному самообразованию: Учебное пособие. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2000. – 120 с.
5. Каплунович И.Я. Понимание: диагностика и формирование / Педагогика. – № 9. – 2004. – С. 42–52.
6. Князева Е.Н., Курдюков С.П. Интуиция как самодостраивание // Вопросы философии. – 1994. – № 2. – С. 110–122.
7. Назарова Т.С., Шаповаленко В.С. От экстремальных педагогических технологий к традиционной практике // Педагогика. – № 5. – 2001. – С. 23–29.
8. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с.
9. Розет И.М. Психология фантазии. – Минск: Изд-во «Университетское», 1991.
10. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1997.
11. Хакен Г. Синергетика: Иерархия неустойчивости в самоорганизующихся системах и устройствах. – М.: Мир, 1985.

МЕТОДИКА РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ СТАНОВЛЕНИЯ ГРАЖДАНСКОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

С.В. Рокутов
ЮУрГУ г. Трехгорный

В статье рассматриваются вопросы методики реализации педагогических условий становления гражданского самоопределения студенческой молодежи, а также вопросы организации социального партнерства в условиях ЗАТО.

Рассмотрев теоретические положения проблемы становления гражданского самоопределения студенческой молодежи, определив её состояние в вузовской практике и выявив наличный уровень гражданского самоопределения студенческой молодежи, мы остановимся на описании методики реализации выделенных нами педагогических условий.

В ходе теоретического осмысления проблемы мы выдвинули предположение, согласно которому формирование гражданского самоопределения студенческой молодежи в условиях вуза будет осуществляться более эффективно при реализации следующего комплекса педагогических условий:

- коррегирование личных ценностей студентов по критериям социальных ценностных ориентаций;
- непрерывное расширение гражданской ответственности студентов в рамках их компетенций;
- обеспечение партнерского взаимодействия и педагогического содействия гражданской самореализации студентов в рамках воспитательного пространства закрытого административно-территориального образования.

В данной работе мы рассмотрим методику реализации предложенных педагогических условий.

Отметим, что под методической системой или целостной методикой понимают единство целей, содержания, внутренних механизмов, методов и средств конкретного способа или типа обучения-самообучения, воспитания-самовоспитания, развития – саморазвития. В методической системе методы, приемы и средства выступают способами (методическими механизмами) реализа-

ции цели и содержания на конкретных этапах педагогического процесса.

Решение проблемы разработки методики реализации педагогических условий становления гражданского самоопределения студенческой молодежи заключается не в изолированном подборе методических механизмов для каждого условия, а в построении целостной методики, т.е. определенной методической системы. Предлагаемая нами методика реализации педагогических условий воспитания гражданственности студентов включает в себя: конкретную цель, принципы, методы, приемы, формы и средства, позволяющие достичь этой цели.

Любая методика проектируется и реализуется на базе определенных принципов. Основными принципами нашей методики выступают следующие: принцип культурной обусловленности, принцип принятия и поддержки, принцип индивидуальности, принцип диалогичности, целостности, деятельности. Сущность данных принципов раскрыта в первой главе при построении модели становления гражданского самоопределения студенческой молодежи в условиях вуза.

Теоретическое исследование проблемы становления гражданского самоопределения студенческой молодежи позволило нам отметить тот факт, что оно должно быть направлено на раскрытие основных аспектов модели становления гражданского самоопределения студентов. В соответствии с концептуальными положениями нашего исследования мы полагаем, что овладение необходимыми знаниями о гражданской ответственности, сознательности в выполнении обязательств и формирование направленности личности молодого гражданина – это та основа, на которой должно строиться воспитание гражданской ответственности студентов

[1]. Остановимся на содержании и методике формирующего этапа опытно-экспериментальной работы.

Методика реализации первого условия учитывает интересы и потребности студентов, наличие необходимых знаний, готовность молодежи совершать выбор позиций: исполнителя, организатора, руководителя – для проявления своей гражданской ответственности, гражданской позиции при решении избранного варианта. Наша деятельность по проектированию и построению ситуации выбора для студентов на основе лично ориентированного подхода включала следующие этапы и действия: 1) формулировка цели (задач) применения ситуации ценностного выбора; 2) определение моментов, при которых целесообразно создавать ту или иную ситуацию выбора (исполнитель, организатор, руководитель); 3) выявление конкретного дела, при участии в котором следует применить ситуацию выбора; 4) разработка вариантов заданий, необходимых для осуществления дела; 5) продумывание отдельных деталей результативного использования ситуации выбора; 6) анализ и оценка ситуации выбора.

При подборе основного и дополнительного материала по формированию гражданского самоопределения студенческой молодежи в период организации и проведении занятий по дополнительной программе «Мой выбор» мы опирались на теоретико-методологическую базу настоящего исследования, руководствовались следующими принципами: соответствие содержания материала задачам становления гражданского самоопределения студенческой молодежи; актуальность (интерес, важность) материала для студентов; соответствие содержания материала общим требованиям учебно-воспитательного процесса, то есть его целям, временным возможностям, возрастным особенностям студентов.

Реализация второго педагогического условия осуществлялась вместе с блоком программы, предусматривающего участие студентов в органах студенческого самоуправления [2].

В ходе опытно-экспериментальной работы определился реестр поручений для выбора и круг обязательств членов студенческого самоуправления. Реестр студенческих поручений для выбора: лидер группы; менеджер; член совета, центра, штаба, клуба, комитета;

лидер центра, совета, штаба, клуба, комитета; организатор творческой группы; политинформатор; капитан спортивной команды; книголюб; затейник; дежурный; информатор; организатор сюрпризов, встреч; организатор спортивной деятельности; валеолог; консультант; репетитор; организатор досуга; редактор; эколог; судья студенческих соревнований; инструктор; летописец; вожатый; казначей; ведущий и т.д.

Происходящее в вузе воспитание гражданской ответственности студенческой молодежи в самоуправлении происходит в соответствии с компонентами разработанной модели. Если в результате проведенного мониторинга наблюдается отклонение по усвоению студентами знаний о гражданской ответственности, выполнению обязательств, направленности личности молодого гражданина [3], то возникает необходимость анализа проведенной работы, выявление причин отклонений и их коррекция. В соответствии с разработанной моделью рассмотрим основные формы и методы работы студенческого самоуправления, где осуществлялось воспитание гражданственности молодежи, на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы на основе педагогического мониторинга.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась членами студенческого самоуправления совместно с кураторами, преподавателями, заместителями директора по воспитательной работе под нашим руководством. Руководство работой заключалось в подготовке педагогов к ее проведению посредством индивидуальных бесед, консультаций, выступлений на заседаниях педагогических советов по темам: «Как воспитать гражданственность у современного студента?», «Педагог и студенческое самоуправление: проблемы, поиск, находки».

В соответствии с логикой построения модели осуществления аксиологического и деятельностного подходов в ходе опытно-экспериментальной работы студентов, преподаватели участвовали в выполнении программы воспитания гражданственности. Цель программы – расширить кругозор студентов о родном крае, вузе, о людях, которые живут рядом; помочь студентам больше узнать о том, кто их окружает, почувствовать себя в ответе за все, что происходит рядом. В диссертационном исследовании мы опираемся на второй раздел программы

«Жизнь вуза – элемент гражданского пространства».

Используя функциональный аспект модели, мы выявляли уровни гражданской ответственности студентов; определяли реальную перспективу студенческого самоуправления в воспитании гражданской ответственности студентов; обеспечивали взаимодействие участников студенческого самоуправления, овладение ими содержания знаний о гражданской ответственности, формировали у студентов положительную мотивацию, опыт проявления гражданской ответственности; на основе педагогического мониторинга выявляли и оценивали результаты воспитания гражданской ответственности студентов, осуществляли корректировку.

Третье педагогическое условие основано на развитии социального партнерства в рамках воспитательного пространства закрытого административно-территориального образования. На данном этапе происходит коррекция и закрепление формируемых качеств и умений, приобретает устойчивость гражданская направленность личности, развиваются общественно значимые качества, развивается гражданская ответственность студенческой молодежи.

Среди ориентиров высшего профессионального образования особое место уделяется динамичности образовательного процесса как социального явления, выступающего естественной составляющей жизни человека, обретающего возможность для реализации жизненного пути.

Достижение названного приоритета осложняется недостаточными социальными связями. По целому ряду образовательных областей отсутствует социальное партнерство, способное помочь, объединить усилия в процессе гражданского воспитания. Имеющиеся партнерские связи, как правило, не связаны между собой, не дифференцированы в зависимости от потребностей, интеллектуальных задатков студента.

Следовательно, имеется необходимость стимулировать разработку социального партнерства в рамках воспитательного пространства закрытого административно-территориального образования.

В рамках нашего исследования, говоря о социальном партнерстве, мы имеем в виду взаимодействие с административными, образовательными, воспитательными, социальными и экономическими структурами

закрытого административно-территориального образования.

При организации социального партнерства студенческая молодежь участвует в деятельности данных учреждений, реализует совместные проекты, учится:

– использовать на практике полученные знания и умения;

– разрабатывать собственные способы и приемы проявления гражданского долга;

– соотносить свои цели, задачи, возможности с ожиданиями общества; анализировать соотношение составляющих гражданского общества;

– осознавать свои эмоциональные состояния, возникающие в процессе социально значимой деятельности;

– использовать основы организации опытно-поисковой и исследовательской работы, корректируя их к собственной гражданской позиции;

– овладевать технологией проявления гражданского долга, ответственности, разработкой содержания помощи и поддержки различных категорий населения;

– принимать решения, участвовать в законотворческих инициативах.

Эффективность данных мер по гражданскому воспитанию зависит от систематичности, преемственности и последовательности их организации.

Одним из условий реализации эффективного социального партнерства является проектная деятельность. Данное направление обусловлено следующими обстоятельствами:

– во-первых, спецификой деятельности организаций, входящих в структуру социального партнерства, характеризующейся разнообразием направлений деятельности;

– во-вторых, в современных условиях основой организации и осуществления гражданского воспитания становится реализация содержания проектов и программ, разработанных совместно со студентами;

– в-третьих, активное участие студенческой молодежи в реализации содержания сразу же нескольких проектов позволяет им достаточно быстро и осознанно самоопределиться в конкретной сфере или сферах профессиональной деятельности и совместно с социальными партнерами выстроить индивидуальный образовательный маршрут освоения норм гражданского общества;

Педагогика гуманно ориентированного университетского образования

– в-четвертых, сопряженность и преемственность проектов создает условия освоения их содержания на основе интеграции теоретического обучения, практической подготовки, учебно-исследовательской деятельности и самостоятельной работы студентов на протяжении всего периода гражданского воспитания, как в стенах вуза, так и уже в профессиональной деятельности.

Под проектом мы понимаем отдельный, целостный и в то же время взаимосвязанный содержательно-функциональный компонент в структуре образовательной программы, реализация которого направлена на подготовку студента к полноценной жизни в гражданском обществе.

Содержание каждого проекта проецируется в целях, задачах, планируемом результате, что облегчает студентам его восприятие, осознание и выстраивание индивидуальной траектории реализации, как конкретного проекта, так и одновременно нескольких проектов. Особенно это важно, когда речь идет о проекции содержания каждого из проектов в теоретическом обучении, практической подготовке и самостоятельной работе юных граждан, поскольку у них складывается целостное представление о всех сторонах и компонентах гражданского общества.

Как показало исследование, гражданское воспитание студентов на основе разработанной технологии не только увеличивает успешность гражданского самоопределения, но и дает общеразвивающий эффект, повышая обобщенность и аналитичность мышле-

ния студентов, осознанность их мыслительных операций. Главную цель применения технологии решения профессиональных задач мы видели в том, чтобы помочь студентам «привязать» теоретические знания к конкретной общественной реальности, прежде всего российской, сформировать критическое отношение к происходящим событиям. Мы стремились дать студенту не абстрактный набор отвлеченных категорий, а знания, которые бы помогли ему разобраться в сути современных гражданских процессов. Используя технологию проектирования [5], мы отметили развитие их способности к рационально-критическому осмыслению информации, выработку у них умений давать оценку сложным гражданским процессам, умений дискутировать и самостоятельно делать свой выбор, принимать адекватные решения и выбирать приемлемые формы гражданского поведения в моделируемой ситуации, находить компромиссы и достигать согласия. Другими словами, эффективность представленной технологии заключается в развитии рационально-критического стиля гражданского мышления студенческой молодежи.

Для эффективности социального партнерства в процессе гражданского воспитания студентов необходима также подготовка и самих социальных партнеров к данному процессу. Нами была разработана программа, в которой отражен цикл мероприятий по данному направлению (таблица).

Таблица

Примерная программа для социальных партнеров по гражданскому воспитанию студенческой молодежи в условиях ЗАТО

I РАЗДЕЛ

Задачи	Способы реализации
Обновление и углубление научно-теоретических знаний по гражданскому воспитанию	Организация теоретических семинаров на базе ЮУрГУ (примерная тематика):
	• «Тенденции развития идей гражданского воспитания в обществе»
	• «Гражданское воспитание: традиции и современные требования»
	• «Взаимосвязь самобытности русского народа и особенностей становления ценностных ориентаций студентов»
	• «Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов современной высшей школы»
	• «Формирование гражданственности средствами гуманистически ориентированной педагогики»
• «Формирование социальных интересов и жизненных идеалов студентов в условиях быстроменяющегося мира»	

Продолжение таблицы

Задачи	Способы реализации
	<ul style="list-style-type: none"> • «Формирование мотивации понимания единства человека и Вселенной, индивида и мироздания средствами этнопедагогики» • «Сопровождение социализации студентов в быстроменяющемся социуме»

II РАЗДЕЛ

Задачи	Способы реализации
Развитие творческой, исследовательской деятельности социальных партнеров по проблеме	<i>Организация деятельности городских и вузовских творческих групп по следующим проблемам:</i>
	• «Эффективные способы повышения разрешающих возможностей воспитательной системы для формирования социальных интересов и жизненных идеалов студенческой молодежи»
	• «Формирование смысложизненного видения социальной реальности, ценностно-смыслового восприятия окружающего мира»
	• «Развитие культуры жизнедеятельности гражданина в процессе решения практико-ориентированных задач»
	• «Продуктивные методы формирования основ гражданского самоопределения студентов в практической деятельности»
	• «Повышение разрешающих возможностей воспитательной системы для формирования способности студентов ориентироваться в жизненных обстоятельствах, принимать самостоятельные решения»
	• «Психолого-педагогическое обеспечение формирования адекватного человеческим ценностям поведения студентов в условиях воспитательной системы социального партнерства»
	• «Формирование социальных интересов и жизненных идеалов студентов в практической деятельности детско-юношеских объединений»
• «Формирование осознанной законопослушности, ответственного отношения к судьбе Отечества в процессе выполнения социально-ролевых функций»	
• «Воспитание толерантности в условиях многонациональной высшей школы»	

III РАЗДЕЛ

Задачи	Способы реализации
Обмен практическим опытом работы по проблеме	<i>Организация практических семинаров, творческих отчетов, круглых столов (примерная тематика):</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • «Формирование социальных мотивов гражданской деятельности студентов в условиях воспитательной среды социального партнерства»; • «Механизмы актуализации деятельности органов самоуправления по организации социально значимой деятельности студентов»
	Презентации творческих работ учителей истории, географии, литературы по «Формированию мотивации ответственного отношения к нуждам и потребностям государства», творческих отчетов городских творческих групп по проблеме

IV РАЗДЕЛ

Задачи	Способы реализации
Обогащение возможностей вуза для реализации деятельности по формированию гражданской позиции студентов	Организация координационного совета по военно-патриотическому воспитанию: <ul style="list-style-type: none"> • городского военно-спортивного клуба; • городских клубов «Правовед»; • «Будущие юристы».

Задачи	Способы реализации
	Проведение тематических мероприятий: <ul style="list-style-type: none"> • военно-спортивного городского конкурса «Один в поле не воин»; • военно-спортивной игры «Кто быстрее?»; • военно-спортивной игры «Рыцарский турнир»; • тематических встреч студентов с ветеранами ВОВ на базе городского музея; • творческих встреч поэтически одаренных студентов с поэтами «Мы в мир пришли, чтоб сделать его краше»; • пресс-конференции с работниками военкоматов «Служить Отечеству достойно»; • организация акций «Обустроим наш город»; • «Не быть равнодушным»; • «Мы поможем вам, малыши» (обустройство детских площадок в детских садах); • «Лучший двор»; • презентация программ действий органов самоуправления «Наш вклад в развитие города»; • виртуальной олимпиады правовых знаний; • декад правовых знаний: «Знание своих прав».

Выбор описанных форм работы и принципов ее организации соответствует основам гуманистической педагогики и обеспечивает построение образовательно-развивающего процесса с учетом возрастных и индивидуальных личностных способностей.

Литература

1. Бык А.С. *Воспитание гражданственности в педагогическом наследии В.А. Сухомлинского: Автореф. дис. ... канд. пед. наук.* – Киев, 1985. – 24 с.
2. Валеев И.И. *Самоуправление учащихся как средство эффективности патриотического воспитания: Дис. ... канд. пед. наук.* – Москва, 1992. – 193 с.

3. Гаязов А.С. *Формирование гражданина: теория, практика, проблемы.* – Челябинск: ЧГПУ, 1995. – 237 с.

4. *Гражданское образование и социальное проектирование: Пособие для препод. шк. учрежд. доп. образования.* – М.: Новый учебник, 2003. – 160 с.

5. Дахан А.Н. *Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределенность // Педагогика.* – 2003. – № 4. – С. 21–26.

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

УДК 37.0

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ УПРАВЛЕНИЯ ВАРИАТИВНОСТЬЮ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА РЕГИОНАЛЬНОМ УРОВНЕ

Т.В. Абрамова, И.М. Никитина
Министерство образования Челябинской области

В статье изложены концептуальные основы и системообразующие принципы управления вариативностью общего среднего образования на региональном уровне, обоснованы состав компонентов и организационная структура системы управления. Обсуждаемые в статье вопросы апробированы на практике. Статья адресована исследователям и практикам, интересующимся вопросами управления региональными образовательными системами.

Необходимость модернизации общего среднего образования следует из понимания значимости фундаментальных изменений социально-экономической жизни страны в конце XX века, связанных с законодательным введением права на вариативное образование. Современное общее среднее образование порождается различными социальными заказами и должно быть направлено на удовлетворение потребностей в образовании всех его субъектов: обучающихся, их родителей, педагогов и руководителей образования. Это возможно только при сохранении школы как современного образовательного института, обеспечивающего качество образования, имеющего четко спланированную программу развития и необходимые для реализации этой программы ресурсы (организационные, материально-технические, методические, дидактические, кадровые др.) [1].

В общем среднем образовании наблюдаются тенденции развития гуманитарной и гуманистической направленности, как в содержании образования, так и формах и методах педагогической деятельности. Вместе с тем образовательный процесс даже в инновационных образовательных учреждениях не всегда перестраивается концептуально, а зачастую лишь декларируется под новые цели и задачи [2]. Происходят изменения, в основном, информационного содержания образования: введение новых дисциплин и/или укрупнение их в научно-ориентированные блоки; введение углубленного изучения отдельных предметов и

повышение требований к овладению ими; введение курсов по выбору и т.п.

Решение задач модернизации системы образования находится в зависимости как от адекватного понимания состояния функционирующей системы общего образования, так и от внедрения в практику достижений в области управления образованием, учета объективных и субъективных факторов развития региональной системы общего среднего образования. В свою очередь, регионализация управления общеобразовательной системой актуализируется процессами демократизации и децентрализации, что предусматривает перемещение центра развития вариативного общего среднего образования на региональный уровень.

Региональная система общего среднего образования представляет собой совокупность государственных и негосударственных образовательных учреждений, реализующих преемственные образовательные программы в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта базового и профильного уровней, и органов управления образованием. Управленческая миссия региональной системы общего среднего образования направлена на удовлетворение спроса на образовательные услуги со стороны населения региона и спроса на выпускников образовательных учреждений со стороны экономики региона. При этом общеобразовательные учреждения являются как элементами региональной системы общего

Управление образованием

среднего образования, так и элементами экономики региона.

Региональная система общего среднего образования строится на основе муниципальных систем общего среднего образования, в состав которых входит совокупность общеобразовательных учреждений Челябинской области, обслуживающих территорию области в условиях незначительной миграции населения, и обособленная с точки зрения согласования, удовлетворения и опережающего формирования спроса на образовательные услуги и выпускников при заданных институциональных ограничениях и ресурсном обеспечении. Необходимость выделения муниципальной образовательной системы в качестве основного звена региональной системы общего среднего образования обусловлена необходимой централизацией управления, обеспечивающей эффективное функционирование с учетом экономических, организационных и информационных факторов. Муниципальная система общего среднего образования осуществляет две функции: внешнюю (основную – оказание образовательных услуг) и внутреннюю (обеспечение собственного существования и развития). В качестве важного институционального ограничения нами рассматривается обязанность, как каждого элемента, так и региональной системы общего среднего образования в целом, реализовывать право граждан на вариативное общее среднее образование [3]. Внешняя модель региональной системы общего среднего образования представлена на рис. 1.

Под управлением вариативностью общего среднего образования на региональном уровне понимается планомерная, прогнозируемая, технологически обеспеченная управленческая деятельность, направленная на создание условий для реализации принципа вариативности и развитие способности системы предоставлять учащимся достаточно большое многообразие вариантов образовательных программ и образовательных услуг.

Управление вариативностью общего среднего образования в регионе реализуется в условиях противоречий между необходимостью обеспечения вариативности общего среднего образования, удовлетворяющего образовательным потребностям личности, социума и региона, и отсутствием действенных социально-педагогических механизмов управления данным процессом; между развернувшейся инициативой субъектов управления в обеспечении вариативности общего среднего образования и бессистемностью организации управления этой деятельностью. Поиски решения задачи обеспечения населения доступным вариативным общим средним образованием в региональной образовательной системе, как в теоретическом, так и в практическом плане находят свое отражение в осуществлении адекватного поставленным целям и задачам управления.

Решение задач регионального управления вариативностью общего среднего образования, определенных Законом РФ «Об образовании», федеральной и региональной программами развития, происходит в усло-

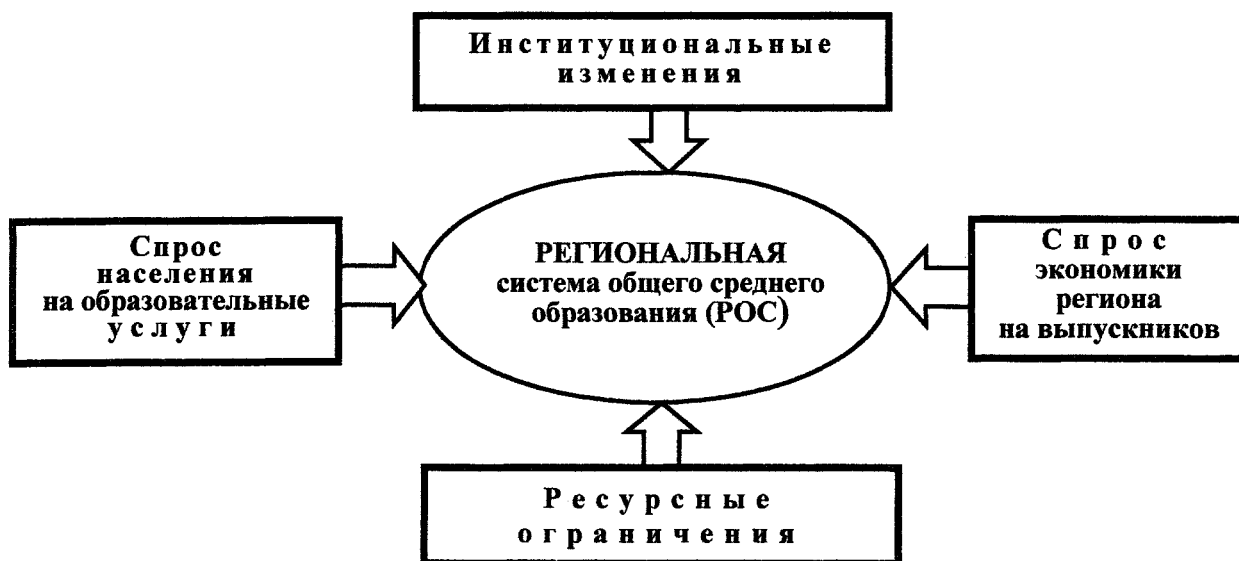


Рис.1. Внешняя модель региональной системы общего среднего образования

виях автономного функционирования и развития в соответствии с социально-экономическими, культурными и образовательными потребностями региона. Практический опыт позволяет отметить необходимость разработки моделей управления, формирующих целостную образовательную систему региона, способную не только управлять учреждениями и людьми, но и концентрировать ресурсы в целях удовлетворения образовательного заказа населения и, прежде всего, регулировать процесс развития самой системы.

Организационная структура регионального управления вариативностью общего среднего образования представляет собой совокупность управляющей и управляемой подсистем, связанных между собой субординационно и взаимодействующих в процессе управления. Управляющая подсистема управления вариативностью общего среднего образования характеризуется наличием нескольких субъектов управления – регионального органа управления и других структур, обладающих правом принятия решений (например, коллегия регионального органа управления образованием, совет руководителей муниципальных органов управления образованием, экспертный совет по инновационной деятельности и др.) Управляющая подсистема включает подсистемы образовательных учреждений, разделяющихся по формам собственности: государственные, муниципальные, ведомственные и негосударственные. Организационное структурирование региональной системы общего образования строится на управленческих связях между управляющей и управляемой подсистемами. Диапазон воздействия регионального органа управления образованием на подсистему образовательных учреждений в зависимости от формы собственности значительно различается от административных форм воздействия до оказания консалтинговых услуг [4]. Учитывая выше указанные основания, организационная структура управления региональной системой вариативного общего образования представлена на рис. 2.

Основополагающими идеями регионального управления вариативностью общего среднего образования выступают следующие положения:

– представление управления вариативностью общего среднего образования

на региональном уровне в виде целостной системы;

– обеспечение комплексного подхода к управлению на всех этапах управленческого цикла;

– определение управления вариативностью общего среднего образования в качестве одного из важнейших компонентов управления образовательной системой региона, что позволяет использовать имеющееся ресурсное обеспечение с опорой на существующую образовательную структуру;

– управление вариативностью общего среднего образования как система обладает целенаправленностью, институциональностью, открытостью, функциональностью, динамичностью и реализуется через управленческую деятельность субъектов по выполнению информационно-аналитической, мотивационно-целевой, планово-прогностической, организационно-исполнительской, контрольно-диагностической, регулятивно-коррекционной функций;

– обеспечение результативности управления вариативностью общего среднего образования в регионе зависит от особенностей конкретной реализации системы целенаправленных управленческих воздействий в целях создания специальных организационно-педагогических условий, обеспечивающих повышение эффективности управления.

В ходе системного анализа государственной программы развития образования и практики работы региона были выделены системообразующие принципы, на основе которых должно строиться управление вариативностью общего среднего образования на региональном уровне:

– открытость региональной образовательной системы, ее способность осваивать информационные, управленческие, педагогические технологии;

– опережающее развитие образования, утверждающее приоритетность развития образовательной сферы по сравнению с другими социально-экономическими структурами регионов;

– вариативность образования, его многообразие при общности целей, вариативности образовательных учреждений и образовательных программ, реализуемых образовательных услуг независимо от форм собственности учреждений образования;

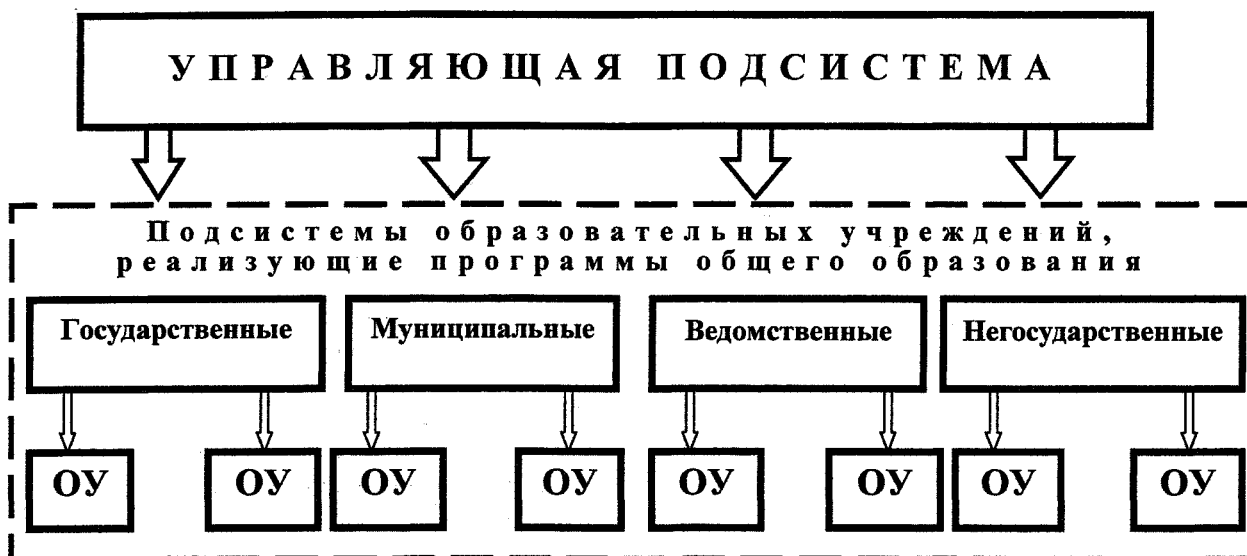


Рис. 2. Организационная структура управления региональной системой вариативного общего среднего образования

– доступность, позволяющая обучающемуся реализовать свои интересы, возможности и способности в условиях реального выбора профиля образования и жизненной траектории;

– автономизация учебных заведений, позволяющая реализовывать возможности эффективного самоуправления, основанного на широкой нормативно-правовой базе, различных формах соучредительства и финансирования, четком распределении компетенции, прав и обязанностей участников образовательного процесса [5].

Таким образом, можно выделить следующие задачи управления вариативностью общего среднего образования на региональном уровне:

– оценка современного состояния вариативности региональной системы общего среднего образования и прогноз соответствия ее функционирования целям развития региона;

– реализация ситуационного управления и принятие управленческих решений по оптимизации системы общего образования в рамках обеспечения условий для развития вариативности общего среднего образования на региональном уровне.

Применение методов теории управления в образовании и практический опыт позволяют наметить направление повышения эффективности управления вариативностью общего среднего образования на региональ-

ном уровне посредством выявления и внедрения комплекса следующих организационно-педагогических условий: оптимизация научно-методического сопровождения управления через формирование инновационной культуры педагогических и управленческих работников и создание методических центров при общеобразовательных учреждениях; разработка нового областного базисного учебного плана профильного обучения общеобразовательных учреждений; обеспечение программами и методическими рекомендациями регионального и школьного компонентов содержания общего среднего образования и формирование адаптивной образовательной среды.

Литература

1. Краевский В.В. Содержание образования: вперед к прошлому. – М.: Педагогическое общество России, 2001.
2. Асмолов А.Г. Практическая психология и проектирование вариативного образования в России: от парадигмы конфликта к парадигме толерантности // Вопросы психологии. – 2003 – № 4. – С. 10–16.
3. Новиков Д.А. Модели и механизмы управления развитием региональных образовательных систем. – М.: ИПУ РАН, 2001.
4. Сериков Г.Н. Управление образованием: Системная интерпретация: Монография. – Челябинск: Изд-во «Факел», 1998.
5. Регион: Управление образованием по результатам. Теория и практика / Под ред. П.И. Третьякова. – М.: Новая школа, 2001.

УПРАВЛЕНИЕ ПЕРСОНАЛОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПОНЯТИЕ

С.А. Белоусова

Управление по делам образования г. Челябинска

В статье понятие управления педагогическим персоналом образовательного учреждения рассмотрено в контексте эволюционных тенденций в сфере образования в связи с его модернизацией. Дано определение понятия. Вычленены два составных элемента управления педагогическим персоналом – внешняя и внутренняя.

Объектом управления образованием на уровне образовательного учреждения является деятельность участников образования, объединенных в одну организацию, подчиняющихся правилам и нормам конкретного образовательного учреждения (педагогической системы) и выполняющих заданную или совместную работу по образованию детей и самих себя (в зависимости от ведущей стратегии управления) в соответствии с технологическими, экономическими, правовыми, организационными и корпоративными требованиями.

Управление, как известно, включает в себя управление деятельностью, управление людьми, управление связями вне организации, дальнейшее совершенствование управления деятельностью организации и людьми, а также связями организации. Управление персоналом (от лат. *Personalis* – личный) при этом признается одной из наиболее важных сфер управления образовательной организацией, ее особым «человеческим измерением».

Сам термин «управление персоналом» рассматривается весьма широко, акцент делается на разные аспекты: от экономико-статистического до философско-психологического аспектов.

Для уточнения понятия «управление персоналом» большое значение имеет сфера занятости персонала. Сравнивая управление в разных сферах общественной практики, исследователи отмечают наличие в управлении образованием следующих особенностей: 1) существенно большая (по сравнению с типичными социально-экономическими системами) неопределенность внешнего заказа, что обусловлено не тоталитарным пониманием задач образования; естественной переоценкой обществом возможностей организо-

ванного образования; несформированностью механизмов гражданского общества, позволяющих четко и полно определить внешний заказ к образованию; 2) множественность субъектов управления образовательной системой (руководители различного уровня, педагоги, обучающиеся); 3) специфические особенности «управления производством образовательных услуг», связанные с необходимостью учета в этом процессе взаимодействия «учитель – ученик», «учитель – родитель». Важно учитывать, что цель управления – обеспечение в образовательном учреждении условий для раскрытия природы и реализации личностно-развивающих функций образовательных процессов, более глубокого понимания их сущности всеми участниками образования.

Итак, управление – один из образовательных процессов, а «управленческая плоскость» – часть педагогической действительности (Ш.А. Амонашвили). Выявляя особенности специфического вида управленческой деятельности, объектом которой является педагог, педагогический коллектив, анализируя характеристики *управления педагогическим персоналом* образовательного учреждения, важно выявить специфику социального технологически целесообразного управления в сфере образования на современном этапе.

В общем виде целевой заказ к образовательному учреждению в связи с модернизацией Российского образования может быть сформулирован следующим образом – повышение качества и доступности образования, обеспечение процессов сохранения и укрепления здоровья участников образования. Это связано с переводом образования от единообразия содержания, форм и методов деятельности участников образования на их

многообразии и разнообразии; с индивидуализацией и дифференциацией образования.

Управление педагогическим персоналом образовательного учреждения должно отражать следующие эволюционные тенденции в сфере образования в связи с его модернизацией.

1. Повышается роль субъективного начала и возрастает необходимость активизации человеческого фактора в условиях существенного обогащения социальных аспектов деятельности.

Личностно-ориентированный подход предъявил новые требования к качеству педагогического персонала: формировать личность может только личность. В этом случае «педагог как личность уже не может быть истолкован как персонификация нормативной профессионально-педагогической деятельности. Здесь он выступает как активный субъект, реализующий в своей профессии свой способ жизнедеятельности, готовность доопределить задачи, принимать на себя ответственность за их решение, раздвигать рамки деятельности и т.д. Речь идет о таком уровне внутренне детерминированной социальной активности, при котором учитель оказывается в состоянии поступать независимо от частных ситуаций и обстоятельств, складывающихся в его профессиональной биографии, творить эти обстоятельства, вырабатывать стратегию, иначе говоря, – о сверхнормативной, надситуативной активности учителя» [3, с. 9].

В соответствии с этим управление педагогическим персоналом призвано оказывать разностороннее управленческое содействие тому, чтобы все участники образования могли бы как можно полнее проявлять себя в деятельности (во взаимодействии друг с другом и с другими людьми), направленной на удовлетворение своих образовательных потребностей и (или) на оказание поддержки в этом другим людям, но осуществляемое не в ущерб здоровью кого бы то ни было из участников образования (Г.Н. Сериков).

2. Увеличивается число научно обоснованных альтернативных вариантов решения проблем образования, усложняются проблемы выбора из них (вариантов) оптимального, в связи с чем (в том числе) расширяются области применения психологических методов руководства образовательным процессом, актуализируется при-

менение педагогами психологических управленческих средств.

Педагогическая деятельность всегда рассматривалась как творческая, требующая от педагога неординарных решений в каждой конкретной ситуации. И все же рассмотрение ребенка (детского коллектива) как объекта педагогического воздействия – несравненно более легкая задача для учителя, чем выстраивание субъект-субъектного взаимодействия с ним(и).

Сегодня объектом образования все чаще рассматривается образовательный материал (предметы, явления, ценности, деятельности, общение, отношения и т.п.). Задачи субъектов образования (учителя, школьника, группы как совокупного субъекта) – выбор, подготовка и исследование образовательного материала, индивидуальный и совместный поиск способов его преобразования [1, с. 45]. Организационно это отражается в появлении индивидуальных планов, программ, увеличении количества часов «по выбору» детей, появлении элективных курсов, обеспечивающих свободу выбора учащимися той или иной учебной дисциплины и другом. Все это на фоне возрастающей информированности обучаемых не оставляет сегодня места формализму в педагогической деятельности, требует постоянного принятия оперативных и гибких решений в условиях многовариативности урока.

Еще более актуально звучит проблема усложнения управления образовательным процессом в условиях актуализации ситуации взаимодействия педагога и учащихся. От педагога требуется умение оперативно ориентироваться в вариативно изменяющихся условиях реального педагогического процесса, быстро принимать педагогически оправданные решения, направленные на реализацию целей обучения, воспитания и содействие развитию учащихся (Л.Ю. Берикханова, С.И. Дудаль, В.А. Кан-Калик, В.Н. Харькин и др.).

Словом, функции педагогической деятельности постоянно изменяются и пополняются в связи с возрастанием социальных требований. В связи с этим соответствующие изменения должны происходить и в системе управления персоналом образовательного учреждения. Управление персоналом должно создавать условия, оказывающие влияние на формирование профессионального мышления, творческой активности

педагогов, обеспечивающих их профессиональное совершенствование и т.п.

3. Изменяется социальная ситуация в образовательном учреждении: развивается демократическое начало и повышается зрелость коллективистских отношений при одновременном укреплении (развитии) индивидуального самосознания работника.

Процесс формирования личности (всех участников образования) всегда рассматривается с позиции органического сочетания принципов деятельности, общественных отношений и общения. Известно, что именно социальные условия, тип общественных отношений (многообразных форм взаимодействия и взаимосвязи, возникающих в процессе деятельности между социальными группами, а также внутри них) детерминирует характер деятельности.

В ходе развития сферы образования участники образования вступают в универсальный взаимный контакт, постоянно обогащают производственные отношения. А это все больше и больше требует согласования и организации взаимодействия. Постепенно развивается, усложняется определенная сеть организационно-управленческих отношений и механизмов, с помощью которых регулируются взаимодействия между людьми. Управленческие отношения и механизмы управления в сфере образования становятся особенностями социального управления в этой сфере, поскольку управление персоналом производит и воспроизводит разнообразные и многомерные отношения педагогических работников. Признавая ограниченные возможности у конкретного субъекта управления персоналом создания принципиально новых общественных отношений (поскольку они – объективная реальность, не зависящая от воли и сознания людей, производящих и воспроизводящих их в процессе своей деятельности), мы, тем не менее, признаем факт, что в управленческой практике сегодня распространены разные управленческие стратегии, различение которых и адекватное применение субъектом управления, в том числе при условии владения соответствующими им наборами психологических средств воздействия на персонал, создает предпосылки для повышения эффективности образования.

Господствовавшая ранее (да и сейчас) управленческая идеология, связанная с идеологией господствовавшего прежде общест-

венно-политического строя, по сути, была (и остается) командной, административной. Необходимость безукоснительного выполнения «заказа сверху» ... не только не развивала, но и подавляла субъектность педагога.

Основаниями концепции педагогики свободы (О.С. Газман) должны стать идеи демократизации, гуманизации взаимоотношений субъектов образования. Только в подлинно демократическом (добровольном, самодеятельном) коллективе школьник может стать творцом, субъектом образа жизни этого сообщества. Поиск совместно с детьми нравственных образцов, лучших образцов духовной культуры, культуры деятельности, выработка на этой основе собственных ценностей, норм и законов жизни – вот суть работы воспитателя по О.С. Газману. Таким образом, педагог должен стать субъектом свободной деятельности, должен иметь возможность создавать свой «идеальный образ» своей деятельности, ее процесса и продукта. При этом ведущее положение в развитии педагога как субъекта должна занимать проектировочная целеполагающая деятельность и способность к рефлексии.

В условиях, когда долгое время демократическая и правовая культура, культура труда были вообще исключены из спектра личных и общественных ценностей, система управления персоналом нуждается в поиске психологических средств их выработки (возрождения). Создаваемая в образовательном учреждении «организация труда должна обеспечить развитие личности, ее профессиональное долголетие, раскрытие ее творческого потенциала, диалектику управления и самоуправления, демократизацию социально-производственных структур на основе развития ответственности, сознательной дисциплины, инициативы, предприимчивости и т.д.» [3, с. 9].

Готовность и способность системы управления персоналом утверждать и реализовывать эти отношения в педагогическом и ученическом, родительском коллективах выступает ведущей характеристикой управленческой деятельности, а владение соответствующими психологическими средствами – залогом результативности управления.

4. Растет уровень образовательной и профессиональной подготовки педагогических работников, повышается их интеллект, творческий потенциал и социальная активность.

Сегодня в практике подготовки педагогических кадров и повышения их квалификации реализуются такие принципы как приоритет субъектно-смыслового обучения перед информационным, персонализация педагогического взаимодействия, единство системного и личностно-деятельностного подходов. Нарастает технологизация профессионального образования, разработка соответствующих программ подготовки, отвечающих требованиям диагностичности и интенсивности обучения, социально-игровой заданности обучения, моделирования профессиональных ситуаций и др. Все это позволяет в целом повышать качество педагогического персонала в сфере образования. Управляющее воздействие должно стать «продолжением» такого рода профессиональной подготовки.

Мы рассмотрели цели, характеризующие функционирование и развитие образовательной организации на современном этапе. На наш взгляд, **целевой заказ к образованию, главным образом, ориентирован на содействие участникам образования в проявлении и развитии их субъектных свойств.** Изменившиеся цели, содержание образования вызывают необходимость изменений в технологиях взаимодействия участников образования. Активный поиск путей и средств управленческого содействия участникам образования в решении поставленных перед ними задач по образованию себя и других, по раскрытию духовных и физических сил, стал яркой отличительной характеристикой современной образовательной ситуации.

Субъектный потенциал педагогов – один из важнейших ориентиров для управления персоналом. Субъект – (лат. «человек») – носитель сознания, воли, отношения. «Субъект обладает отдельным внутренним миром, его взаимоотношения с действительностью конструируются совсем по-другому, чем связи объекта с той же действительностью: субъект воспринимает себя в этом мире, воспринимает мир; субъект осознает воздействия, производимые им и направленные на него; субъект способен осознавать манипулирование и оказывать сопротивление; субъект, познавая, оценивая и преобразуя объект, может познавать, преобразовывать и оценивать самого себя (раздваиваться и выстраивать отношение к себе как объекту)» [4, с. 24].

Субъектом не рождаются, им становятся в ходе социально-психологического развития. «Субъектность всегда в динамике – от самой маленькой доли до максимальной величины ее» [4, с. 25]. Предполагается что в педагогической работе субъектные характеристики деятельности должны иметь очень высокие градации, и определенное содействие этому может оказывать управленческая практика.

Добиться соответствия между целями, стратегиями, условиями развития образовательной организации и особенностями педагогического персонала – основного штатного состава работников образовательной организации, реализующего главные полномочия (оказание образовательных услуг), – чрезвычайно сложная задача управления, которая *во внешнем плане* состоит в реализации определенной совокупности кадровых мероприятий. Под кадровыми мероприятиями в данном случае понимаются действия, направленные на достижение соответствия персонала задачам работы организации и проводимые с учетом конкретного этапа развития организации.

Важно отметить, то управление персоналом имеет составные элементы (две ветви): административное управление и педагогическое самоуправление. Эти элементы соотносятся с разными субъектами управления педагогическим персоналом, а также характеризуют внешние и внутренние механизмы управления (управленческого воздействия), формальную и неформальную сторону управления персоналом. Рассмотрим выделенные элементы управления педагогическим персоналом.

Совокупность линейных и функциональных руководителей и их заместителей на всех уровнях функционирования организации, имеющих право принимать решения, называют администрацией организации (от лат. *adminigratio* – управляющий). Управленческий персонал создает предпосылки и условия для эффективного труда членов педагогического коллектива, занятых непосредственным выполнением производственных операций – оказанием образовательных услуг.

Объем полномочий административного управления (официально предоставленных должностному лицу прав и обязанностей) по управлению педагогическим персоналом организации состоит в осуществлении руководителем определенных наборов управ-

ленческих функций. При этом к базовым институциональным функциям управления персоналом обычно относят организацию, мотивирование, контроль, полагая, что этапами реализации каждой из них являются планирование и исполнение.

Для реализации своих полномочий административное управление педагогическим персоналом образовательного учреждения наделяется определенными ресурсами, которые становятся рычагами управления, т.е. способами, с помощью которых реализуются управленческие решения в отношении персонала, средствами, воздействующими на исполнителей. Так, руководитель образовательного учреждения имеет возможность распоряжаться определенными ресурсами, создавая системы мотивирования (начиная от четкой постановки задач, формирования наградной политики учреждения, заканчивая применением мер денежного вознаграждения или взысканий) и организационные структуры; используя материально-техническую базу учреждения и т.д.

Еще одним компонентом, характеризующим административное управление педагогическим персоналом, является личная квалификация руководителя. Стоит отметить, однако, что в «Требованиях к квалификации руководящих работников учреждений образования» (1995 г.) фактически не прописаны требования к квалификации в аспекте управления персоналом. Отдельные указания («добивается эффективного управления...», «создает социально-психологический микроклимат в руководимом коллективе») ситуацию не меняют. Таким образом, квалификационный стандарт руководителя в аспекте управления педагогическим персоналом отсутствует, а большая часть работ по управлению в образовании нацелена на исследование закономерностей педагогического управления.

В общем, администратор как субъект управления педагогическим персоналом несет основную нагрузку в проведении кадровых мероприятий – действий, направленных на достижение соответствия персонала образовательного учреждения задачам работы организации: ответственно обеспечивает формирование кадрового состава, поддерживает работоспособность педагогического персонала, оптимизирует кадровый потенциал в организации.

Внутренняя сторона управления персоналом – педагогическое самоуправление каждого педагога, группы в целом. Педагогический персонал не только обеспечивает процесс практической реализации, воплощения в жизнь решений, команд и других управленческих воздействий по управлению персоналом со стороны руководителя. Педагогический персонал в рамках исполнения служебных обязанностей реализует возложенные на него обязанности с использованием предоставленных прав. Педагоги проявляют самоуправление.

В общем виде самоуправление можно определить как систему организованной деятельности работников для самостоятельного (под свою ответственность) решения вопросов, исходя из своих интересов, особенностей на основании делегированных полномочий.

Участие всех субъектов в управлении образовательным процессом выступает как важнейшая развивающая возможность образовательной среды, обеспечивающая становление социальной активности личности. В самом деле, деятельность, которую осуществляют субъекты в образовательном процессе, может носить развивающий характер только в том случае, если ее участники вовлечены в переживание самого процесса этой деятельности, психологически включены в нее. Самоуправление позволяет создать в образовательном учреждении активную педагогическую среду, которая характеризуется высоким уровнем творчества учителей и воспитателей, эффективным взаимодействием в организации школьной жизни педагогов, родителей, учащихся. Самоуправление в педагогическом коллективе влияет на состояние ученического самоуправления. Одна из функций органов педагогического самоуправления – защита ребенка от педагогических ошибок, от явных унижений и скрытых манипуляций авторитарной педагогики, от напора новых технологий, интенсификации, компьютеризации, от неудачных инноваций. Педагогическое самоуправление позволяет предупредить и разрешить противоречия, возникающие между отдельными членами и коллективом в целом, между работником и администрацией. Самоуправление обеспечивает сплоченность педагогического коллектива. Самоуправление в педагогическом коллективе повышает социальную защищенность педагогов, способствует ус-

тановлению благоприятного психологического микроклимата в коллективе. Но главное – самоуправление способствует развитию субъектного потенциала педагогов.

Полномочия педагогического персонала по самоуправлению включают в себя следующие обязанности: руководят образовательным процессом (основная деятельность); занимаются методической деятельностью, цель которой – осуществление образовательных процессов без проблем; повышают свою квалификацию; помогают в адаптации другим педагогам; участвуют в разработке систем стимулирования эффективного труда и социальной защиты работников и др. В литературе предлагается направить усилия педагогического самоуправления на следующие виды деятельности [2]: законодательскую (разработка, принятие и реализация школьных локальных актов); обеспечение школы основными организационно-правовыми параметрами образовательного процесса (режим работы школы, меры поощрения, наказания и ответственности участников школьной жизни, порядок приема учащихся в 10-й и специализированные классы); координирующую; соуправленческую; согласительную; представительскую; экспертно-оценочную.

Формы педагогического самоуправления, получившие распространение в педагогической практике: предметное методическое объединение; объединение учителей начальных классов; объединение классных руководителей; объединение педагогов – воспитателей; объединение педагогов дополнительного образования; школа профессионального мастерства; школа передового опыта; педагогическая студия; педагогическая мастерская; Мастер-класс; творческие микрогруппы (творческие объединения) педагогов по интересам; «Кружок качества»; временные творческие коллективы; временные научно-исследовательские коллективы; проектные команды; школа исследователя; лаборатории; кафедры; психолого-педагогический консилиум; экспертная группа; авторский экспертный совет.

Педагогическое самоуправление как элемент управления педагогическим персоналом предполагает личное самоуправление конкретного педагога и самоуправление группы. Человек – не только лицо, отражающее мир, но он и персона, заключающая в себе мир в его индивидуальном варианте.

Учитель в школе проявляет себя не только как исполнитель определенной работы или определенной функции. Он проявляет заинтересованность и в том, как организована его работа, в каких условиях он трудится, какую пользу своим трудом приносит школе. То есть у него имеется естественное стремление участвовать в организации тех процессов, которые связаны с его деятельностью.

Один из принципов организации личного труда – самоорганизация персонала. Самоорганизация заключается в необходимости исполнения в повседневной работе задач управления на базе комплексного применения следующих действий: определение целей деятельности как на короткий, так и длительный период; преобразование целей в план действий по ее достижению; использование рабочего времени на реализацию мероприятий, ведущих к этим целям.

Самоуправление предполагает процесс деловой оценки сотрудником своей собственной профессиональной деятельности – самооценку персонала. Сотрудник выступает оценщиком по отношению к самому себе в рамках общей схемы оценки персонала организации. Самооценка позволяет сопоставлять мнение коллектива с собственной оценкой результативности труда и получить дополнительную информацию о направлениях саморазвития.

Периодическая проверка педагогом действенности используемых приемов и методов личной работы; самооценка выполненных процедур и операций; выявление факторов, негативно сказывающихся на эффективности работы и получаемых результатах, с целью разработки в дальнейшем системы мер по устранению выявленных недостатков составляют суть самоконтроля педагога.

Важные аспекты самоуправления – самообразование (образование, приобретаемое педагогами вне учебных заведений путем самостоятельной работы) и саморазвитие – сознательная деятельность индивида, направленная на возможно более полную реализацию себя как личности. Профессиональное саморазвитие педагога предполагает наличие ясно осознанных целей деятельности, идеалов, личностных установок. Необходимым компонентом саморазвития является самоанализ личностного развития, самоконтроль.

Руководитель учреждения способствует педагогическому персоналу в становлении разных форм самоуправления в том числе делегирующими и партисипативными структурами управления, информированием субъектов о происходящем, привлечением педагогов к планированию образовательного процесса и реализации кадровых мероприятий, использованием методов коллективного обсуждения, созданием соответствующих материально-технических условий, обучением работников, мотивированием их общественного труда, обеспечением развития организационной культуры школы до уровня, когда возможно самоуправление педагогов.

Выделенные составные элементы управления педагогическим персоналом образовательного учреждения (административное управление и педагогическое самоуправление) взаимосвязаны. Между двумя ветвями управления персоналом осуществляется взаимодействие – процесс одновременного влияния систем друг на друга, согласования (координации) по целям, месту, способу действия при совместной деятельности. Взаимодействие возникает на основе разделения полномочий, функций, взаимных обязательств между администрацией и педагогами как субъектами управления персоналом.

Связи между административным управлением и педагогическим самоуправлением зависят от уровня организационной культуры в образовательном учреждении, а также от конкретной управленческой ситуации (задачи). В разных ситуациях в управлении педагогическим персоналом образовательного учреждения становится важным то один, то другой элемент. Главным становится тот элемент, который больше затребован. Таким образом, можно говорить о полиструктурности управления педагогическим персоналом.

Итак, образовательное учреждение – сложная динамическая самоуправляемая система, в которой объекты и субъекты управления – составляющие этой системы.

Управление педагогическим персона-

лом – воздействие на человеческую составляющую образовательной организации, ориентированное на приведение в соответствие возможностей персонала и целей, стратегий, условий развития организации. Анализ современных общественных (педагогических) тенденций говорит о необходимости наращивания в управленческом воздействии (взаимодействии) потенциальных возможностей развивать субъектный потенциал педагогов. Категория «субъектность» является одновременно моделирующей преобразование личности педагога и совершенствование его деятельности. Нужны механизмы приведения в соответствие состояния субъектного потенциала педагога, группы и требований образовательной практики.

В этой связи в управлении педагогическим персоналом целесообразно выделять два составных элемента (две ветви – внешнюю и внутреннюю): административное управление и педагогическое самоуправление, которые взаимосвязаны между собой. Связи между административным управлением и педагогическим самоуправлением зависят от уровня организационной культуры в образовательном учреждении, а также от конкретной управленческой ситуации (задачи), таким образом, можно говорить о полиструктурности управления педагогическим персоналом.

Литература

1. Газман. *Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы.* – М.: Новый учебник, 2003. – 320 с.
2. Манухин В.П. *Самоуправление в образовательном учреждении.* – М.: АРКИ, 2005. – 184 с.
3. *Технологии профессионально-личностного развития будущего учителя, его готовности к организации воспитательного процесса в образовательном учреждении: Научно-методические рекомендации.* – М.: Новый учебник, 2003. – 176 с.
4. Щуркова Н.Е. *Этика школьной жизни.* – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 192 с.

ПРЕЕМСТВЕННЫЙ ПОДХОД В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ ГИМНАЗИИ

В.А. Беликов, Л.А. Савинков

Магнитогорский государственный университет, гимназия «Арт»

В статье раскрыта сущность преемственного подхода в управлении. Выявлены условия реализации преемственного подхода в управлении образовательным процессом в гимназии.

Реализация преемственного подхода в управлении образовательным процессом гимназии возможно с учетом выделенных направлений обеспечения преемственности на всех ступенях образования учащихся.

Первое направление – установление перспективных и преемственных связей как основная характеристика педагогического аспекта преемственности.

В этом случае на первый план выходит преемственность управления образованием в работе дошкольных учреждений и начальной школой. При этом следует иметь в виду, что процесс образования находится в постоянном развитии. Содержание каждого этапа его развития призвано соответствовать этапам развития личности ребенка. Поэтому преемственность в развитии личности обеспечивается преемственностью в организации процесса образования, то есть в управлении им, так как организация есть одна из функций управления. Это возможно лишь при установлении комплекса связей и отношений между всеми этапами и элементами процесса управления. На практике это означает создание системы управления образованием личности при ее переходе с одной ступени обучения на другую.

Реализация данного направления решения проблемы исследования осуществлялась нами, таким образом, путем разработки системы управления образованием.

При этом под системой управления образованием мы понимаем целостную совокупность цели, задач, содержания, форм и методов осуществления управления образованием, а также связи отношения между ними. Именно с учетом этих элементов, связей и отношений мы рассматриваем процесс обеспечения преемственности управления образованием в гимназии.

Итак, первое направление решения про-

блемы преемственности – разработка системы управления образованием личности.

Второе направление – обеспечение преемственности целей образования на различных этапах образования.

Постановка целей обучения и воспитания как составляющих элементов процесса образования осуществлялась нами с учетом возрастных и индивидуальных особенностей личности ребенка, подростка, юноши на каждом этапе их развития (см. возрастную периодизацию).

При этом нами выделены несколько типов целей.

1. Перспективные развивающие цели образования – определение основных направлений формирования и развития личности, определение перспективных результатов образовательной деятельности гимназии. При определении их содержания мы исходили соответственно из необходимости развития всех элементов готовности личности к обучению, воспитанию и развитию в гимназии – морфофункционального, умственного и личностного, а также развития познавательных способностей личности. В связи с этим целью управления образованием с учетом преемственного подхода являлось:

1) в дошкольной гимназии – подготовка к школе, расширение личного опыта;

2) в начальной гимназии – формирование положительного опыта учебной деятельности;

3) в подростковой гимназии – формирование опыта учебно-познавательной деятельности, формирование готовности к активному выполнению новых видов деятельности;

4) в старшей гимназии – формирование положительного опыта межличностных отношений в процессе учебно-познавательной деятельности и иной деятельности.

2. Тактические образовательные цели – обеспечение высокого уровня овладения учащимися гимназии системой научных знаний, умений и навыков, включение их в активную учебно-познавательную деятельность. Во многом содержание преемственных связей в этом аспекте определялось необходимостью усвоения учащимися базового компонента образования.

Таким образом, второе направление обеспечения преемственности управления образованием осуществлялось нами путем установления преемственных связей между перспективными и тактическими целями. На практике это выглядело как подчинение тактических целей перспективным целям образования личности в планах работы гимназии и педагогов, в образовательных программах соответствующих предметных областей и т.п.

Третье направление – обеспечение преемственности содержания образования на различных этапах обучения, воспитания и развития личности ребенка.

В этом случае для нас методологически важным оказывается понятие содержания образования. Наиболее общим определением этого понятия можно считать формулировку, данную И.Ф. Харламовым: «Под содержанием образования следует понимать ту систему научных знаний, практических умений и навыков, а также мировоззренческих и нравственно-этических идей, которыми необходимо овладеть учащимся в процессе обучения» [1].

Однако в отношении содержания образования мы учитываем необходимость оперирования понятием учебный материал. Это объясняется тем, что основным видом деятельности учащихся в управляемом образовательном процессе гимназии является учебно-познавательная деятельность учащихся. Ее предметом выступает учебный материал.

В таком случае преемственность в содержании образования выступает как преемственность в отборе учебного материала, подлежащего усвоению в процессе учебно-познавательной деятельности. В структуре учебного материала мы выделяем компоненты – систематизированные и адаптированные к условиям гимназии результаты научного познания, личный опыт учащихся гимназии, субъективные ощущения учащихся.

Следовательно, мы можем рассматривать преемственность:

- в овладении результатами научного познания;
- в формировании и развитии личного опыта учащихся;
- в развитии субъективных ощущений учащихся гимназии.

Преемственность в овладении результатами научного познания обеспечивается путем согласования образовательных программ по сквозным предметным областям, изучаемым на всех этапах образования – дошкольные образовательные учреждения, начальная гимназия, подростковая и старшая гимназии. Это выполняется в отношении таких предметов как математика, русский язык и естествознание. Преемственность в этом случае не сводится к упрощенному повторению материала, а осуществляется по пути его усложнения и развития.

Преемственность в формировании личного опыта учащихся предполагает выполнение следующих управленческих действий:

- 1) использование накопленного опыта учащихся в образовании;
- 2) разрешение объективного противоречия между потребностями и возможностями учащихся;
- 3) создание образовательных ситуаций, решение которых возможно только на основе личного опыта.

Преемственность в формировании развития ощущений осуществляется на основе рекомендаций психолога гимназии, так как в ее основе лежат психические процессы личности учащихся гимназии. На этом аспекте, в силу указанной причины, мы считаем возможным подробно не останавливаться.

Четвертое направление – обеспечение преемственности методов, форм и средств образования на различных этапах обучения, воспитания и развития личности ребенка.

Реализация данного направления обеспечения преемственности предполагает следующие способы:

- 1) преемственность в использовании конкретных методов, средств и форм образования (беседа, рассказ, показ и т.п.) на основе овладения учащимися операционным составом этих методов и форм, а также предметным составом средств образования;
- 2) комплексный характер использования методов, средств и форм образования учащихся гимназии;
- 3) развитие (усложнение) методов, средств и форм образования – их наполне-

Управление образованием

ние новыми свойствами, признаками;

4) преемственность в использовании методик образования (методических систем);

5) преемственность в использовании технологий образования.

В педагогике наиболее значимыми признаются два последних способа обеспечения преемственности образования – методические системы и технологии. Мы с этим положением согласны и в своей работе наибольший акцент делали именно на этих способах.

Пятое направление обеспечения преемственности может быть определено с учетом специфики процесса управления образованием личности учащихся гимназии. Оно касается преемственности функций управления – планирование, организация, координация, контроль. При этом нами было обнаружено, что в отношении всех четырех функций важными являются структурный, целевой, содержательный и методический аспек-

ты обеспечения преемственности. Это означало, что в отношении каждой функции мы выделяли:

1) структурные элементы управления, а также связи и отношения между ними;

2) цели и задачи реализации каждой функции;

3) содержание деятельности участников управления образованием в рамках каждой функции;

4) методы, средства и формы реализации каждой функции управления.

Таким образом, обеспечение преемственности управления гимназией осуществляется по двум признакам – реализуемая функция управления образовательным процессом и подход (или направление) к осуществлению преемственности управления. Их сопоставление дает возможность выделить компоненты процесса обеспечения преемственности управления, что и являлось основной задачей нашего исследования (табл. 1).

Таблица 1
Основные компоненты процесса обеспечения преемственности управления образованием в гимназии

	Планирование	Организация	Координирование	Контроль
1	2	3	4	5
Структурный	Выделение структурных элементов плана (разделы, направления, мероприятия)	Выделение субъектов и объектов управления образованием. Определение функциональных обязанностей	Определение иерархии и связей подчинения между субъектами и объектами управления	Выделение объектов и субъектов контроля, определение направления потоков информации
Целевой	Определение целей и задач плана в целом и отдельных компонентов плана	Определение цели и задач деятельности всех субъектов и объектов управления	Соотнесение целей и задач деятельности всех субъектов и объектов управления между собой и соотнесение их целей и задач с общей целью деятельности	Соотнесение результатов деятельности с целями и задачами
Содержательный	Определение содержания всех элементов плана	Определение содержания деятельности всех субъектов и объектов управления	Сопоставление содержания всех элементов плана и деятельности всех субъектов и объектов управления	Определение соответствия содержания поставленным целям и задачам управления образованием

Окончание таблицы 1

1	2	3	4	5
Методический (технологический)	Выделение методов, форм и средств осуществления всех элементов плана	Выделение методов, форм и средств деятельности всех субъектов и объектов управления	Соотнесение методов, форм и средств Деятельности субъектов и объектов управления между собой	Определение соответствия методов, форм и средств осуществления деятельности субъектов и объектов управления с поставленными целями, задачами, а также с содержанием плана и деятельности

Таким образом, мы по существу имеем шестнадцать условий обеспечения преемственности в управлении образовательным процессом гимназии. Их реализация в комплексе обеспечивает создание новой модели управления образованием.

С учетом требований интегративного подхода к определению условий, а также принципа выделения системообразующих элементов в любой системе (в данном случае – в системе условий) мы выделяем комплекс организационно-педагогических условий преемственного управления гимназией:

- выделение структурных элементов системы управления образованием в гимназии и определение связей и отношений между ними;
- определение целей и задач управления и соотнесение их между собой в отношении элементов системы и этапов реализации процесса управления;
- определение содержания всех элементов управления и сопоставление их содержания между собой и с целями и задачами управления образованием;
- выделение методов, форм и средств реализации всех элементов управления и сопоставление их между собой и с целями и задачами управления.

1. *Выделение структурных элементов системы управления образованием в гимназии и определение связей и отношений между ними.*

Структура управления образовательным процессом гимназии может быть определена с учетом структуры базовой общеобразовательной школы, структур гимназий, существующих в России, а также с учетом структуры управления образовательными процессами в колледжах и вузах. Это объясняется необходимостью обеспечения преемственности образования в образовательных

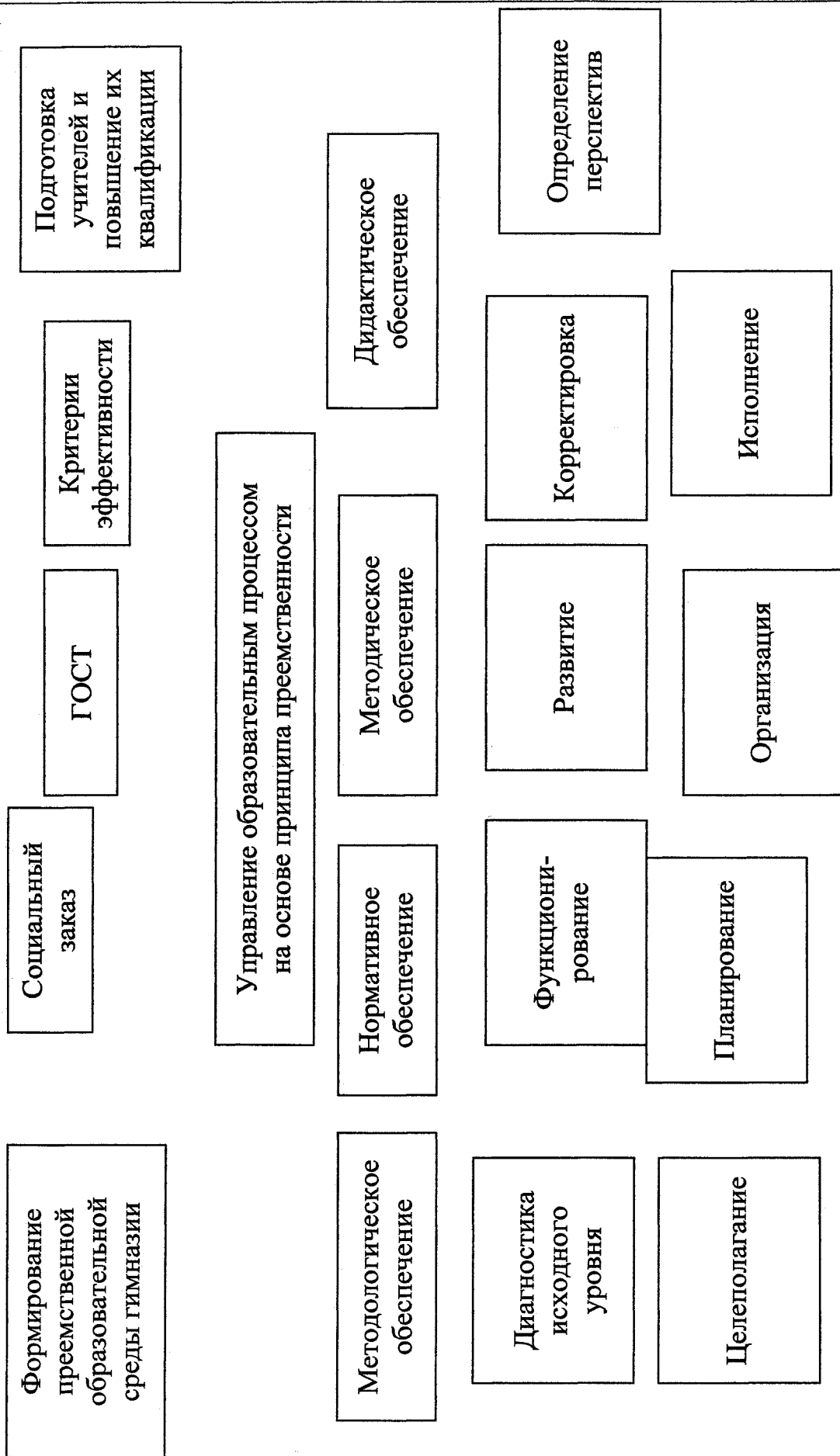
учреждениях различных типов. Первое условие обеспечения преемственности управления образовательным процессом гимназии реализуется путем выделения и внедрения в практику структурных элементов управления и обеспечения взаимосвязь между ними.

2. *Определение целей и задач управления и соотнесение их между собой в отношении элементов системы и этапов реализации процесса управления.*

Главной и перспективной целью управления является организация современного образовательного процесса в соответствии с государственными стандартами, включающими федеральный и региональный компоненты, обеспечивающего разностороннее образование личности учащихся.

Эта цель находится в преемственной связи с тактической целью – обучение, воспитание и развитие личности учащихся в соответствии с ее потребностями и способностями, а также в интересах общества, государства, обеспечение, в конечном итоге, достижения учащимися высоких образовательных цензов (высокий уровень овладения научными знаниями, широкая и глубокая эрудиция участников образовательного процесса, мотивация к продолжению образования).

Эти цели реализуются в соответствии с этапами реализации образовательных программ гимназии (базовых и вариативных – дошкольное образование; начальное общее образование; основное общее образование; среднее полное общее образование; дополнительное образование и курсы иностранных языков; дополнительное образование взрослых; физкультурно-оздоровительное (валеологическое) образование. Особенности реализации данного условия представлены на рисунке.



Организационная модель преемственного управления гимназией

Таким образом, второе условие обеспечения преемственности управления образованием реализуется нами путем определения этапов образования в гимназии, задачи которых преемственно связаны с общими целями деятельности гимназии.

3. *Определение содержания всех элементов управления и сопоставление их содержания между собой и с целями и задачами управления образованием.*

Содержание всех элементов управления образовательным процессом определяется рядом нормативных документов – Закон РФ «Об образовании», Устав гимназии, Положения о педагогическом совете, совете директоров, экспертно-методическом совете, учебный план, образовательные программы различных типов (типовые, адаптированные, авторские, экспериментальные и программы, прошедшие экспертизу), положения о функциональных обязанностях руководителей всех уровней, расписание учебных занятий.

Каждый из этих документов в обязательном порядке проходит экспертизу на предмет его соответствия положениям преемственного подхода, конкретнее – данному условию обеспечения преемст-

венности управления образовательным процессом гимназии.

Фрагмент учебного плана гимназии приведен нами в табл. 2.

В содержании образования мы учитываем и реализуем следующие элементы – обеспечение овладения учащимися научными знаниями, умениями, навыками, формирование положительного опыта образования и формирование положительных субъективных ощущений в процессе образования. Структура содержания образования гимназии может включать в себя:

- 1) развитие учащихся в игровой деятельности;
- 2) валеологическое образование;
- 3) речевое развитие;
- 4) развитие учащихся в процессе художественно-творческой деятельности;
- 5) развитие математических способностей;
- 6) овладение основами естественнонаучных знаний;
- 7) формирование и развитие основ экологической культуры;
- 8) формирование представлений учащихся о месте и роли человека в истории и культуре общества. И другие элементы.

Таблица 2

Учебный план (дошкольная гимназия)

№	Предметные области	5-летки			6-летки		
1	Чтение и развитие речи	1	2	3	6	7	8
2	Математика (веселый счет)	2	2	2	2	2	2
3	Письмо (пишу, рисую)	2	2	2	2	2	2
4	Путешествие в английский язык	2	2	2	2	2	2
5	Компьютерная азбука				1	1	1
6	Развитие творческого воображения	1	1	1			
7	Риторика	1	1	1	1	1	1
8	Музыка	1	1	1	1	1	1
9	Народное творчество	1	1	1	1	1	1
10	Живопись	1	1	1	1	1	1
11	Спортивный час	1	1	1	1	1	1
12	Хореография	1	1	1	1	1	1
13	Плавание	1	1	1	1	1	1
	ИТОГО	16	16	16	16	16	16

4. *Выделение методов, форм и средств реализации всех элементов управления и сопоставление их между собой и с целями, задачами и принципами управления.*

Реализация данного условия педагогического обеспечения преемственности

управления образованием в гимназии осуществляется комплексом методов, форм и средств управления образованием:

- 1) методы и формы управления образовательным процессом гимназии;
- 2) разработка и реализация программы

Управление образованием

образовательной деятельности гимназии;

3) разработка и реализация программы развития образовательного учреждения;

4) договоры с родителями учащихся об оказании дополнительных образовательных услуг (с выделением базовой и вариативной частей);

5) разработка авторских и экспериментальных образовательных программ, а также адаптация типовых программ;

6) комплекс методов обучения и воспитания;

7) комплекс форм организации обучения и воспитания;

8) коллективные творческие дела.

Таким образом, в комплексе реализуются все четыре интегративных условия обеспечения преемственности в управлении образовательным процессом гимназии. Реализация названных условий с целью обеспечения преемственности управления образованием в гимназии во многом определила отличительные особенности функционирования и развития гимназии в сравнении со средней общеобразовательной школой.

Литература

1. Харламов И.Ф. Педагогика. – М.: Высш. шк., 1990. – 576 с.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ СМЫСЛЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ

С.Г. Молчанов
ИДППО

В статье решается задача воздействия на состояние здоровья учащихся посредством содержания обучения.

Здоровьесбережение выступает как один из важнейших принципов современного образования, и задача по его реализации может быть сформулирована следующим образом: сохранить здоровье обучающихся в ходе освоения содержания образования. Эта задача разворачивается одновременно с задачей обеспечения качества содержания образования, т.е. нельзя, например, чтобы увеличение объемов содержания образования приводило к ухудшению здоровья, но так же нельзя, чтобы стремление сохранить здоровье приводило к уменьшению объемов содержания образования. Нельзя, чтобы *качество* одного объекта приводило к ухудшению *качества* другого. Баланс того и другого обеспечивает качество третьего объекта, лежащего между двумя первыми, – содержание обучения.

Таким образом, обсуждение проблемы необходимо начать с обсуждения понятия «качество». Если его рассматривать безотносительно к образованию, то качество – это «объективная и всеобщая характеристика объектов, обнаруживающаяся в совокупности их свойств (выделено нами – С.М.)» [1, с. 560]. Следовательно, качество может быть рассмотрено как совокупность свойств, признаков объекта (в обсуждаемом случае – здоровье, содержание образования и содержание обучения). Отсюда, чем выше выраженность количественных и качественных характеристик признаков объекта, тем выше его качество.

Таким образом, важным представляется определить основные признаки (свойства) объектов – здоровье, содержание образования и содержание обучения. А затем ответить на вопрос, как управлять степенью выраженности количественных и качественных характеристик их признаков?

Что касается здоровья, то информация о состоянии этого объекта должна быть получена нами от представителей медицины. Они могут фиксировать с определен-

ной периодичностью основные параметры здоровья до и после определенных фрагментов образовательного процесса.

По получении этой информации собственно педагогическая задача состоит в корректировке, прежде всего, содержания обучения и, в меньшей степени, в корректировке содержания образования, поскольку его объемы стандартизированы.

Таким образом, вопросы, на которые мы хотим получить ответ, могут быть сформулированы так: удалось ли посредством содержания обучения передать (обеспечить освоение) содержание образования и не повлияло ли это содержание обучения на состояние здоровья? И если повлияло, то в какой степени?

Следующий, не менее важный вопрос может быть сформулирован так: при помощи какого инструментария мы проверяем освоенность содержания образования?

Информация об освоенности содержания образования покажет нам, насколько содержание обучения было эффективным; а информация о здоровье – насколько оно (содержание обучения) повлияло на его состояние.

При этом, данные показатели можно квалифицировать как объекты управления.

Приоритетным объектом управления для работников образования выступает, конечно же, содержание обучения.

И действительно, мы, в первую очередь, отвечаем за **передачу** подрастающему поколению определенного содержания образования и за его освоение. Следовательно, это приоритетный объект, которым мы управляем.

А для того, чтобы им управлять, необходимо иметь четкое представление о том, что же такое и содержание образования, и содержание обучения.

В понятие «содержание образования» необходимо включить:

Управление образованием

во-первых, информацию в виде совокупности знаков, отражающих объективную реальность и подлежащих усвоению;

во-вторых, способы деятельности (способы познавательной деятельности, способы учебно-познавательной деятельности, способы деятельности по преобразованию человеком самого себя как существа биологического и социального, способы социальной деятельности) (рис. 1).

Для оценивания освоенности способов познавательной деятельности – психологический.

Для оценивания освоенности способов социальной деятельности – социологический.

Для оценивания состояния здоровья – медицинский инструментарий и т.д.

И если уровень освоенности хороший, значит, педагог пользовался эффективными



Рис. 1. Содержание образования как объект управления и виды инструментария для образовательного мониторинга

Заметим, что содержание образования (информация и способы деятельности) передаются от педагога к учащимся через обучение.

Значит, в понятии «содержание обучения» следует выделять такую составляющую, как способы передачи (способы воздействия и взаимодействия), способы профессиональной деятельности.

Оценить же способы работы педагога можно, только собрав информацию об освоенности содержания образования (см. рис. 1).

Так, для оценивания освоенности информации служит традиционный педагогический инструментарий.

способами. А раз так, то эти способы должны стать достоянием всех, т.е. содержанием дополнительного профессионального образования (повышения квалификации).

Таким образом, чтобы осуществить образовательный мониторинг в сфере образования, необходимо при органах управления образованием создавать службы сопровождения, которые (при помощи соответствующего инструментария) собирали бы информацию и передавали ее управленцам для принятия управленческих решений, влияющих на качество образования.

Опираясь на предложенное теоретическое основание, мы считаем, что приоритетом является – УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТ-

ВОМ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ. Содержание обучения представляется, как правило, в виде дидактических комплексов.

Поэтому, во-первых, необходимо обеспечение педагогических работников различными вариантами содержания обучения в виде дидактических комплексов, обеспечивающих эффективное усвоение всеми детьми стандартов содержания образования.

Дидактический комплекс учебного предмета представляет собой совокупность следующих составляющих: 1) учебная программа; 2) учебные материалы; 3) формализованные и неформализованные задания, позволяющие проверить усвоение стандартного объема образовательной информации; 4) описание способов организации усвоения учебно-образовательной информации и способов познавательной деятельности: а) форм организации обучения, б) совокупностей методов обучения, в) совокупностей приемов обучения, г) средств обучения); 5) набор методик, позволяющих установить степень освоенности содержания образования (рис. 2).

Во-вторых, необходимо обеспечение руководящих и педагогических работников педагогическим, социологическим, психологическим инструментарием для систематического отслеживания влияния обучения на:

- уровень образованности;
- уровень социальной комфортности и социальной адаптированности;
- уровень психического развития и здоровья;
- уровень физического (физиологического) здоровья.

При этом педагогические работники проводят «глубокое» оценивание уровня образованности, а по всем остальным вышеназванным показателям (признакам) осуществляется лишь первичная оценка, поскольку «глубокое» оценивание должно проводиться соответствующими службами сопровождения.

При этом приоритетами (в рамках решения проблем управления качеством образования и обучения) является *управление качеством обучения*, которое обеспечивает здоровьесбережение учащихся.

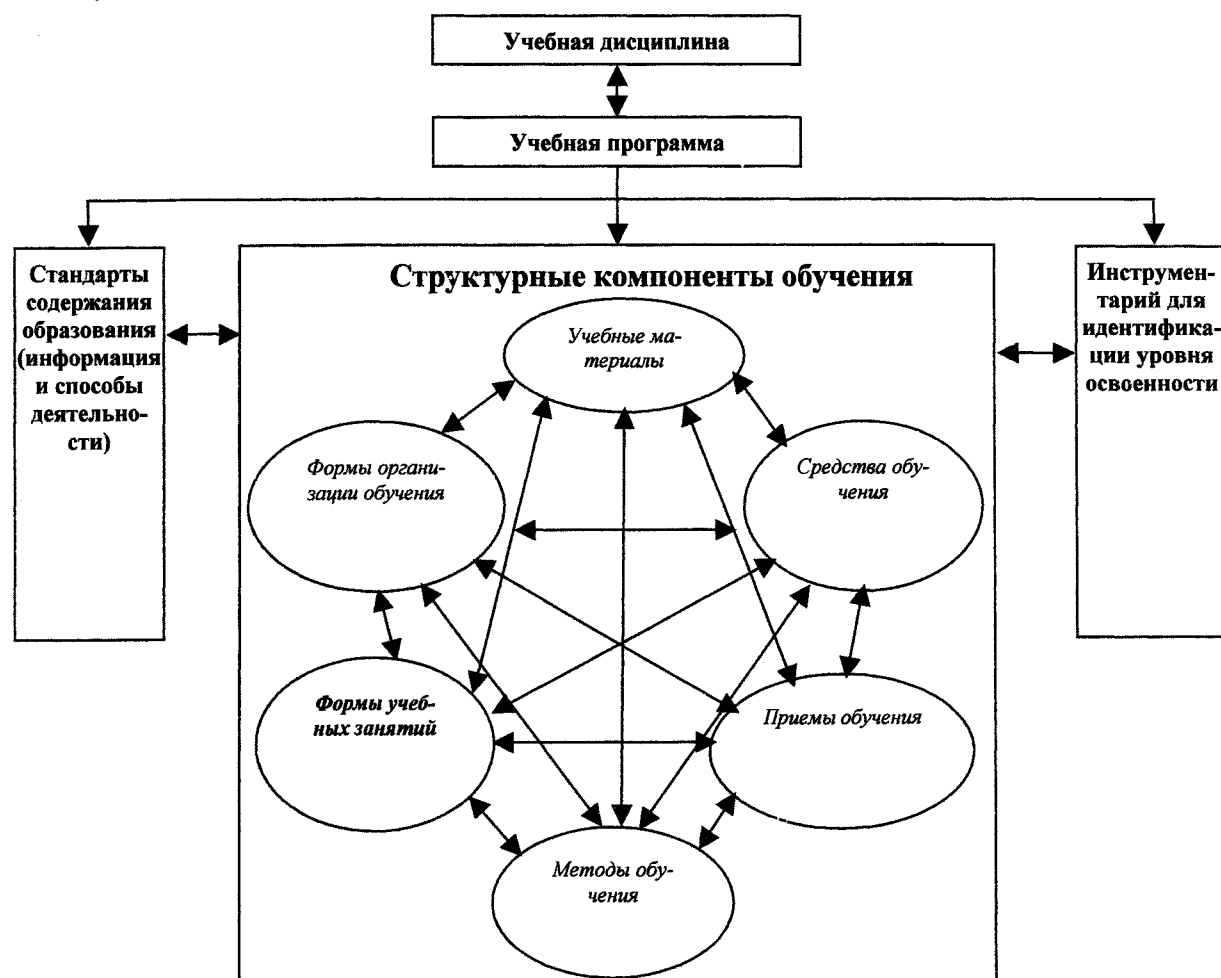


Рис. 2. Состав дидактического комплекса

Механизмом для решения названной проблемы является *методическая работа*, продуктами которой становятся *формы, методы, приемы и средства обучения*.

Что же должно стать содержанием, или объектом методической работы?

Исходя из положений настоящей статьи, основным ОБЪЕКТОМ методической работы является отбор и создание дидактических комплексов, обеспечивающих эффективное и здоровьесберегающее освоение содержания образования.

Методическая работа должна быть развернута в: а) административно-педагогических формах и б) профессионально-образовательных, или дидактических, формах.

Административные формы методической работы – это нормативно закрепленный органами управления порядок участия в методической работе педагогических и руководящих работников.

Дидактические формы – это формы, закрепляющие содержание методической работы и уровень продуктивности-репродуктивности ее.

Анализ состояния методической работы показал, что далеко не весь арсенал форм включен в работу по отбору или созданию дидактических комплексов и организации их освоения педагогическими работниками. На основе анализа состояния

методической работы можно определить, какие формы методической работы необходимо развернуть. Сегодня приоритет должен быть отдан формам, ориентированным:

– на активизацию самостоятельной профессионально-гностической деятельности педагогического работника, обеспечивающей анализ достоинств и недостатков дидактических комплексов с позиций здоровья учащихся;

– на создание и освоение новых эффективных дидактических комплексов.

Управленческие действия в этих направлениях обеспечат повышение качества обучения и, следовательно, здоровьесбережения [2, 3].

Литература

1. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. – М.: Сов. энциклопедия, 1985. – 160 с.

2. Молчанов С.Г. *Профессиональная компетентность в системах аттестации, управления, повышения квалификации и профессиональной деятельности*. – Челябинск: ИДПОПР, 2001. – 24 с.

3. Молчанов С.Г. *Теория и практика аттестации педагогических и руководящих работников образовательных учреждений*. – Челябинск: ЧелГУ, 1998. – 255 с.

ПОДХОДЫ К РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ ГИМНАЗИИ

Н.Я. Сайгушев, Л.А. Савинков

Магнитогорский государственный университет, гимназия «Арт»

В статье проанализированы возможности различных методологических подходов к решению проблемы обеспечения преемственности управления образовательным процессом.

Существующие подходы к управлению гимназией различаются не только теоретическими и терминологическими установками, но и тем, что в них служит предметом исследования. Этот факт является важным для нашего исследования, так как предметом исследования в нашем случае является образовательный процесс, а условием решения проблемы управления им является преемственность.

В то же время следует заметить, что классификация представленных ниже подходов, несомненно, носит формальный характер. В целом развитие подходов в теории управления – единый синтетический процесс. Более того, имеет смысл говорить не только о взаимосвязи подходов, но и об их взаимопроникновении.

Многие авторы внесли значительный вклад в теории внутришкольного управления – Ю.А. Конаржевский, М.М. Поташник, В.Г. Рындак, Г.Н. Сериков, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова и др.

Рассмотрим подходы, предметом исследования которых является структура управления. Это – процессуальный подход (Ю.А. Конаржевский, В.С. Лазарев, А.А. Орлов, В.С. Пикельная, В.И. Зверева, М.М. Поташник, Н.А. Рогачева, П.И. Третьяков, П.В. Худоминский, Т.К. Чекмарева, Т.И.Шамова, В.А. Якунин и др.), проблемно-ориентированный (Ю.А. Конаржевский, В.С. Лазарев, Н.В. Немова, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова и др.), системный подход (В.П. Беспалько, В.И. Зверева, Ю.А. Конаржевский, Г.Н. Сериков, П.И. Третьяков, Т.К. Чекмарева, Т.И. Шамова и др.).

Согласно процессуальному подходу управление гимназией рассматривается как процесс, представляющий собой совокупность непрерывных взаимосвязанных видов деятельности (действий и операций). Виды деятельности руководителя гимназии назы-

вают управленческими функциями. Каждая функция также представляет процесс, так как она, в свою очередь, состоит из серии взаимосвязанных действий. «Процесс управления является общей суммой всех функций» [11, с. 71]. Рассматривая процесс управления самоуправляемых систем, следует подчеркнуть, что все функции равнозначно важны и влияют на результативность управления.

Если мы обратимся к работам зарубежных исследователей (М. Альберт, М. Мексон и др.), то заметим, что «управлять означает предсказывать и планировать, организовывать, распоряжаться, координировать и контролировать» [11, с. 71].

Ряд исследователей [10] выделяет следующие функции управления: целевая, дескриптивная, прескриптивная, реализационная и ретроспективная. Вышеперечисленные функции включают в себя процедуры, действия и операции. Целевая функция предполагает осознание проблемы и формирование цели. Дескриптивная функция заключается в том, что происходит сбор и обработка информации, необходимой для достижения цели. Прескриптивная функция реализует перевод описывающей информации в командную. Реализационная функция заключается в организации исполнения команды. И, наконец, ретроспективная функция осуществляет анализ, обобщение, оценивание достигнутых результатов.

Н.В. Кузьмина в основе управления педагогическими системами выделяет гностическую, проектировочную, конструктивную, организаторскую, коммуникативную функции [8]. По ее мнению, стержневой функцией является гностическая, назначение которой будет в получении информации обо всех компонентах функционирования педагогических систем. Проектировочная функция ориентирует на формулирование целей и

задач, на преобразование разнообразных планов и программ. Значение конструктивной функции состоит в моделировании разнообразных ситуаций. Исполнительская деятельность управляющего реализуется в организационной функции. Назначение коммуникативной функции видится в построении необходимых взаимоотношений и связей между субъектами управления.

Безусловно, во всех существующих классификационных схемах функций управления [8, 10, 11] присутствует жесткая алгоритмизация процесса управления, что не всегда дает положительные практические результаты. Но мы считаем, что определенная доля алгоритмизации в управлении необходима.

Интересен подход Ю.А. Конаржевского [6] к проблеме управления школой. В качестве функций управления им выделяются педагогический анализ, планирование, организация, внутришкольный контроль, регулирование. При этом автор в качестве системообразующей функции называет педагогический анализ как единицу целого.

В.С. Лазарев, М.М. Поташник [9, 18] считают необходимыми и достаточными в процессе управления такие функции, как планирование, организация, руководство, мотивация и контроль, так как они образуют, по мнению авторов, полный управленческий цикл от постановки целей до их достижения.

Взаимосвязанными и самостоятельными функциями являются информационно-аналитическая, мотивационно-целевая, планово-прогностическая, организационно-исполнительская, контрольно-оценочная, регулятивно-коррекционная функции. Авторы, на наш взгляд, достаточно объемно определили функции управления современной школой как социально-педагогической системой.

Таким образом, рассмотренный функциональный (процессуальный) подход анализирует управленческую деятельность с учетом ее специфических особенностей, и поэтому необходимость каждого из подходов очевидна. В то же время Ю.А. Конаржевский считает, что в основе функционального подхода «лежит стремление администрации в нарастающем объеме формально проверить, проконтролировать, направить все и вся, не вникая глубоко в суть процесса» [6, с. 5]; что «в существующем качестве функциональный подход не может стать ин-

струментом развития педагогического процесса всей школьной жизни» [6, с. 6]. Отсюда логично рассмотреть и другие подходы.

Это проблемно-ориентированный подход. В школьной практике необходимо вычленивать проблемы, которые обуславливают постановку целей управления. Для каждой выделенной проблемы разрабатываются программы, которые воплощаются в жизнь своеобразными методами (Ю.А. Конаржевский, В.С. Лазарев, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова и др.) через управленческие функции.

Ценность данного подхода просматривается в том, что здесь используется принцип опережающего управления, направленного на прогнозирование инновационных проблем.

При таком подходе все управленческие функции направлены на решение проблем, являющихся источником развития образовательного процесса. Такое управление, по мнению Ю.А. Конаржевского, «создает объективные предпосылки для интенсификации существующих управленческих функций» [6, с. 19].

Определяя проблемы и недостатки в образовательном процессе, проблемно-ориентированный подход выявляет то, что не достигает школа в результате работы по схеме анализа, который предполагает ход процесса «от конца к началу». Такой путь «позволяет отсекал несущественные для конечного результата возможные области поиска проблемы и оставлять в поле зрения только наиболее значимые» [17, с. 200].

Вышесказанное определяет логику введения определенной последовательности проблемно-ориентированного управления в школе: формирование на основе анализа банка школьных проблем; разработку комплексных целевых программ по решению важнейших школьных проблем, как правило инновационных; формирование организационных отношений в школе, оперативное управление реализацией комплексных целевых программ.

Следующий подход, на котором мы останавливаем свое внимание, – это системный подход. Данный подход к отражению всякой реальности базируется на понятии системы, которое относится к числу основных. В качестве исходного мы взяли определение Г.Н. Серикова, который под системой понимает «взаимосвязанное единство от-

дельных частей, образующее новое (по сравнению с каждой из частей и их совокупностью) качество, которому присущи свои специфические свойства» [15, с. 13].

Применение системного подхода в исследованиях любых объектов, в том числе и педагогических, означает:

- 1) рассмотрение объекта как системы;
- 2) выделение составляющих элементов системы;
- 3) рассмотрение каждого элемента;
- 4) выделение и рассмотрение связей и отношений между элементами, в первую очередь, системообразующих связей;
- 5) рассмотрение вопросов функционирования системы и управления ею.

Рассматривая гимназию в качестве образовательной системы, мы выделяем в ней цели образовательной деятельности. Образование целостной системы невозможно без взаимодействия, без наличия связей между элементами системы и их связи с целью системы. Таким образом, применение системного подхода в исследовании нашей проблемы заставляет предположить, доказать и реализовать целостность системы – обеспечение преемственности обучения, воспитания и развития личности школьника в образовательном процессе гимназии, что определяет и специфику управления ею. «Если мы признаем школу системой..., – как отмечает Ю.А. Конаржевский, – то управление ею тоже обязательно должно носить системный характер» [7, с. 125].

Таким образом, мы можем констатировать, что системный подход позволяет представить все управленческие действия во взаимосвязи. Как мы уже отмечали, взаимосвязь всех элементов формирует основу для обеспечения преемственности управления образованием. И на этой основе возможно построение целостной модели управления гимназией с учетом всего многообразия субъективных факторов ее развития.

Все это только подтверждает признание системного подхода методологической основой любой управленческой деятельности, методологической основой решения проблемы преемственности управления образовательным процессом гимназии. И в то же время мы понимаем, что чрезмерное увлечение им чревато проявлением формализма.

Тот факт, что общий процесс управления по своему составу одинаков, приводит нас к выводу, что специфические методы,

используемые руководителем для достижения целей гимназии, могут значительно меняться. Поэтому нам представляется целесообразным обратиться к ситуационному подходу, который не является простым набором предписываемых правил, а представляет способ управленческого мышления. Он включает в себя следующие шаги:

1) руководитель гимназии должен быть знаком со способами внутришкольного управления, индивидуального и группового поведения, системного подхода;

2) руководитель гимназии должен уметь правильно интерпретировать создающуюся ситуацию. Важно верно определить, какие факторы являются наиболее существенными в данной ситуации, и какой ожидаемый эффект может повлечь за собой изменение компонентов;

3) руководитель гимназии должен уметь предвидеть как положительные, так и отрицательные последствия от применения разных концепций и методов;

4) руководитель гимназии должен уметь увязывать конкретные методы с конкретными ситуациями, тем самым обеспечивая достижение целей образовательного учреждения самым результативным путем в условиях существующих обстоятельств [11, 13].

Таким образом, ситуационный подход ориентируется на личность управляемого. Отмечая значимость данного подхода, некоторые исследователи подчеркивают, что «переход к ситуационному управлению школой по результатам означает радикальное изменение подходов к управлению образовательным процессом и прежде всего его участниками» [16, с. 7]. Но в то же время ситуационный подход является малоприменимым для преобразования внутренней среды школы, так как для него важны параметры конкретной ситуации, а не поведение в целом. Это накладывает существенные ограничения на использование данного подхода в решении проблемы нашего исследования.

Проблема педагогического управления и обеспечения преемственности в управлении образованием в настоящее время тесно связана с вопросом оптимизации образовательного процесса. Поэтому нам необходимо рассмотреть оптимизационный подход в управлении, предметом исследования которого является результативность управленческой деятельности руководителя гимназии.

Наиболее полное представление о теории и методике оптимизации деятельности школы дают работы Ю.К. Бабанского. Оптимизация определяется им как конструктивная система мер, которая позволяет получить наивысшие для конкретных условий результаты деятельности при минимально необходимых затратах [1]. Автор в качестве составных структурных элементов управления выделяет субъектов обучения, планирование и управление процессом, регулирование и контроль.

Занимаясь вопросами оптимизации деятельности школы и опираясь на фундаментальные работы Ю.К. Бабанского по вопросам оптимизации, М.М. Поташник обосновывает свои способы оптимизации внутришкольного управления [17]. По его мнению, каждый из способов, которые он характеризует, применим ко всем компонентам управленческой деятельности (к целям, задачам, содержанию, методам и др.). М.М. Поташник к таким способам оптимизации относит комплексирование, генерализацию, конкретизацию (дифференциацию, индивидуализацию), демократизацию и развитие самоуправления, выбор оптимального сочетания методов, средств, приемов управления [17]. Нам представляется такая конкретизация способов оптимизации целесообразной в силу того, что каждый из них ориентирован на определенный компонент деятельности, а именно: комплексирование – на задачи, генерализация – на содержание и выбор оптимальных методов, демократизация – на процесс.

Таким образом, используя оптимизационный подход в управлении гимназией, руководитель в своей практической деятельности сможет значительно сэкономить время и трудовые затраты, устранить односторонность в управлении гимназией.

Для того, чтобы и дальше идти по пути повышения результативности управленческой деятельности руководителя гимназии, некоторые ученые предлагают использовать исследовательский подход [19, 20].

Безусловно, исследовательская деятельность учителей и руководителей школ, в конечном счете, направлена на повышение результативности образовательного процесса. Т.И. Шамова отмечает: «Управленческая деятельность по сути своей – деятельность исследовательская, и если следовать такому пониманию ее на практике, то можно

вскрыть внутренние резервы, высвободение которых резко повысит конечный результат работы школы» [20, с. 5].

Для того, чтобы повысить научную обоснованность всех принимаемых управленческих решений, исследователи [20] считают необходимым объективно оценивать собираемую информацию, обеспечивать доказательность делаемых выводов, что возможно только при наличии умения выбирать комплекс методов исследования в соответствии с поставленной целью.

Добиться этого можно лишь при условии постоянной аналитической обработки информации. В общих чертах процесс переработки информации состоит из 3-х основных этапов: сбора информации о состоянии управляемого объекта, переработки ее и выдачи командной информации. Следует отметить огромное значение внутришкольного информационного обеспечения в ходе управления образовательным процессом. Сложность построения системы внутришкольной информации определяется не только многоструктурностью информационных потоков, но и динамичностью, быстрой изменчивостью информации о ходе и результатах образования воспитанников. Динамика информационных потоков определяется течением всего образовательного процесса. Все потоки информации, циркулирующие в процессе управления образовательным учреждением, делятся условно на две группы: внешняя и внутренняя. К внешней группе относятся директивные и нормативные документы, учебные планы и программы, научно-педагогическая и методическая литература. К внутренней группе относится совокупность сведений о состоянии и результатах образования учащихся, сведения об учителях и их работе, данные о материально-технической оснащенности образовательного процесса [12, с. 62].

Следующее направление, имеющее предметом исследования личность человека (как управляющего, так и управляемого), представлена в научно-педагогической литературе личностным подходом (Ю.А. Конаржевский, Н.В. Немова, П.И. Третьяков, Р.Х. Шакуров, И.К. Шалаев, Т.И. Шамова и др.)

Сущность личностного подхода состоит в ориентации в процессе управления школой на личность как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности.

Исследователи данного подхода в управлении школой в его содержание включают следующие положения:

– основу деятельности руководителя школы составляют: уважение к личности, доверие к ней, целостный взгляд на ученика и учителя, центрация внимания на развитии их личностей, создание ситуаций успеха для участников образовательного процесса;

– придание внутришкольному управлению координирующего и мотивационного характера в целом и, в частности, в коммуникативных процессах, в процессах принятия решений и разделения полномочий;

– изменение взгляда руководителей школ на свою роль и место в процессе управления. Руководитель выступает как конструктор, объединяющий отдельных учителей в единую коллективно-педагогическую волю [2, 6].

Реализация личностного подхода в практике работы гимназии позволит решить многие управленческие проблемы, например: способствовать формированию благоприятного социально-психологического климата в данном учебном заведении, стимулировать деятельность участников образовательного процесса и др.

Одним из подходов, нацеленных на практическую реализацию личностного потенциала руководителя образовательного учреждения, является культурологический подход (И.Ф. Исаев, М.М. Левина, В.А. Сластенин, В.Э. Тамарин и др.).

Сущность культурологического подхода позволяет руководителю школы реализовать управленческую культуру в качестве меры и способа творческой самореализации в разнообразных видах управленческой деятельности, направленной на освоение, передачу и создание ценностей и технологий в управлении школой [4].

Понятие управленческой культуры является видовым по отношению к родовому понятию культуры. При этом нужно иметь в виду, что понятие «культура» многозначно:

– культура как норма, стандарт деятельности, поступка;

– культура как уровень образованности, эрудиции личности;

– культура как характеристика образа жизни человека.

Все три аспекта имеют место в определении понятия управленческой культуры руководителя образовательным учреждением (школа, гимназия и т.д.).

Важным для управленческой деятельности руководителя является и такой аспект культуры, при котором культура рассматривается как механизм, регламентирующий и регулирующий поведение и деятельность человека в социальной среде, а сам человек рассматривается как носитель этой культуры. В этом плане культура означает – «человечный», «цивилизованный». «Фундаментальное свойство культуры – быть средством деятельности людей – концентрированно выражает саму суть культуры и интегрирует все остальные характеристики, а выделение указанного свойства позволяет рассматривать культуру в предельно широком смысле – как всеобщий (атрибутивный) признак любого общества, безотносительно к уровню его развития» [9, с. 86].

В современной науке распространенными являются следующие подходы к определению понятия «культура».

1. Культура для личности выступает как форма самодетерминации индивида в горизонте личности, форма детерминации жизни, сознания (М.М. Бахтин, В.С. Библер).

2. Культура обладает всеобъемлющими функциями и свойствами развития общества, творческих сил и способностей человека (М.С. Каган).

3. Культура есть способ саморазвития человека, развертывания и реализации его сущностных сил (Н.С. Засобин, В.М. Межуев, А.Н. Коган).

4. Культура есть способ человеческой деятельности (Э.А. Верб, Э.С. Маркарян, В.С. Семенов).

«Культура – достояние только тех, кто вторит. Культуру нельзя знать, ее никогда не знают, – ее творят» [2, С. 122].

Культура в науке рассматривается как признак деятельности, присущий ее высокому уровню развития.

Управление – деятельность. Включение в деятельность – основной путь развития человека, способ формирования в нем ценностных качеств.

Тогда, по утверждению И.Ф. Исаева [4], компонентами управленческой культуры являются: аксиологический, технологический, личностно-творческий. Остановимся

Управление образованием

более подробно на рассмотрении этих компонентов.

Аксиологический компонент управленческой культуры руководителя школы образован совокупностью управленческо-педагогических ценностей, имеющих значение и смысл в руководстве современной школой. В настоящий момент большую значимость для эффективного управления имеют такие управленческо-педагогические ценности, как:

– ценности-цели, которые способны раскрыть значение и смысл целей управления педагогическим процессом на разных уровнях иерархии: цели управления системой образования; цели управления школой; цели управления педагогическим и ученическим коллективами; цели управления самовоспитанием и саморазвитием личности;

– ценности-знания, раскрывающие значение и смысл управленческих знаний: знание методологических основ управления, внутришкольного менеджмента, знание особенностей работы с учениками городских и сельских школ, знание критериев эффективности управления образовательным процессом;

– ценности-отношения, раскрывающие значимость взаимоотношений между участниками образовательного процесса, отношения к себе, к своей профессиональной деятельности, межличностных отношений в педагогическом и ученическом коллективах, возможности их целенаправленного формирования и управления;

– ценности-качества, раскрывающие многообразие индивидуальных, личностных, коммуникативных, поведенческих качеств личности руководителя-менеджера как субъекта управления, отражающихся в специальных способностях: способности прогнозировать свою деятельность и предвидеть ее последствия, способности соотносить свои цели и действия с целями и действиями других, способности к сотрудничеству и соуправлению [13, с. 440].

Технологический компонент управленческой культуры руководителя школы включает в себя способы и приемы управления образовательным процессом. Технология внутришкольного управления предполагает решение специфических задач. И как точно подметил В.А. Слостенин: «Деятель-

ность учителя-воспитателя по самой своей природе есть не что иное, как процесс решения неисчислимого множества педагогических задач различных типов, классов и уровней. Однако, при всем богатстве и разнообразии педагогические задачи являются задачами социального управления. Поэтому педагогическую деятельность целесообразно исследовать и раскрывать в понятиях быстро развивающейся области знания, которая получила название науки управления» [13, с. 23]. Решение данных задач основывается на умениях руководителя-менеджера в области педагогического анализа и планирования, организации, контроля и регулирования образовательного процесса. Таким образом, уровень управленческой культуры директора школы зависит от уровня овладения приемами и способами решения указанных типов задач.

Личностно-творческий компонент управленческой культуры директора школы раскрывает управление педагогическими системами как творческий акт. В нашей работе мы уже отмечали, что при некоторых подходах существует опасность алгоритмизации управления, но в то же время при своей заданности управленческая деятельность директора школы является творческой. Осваивая ценности и технологии управления, руководитель-менеджер преобразовывает, интерпретирует их, что определяется как личностными особенностями руководителя, так и особенностями объекта управления.

Таким образом, становится очевидным, что управление образовательным процессом является сферой приложения и реализации способностей личности директора. В управленческой деятельности директор школы самореализуется как личность, организатор и воспитатель.

Нам представляется весьма важным рассмотреть в рамках нашего исследования подход, внимание к которому в последнее время возрастает как в теории, так и в практике. Таким подходом является рефлексивный подход, предметом исследования которого является самоуправляемое развитие школы и любого другого образовательного учреждения (Т.М. Давыденко, А.А. Найн, Н.Я. Сайгушев и др.).

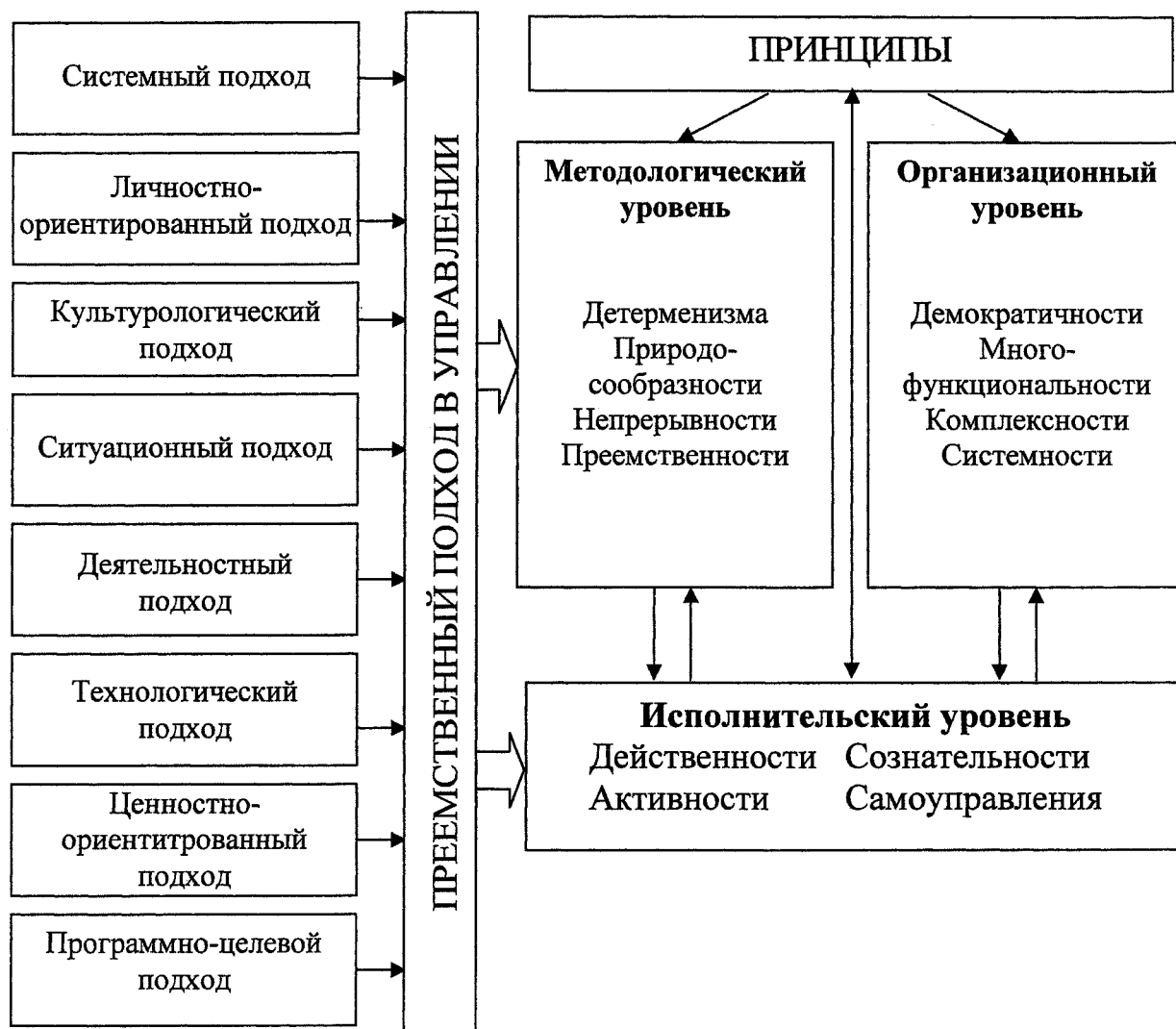
Т.М. Давыденко рефлексивное управление школой рассматривает как полисубъектное диалогическое взаимодействие, в котором обратные связи осуществляются пре-

имущественно в виде рефлексивных процессов и которое обеспечивает целесообразно направление саморазвития школы на основе собственных тенденций посредством «передачи» участникам образовательного процесса «оснований», позволяющих перевести их из позиции реагирования в позицию интенсивного самоуправляемого развития [3]. Данная идея приобретает особую значимость в связи с современными тенденциями образования, в соответствии с которыми школа в целом и каждый ее компонент, включая каждого участника образовательного процесса, рассматриваются как сложные саморазвивающиеся системы.

Таким образом, анализ современного понимания управления образовательным учреждением позволяет определить основные принципы управления, отраженные в предложенном рисунке.

Литература

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Метод. основы. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
2. Бажанов В.А. Наука как самопознающая система. – Казань: КГУ, 1997. – 181 с.
3. Давыденко Т.М. Теоретические основы рефлексивного управления школой: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1996. – 406 с.
4. Исаев И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. – Москва-Белгород, 1993. – 219 с.
5. Конаржевский Ю.А. Совершенствование функций управления. – Челябинск, 1988.
6. Конаржевский Ю.А. Концепция проблемно-функционального внутришкольного управления // Управление школой: проблемы, опыт, перспективы. – Екатеринбург, 1992. – С. 3–19.



Принципы преемственного управления образовательным процессом гимназии

Управление образованием

7. Конаржевский Ю.А. Что нужно знать директору школы о системах и системном подходе. – Челябинск, 1986. – 133 с.
8. Кузьмина Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования. – Л., 1980. – С. 9–12.
9. Лазарев В.С. Теоретические основы управления развитием школы // Управление развитием школы. – М., 1995.
10. Маркарян Э.С. Теория культуры и современная наука: Логико-методологический анализ. – М.: Мысль, 1983. – 284 с.
11. Марков М. Теория социального управления. – М.: 1978. – 447 с.
12. Мексон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. – М., 1992.
13. Орлов А.А. Опыт разработки системы внутришкольной информации // Советская педагогика. – 1984. – № 12. – С. 61–67.
14. Педагогика / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Школа-пресс, 1997. – 512 с.
15. Поташник М.М., Лазарев В.С. Функционирование и развитие школы // Управление развитием школы. – М., 1995. – С. 92–100.
16. Сериков Г.Н. Образование: аспекты системного отражения. – Курган: Изд-во «Зауралье», 1977. – 464 с.
17. Третьяков П.И. Практика управления современной школой. – М., 1995. – 204 с.
18. Управление развитием школы / Под ред. М.М. Поташника и В.С. Лазарева. – М., 1995.
19. Управление современной школой / Под ред. М.М. Поташника. – М., 1992. – 168 с.
20. Хрусталева Р.Ю. Исследовательская деятельность учителей и ее организация в условиях средней общеобразовательной школы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1980. – 17 с.
21. Шамова Т.И. Исследовательский подход в управлении школой // Советская педагогика. – 1984. – № 9. – С. 14–19.

ПРОБЛЕМЫ ОТКРЫТОГО УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ББК 4481.23+4421.23

ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «ОТКРЫТОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

К.С. Буров
ЮУрГУ

В статье обосновывается актуальность создания модели открытого образования в условиях модернизации современного российского образования, рассматриваются нормативные предпосылки, подходы к определению понятия «открытое образование», педагогические аспекты реализации данной модели, существующие проблемы и тенденции развития.

Возрождающаяся гуманистическая педагогика ставит учащегося в центр образовательных процессов. Закон РФ «Об образовании» гарантирует равные возможности членам общества в любых районах страны реализовать права человека на образование и получение информации. В последнее время образовательные учреждения (школы, вузы, институты дополнительного профессионального образования) активно включились в обеспечение данного права, чутко реагируя на изменяющиеся условия, предлагая образовательные услуги, наиболее соответствующие социальному заказу. Ведутся эксперименты по внедрению в образовательный процесс различных педагогических систем и технологий.

Кроме того, в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» провозглашаются принципы максимальной доступности образования [1]. Процессы международной интеграции в сфере образования (в рамках участия России в Болонском процессе), возрастающая потребность общества в высококвалифицированных кадрах, изменение требований к подготовке и переподготовке специалистов, рост количества желающих обучаться и повышать свою квалификацию в учебных заведениях различного уровня обусловили тенденцию к дифференциации форм получения образования. Мировые тенденции, сложившиеся в сфере образования, неизбежно ведут к превращению образовательной сферы в открытую систему. Развитие информационных и сетевых технологий обеспечивает процессы интернационализации образова-

тельной деятельности, когда происходит «стирание границ» между национальными образовательными системами [3].

Одной из наиболее активно развивающихся форм образования, является открытое образование, что обеспечено качественным скачком в развитии новых информационных технологий, а также увеличением количества молодых людей, обладающих компетентностью в данной сфере.

Открытые университеты, которые были учреждены в 70-х и 80-х годах в различных странах, использовали многие организационные принципы заочного обучения. Но в целом открытое образование привнесло много нового в образовательную систему. В вузах России накоплен определенный опыт реализации открытого образования на основе дистантного обучения. Однако существуют нерешенные проблемы, связанные с организацией процесса обучения в нормативно-правовом, психолого-педагогическом, научно-методическом и организационно-техническом аспектах. Более двадцати высших учебных заведений России сформировали и реализуют различные элементы открытого образования по программам среднего профессионального, высшего профессионального и дополнительного профессионального образования.

Это выражается в серьезных и глубоких преобразованиях в таких сферах, как приближение содержания образования к потребностям, формирующимся на рынке труда и отражающим объективные тенденции развития экономики, науки, социальных и гуманитарных отношений; формирование и

актуализация новых педагогических технологий, базирующихся на качественно новых возможностях современных телекоммуникациях информационных систем; обоснование и практическое применение принципиально новых подходов к сочетанию учебно-методической и учебно-организационной деятельности в процессе предоставления образовательных услуг; формирование новых подходов к составлению учебно-методической базы образовательной деятельности, как-то: создание учебно-материальных комплексов с использованием различных носителей информации, в том числе сетевых и мультимедийных учебников, систем электронного тестирования, использование видеоконференций и обучения через спутниковые телекоммуникации, обучение с использованием классов удаленного доступа и «колец» учебных фирм; отработка новых организационных механизмов, связанных с формированием регионально распределенных научно-педагогических школ и распределенных кафедр; формирование образовательных порталов.

Поэтому по сравнению с традиционной системой открытое образование в большей степени способствует реализации конституционного права граждан Российской Федерации на образование. При этом образовательный процесс в системе открытого образования обладает определенной спецификой, касающейся содержания образования, технологий образовательного процесса, образовательных стандартов, организационных и экономических аспектов образовательной деятельности.

Открытость образования понимается как гарантированная обучаемому возможность включения в учебный процесс без формальных ограничений в виде вступительных экзаменов, а также составление индивидуального учебного плана; свобода места, времени и темпов обучения. Данные принципы были закреплены в некоторых нормативных документах Министерства образования и науки Российской Федерации, таких как: Проект Федеральной целевой программы «Создание системы открытого образования в России», «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года», приказ Минобрнауки России от 12.10.2000 № 2925 «О формировании межвузовской научно-технической программы Министерства образования Российской Федера-

ции «Создание системы открытого образования», приказ Минобрнауки России от 02.08.2000 № 2389 «Об организации работ в области открытого образования» и др. [1, 3, 7].

Одной из наиболее актуальных проблем остается определение понятий, не противоречащее законодательству РФ и отвечающее современной методологии. Эта деятельность началась в 2000-м году. Авторский коллектив под руководством Тихомирова В.П. разработал общие подходы к определению сущности открытого образования. По их мнению, открытое образование – это модель образования, которая подразумевает следующее.

1. Бесконкурсное поступление в высшее учебное заведение.

2. Открытое планирование обучения, т.е. свободу составления индивидуальной программы обучения путем выбора из системы курсов.

3. Свободу в выборе времени и темпов обучения, т.е. прием студентов в вуз в течение всего года и отсутствие фиксированных сроков обучения.

4. Свободу в выборе места обучения: студенты могут физически отсутствовать в учебных аудиториях основную часть учебного времени и могут самостоятельно выбирать, где обучаться.

5. Переход от принципа «образование на всю жизнь» к принципу «образование через всю жизнь».

6. Переход от движения обучающегося к знаниям к обратному процессу – знания доставляются человеку.

7. Свободное развитие индивидуальности, являющееся основополагающим фактором, тогда как классическая модель образования предполагает жесткие нормы, унифицирующие человеческую индивидуальность [4, 6].

Федеральная целевая программа «Создание системы открытого образования в России» предлагает следующие функции открытого образования: обеспечение возможности получения качественного образования как по различным специальностям, так и по отдельным курсам школьных и вузовских программ; обеспечение возможности обучаемым совершенствоваться, пополнять свои знания в различных областях в рамках действующих образовательных программ; создание открытого образовательного пространства на основе электронных библиотек

и других сервисных служб; обеспечение возможности одаренным учащимся углубленного изучения отдельных дисциплин; обеспечение непрерывности методики и преемственности программ преподавания отдельных предметов в различных учебных заведениях структуры; обеспечение открытого планирования обучения; обеспечение интерактивной связи между преподавателем и обучающимися; обеспечение эффективного контроля знаний учащихся; обеспечение возможности учащемуся варьировать длительность и порядок обучения [7].

Роль преподавателя в процессе обучения в системе открытого образования существенно отличается от роли преподавателя в вузах с традиционными методиками обучения, что обусловлено, в первую очередь, спецификой проведения консультаций и семинаров, их краткостью и интенсивностью, а также разновозрастной группой обучаемых. В задачи тьютора входит организация эффективного изучения курса, проведение групповых семинаров и индивидуальных консультаций для студентов, проверка и комментирование письменных заданий. Несомненно, в каждом вузе, внедряющем концепцию открытого образования, должна быть выработана специальная методика подготовки тьюторов [2]. Возможности использования новых информационных технологий для реализации этих идей описаны в Письме Министерства образования РФ «Методика применения дистанционных образовательных технологий (дистанционного обучения) в образовательных учреждениях высшего, среднего и дополнительного профессионального образования Российской Федерации». Принцип дистанционного обучения, а именно целенаправленное опосредованное или не полностью опосредованное взаимодействие обучающегося и преподавателя, осуществляется независимо от места их нахождения и распределения во времени, реализуется, прежде всего, с использованием средств телекоммуникации. Основными дистанционными образовательными технологиями являются кейсовая технология, интернет-технология, телекоммуникационная технология. Допускается сочетание основных видов технологий. Наряду с традиционными информационными ресурсами для обеспечения процесса дистанционного обучения используются следующие средства дистанционного обуче-

ния: специализированные учебники с мультимедийными сопровождениями, электронные учебно-методические комплексы, включающие электронные учебники, учебные пособия, тренинговые компьютерные программы, компьютерные лабораторные практикумы, контрольно-тестирующие комплекты, учебные видеofilьмы, аудиозаписи, иные материалы, предназначенные для передачи по телекоммуникационным каналам связи. В последнее время использование данных технологий является предметом экспериментальной работы многих образовательных учреждений [5].

Таким образом, совокупность дидактических, технических, информационных и организационных подходов, реализующих принципы открытого образования, образует систему открытого образования. Система открытого образования предполагает концепцию мобильности идей, знаний и обучения с целью распределения знаний посредством обмена образовательными ресурсами. Для России с ее резкой неравномерностью в освоении территории эта особенность является очень ценной. Кроме того, система открытого образования может наиболее адекватно и гибко реагировать на потребности общества и меняющиеся социально-экономические условия в стране. Таким образом, реализуются требования, заложенные в Законе РФ «Об образовании».

При этом основу образовательного процесса в открытом образовании составляет целенаправленная, контролируемая, интенсивная самостоятельная работа обучаемого, который может учиться в удобном для себя месте, по индивидуальному расписанию, имея при себе комплект специальных средств обучения и согласованную возможность контакта с преподавателем по телефону, факсу, электронной или обычной почте, а также возможность личного контакта. Таким образом, основными функциями системы управления учебным процессом являются функции обеспечения возможности реализации всех вышеприведенных принципов и реализации основных направлений создания единой информационно-образовательной среды.

Для индивидуализированного преподавания и обучения характерны взаимоотношения одного студента с одним преподавателем или одного студента с другим студентом. При данной форме взаимодействия сту-

дент и преподаватель одновременно выступают активными участниками процесса обучения. Процесс обучения строится как диалог, в ходе которого студент может получить консультацию по интересующим его вопросам, а преподаватель скорректировать план изучения дисциплины в зависимости от результатов, достигнутых учащимся. Данная форма взаимодействия студента и преподавателя реализуется в системе открытого образования в основном посредством таких технологий, как телефон, голосовая почта, электронная почта. Данная форма предусматривает не только активное взаимодействие между преподавателем и группой обучаемых, но и взаимодействие между самими обучаемыми. Такое интерактивное взаимодействие признано одной из самых эффективных методик обучения. Причем данная форма обучения может осуществляться как путем личной встречи преподавателя с группой обучаемых (проведение семинаров), так и путем проведения заочных конференций, форумов и т.п.

Наряду с определенными успехами в разработке отдельных элементов открытого образования, существуют некоторые проблемы, о которых стоит упомянуть. Остается открытым вопрос о взаимодействии субъектов учебного процесса. В научной литературе речь идет о трех формах взаимодействия: обучение посредством взаимодействия обучаемого с образовательными ресурсами; индивидуализированное преподавание и обучение, для которых характерны взаимоотношения одного студента с одним преподавателем или одного студента с другим студентом; активное взаимодействие между всеми участниками учебного процесса. При этом авторы поднимают вопрос о соответствии данных форм и моделей открытого обучения международным стандартам качества, так как открытое образование предполагает выход на мировой рынок образовательных услуг. В научной литературе отсутствует также педагогическое осмысление форм, методов работы в системе открытого образования. Не определен статус и методика применения электронных средств обучения. Разработчиками электронных средств обучения являются не отдельные вузы, а крупные коммерческие организации. Технические возможности разрабатываемых ими средств не всегда подкреплены соответствующим методиче-

ским обеспечением. Не разработана адекватная система контроля, существуют и другие проблемы.

Таким образом, идея открытого образования становится довольно актуальной для современного общества: существуют определенные нормативно-правовые предпосылки для ее реализации, отдельные элементы открытого образования начали реализовываться в практической деятельности образовательных учреждений. Данная идея, на наш взгляд, соотносится с актуализированной в последнее время гуманно-ориентированной концепцией образования, которая, по отношению к развитию профессиональной квалификации, предполагает опору на индивидуальные особенности, возможности и потребности учащихся. Такой подход подразумевает не руководство профессиональной подготовкой, а управленческое содействие, оказываемое им субъектами, причастными к организации и развертыванию данной подготовки в образовательном учреждении. Все это создает условия, в которых учащийся в наибольшей степени может раскрыться как субъект деятельности, субъект развития, заняв активную личностную позицию. Вместе с тем проблема открытого образования требует своего дальнейшего осмысления в рамках педагогической науки.

Литература

1. *Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Российская газета. – 2002. – 31 июля.*
2. *Лобачев С.Л. Проект информационной среды системы открытого образования. – http://magazine.stankin.ru/arch/n_15/02/index.htm.*
3. *Министр образования РФ о болонском процессе / Выступление В.М. Филиппова на международной конференции. Санкт-Петербург, декабрь 2002 года. [Электронный ресурс]. – <http://www.philippov.ru/>, <http://www.ed.gov.ru/>.*
4. *Открытое образование. Термины и определения / Под ред. В.П. Тухомирова. – <http://www.info.mesi.ru/program/glossaryOO.html>.*
5. *Полат Е.С., Петров А.Е., Аксенов Ю.В. Концепция дистанционного обучения на базе компьютерных телекоммуникаций. – <http://www.ioso.iip.net/distant>.*

6. Тихомиров В.П. Образование должно быть открытым // *Элитное образование*. – 2000. – № 6. – http://www.begin.ru/archives/russia/HI3004_0.HTM.

7. Федеральная целевая программа «Создание системы открытого образования в России» // *Дистанционное образование*. – 2000. – № 1. – С. 6–13.

АДАПТИВНЫЙ АЛГОРИТМ ОБУЧАЮЩЕГО ТЕСТИРОВАНИЯ В СТРУКТУРЕ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА «ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МЕТРОЛОГИЯ»

Е.В. Солдаткина, Р.А. Пятайкина
ЮУрГУ

Рассмотрены вопросы технологии адаптивного тестирования, позволяющей генерировать вопросы, адаптированные к уровню знаний конкретного обучающегося, с целью проверки знания по конкретным предметам, и помощи в преодолении пробелов в них. Данная технология рассмотрена на примере создания алгоритма адаптивного тестирования в структуре обучающей среды, позволяющего выявить глубину и полноту знаний обучающегося.

Введение. Современные компьютерные технологии сделали доступным получение образования вне стен учебных заведений. В настоящий момент разработка обучающего программного обеспечения для дистанционного образования является областью усиленного исследования и развития. Создаются как отдельно обучающие и тестирующие программы, так и адаптивные и интеллектуальные обучающие системы (АИОС). Целью различных АИОС является использование знаний о сфере и стратегиях обучения, информации об особенностях каждого студента для обеспечения качественного, быстрого и гибкого получения знаний. Для оценивания полученных знаний используется тест.

Тест (от англ. *test* – испытание, проверка) – стандартизированные, краткие и ограниченные во времени испытания, предназначенные для установления количественных и качественных индивидуальных различий.

Педагогический тест – это система параллельных заданий возрастающей трудности, специфической формы, определенного содержания, создаваемая с целью аргументированной оценки уровня и структуры подготовленности обучаемых.

Постановка задачи. В настоящий момент на кафедре «Информационно-измерительная техника» разрабатывается электронное учебное пособие (ЭУП) по дисциплине «Теоретическая метрология». Весь теоретический материал учебного курса разбит на кванты учебной информации (КУИ) [4]. В структуре каждого КУИ обязательно присутствует блок оценки знаний, умений и навыков обучаемых. Для автоматизации кон-

троля знаний применяется компьютерное тестирование. Качество теста напрямую зависит от используемых алгоритмов. В структуре АИОС предусматривается 2 вида теста: обучающий и экзаменационный. В составе каждого КУИ студенту предлагается обучающий тест, выполнение которого является обязательным и по его результатам принимается решение о доступе студента к разделам учебного курса и адаптации объема учебного материала к уровню знаний конкретного студента.

В настоящее время наибольшее внимание привлекают алгоритмы адаптивного тестирования, которые могут генерировать вопросы, адаптированные к уровню знаний конкретного обучающегося, с целью не только проверить знания по конкретным предметам, но и помочь преодолеть пробел в знаниях. Такие алгоритмы называют адаптивными [1]. Адаптивный тест предполагает выбор и предъявление студенту i -го вопроса с учетом его ответов на предыдущий ($i-1$) вопрос.

Основной задачей исследования является создание алгоритма адаптивного тестирования в структуре обучающей среды, позволяющего выявить глубину и полноту знаний обучающегося. Предложенный алгоритм оценки ответов обучающегося на тестовые задания разной формы учитывает относительную трудность каждого вопроса и степень правильности ответов студента.

Адаптивный алгоритм обучающего теста. В основе последовательности вопросов в обучающем тесте лежит алгоритм «идеального» теста. Основу идеального теста составляет линейно-иерархический (последовательный) тест из 30 вопросов возрас-

тающего уровня сложности (рис. 1), только правильные ответы на которые позволяют студенту набрать 100 баллов. Максимально количество баллов 100 выбрано для удобства формирования оценки и соответствует 100% усвоения знаний. При выборе другого значения максимального балла для формирования оценки необходимо было бы создать шкалу перевода, что является избыточным. Тест, содержащий минимум 30 заданий, позволяет достоверно судить о знаниях учащегося [2, 3].

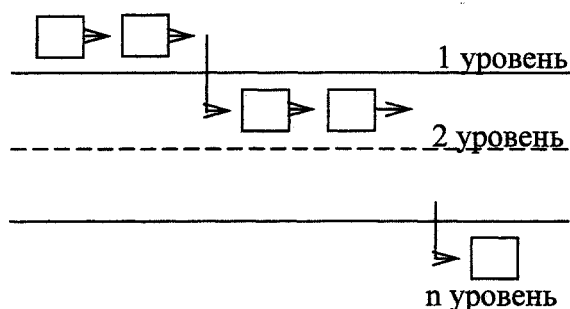


Рис. 1. Линейно-иерархический тест

Хотя использование заданий, соответствующих уровню подготовленности студента (stradaptive-тестирование), существенно повышает заинтересованность обучаемого, точность измерений и минимизирует время индивидуального тестирования, при построении последовательности обучающего тестирования нами принята линейно-иерархическая форма теста. Форма линейно-иерархического теста в обучающем тестировании позволяет студенту в процессе обучения не только проявить полноту знаний, но и ознакомиться со структурой и научиться отвечать на задания различных форм и уровня сложности, с которыми ему придется столкнуться на этапе экзаменационного тестирования.

Адаптация к обучающему в данном случае базируется на следующей модели одного вопроса теста. Представленный на рис. 2 граф описывает диалог при ответе студента на любой вопрос последовательности «идеального» теста [4]. Вершинами графа являются предлагаемые студенту вопросы, а ребра отражают связь между ними при правильных (Пр), неправильных (Нп) и неточных (Нт) ответах студента.

В общем случае диалог построен на 4-х вопросах:

$V_{i,1}$ – базовый вопрос текущего уровня сложности;

$V_{i,2}$ – вопрос аналогичный вопросу $V_{i,1}$;

$V_{i,3}$ – наводящий вопрос;
 $V_{i,4}$ – вопрос минимальной трудности;
 $V_{i+1,1}$ – другой базовый вопрос из текущего/следующего уровня сложности;

$K_{i,1}$ и $K_{i,2}$ – комментарии, выдаваемые в случаях неточного или неправильного ответа на наводящий вопрос или на вопрос минимальной трудности соответственно.

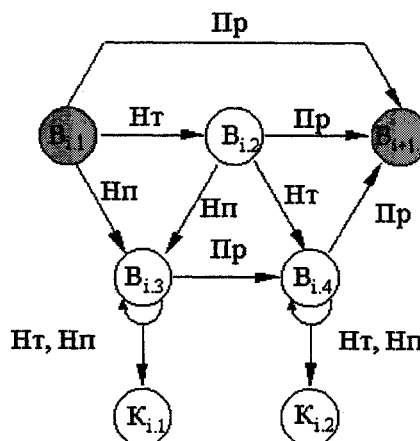


Рис. 2. Последовательность подачи вопросов

Данный диалог имитирует диалог преподавателя со студентом и помогает студенту освоить теоретический материал.

Второй задачей при построении теста является формирование эффективной оценки знаний студента. Правильный ответ на вопрос оценивается пропорционально его уровню сложности.

Максимальное количество баллов, которое студент может набрать на i -м уровне сложности, вычисляется по выражению:

$$R_i = i \cdot \frac{100}{\sum_{i=1}^N i}, \quad i = \overline{1, N}, \quad (1)$$

где R_i – количество баллов; i – номер уровня сложности; N – количество уровней сложности.

При этом на каждом уровне сложности предполагается k_i базовых вопросов текущего уровня сложности, которые формируют «идеальный» тест:

$$k_i = \frac{30 \cdot j}{\sum_{j=1}^N j}, \quad i = \overline{N, 1}. \quad (2)$$

Однако при реальном прохождении студентом теста учитываются не только базовые вопросы, являющиеся основой «идеального» теста, но и $V_{i,2}$ – вопрос аналогичный вопросу $V_{i,1}$; $V_{i,3}$ – наводящий вопрос;

$V_{i,4}$ – вопрос минимальной трудности, поэтому число баллов на i -м уровне сложности обычно меньше, чем R_i . Этим достигается адаптация к уровню знаний студентов. Если студент отвечает только правильно, то он пройдет «идеальный» тест и наберет 100 баллов. «Идеальный» тест – это предельный случай прохождения теста.

Переход на следующий уровень сложности теста осуществляется обязательно, как только студент выполнит k_i заданий для текущего уровня сложности, где k_i включают в себя все ($V_{i,1} \dots V_{i,4}$) вопросы теста. Это необходимо для ознакомления студента с заданиями всех уровней сложности, которые будут представлены в экзаменационном тесте.

Вес вопроса (количество баллов, получаемое студентом при правильном ответе на любой вопрос) для i -го уровня сложности:

$$q_i = R_i \cdot \frac{1}{k_i}. \quad (3)$$

Количество баллов – r_i , получаемое студентом при прохождении i -го вопроса, определяется следующим образом:

$$r_i = \begin{cases} \alpha \cdot q_i, & t = 1, 3 \\ q_i \cdot \left(1 - \frac{N_F + N_R}{N_T}\right), & t = 2, \text{ если } N_T \geq 1 \\ 0, & t = 2, \text{ если } N_T = 0 \end{cases} \quad (4)$$

где t – тип вопроса (1 – одиночный выбор, 2 – множественный выбор, 3 – ввод с клавиатуры); α – коэффициент, который равен 1, если студент ответил правильно, 0 – если неправильно (для вопросов одиночного выбора или ввода с клавиатуры); N_F – число ответов, выбранных неправильно (для вопросов множественного выбора); N_T – число ответов, выбранных правильно (для вопросов множественного выбора); N_R – число невыбранных правильных ответов (для вопросов множественного выбора).

Для вопроса множественного выбора вводится понятие неточного ответа, когда студент выбирает не все правильные ответы, поэтому балл, получаемый студентом, равен некоторой доли полного веса вопроса:

$$r_i = q_i \cdot \left(1 - \frac{N_F + N_R}{N_T}\right). \quad (5)$$

Каждый уровень сложности предполагает выдачу студенту такого количества вопросов, которое рассчитывается по формуле (2). При этом студент теряет баллы в случаях неправильного или неточного ответа, и отсюда итоговый балл по тесту может отличаться от 100.

Рассмотрим возможные пути прохождения теста.

При правильном ответе на базовый вопрос текущего уровня сложности студенту предлагается вопрос из текущего/следующего уровня сложности. В результате он набирает максимальный балл равный весу вопроса, рассчитанный по формуле (3). Если студент ответил неточно (в случае вопроса с множественным выбором), то ему предлагается вопрос аналогичный предыдущему. В данном случае он получает балл, рассчитанный по формуле (5). При правильном ответе на аналогичный вопрос студенту предлагается базовый вопрос текущего/следующего уровня сложности, и он набирает балл, равный

$$r_i' = q_{B_{i,1}} - q_{B_{i,1}} \cdot \left(1 - \frac{N_F + N_R}{N_T}\right), \quad (6)$$

где $q_{B_{i,1}}$ – вес вопроса $B_{i,1}$.

При неправильном ответе на текущий или аналогичный вопрос студенту предлагается наводящий вопрос, однако он не получает балл. При неточном или неправильном ответе на наводящий вопрос студенту выдается комментарий, разъясняющий поставленный вопрос. В случае правильного ответа студенту предлагается вопрос минимальной трудности, и он получает балл, равный

$$r_i'' = \frac{q_{B_{i,1}}}{2}. \quad (7)$$

В случае неточного ответа на вопрос, аналогичный базовому вопросу, студенту также предлагается вопрос минимальной трудности, при этом он набирает балл, равный

$$\begin{aligned} r_i''' &= q_{B_{i,1}} - q_{B_{i,1}} \cdot \left(1 - \frac{N_F + N_R}{N_T}\right) - \frac{q_{B_{i,1}}}{2} = \\ &= r_i' - r_i''. \end{aligned} \quad (8)$$

При неточном или неправильном ответе на вопрос минимальной трудности студенту выдается другой комментарий, касающийся темы данного вопроса. При правильном ответе на вопрос минимальной трудности студенту предлагается базовый вопрос текущего/следующего уровня сложности, он набирает балл, рассчитанный по формуле (7).

Выводы. В отличие от стандартных требований к тестам, данный алгоритм не предполагает ограничение выполнения заданий во времени, так как ориентирован на обучение. Однако предполагается обязательная фиксация в программе времени ответа студента на каждый вопрос данного уровня сложности. Эта информация является уникальной для каждого студента. В процессе работы студента с ЭУП она будет накапливаться и обрабатываться и послужит априорной информацией для организации адаптивного экзаменационного тестирования.

Более того, программа формирует подробный отчет о прохождении студентом теста. Отчет содержит номер вопроса, правильный ответ и ответ студента. Эта информация используется в методике оценки характеристики теста, а именно: его надежности и валидности. Если данные характеристики не

удовлетворяют требованиям, то тестовые задания подлежат изменению.

Суммарная оценка, набранная студентом в процессе прохождения теста ($\leq 100\%$), используется в АИОС как составная часть адаптации представления теоретического материала.

Предметом дальнейшего исследования в данном направлении будет реализация алгоритма оценки знаний на основе нечеткой логики и анализ возможности применения нейросетевых технологий для этой цели.

Литература

1. Грушецкий С.В. Адаптивное тестирование в автоматизированных системах контроля знаний // Информационные технологии. – 2003. – № 9. – С. 46–51.
2. Аванесов В.С. Научные проблемы тестового контроля знаний. – М.: Иссл. центр, 1994.
3. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий. Учебная книга для преподавателей вузов, учителей школ, аспирантов и студентов педвузов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Адепт, 1998.
4. Зайцева Л.В. Методы и модели адаптации к учащимся в системах компьютерного обучения // Educational Technology & Society. – 2003. – № 6. – С. 204–211.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КУРСЕ ОБЩЕЙ ХИМИИ

*Ю.С. Дворяшина, Г.П. Животовская, Е.Г. Турбина, Л.А. Сидоренкова
ЮУрГУ*

В данной работе показан доминирующий компонент в системе средств обучения при изучении темы «Химическая термодинамика» в курсе общей химии – компьютерная обучающая программа.

Учебный процесс в высшей школе и его дальнейшее развитие теснейшим образом связаны с широким использованием технических средств обучения. Применение техники в учебном процессе изменяет формы и средства обучения, методы учебной работы, функции преподавателей. Одним из условий эффективного применения технических средств является обеспечение системности, т.е. содержательно обоснованного и психологически оправданного взаимодействия технических средств обучения с другими компонентами системы обучения. В каждой системе средств обучения можно выделить главный доминирующий компонент, с которым связаны в той или иной последовательности другие средства обучения, причем все они должны быть согласованными, дополняющими друг друга. Этот доминирующий компонент в пределах системы средств обучения становится основным, является опорой при рассмотрении конкретного вопроса и порождается целью и задачами обучения, содержанием и методикой вопроса, особенностями познавательной деятельности студентов.

Например, при изучении химических реакций, протекающих в растворах электролитов, используют последовательно: конспект лекций по этой теме, учебник, учебное пособие, демонстрационный эксперимент, яркие, грамотно продуманные, представленные в строгом логическом ряду транспаранты, которые позволяют показать с помощью графопроектора на большом экране перегруппировку ионов в растворах электролитов и изменение состава веществ. Наконец, с помощью знакового моделирования транспаранты позволяют составить ионно-молекулярные и молекулярные уравнения реакций. Но незаменимым, доминирующим компонентом, главным средством обучения в данном случае является химический экспе-

римент, позволяющий увидеть проявления химических реакций в растворах электролитов (изменение окраски раствора, образование трудно растворимого осадка, выделение пузырьков газа и др.)

Для создания объективных представлений о строении молекул и зависящей от строения молекул реакционной способности веществ также применяют различные средства обучения. Так, направление связей и значения валентных углов, т.е. геометрию молекул, лучше всего показать на шаростержневых моделях. Шаростержневые модели в этом случае и являются основополагающими, доминирующими компонентами, наряду с транспарантами, таблицами, конспектом лекций и учебником.

Химия относится к числу естественных наук, изучающих природу. Каждый химический процесс реализуется на базе определенных теоретических представлений, а химическая теория представляет собой сложный узел взаимосвязанных понятий. При ее изучении между уже известными понятиями устанавливаются различные связи, на основе которых могут возникнуть новые понятия. Сама химическая теория базируется на предшествующем фактическом материале, накопление которого побуждает студентов к логическому размышлению и подготавливает их к самостоятельному осмыслению новых для них представлений.

По теме «Химическая термодинамика» в курсе «Общая химия» согласно учебным планам отводится 6 часов на лекции, 2 часа на практическое занятие и 2 часа на контроль знаний: умение решать задачи, логически мыслить при ответах на задания. «Химическая термодинамика» – основополагающий раздел химии, который постоянно находится в центре внимания современной химии, и в настоящее время ни один вопрос практически не может быть полноценно

изучен, и, самое главное, ни один химический процесс не может быть реализован в промышленности и не может быть заложен в технологию без знания термодинамических характеристик отдельных веществ и процессов с участием этих веществ. В систему средств обучения по данной теме входят учебник, конспект лекций, учебное пособие, демонстрационный эксперимент, транспаранты по данной теме, таблицы. Практическое занятие, по сути, выливается в самостоятельное освоение учебного материала после лекции. Приступая к самостоятельной работе по теме, студенты испытывают затруднения при решении задач. Поэтому для тренажера при решении задач по химической термодинамике мы создали обучающую программу разветвленного типа. Она и является главным, доминирующим компонентом системы средств обучения. Основной вопрос, который нас волнует, как научить студентов логически мыслить, используя материал лекции. Поэтому на первый план при разработке обучающей программы выдвигается подбор логических задач [1, 2].

Предложенная компьютерная обучающая программа содержит 124 кадра и построена по принципу: каждому из заданий соответствующего раздела по теме предлагается кадр-справка. В кадре-справке в доступной форме изложены основные теоретические представления. Нельзя забывать о том, что красочность и наглядность программного продукта повышают привлекательность его студентов и интерес к предмету. В связи с чем в рубрике «кадр-справка» мы вносим соответствующие демонстрационные материалы – транспаранты (фолии), облегчающие разъяснение того или иного теоретического материала. С нажатием кнопки «Далее» студентам предлагается следующий кадр «Задание», которое необходимо выполнить индивидуально. В случае необходимости использования справочных данных (стандартные: энтальпия, энтропия, энергия Гиббса) при решении задач можно вызвать кадр «Таблица». Наконец, после решения задачи или после ответа на вопрос задания студенту следует выбрать правильный ответ нажатием на кнопку соответствующего номера ответа. Если полученный путем расчетов или логических мыслительных действий ответ правильный, то в следующем кадре появляется надпись зеленого цвета «Ответ правильный!», и студенту

предлагается следующее задание по теме. В том случае, если задание выполнено неверно, появляется надпись красного цвета «Ответ неверный», и нажатием кнопки «Назад» на панели инструментов компьютера студент возвращается к кадру «Задание» для повторного решения, либо при нажатии кнопки «Далее» происходит переход к кадру «Внимание правильное решение» (оранжевая эмблема). В этом кадре подробно разбирается решение сложной задачи (задания).

Чтобы вовлечь студента в предметный мыслительный процесс по теме и развить появившийся интерес к предмету в целом, недостаточно просто дать некие картинкитесты с вариантами ответов. При разработке обучающих программ необходимо, на наш взгляд, использовать мощь компьютерных технологий, и именно здесь у разработчиков программы, преподавателей-методистов открываются огромные возможности для творчества. Весьма значимо, что со студентами можно вести диалог, с тем чтобы выявить, насколько успешно, они разобрались в том или ином вопросе на лекции, насколько успешно овладели теми или иными навыками и умениями. Хорошо построенные диалоги позволяют определить глубину знаний студентов, подстроиться под конкретного студента и выбрать для него индивидуальный маршрут обучения. Таким образом, наша обучающая программа построена в диалоговом режиме [1, 2, 3].

Чтобы программа была действенной, преподавателям-методистам необходимо смоделировать такие варианты тестов, заданий и задач, которые учитывают различный уровень предвузовской подготовки студентов и соответствуют интеллектуально различным способностям студентов.

Одновременно с обучающей программой мы разработали программу тестирования знаний студентов по исследуемой теме «Химическая термодинамика». В контролирующей программе заложено 112 задач и вопросов (16 вариантов по 7 заданий в каждом). На каждый тест, каждое задание и каждую задачу, выбранные компьютером случайным образом, предлагается 4 варианта ответов, порядок отображения которых тоже меняется. По окончании работы в протокол заносится фамилия и инициалы студента, а также результаты его ответов на каждый вопрос. Доступ к данному протоколу имеется только у преподавателя, который использует

персональный пароль. Студенту высвечивается только общий результат тестирования.

Наконец, в программе выводится отчет о тестах, в котором даны ответы на вопросы с выводом результата тестирования – «Тест сдан» или «Тест не сдан». Вся информация отсортирована по дате и времени в возрастающем порядке, а также сгруппирована по месяцам. По каждой группе студентов и по всем тестам выводится количество сданных тестов и процент сданных тестов по отношению к общему количеству тестов. Правильные решения задач вместе с ответами на задания тестов позволяют преподавателю определить уровень знаний студентов по данной теме. Однако при разработке программы требуется понимание психологии обучения программистами. Создание сильно ветвящейся программы для студентов оказывается часто неоправданным. Можно однозначно

утверждать, если компьютерные программы смогут подстраиваться под студента, будут ориентированы на развитие его способностей, тогда эти программы можно действительно назвать обучающими.

Литература

1. Назарова Т.С., Полат Е.С. Средства обучения. Технология создания и использования: Учебное пособие. – М.: Изд-во УРАО, 1998. – 203 с.

2. Методические рекомендации по применению графопроектора в учебном процессе вуза / Сост. Н.Д. Козырев, П.А. Сафронов. – М.: Изд-во Министерства связи СССР, МЭИС, 1987. – 89 с.

3. Животовская Г.П. Дидактические основы отбора содержания химического образования в транспарантной форме: Монография. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2002. – 115 с.

ЛАБОРАТОРНЫЙ ПРАКТИКУМ ПО ФИЗИКЕ ДЛЯ ФРОНТАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Г.П. Пызин, В.Л. Ушаков
ЮУрГУ

Представлен комплекс лабораторных работ по механике в высшей школе с использованием микроконтроллерной техники. Модульность комплекса и использование современных электронных средств измерения позволяют сократить время проведения лабораторных работ и повысить достоверность полученных результатов, что приводит к улучшению усвоения изучаемого материала.

В физический эксперимент современной высшей школы уже весьма прочно внедрился компьютер. Однако анализ показывает, что внедрение в физический эксперимент опытов с широким применением персональных компьютеров и адаптированных к ним датчиков физических величин оправдано при создании измерительно-вычислительных комплексов, предъявляющих повышенные требования к скорости обработки поступающих с комплекса данных (вплоть до работы в реальном времени) и точности расчетов, необходимых для построения математической модели протекающего процесса. С другой стороны, использование персональных компьютеров не всегда оправдано как с экономической, так и с методической точки зрения. Действительно, при фронтальном обучении стандартной группы студентов необходимо 12–15 персональных компьютеров, подключенных к лабораторным установкам, что потребует дополнительные расходы и дополнительные площади при формировании учебной лаборатории. Кроме того, «неравномерность» квалификации студентов первого курса (когда, как правило, проводятся лабораторные работы по механике в курсе высшей школы) как пользователей персональных компьютеров приводит к потерям рабочего времени и «размыванию» интереса к основной поставленной на лабораторной работе задаче – получению экспериментальных данных, их осмыслению и дальнейшей обработке.

Не стоит забывать и о специфике преподавания физики в лаборатории механики. Здесь необходимо, чтобы студент «прочувствовал» основные протекающие в лабораторной работе процессы, что невозможно, если поручить все измерения и расчеты компьютерному комплексу, а студент полу-

чит только конечный результат на красиво оформленной распечатке.

Тем не менее, автоматизация измерений при проведении лабораторного практикума необходима. Это связано с субъективностью регистрации таких важных при проведении лабораторного практикума событий, как момент начала или окончания какого-либо процесса, регистрация временных интервалов посредством нажатия кнопки на механическом секундомере или, например, регистрация максимального угла отклонения маятника в процессе его колебательных движений. Погрешности, возникающие при измерениях такого рода, обусловлены психофизиологическими особенностями каждого студента и могут вносить существенные ошибки в конечный результат.

В связи с этим при проведении физического эксперимента оправдано использование т.н. микроконтроллерной техники в сочетании с различными датчиками измерения основных физических величин (время, расстояние, угол отклонения и т.д.). Малая автоматизация – золотая середина между использованием мощных и дорогих измерительно-вычислительных комплексов и ручными измерениями в лабораторном эксперименте. Микроконтроллеры сочетают в себе, наряду с невысокой стоимостью, возможности приёма внешней информации как в цифровом, так и в аналоговом виде, обработки полученной информации с помощью внутреннего процессора и программы, введенной в микроконтроллер, вывода обработанной информации на внешние устройства. По сути дела, микроконтроллер – это компьютер размерами с обычной микросхемой.

Использование микроконтроллеров в физическом эксперименте позволяет повысить точность получаемых результатов и

Проблемы открытого университетского образования

снизить погрешности измерения за счет уменьшения влияния субъективных факторов.

Повышение достоверности получаемых результатов и увеличение их корреляции с известными физическими величинами и теоретическими результатами приведет к улучшению усвоения материала.

На кафедре «Общей и теоретической физики» Южно-Уральского государственного университета разработан и с сентября 2004 года внедрен в учебный процесс комплекс лабораторного оборудования по курсу «Механика», состоящий из шести лабораторных работ; в некоторых из них используются электронные датчики, регистрирующие то или иное положение изучаемых механических объектов с последующей обработкой этих данных микроконтроллерами и выводом полученных результатов в виде временных, линейных или угловых значений состояния изучаемых объектов.

Установка для изучения закона сохранения импульса (рис. 1) состоит из горизонтально расположенного плоского рабочего поля с нанесенной координатной сеткой, по которому перемещаются взаимодействующие тела.

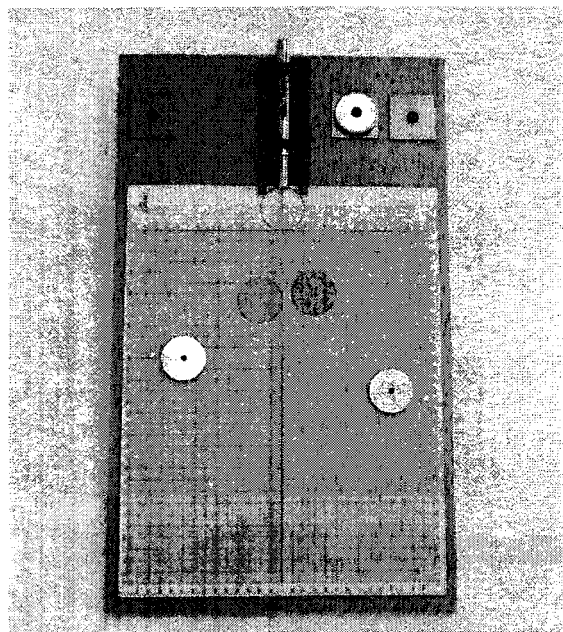


Рис. 1

Начальную скорость первому телу сообщает ударный пружинный механизм. Перед выстрелом тело фиксируется между направляющими для гарантированной повторяемости результатов. Устройство ударного механизма позволяет изменять начальный импульс тела. Оба тела, представляющие

собой цилиндры одинаковой толщины, изготовлены из одного материала, поэтому коэффициент трения для этих тел одинаков, и, следовательно, начальную скорость тел можно оценить по длине пути, пройденному телом по рабочему полю до остановки.

Установка для изучения закона динамики вращательного движения с помощью маятника Обербека (рис. 2) представляет собой крестообразный маятник, который может вращаться вокруг оси, перпендикулярной плоскости маятника с малым трением.

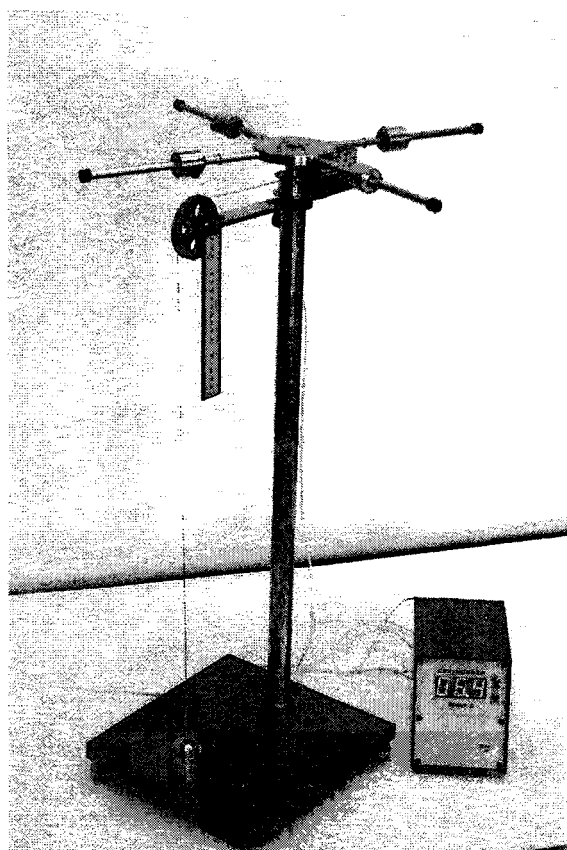


Рис. 2

По спицам крестовины могут перемещаться подвижные цилиндры одинаковой массы. На одной оси с крестовиной насажены шкивы разного радиуса. К концу нити, намотанной на один из шкивов и перекинутой через условно невесомый блок, прикрепляется груз, приводящий маятник во вращательное движение. Время прохождения груза от какой-либо верхней точки до основания установки измеряют электронным секундомером. Маятник в исходном положении удерживается электромагнитом; при нажатии кнопки «пуск» на секундомере электромагнит отключается, груз начинает движение и в нижней точке воздействует на датчик Холла, установленный в основании

установки. Счет времени заканчивается. Система отсчета времени, управления электромагнитом и вывод данных на цифровые индикаторы реализованы на базе микроконтроллера Microchip 12f675 [1]. Кроме того, микроконтроллер следит за тем, чтобы электромагнит не перегревался, находясь во включенном состоянии.

Установка для определения момента инерции маховика (рис. 3) представляет собой насаженное на ось тело, которое может вращаться в вертикальной плоскости с малым трением и момент инерции которого определяют.

На той же оси находится шкив, на кото-



Рис. 3

рый наматывается нить. К другому концу нити привязан груз, приводящий систему во вращение. Шкив кинематически соединен со специально разработанным датчиком, сигнал с которого поступает на обработку в измерительное устройство, разработанное на базе двух микроконтроллеров, фиксирующих и выводящих на цифровые индикаторы время опускания подвешенного груза от верхней до нижней точки его движения и последующую высоту подъема груза. Запуск отсчета происходит после отключения электромагнита, удерживающего установку в статичном состоянии.

В установке для определения момента инерции тела, скатывающегося по наклонной плоскости (рис. 4), используются тела, осью которых является цилиндрический стержень. Одно из тел помещают на параллельные направляющие, образующие с горизонтом разные углы. Изучаемое тело фиксируется в верхней точке своего положения электромагнитом. В момент запуска электронного секундомера, собранного на базе микроконтроллера, тело начинает двигаться по наклонной плоскости, совершая вращательно-поступательное движение. Достигнув нижней точки своего движения, ось тел воздействует на датчик Холла, и счет времени заканчивается. В дальнейшем определяется высота подъема тел при его дальнейшем движении вперед по второй направляющей. Полученные данные используют для экспериментального определения момента инерции изучаемого тела.

Установка для проверки закона сохранения момента импульса (рис. 5) состоит из

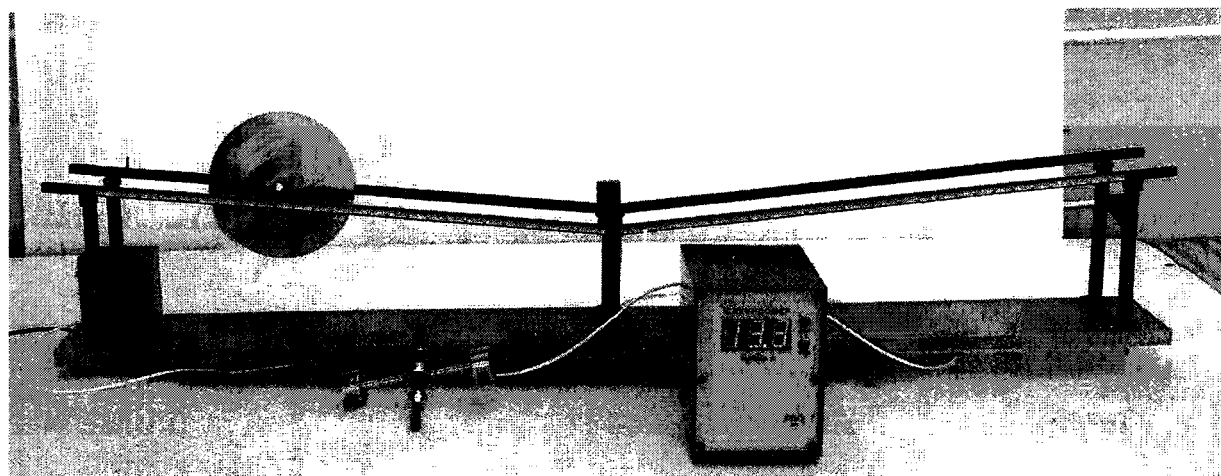


Рис. 4

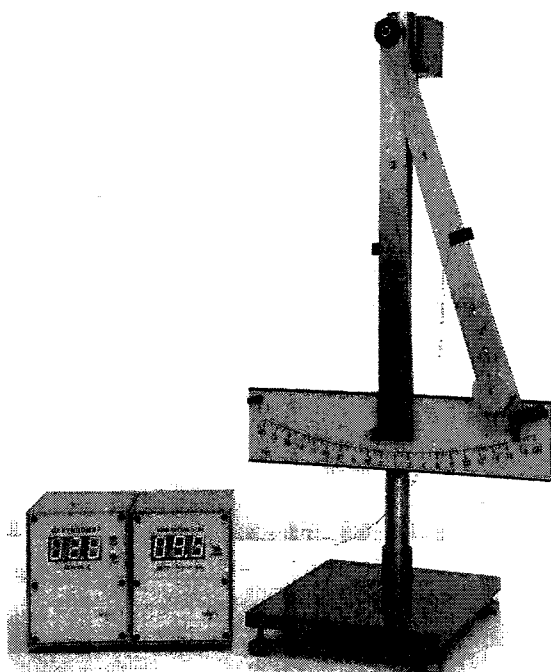


Рис. 5

двух физических маятников разной массы, которые могут вращаться вокруг общей оси.

Маятники снабжены постоянными магнитами, с помощью которых они стягиваются при соприкосновении и могут вращаться вокруг оси как единое целое, что необходимо для имитации абсолютно неупругого удара. Для изменения момента инерции к одному из маятников может быть прикреплен добавочный груз. На оси маятника установлен датчик, на основе которого специальное устройство, разработанное на базе микроконтроллера, рассчитывает и выводит на индикаторы угол отклонения маятников после соударения (угол отклонения первого маятника до соударения задается за счет фиксации маятника в пусковом устройстве). Используя полученные результаты и рассчитав по периоду колебаний инерционные характеристики обоих маятников, можно показать справедливость закона сохранения момента импульса.

Установка для определения ускорения свободного падения с помощью обратного и математического маятника состоит из толстой стальной полосы переменного сечения, имеющей несколько отверстий, дающих возможность закрепить маятник на оси вращения (рис. 6).

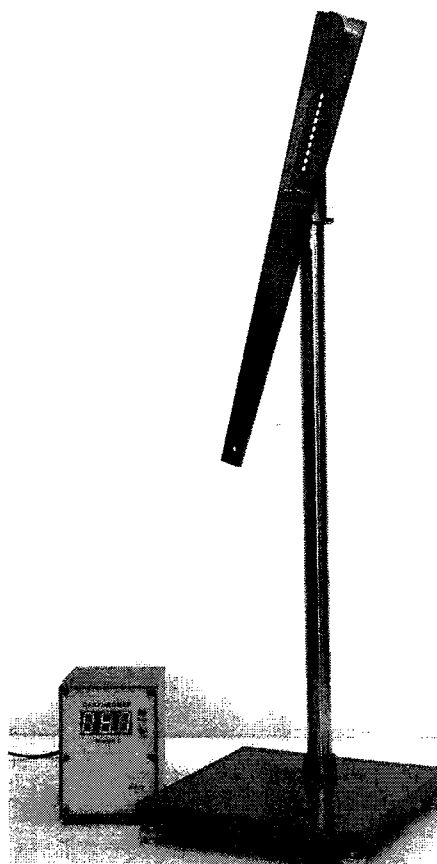


Рис. 6

Это позволяет получать физический маятник с различными периодами колебаний. Изменить положение центра масс маятника можно при помощи дополнительного груза. Используя зависимость периода колебаний маятника от ускорения свободного падения и определив этот период с помощью электронного секундомера для различных положений обратного маятника относительно оси вращения, определяем искомую величину.

Стоит обратить внимание (см. рис. 2, 3, 5, 6) на модульность механической и электрической частей представленного лабораторного комплекса. Одинаковая основа установок позволяет преподавателю быстро проводить монтаж и демонтаж оборудования при переходе от одной изучаемой темы к другой. Сходные электронные блоки снижают себестоимость комплекса и уменьшают временные затраты студента на освоение нового оборудования при проведении лабораторных работ. Кроме того, возможно расширение функциональных возможностей лабораторных установок настоящего комплекса за счет небольших модификаций отдельных узлов. Так, введение

элемента вязкого трения в установку для определения момента инерции маховика (рис. 3) позволит использовать ее не только в общезысическом практикуме, но и при углубленном изучении механики.

Настоящие установки используют классические схемы построения лабораторного практикума по механике. Интересным является применение для измерения физических величин микроконтроллерной техники взамен ставшим уже традиционным применением персональных компьютеров. Причем эта замена не привела к снижению точности результатов, но, по мнению авторов, повышает качество усвоения материала за счет снижения непродуктивных временных затрат на промежуточные операции, необходимые для получения экспериментальных

данных, а также за счет повышения достоверности полученных студентом результатов. Модульность комплекса позволяет преподавателю легко и быстро перенастраивать лабораторные установки и не потребует у студента дополнительного времени на освоение нового оборудования. Дальнейшее развитие комплекса позволит существенно расширить его функциональные возможности на основе небольших модификаций.

Настоящий лабораторный практикум внедрен и успешно эксплуатируется в течение трех семестров в ЮУрГУ.

Литература

1. Яценков В.С. *Микроконтроллеры Microchip: Практическое руководство.* – М.: Горячая линия-Телеком, 2002. – 269 с.

Теория и методика профессионального образования по дисциплинам общепрофессиональной и специальной подготовки

ББК 4484(2)68+444

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК РАЗВИВАЮЩАЯСЯ СИСТЕМА

В.А. Карачаровский
Курганский технологический колледж

В статье охарактеризованы стадии развития системы непрерывного профессионального образования. Выявлены ее системные свойства. Рассмотрены варианты реализации непрерывного образования.

Система профессионального образования основывается на традициях русского (российского) профессионального образования, документах, раскрывающих суть государственно-общественного заказа сфере образования, наметившихся перспективах дальнейшего развития. В основе исследования образования как развивающейся системы лежит научно обоснованная и документационно подкрепленная концепция непрерывности образования [1, 9 и др.].

Системообразующим фактором непрерывного образования является цель. Цель непрерывного профессионального образования – создание кадровых ресурсов и их модернизация. Для ее достижения непрерывное профессиональное образование имеет две составляющие: основное (создание кадровых ресурсов) и дополнительное профессиональное образование (модернизация, повышение квалификации кадров). Таким образом, как системообразующий элемент цель обуславливает состав системы непрерывного образования.

Законодательно зафиксированы уровни профессионального образования: начальное, среднее и высшее профессиональное образование. Они взаимосвязаны согласно общепедагогическим принципам системности, непрерывности и преемственности образования. Образование в них осуществляется на основе государственных стандартов. Непрерывное профессиональное образование реализуется последовательно в различных формах в учреждениях профессионального образования: государственных образователь-

ных учреждениях федерального уровня; государственных образовательных учреждениях уровня субъектов Российской Федерации; муниципальных образовательных учреждениях; негосударственных образовательных учреждениях профессионального образования.

Цель профессионального образования может конкретизироваться. В зависимости от нее в системе непрерывного образования сложились подсистемы, которые соответствуют уровням профессионального образования. Начальное профессиональное образование входит в систему непрерывного профессионального образования Российской Федерации и составляет ее первую ступень. Здесь реализуются профессиональные образовательные программы, направленные на подготовку работников квалифицированного труда (рабочих, специалистов и служащих) по основным направлениям общественно-полезной деятельности. Следующая ступень и подсистема непрерывного образования – это среднее профессиональное образование. Оно составляет более высокий уровень системы непрерывного образования, т.к. готовит для народного хозяйства специалистов среднего звена. Эта ступень дает образование разного уровня. В зависимости от региональных и личных потребностей студентов можно достигнуть в этой системе разных уровней образованности: либо основного, либо повышенного.

Поскольку непрерывное образование рассматривается как система, следует выявить связи между элементами и подсистема-

ми. Подсистемы начального и среднего образования могут иметь последовательные связи (преемственность, усложнение, расширение, углубление полученных знаний). Это означает, что выпускник начального профессионального учреждения имеет право продолжить образование в среднем профессиональном образовательном учреждении. Но связи могут быть и иными. Студентом среднего профессионального образовательного учреждения может стать выпускник общеобразовательной средней школы (полной и неполной). Здесь он может получить начальное и среднее профессиональное образование. Содержание образования при этом может составлять последовательность (или повторяться, или даже различаться) в каких-то элементах при разных способах получения среднего профессионального образования. Так или иначе и выпускник общеобразовательной школы, и выпускник среднего профессионального образовательного учреждения должны получить примерно сходную профессиональную образованность. Это вытекает из государственных требований, содержащихся в Государственном образовательном стандарте.

Следующим уровнем развивающейся системы непрерывного образования является высшая школа. Высшая школа дает образование, главным образом, в очной, вечерней и заочной формах. Наряду с этим существуют очно-заочные формы, а также экстернат. Для специалистов среднего звена существуют разные пути профессионального развития: продолжение образования в высшей школе (достижение квалификации бакалавра, специалиста или магистра) или повышение квалификации на различных курсах, в системе дополнительного образования, или без отрыва от производства, под руководством мастеров высшей квалификации. Для выпускника высшей школы также имеются возможности продолжения профессионального образования (так называемое послевузовское образование). В подсистему послевузовского образования входят: аспирантура, соискательство, дополнительное профессиональное образование, самообразование, самосовершенствование, получение второго высшего образования, переподготовка и проч.).

Развитие системы непрерывного образования имеет смысл рассматривать абстрактно как потенциальную возможность для каждого желающего. Тогда ее основными

элементами являются начальное, среднее, высшее профессиональное образование и послевузовское образование в различных нормативно утвержденных формах. Это – объективный путь развития системы непрерывного профессионального образования. Он представляет собой потенциально существующую возможность получения человеком профессионального образования.

Развитие системы непрерывного профессионального образования можно представить с позиции отдельного потребителя образовательных услуг. На практике отдельный человек может получать профессиональное образование, начиная с любой его ступени, и может в любой момент прекратить его развитие, поэтому развитие системы непрерывного образования относительно каждого человека – свое. Разумеется, можно назвать наиболее распространенные его формы:

неполная средняя школа – начальное профессиональное образование – повышение квалификации;

неполная средняя школа – начальное профессиональное образование – среднее профессиональное образование – повышение квалификации;

неполная средняя школа – среднее профессиональное образование – повышение квалификации;

неполная средняя школа – среднее профессиональное образование – высшее профессиональное образование – другие формы повышения квалификации;

полная средняя школа – среднее профессиональное образование;

полная средняя школа – среднее профессиональное образование – высшее профессиональное образование;

полная средняя школа – высшее профессиональное образование – послевузовское профессиональное образование или другие формы повышения квалификации.

Индивидуальные пути развития профессионального образования каждого человека в течение жизни совершенно различны. Конечно, человек не может миновать определенных образовательных учреждений, но значительная доля повышения квалификации происходит вне специализированных учреждений. Это – субъективный путь развития системы непрерывного профессионального образования. Следовательно, субъективный путь развития системы непрерыв-

Теория и методика профессионального образования по дисциплинам общепрофессиональной и специальной подготовки

ного образования – тот, который проходит отдельный человек, он сопровождается профессиональным ростом личности.

Ступени профессионального образования взаимосвязаны на основании преемственности и непрерывности его осуществления. Они образуют целостную систему непрерывного профессионального образования. По выводам Ю.А. Конаржевского, целостность системы кроется во взаимодействии ее элементов, в уровне их скоординированности. Целостность выражается в относительной самостоятельности системы, в своеобразии ее строения и функций и индивидуальном пути развития. В этом смысле целостность – это не просто сумма составных частей, а новое качество. Целостность системы проявляется в устойчивом составе, структуре, целесообразности, наличии субординации, иерархичности элементов, их упорядоченности, связей системы со средой.

Различие взглядов на целостность требует от нас принять определенную точку зрения. Целостность понимают как атрибутивное свойство системы, как стадию развития системы, как состояние системы [4, 6, 7 и др.]. Следуя концепции динамических систем, мы рассматриваем целостность непрерывного профессионального образования как стадию его развития. Как всякая система она проходит определенные стадии: зарождения, становления, целостности (зрелости), преобразования (распада). Эта позиция относительно объективного пути развития системы непрерывного профессионального образования раскрывается в исторической ретроспективе.

Непрерывное образование, согласно периодизации, разработанной В.Г. Онушкиным, прошло 4 этапа развития. Их анализ показывает, что 50–70-е годы XX века относятся к зарождению непрерывного образования. Только с 70–80-х годов непрерывное профессиональное образование вступило в стадию становления. В этот период идея непрерывного образования получила распространение в связи с поиском способов продолжения образования кадров в меняющихся условиях общественно-полезного труда. Концепция непрерывного образования первоначально имела идеологическую мотивацию – повышение качества образования и развитие личности специалиста. В конце 80-х годов, в период возникновения ростков ры-

ночной экономики в народном хозяйстве России, непрерывное образование стало увязываться с потребностями научно-технического прогресса и со структурной перестройкой экономики [9]. В настоящее время систему непрерывного профессионального образования можно считать практически зрелой.

Она является зрелой, но не идеальной. Проблема состоит в том, что на практике она является, скорее, не непрерывной, а дискретно-непрерывной. Так, условие непрерывности нарушаются при переходе от одного уровня образования к другому. Наиболее заметны разрывы при переходе от общего среднего образования к среднему профессиональному или высшему профессиональному. Имеются проблемы при переходе от высшего к послевузовскому образованию. Тем не менее, целостность системы непрерывного образования проявляется в том, что расхождения, затрудняющие переход от одной подсистемы к другой, стараются уменьшить. Идет поиск разных путей. Например, создаются интегрированные формы: общее-начальное профессиональное образование, общее-среднее образование, общее-среднее-высшее, среднее-высшее или другие. Второй путь – преодоление разрывов в содержании профессионального образования, обычно имеющих место между ступенями.

Как целостная система профессиональное образование имеет системные свойства: наличие ступеней профессионального образования, взаимосвязанных на основании преемственности целей, содержания и процесса; функциональная преемственность ступеней профессионального образования; личная обусловленность продолжительности, состава и степени непрерывности профессионального образования; относительная непрерывность.

Функция системы непрерывного профессионального образования для общества – подготовить специалистов квалифицированного труда и специалистов соответствующего уровня. В том числе для региона – обеспечить региональное хозяйство кадрами (квалифицированными рабочими, специалистами среднего звена, специалистами высокой квалификации). Для личности – дать лично и социально востребованное образование людям для обеспечения им возможности самореализации и продуктивной дея-

тельности во благо общества.

Динамичность системы непрерывного профессионального образования выражается в последовательности реализации и преемственности ступеней профессионального образования; в неизбежности профессионального образования человека в продолжении всей его жизни; в развиваемости системы профессионального образования в соответствии с политическими, экономическими условиями, развитием науки и промышленной сферы.

Система непрерывного профессионального образования проектируется и имеет возможность развиваться в соответствии с постулатами методологических оснований. Методологические основания системы непрерывного профессионального образования составляют три кита: системный подход, синергетический подход и гуманно ориентированный подход.

Системный подход дает следующие основания для понимания развития системы непрерывного профессионального образования:

Социальный заказ и меняющиеся условия в производственной, сельскохозяйственной, научной сферах влияют на формирование целей профессионального образования. Изменение цели – это первопричина развития системы профессионального образования. Например, когда ставилась цель – подготовить квалифицированных рабочих из уже работающих кадров, то это послужило стимулом развития системы начального профессионального образования, системы повышения квалификации. Система профессионального образования развивается относительно всего комплекса целей: государственного заказа, региональных задач и личных целей человека, получающего профессию.

Развитие системы – это результат качественных изменений ее отдельных элементов и связей между ними. Так, система непрерывного профессионального образования получила развитие в результате создания новых комплексных форм непрерывного профессионального образования (2 и др.). Когда развиваются состав и структура, то изменяются и функции системы. Например, создание форм непрерывного профессионального образования позволило выполнять в рамках одной интегрированной формы функции самоопределения молодежи, не-

прерывного образования отдельных людей.

Движущими силами развития системы профессионального образования являются накапливающиеся в ней и обостряющиеся противоречия. Прежде всего, они касаются невозможности системы готовить таких специалистов, которые сегодня требуются промышленности и сельскому хозяйству.

Если в системе профессионального образования происходят изменения (имеются в виду изменения, подконтрольные человеку), то они направлены во благо всего общества, всей страны, региона и не противоречат интересам личности.

Синергетический подход является методологией развития взаимодействия систем. Эта сторона развития базируется и объясняется следующими положениями (постулатами) синергетического подхода [5, 7, 8].

В основе развития системы непрерывного профессионального образования находится согласованное развитие его подсистем.

Развитие – это свойство самоорганизующейся системы. Оно не может быть навязано извне (законодательными актами). В противном случае декларация развития не будет подкреплена реальными результатами. Насильственное принятие решения о каких-либо путях развития непрерывного образования, не подкрепленное объективными предпосылками, может вызвать негативные изменения в системе, в лучшем случае изменения окажутся нейтральными.

Развитие системы непрерывного образования – это результат кооперированного воздействия внутренних факторов и внешних действий субъектов. Внутренние факторы – это объективно возникающие противоречия, движущие силы развития системы непрерывного образования. Внешние силы – это согласованные действия органов управления образованием, участников образовательных процессов, ученых. Согласованность действий означает внутреннее согласие всех субъектов на развитие системы непрерывного образования.

Второй постулат – это влияние антропных свойств всех людей на развитие системы непрерывного образования, т.е. система непрерывного образования развивается в результате законодательных актов, нормативно-регламентирующих документов, разработанных органами власти. С другой стороны, на развитие системы влияют результа-

Теория и методика профессионального образования по дисциплинам общепрофессиональной и специальной подготовки

ты научных исследований ученых. С третьей стороны, система развивается изнутри, благодаря усилиям участников образовательного процесса. Все участники вносят свой вклад в развитие системы. Эти вклады индивидуальны, как неповторимы свойства людей, делающих свои открытия, разработки, составляющих законы.

При этом развитие системы непрерывного профессионального образования можно символично представить как результат действия векторной суммы всех внутренних и внешних факторов. Только когда действие всех факторов направляет систему в одну сторону, только тогда она примет соответствующее направление развития.

Сегодняшняя система непрерывного профессионального образования довольно устойчива. Принципиально неизменны требования к выпускникам по ступеням профессионального образования. Нет кардинальных изменений в образовательных стандартах. Достаточно устоявшими являются формы получения профессионального образования. Даже инновационные формы прошли достаточную апробацию, и те из них, которые подтвердили свою жизнеспособность, продолжают использоваться в практике профессионального образования. Для ее качественного развития необходимо нарушение устойчивости (состояние бифуркации в социальном, образовательном пространстве). В противном случае система сохранит свою устойчивость к отдельным внешним воздействиям.

Гуманно ориентированный подход к развитию профессионального образования сегодня наиболее актуален. В настоящее время идет сопоставление, а иногда и противопоставление технизации и гуманизации профессионального образования, компетентностного и гуманно ориентированного подходов.

Сейчас профессиональное образование находится в том самом состоянии бифуркации, когда вопрос о его гуманизации может быть решен как положительно, так и отрицательно. Развитие профессионального образования в аспекте его гуманизации мы предполагаем в следующем.

Цель профессионального образования имеет не только социальную составляющую. Она включает личные цели людей, получающих образование. Эта цель так же, как и

цель, указанная в государственном стандарте, является критерием качества профессионального образования.

Профессиональное образование переориентируется от узко производственных нужд на потребности личности, на ее самореализацию.

Профессиональное образование является гарантом социального признания личности в сфере общественного производства.

Условием гуманизации профессионального образования является усиление его гуманитаризации [3]. Это выражается не столько в количественном увеличении доли гуманитарных дисциплин, сколько в сочетании профессионального образования с другими формами социально-культурного образования человека.

Гуманизация профессионального образования связана и с процессами демократизации. Реализации гуманизма профессионального образования способствуют ее следующие проявления: равные возможности в получении образования и его бесплатный характер; открытость и многообразие образовательных учреждений; возможность преемственности при получении профессионального образования; сотрудничество обучающихся и обучаемых, студенческое самоуправление; регионализация образования; все формы интеграции и сотрудничества; негосударственные формы получения образования и частные образовательные учреждения; демократический механизм руководства и контроля за качеством.

Таким образом, использование гуманно ориентированного подхода в профессиональном образовании – это объективная потребность.

Все рассмотренные методологические основания позволяют определить подходы к развитию непрерывного профессионального образования в современном мире. На их основе и при условии их согласования может быть разработана системно-синергетическая концепция гуманно ориентированного профессионального образования.

Литература

1. Безрукова В.С. Педагогика профессионально-технического образования: Текст лекций / Свердлов. инж.-пед. ин-т. – Свердловск: СИПИ, 1989. – 80 с.
2. Беляева А.П. Интеграционные про-

цессы в науке и развитии педагогики профессионально-технического образования / Свердлов. инж.-пед. ин-т. – Свердловск, 1987. – 58 с.

3. *Гуманизация и гуманитаризация профессионально-педагогического образования: Материалы конф. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1994. – Ч. 2. – 98 с.*

4. *Диалектика познания сложных систем / Под ред. В.С. Тюхтина. – М.: Мысль, 1988. – 316 с.*

5. *Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Антропные принципы в синергетике // Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 62–79.*

6. *Конаржевский Ю.А. Что нужно знать директору школы о системах и системном подходе: Учеб. пособие. – Челябинск: ЧГПИ, 1986. – 135 с.*

7. *Сериков Г.Н. Образование и развитие человека. – М.: Мнемозина, 2002. – 416 с.*

8. *Таланчук Н.М. Воспитание – синергетическая система ориентированного человековедения. – Казань: Дом печати, 1998. – 135 с.*

9. *Теоретические основы непрерывного образования / Под ред. В.Г. Онушкина. – М.: Педагогика, 1987. – 208 с.*

ПРИНЦИПЫ ОТБОРА ЭКОЛОГО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Н.П. Рябина
ЧГПУ

Сформулированы и содержательно раскрыты принципы отбора эколого-экономического содержания образования будущего учителя. Выявлены его уровни.

Характерной чертой научных исследований в различных отраслях наук во второй половине XX столетия и начале третьего тысячелетия явилась высокая степень координации и кооперации исследований. Переход науки к исследованию междисциплинарных проблем отразил третий уровень развития мировой науки, прошедшей через начальное целостное осмысление окружающего мира, дифференциацию наук и вышедшей на интегральную ступень дифференцированного научного поиска [3]. Сложилась интегральная система общественных связей – метасоциальная система, в рамках которой находят свое отражение ее подсистемы, в том числе экономика и экология.

Отмеченное явление интеграции коснулось и научных исследований в педагогике, обусловив интеграцию двух видов образования – экономического и экологического, что привело к появлению в педагогических исследованиях термина «эколого-экономическое образование», зафиксировавшего наличие инновационного процесса эколого-экономического образования в массовой педагогической практике как на этапе общего среднего, так и на этапе вузовского образования.

Оставив за рамками статьи обоснование предпосылок интеграции двух видов образования, исследование поля интеграции, отметим, что под эколого-экономическим образованием мы понимаем ту общую область экологического и экономического образования, которая обеспечивает формирование общественного сознания, а на уровне отдельной личности – типа мышления и мировоззрения, основанного на понимании неразрывной взаимосвязи человека и природы, взаимозависимости хозяйственно-экономической деятельности человека и ее последствий для природы и условий проживания самого человека.

Как всякий инновационный процесс, эколого-экономическое образование нуждается в научно-методическом обеспечении, которое включает в себя, в частности, разработку и отбор содержания образования.

Понятие содержания образования является достаточно разработанным в научно – педагогической литературе. В.В. Краевский, В.С. Леднев, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин обосновали единое основание содержания образования, которым общепризнанно считается социальный опыт личности. Согласно концепции образования как социально адаптированного опыта личности, структура содержания образования включает в себя четыре компонента: знания, умения и навыки, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально – чувственного отношения к миру и действительности. Так как данная концепция является общеметодологической, она легла в основу рассмотрения нами содержания эколого-экономического образования будущего учителя [1, 2, 7].

Следует отметить, что отбор содержания образования подчиняется специфическим принципам. Как справедливо указывает И.П. Пидкасистый, однозначного ответа на вопрос о принципах построения содержания образования в педагогической литературе нет [4]. Не вызывает сомнения то, что принципы отбора содержания образования в каждом конкретном случае будут строиться, прежде всего, на общеметодологических и общедидактических принципах. Принимая во внимание результаты предшествующих исследований, а также обусловленность принципов отбора содержания образования общетеоретическими принципами эколого-экономического образования, мы обосновали следующий перечень принципов отбора содержания эколого-экономического образования будущего учителя: интегративности,

нравственного императива, региональности, учета требований этносоциума, практической ориентации, перспективности. Останемся на определении требований, которые предъявляет каждый перечисленный принцип к отбору содержания эколого-экономического образования будущего учителя.

В соответствии с **принципом интегративности** в содержании эколого-экономического образования будет логичным раскрыть следующие взаимосвязи:

- исторически обусловленного единства трудовой деятельности человека и природы;
- современной экономической науки, производства, экологии, общественной жизни и культуры;

- экономических, экологических, социальных проблем в силу того, что экономическое развитие регионов обуславливает возникновение специфических экологических проблем, которые являются одним из факторов социальной стабильности;

- экономических, научно-технических, экологических идей для обеспечения экономического результата при наименьшем воздействии на окружающую среду;

- новых экономических отношений и экологической безопасности современного производства;

- путей оптимизации общества с окружающей средой;

- основных теоретических идей в области охраны окружающей среды с практическими путями их реализации;

- глобальных – региональных – локальных эколого-экономических проблем и задач;

- экологической безопасности и экономической эффективности региональных социально – экономических проектов;

- универсальности, обобщенности элементов содержания образования;

- взаимосвязи основных идей экологического и экономического образования.

Учет **принципа нравственного императива** при отборе содержания эколого-экономического образования предполагает:

- раскрытие идеи о человеке как составной части природы;

- формирование понятия об исторически обусловленном единстве человека и природы;

- преодоление технократических стереотипов сознания в отношении к природе;

- преодоление антропоцентрического подхода к рассмотрению проблем в системе общество – человек – природа;

- переход к осознанию мировоззренческой системы «человек – мир»;

- преодоление потребительской позиции в сознании каждого отдельного человека по отношению к природе;

- формирование разумных потребностей природопользования;

- развитие интереса к природе как ценности;

- формирование потребности общения с природой.

Принцип региональности требует при отборе содержания эколого-экономического образования изучения:

- специфики экономической и экологической ситуации в регионе;

- структуры экономики в регионе и ее последствий для природы;

- региональной экономической политики;

- особенностей региональной политики природопользования;

- состояния природных и энергетических ресурсов и их использования в регионе;

- особенностей экологических и социально-экологических проблем;

- региональных природоохранных мероприятий;

- особенностей влияния местных производств на здоровье человека и состояние растительного и животного мира;

- особенностей возможных техногенных катастроф и экстремальных ситуаций в регионе, их вероятного влияния на состояние растительного и животного мира, здоровье человека.

Принцип учета требований этносоциума предполагает изучение:

- национальных особенностей восприятия основных мировоззренческих идей в области охраны окружающей среды;

- культурных традиций народов, составляющих этносоциум, в природопользовании;

- исторических традиций природопользования в данной местности;

- народных промыслов;

- знакомство с фольклором;

- народной мудрости, выраженной в по-

Теория и методика профессионального образования по дисциплинам общепрофессиональной и специальной подготовки

словицах, поговорках, о природе, хозяйствовании, бережливости;

- народной мудрости о здоровье, здоровом образе жизни;
- традициях лечения в данной местности.

Принцип практической ориентации предполагает:

- связь теоретических сведений с путями их практического применения;
- показ практической стороны знания;
- сочетания знаний с практическими умениями;
- сочетания знаний, умений и опыта деятельности;
- организацию деятельности будущих учителей по эколого-экономическому образованию учащихся;
- формирование знаний и умений выполнения правил поведения в природе;
- формирование знаний, умений поведения в экстремальной ситуации в природе;
- формирование знаний и умений поведения при техногенных катастрофах.

Принцип перспективности отбора содержания эколого-экономического образования обуславливает:

- формирование у будущих учителей интереса к эколого-экономической области знания;
- развитие потребности в эколого-экономических знаниях;
- развитие потребности в самообразовании в области эколого-экономического образования;
- готовность к восприятию новой информации;
- умения связать новую информацию с имеющимися знаниями и умениями, опытом деятельности;
- умения применять эколого-экономические знания, умения в новой жизненной и учебной ситуации.

Содержание образования, определенное в соответствии с принципами его отбора, должно удовлетворять требованиям, предъявляемым обществом к подготовке учителя, и обеспечивать построение содержательного компонента в структуре процесса подготовки учителя.

Процесс отбора содержания образования будущего учителя подчинен и другим детерминантам, к которым мы можем отнести:

- специфику подготовки учителя по конкретной специальности на различных факультетах педагогического вуза;

- личность и степень ее подготовленности к восприятию идей эколого-экономического образования;

- характер регионального компонента базисного учебного плана общеобразовательной школы.

Таким образом, наряду с принципами отбора содержания образования, необходимо предусмотреть систему дифференциации подготовки будущего учителя, которая обеспечит учет влияния перечисленных детерминант. В качестве основания дифференциации мы можем рассматривать понятие уровня содержания эколого-экономического образования будущего учителя и выделить три уровня содержания эколого-экономического образования в подготовке студента педагогического вуза.

Уровень базисного эколого-экономического образования, нацеленный на обеспечение теоретико-методологического и технологического модулей в структуре подготовки будущего учителя, осуществляется в процессе преподавания дисциплин общекультурного, медико-биологического и специально – предметного блоков и реализуется в сквозных эколого-экономических идеях.

Уровень национально – регионального образования содержания образования предназначен для отражения специфики восприятия основных эколого-экономических идей каждой отдельно взятой народностью и в каждом конкретно взятом регионе. Данный уровень реализуется в предметах гуманитарного, обществоведческого, естественнонаучного циклов, в преподавании педагогики и психологии, а также через спецкурсы, отражающие национальные особенности восприятия основных эколого-экономических идей и региональные особенности эколого-экономической ситуации.

Уровень личностно-ориентированного содержания имеет целью учет уровня подготовки личности к восприятию основных эколого-экономических идей, особенностей, склонностей, потребностей и мотивов личности в процессе ее эколого-экономического образования.

Таким образом, содержание эколого-экономического образования конструирует-

ся на основе изложенных принципов и уровней и осуществляется в модулях обучения, являющихся формами структурирования содержания образования. В нашем исследовании модульная структура построения содержания образования осуществилась в программе «Основы эколого-экономического образования школьников» и в учебном пособии для студентов педагогических вузов (гриф УМО) «Основы радиационной безопасности» в рамках предмета «Безопасность жизнедеятельности» [5, 6].

Литература

1. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура. Перспективы. – 2-е изд., перераб. – М.: Высш. шк., 1991. – 224 с.
2. Лернер И.Я., Скаткин М.Н. Задачи и содержание общего и политехнического образования // Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики:

Принципы отбора эколого-экономического содержания образования в профессиональной...

Учеб. пособие / Под ред. М.Н. Скаткина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Высш. шк., 1982. – 208 с.

3. Олдак П.Г. Формирование современного экономического мышления. – Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1989. – 160 с.

4. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / Под ред. Рос. пед. агентство. – М.: Педагогика, 1995. – 637с.

5. Рябинина Н.П. Основы эколого-экономического образования школьников: программы пед. вузов. – Челябинск: ЧГПИ, 1997. – 34 с.

6. Рябинина Н.П., Романов Г.Н. Основы радиационной безопасности: Учеб. пособие для студентов педвузов. – Челябинск: ЧГПИ, 2002. – 71 с.

7. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – 352 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ФИЗКУЛЬТУРНОГО ВУЗА

А.Я. Найн, А.А. Найн
УралГАФК

В работе основное внимание уделяется интегративно-развивающему подходу к формированию профессиональной компетентности студентов физкультурного вуза, который, с одной стороны, развивает готовность к постоянному саморазвитию, с другой, способствует самореализации личности в деятельности.

Происходящие сегодня в нашей стране политические, экономические и социальные преобразования создали принципиально новую ситуацию в сфере высшего профессионального образования, требующую радикальных изменений в системе подготовки специалистов, поскольку будущее России в значительной степени зависит от того, каких людей мы воспитаем [2, 5, 8, 9]. К выпускнику физкультурного вуза предъявляются достаточно высокие требования: иметь высокий уровень квалификации, быть эрудированным, самостоятельным, инициативным, творческим, общительным. В то же время консерватизм педагогического корпуса, неспособность его адаптироваться к новым условиям ведут к возрастанию значимости подготовки специалистов-педагогов, способных противостоять инертности, ригидности традиционного образа мышления. Конкурентоспособность современного выпускника вуза обеспечивается не только умениями трансляции знаний, но и целостным гуманистическим мировоззрением, которое оказывает опосредованное, но сильное влияние на становление подрастающего поколения, их образ мышления и мировосприятия. В создавшихся условиях проблема подготовки высококвалифицированных педагогических кадров через формирование у них профессиональной компетентности приобретает особую актуальность.

В связи с этим значительно возросла потребность в научной и теоретической разработке педагогических основ формирования у обучающихся профессиональной компетентности, являющейся залогом дальнейшего потенциального развития личности специалиста [3, с. 14]. Таким образом, смело можно утверждать, что высшей ценностью

образования и его иерархически высшей целью в образовательном процессе физкультурного вуза является формирование профессиональной компетентности студентов.

Процесс формирования компетентности в условиях вуза приобретает актуальный характер еще и потому, что как в зарубежной, так и в отечественной педагогической науке данная проблема все еще не является предметом самостоятельного исследования. Категория «компетентность» нашла отражение, в первую очередь, в работах психологов, философов, культурологов, социологов, экономистов.

Анализ философской, психолого-педагогической, социологической литературы по исследуемой проблеме позволяет прийти к выводу, что на сегодняшний день не сложилось единых представлений в вопросах трактовки понятий «компетентности». Открытость общества, его интеллектуализация, достижения психолого-педагогических наук, реальные процессы модернизации образования, характер управления в вузах, – все это приводит к переосмыслению взглядов на феномен профессиональной компетентности. Исходными при определении сущности понятия «компетентность» были основные положения теории деятельности, лежащие в основе принципы единства внешних и внутренних процессов деятельности [9, с. 114].

Формирование профессиональной компетентности студентов в образовательном процессе физкультурного вуза осуществляется всем комплексом учебных дисциплин. Поэтому необходимо, чтобы изучение каждого учебного предмета влияло на формирование этого интегрального качества личности.

В педагогике и психологии, как уже отмечалось, пока нет единой точки зрения на понимание сущности профессиональной компетентности, так как разные исследователи выделяют различные смыслы в данном качестве. Профессиональная компетентность рассматривается как необходимый критерий аттестации педагогов, как цель и результат профессионального образования, как условие эффективности профессиональной деятельности и др. Несмотря на множество подходов к изучению профессиональной компетентности, все исследователи исходят из базового термина «компетентность», определяемого как некое подтвержденное право принадлежности к определенной профессиональной группе, как знания и опыт в какой-либо области, которыми обладает специалист.

Под **профессиональной компетентностью педагога** мы будем понимать интегральное качество личности педагога, включающее совокупность личностных, профессиональных, коммуникативных свойств, которые определяют степень овладения профессионально-педагогической деятельностью на основе профессиональных знаний, умений, навыков, отношения к ним и уровня оперирования ими, что позволяет педагогу осуществлять профессиональную деятельность наиболее эффективным образом, а также способствует саморазвитию и самосовершенствованию личности в профессиональной деятельности.

Мы выделили несколько подходов к изучению сущности профессиональной компетентности.

Профессиографический подход определяет профессиональную компетентность как модель будущего специалиста, которая включает обобщенные требования к профессии и индивидуальное развитие специалиста как субъекта профессиональной деятельности (В.В. Беспалько, В.А. Сластенин, М.С. Шатин и др.).

Акмеологический подход рассматривает профессиональную компетентность как уровень развития профессионализма субъекта деятельности. На вузовском этапе это – «готовность» (А.И. Мищенко, Г.Н. Сериков, С.Т. Травкина), на послевузовском – «мастерство» (И.Д. Багаева, С.Б. Елканов, Н.В. Кузьмина и др.).

Знаниевый подход основан на традиционном определении компетентного чело-

века как знающего, осведомленного. Профессиональная компетентность есть сплав усвоенного ранее социального опыта и знаний в результате практики осуществления профессиональной деятельности (К.Я. Вазина, А.А. Вербицкий, Н.С. Розов, И.К. Шалаев) и др.

Интегративно-развивающий подход рассматривает профессиональную компетентность как системную целостность взаимосвязанных компонентов. Данный подход является достаточно инновационным для педагогики, поэтому остановимся на нем более подробно [9, с. 103–104].

Название данного подхода как особой формы познавательной и практической деятельности выражает его содержание и основную функцию. **Интегративность** отражает, во-первых, тенденции развития общества на пути социально-экономических преобразований, вхождения в рыночную экономику, обретения цивилизованного пути развития; во-вторых, процессы, протекающие в высшей физкультурной школе, которые проявляются в усилении взаимозависимости вузов с другими системами общества, в необходимости подготовки специалистов, способных профессионально работать и развиваться в постоянно изменяющихся условиях. В-третьих, общение, составляющее основу профессиональной компетентности будущих педагогов физической культуры, является по своей сути интеграцией науки, практической деятельности и искусства; в-четвертых, творческий характер и управленческо-педагогическое содержание труда педагога физической культуры предполагают интеграцию управленческой, педагогической, психологической, культурологической, естественнонаучной подготовки. И, наконец, интегративность отражает специфику управленческих и педагогических дисциплин, являющихся по своей сути интегрированными [9, с. 146].

Основная функция интегративно-развивающего подхода заключается в том, чтобы процесс формирования профессиональной компетентности к творческой управленческо-педагогической деятельности, с одной стороны, формировал готовность к постоянному саморазвитию, с другой, способствовал самореализации личности в деятельности.

Таким образом, интегративно-развивающий подход заключается в интеграции

Теория и методика профессионального образования по дисциплинам общепрофессиональной и специальной подготовки

содержания образования через целевые установки модели развития будущего специалиста физической культуры, интеграционной связи управленческой, педагогической, психологической, культурологической, естественнонаучной подготовки педагога (тренера), нашедшей отражение в учебном плане; в учете фундаментального и прикладного характера управленческих и психолого-педагогических наук при построении интегрированного курса «Формирование профессиональной компетентности»; в использовании технологии управления развитием в процессе обучения творческой управленческо-педагогической деятельности; в разработке интегративной формы самоорганизации студентов как субъектов учения и развития; в применении интегративного критерия – творческого стиля деятельности – при оценке результативности уровня формирования профессиональной компетентности обучающихся.

Отмеченные подходы охватывают все сферы жизнедеятельности личности, отражают структуру профессионально-педагогической деятельности, выделяя педагогическое общение как основу профессиональной компетентности педагога (А.К. Маркова, Е.М. Павлютенков, И.М. Стариков) и др.

Различные подходы к пониманию сущности профессиональной компетентности позволяют увидеть многофакторность данной характеристики специалиста. Профессиональная компетентность позволяет:

- постоянно совершенствоваться будущему специалисту в профессиональном плане, так как это личностное образование;
- оценивать результаты деятельности обучающихся, так как качество содержит доступные проверке характеристики;
- определить личность студента как единство объективной модели и субъективных возможностей личности;
- прогнозировать уровень профессиональной компетентности как результат обучения и определить пути и способы формирования и дальнейшего развития данного качества.

Компоненты профессионально-педагогической деятельности одновременно выступают и как составляющие профессиональной компетентности студента и включают проектировочный, конструктивный,

организационный, коммуникативный, гностический компоненты.

Профессиональная компетентность педагога как интегральное качество личности опирается на структуру личности, которая включает эмоционально-волевую сферу (отношения), интеллектуальную сферу (осознание) и действенно-практическую сферу (поведение).

Таким образом, профессиональная компетентность педагога содержит три компонента [6]:

- мотивационно-ценностный компонент (включает направленность, ценностные ориентации, мотивы, потребности);
- содержательный компонент (включает систему профессиональных знаний, умений и навыков;
- процессуально-деятельностный компонент (включает реализацию профессиональных умений и навыков в профессиональной деятельности).

Профессионально-познавательная компетентность как один из видов ключевых образовательных компетентностей учащихся определяется как уровень индивидуальной познавательной деятельности, который соответствует существующей в культуре социума системе принципов, ценностей и методов познания. Она лежит в основе самодостаточной инициативной жизнедеятельности личности. Основу сформированной учебно-познавательной компетентности составляет собственная самостоятельная познавательная деятельность студента, под которой понимается овладение знаниями по инициативе самой личности в отношении предмета занятий, объема и источников познания; установление продолжительности и времени проведения занятий, а также выбора формы удовлетворения познавательных потребностей и интересов. Сфера самостоятельной познавательной деятельности включает в себя элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотношенной с реальными познаваемыми объектами [4].

Следует отметить, что в традиционной системе физкультурного образования качество обучения оценивается, как правило, степенью адекватности принятым в обществе образовательным нормам и стандартам. Данный тип образования ориентирован на массовое воспроизводство заданных извне

стандартов знаний и умений, «культурных эталонов» (в рамках культурного наследия), то есть ориентирован, собственно говоря, на «вчерашний день» мировой цивилизации. В антропных (образных, синергетических) образовательных технологиях критерием качества является соответствие вузовских стандартов потребностям личности, ориентированной на профессионально-педагогическую деятельность. Целью образования становится индивидуальное развитие личности, готовой к профессиональной деятельности в условиях развивающегося социально-исторического пространства. Важно не просто «технологически запустить» требуемые стандартами образования профессиональные знания, умения, навыки педагога-тренера, но и создать возможности достижения человеком вершин своего развития (используя методы акмеологического проектирования, аффирмации, смысловой диверсификации и рефлексивной организации самосознания личности). Необходимо создать пространство развивающего общения. При этом образовательные стандарты «очеловечиваются», а учебная деятельность студента становится «образовательной» – оказывается способом «самопостроения» и самореализации личности, а следовательно, формирующей профессиональную компетентности.

Высший (креативно-личностный) уровень профессиональной компетентности в значительной степени связан с осознанием проблем предметной области своей деятельности (в широком социальном контексте, включающем проблемно-творческую сферу культуры). При этом локальная, ситуативная проблема должна быть вовлечена в контекст более широких (в пределе – глобальных) проблем человеческого бытия. Очевидно, что такое понимание образовательных технологий связано с меторефлексивной позицией личности профессионала, его духовно-ценностной ориентацией.

В нашей работе были определены следующие взаимосвязанные и взаимообусловленные компоненты формирования у студентов в образовательном процессе физкультурного вуза этого многогранного образования: мотивационный, когнитивно-операционный, аффективный и поведенческий.

Мотивационный компонент включает в себя две подсистемы (потребности, мотивы) и является системообразующим в про-

цессе формирования профессионального менталитета у обучающихся, поскольку успех принятия установок данной профессии обуславливается соответствующей системой потребностей и наличием ведущих мотивов, в частности, мотивов к успеху, избеганию неудач, достижению поставленной цели.

Когнитивно-операционный компонент процесса формирования у студентов профессиональной компетентности педагога тесно связан с педагогической и социально-коммуникативной компетентностью. Педагогическая компетентность объединяет общекультурный, психолого-педагогический, предметный и методический блоки и характеризуется сложившимися представлениями о сущности, характере, структуре педагогической деятельности, ее социальной и культурологической значимости, профессиональными знаниями и умениями. Социально-коммуникативная компетентность характеризуется выраженностью у будущего педагога физической культуры таких важных качеств, как высокая социальная адаптивность, коммуникабельность.

Аффективный компонент процесса формирования профессиональной компетентности объединяет в себе эмпатию и эмоционально-ценностные отношения к профессии педагога физической культуры. Эмпатия рассматривается как аффективно-когнитивный процесс понимания внутреннего мира другого человека в целом и включает не только эмоциональный отклик на переживание студента, но и осознание этого эмоционального переживания, понимание содержания понятия, соответствующего этому переживанию, то есть как эмоциональная форма познания другого человека. Эмоционально-ценностные отношения студента к будущей профессии тесно связаны с центральными личностными образованиями, самосознанием и личностной идентичностью, в них представлены личностные смыслы.

Поведенческий компонент процесса формирования профессиональной компетентности характеризуется становлением у будущего специалиста индивидуального стиля деятельности и общения, креативности, способности к самоуправлению. Последняя способность объединяет в себе способность к самоанализу, способность к педагогической рефлексии, способность к планированию и постановке целей. Творческий

Теория и методика профессионального образования по дисциплинам общепрофессиональной и специальной подготовки

характер деятельности педагога проявляется в воплощении сущностных признаков его индивидуальности в процессе и продуктах его творчества: во взаимодействии с обучающимися, в создании новых способов выполнения деятельности, содержания образования, технологий, способствующих развитию личности.

В изысканиях [6, 7] теоретически обоснован следующий комплекс педагогических условий формирования профессиональной компетентности студента физкультурного вуза:

– формирование профессиональной «Я-концепции» будущего педагога физической культуры;

– формирование профессионально-ценностных ориентаций обучающихся;

– актуализация личностных переживаний будущей педагогической деятельности.

Под педагогическими условиями мы понимаем совокупность объективных возможностей, содержания, форм, методов, педагогических приемов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных в исследовании задач [6, с. 89].

Механизм выявления комплекса педагогических условий процесса формирования профессиональной компетентности включает в себя учет требований общества на повышение качества профессионально-педагогической подготовки будущего педагога физической культуры, специфики педагогического процесса в высшей школе, сущности и специфики процесса формирования данного явления.

Если речь идет о формировании профессиональной компетентности, то необходим выход за пределы узкотехнологического понимания профессиональной деятельности в сферу сознания, рассматриваемого как содержание процесса профессионализации. Именно поэтому в качестве одного из условий комплекса мы выделяем условие формирования профессиональной «Я-концепции» будущего педагога физической культуры.

Реальная профессиональная деятельность характеризуется многообразием контекстов применения знаний, комплексным характером педагогических ситуаций, требующих системного их использования. Это делает невозможным прямой перенос знаний

в практику. Конкретные технологии профессионального образования опираются на традиционные психологические исследования сознания, которые в своем крайнем проявлении выступают как гносеологическая редукция – сведение сознания к знанию субъекта о мире, о себе в мире и замене реальных практических отношений с миром одной их стороной – познавательной. Опираясь на данные положения, мы в своей работе руководствовались пониманием того, что целенаправленная работа с Я-концепцией не сводится к работе со знанием, а содержание процесса формирования определяется сущностью, свойствами и спецификой данного феномена.

При выделении следующего условия необходимо руководствоваться представлением о том, что важнейшими элементами внутренней структуры личности являются ценностные ориентации, которые характеризуют направленность и содержание активности личности, являются составной частью системы отношений личности, определяют общий подход человека к миру, к себе, придают смысл и направление личностным позициям, поведению, поступкам. Обращение к ценностным ориентациям в контексте профессиональной деятельности позволило выделить их компонентную структуру (когнитивный, эмоциональный и деятельностный компоненты).

Процессуальная сторона проблемы формирования профессионально-ценностных ориентаций будущего педагога физической культуры связана с раскрытием механизмов данного процесса, его стадий. В этом вопросе мы опирались на три взаимопроникающие фазы, выделенные в исследовании С.Н. Горунова [1, с. 94]:

- а) присвоение личностью ценностей;
- б) преобразование личности на основе присвоенных ценностей;
- в) самопроектирование или прогноз личностью своего будущего.

Важным моментом в изменении внутренней направленности студента мы рассматриваем контекстное обучение, позволяющее максимально приблизить условия обучения в вузе к условиям предстоящей профессиональной деятельности.

Обращение к третьему из выделенных педагогических условий определяется природой эмоциональной сферы человека. Как

известно, в результате актуализации потенциала возникает новое качественное состояние личности и ее деятельности, что в итоге позволяет говорить нам о ее развитии и саморазвитии. Личностные переживания педагогической деятельности не только придают субъективную значимость профессии, но и значительно обогащают эмоциональный опыт будущего педагога.

Структура педагогического процесса в системе «педагог–вуз–студент», направленного на развитие профессиональной и социальной компетентности субъектов образования, определяется тремя основными элементами:

– типами самих субъектов, обоснованными целями, задачами и проблемами, ими решаемыми;

– характером внутренних (в коллективе) или внешних (микросоциуме) связей между этими субъектами;

– характером деятельности субъектов и видом компетентности педагога, обеспечивающими развитие социальной или профессиональной мобильности второго субъекта (обучаемого).

Поскольку в основе образования студентов лежит решение каких-либо насущных проблем, то важнейшей стороной становится выработка соответствующей гипотезы и выбор необходимых средств и способов ее решения. Новое знание в педагогике можно отнести к «приращенному знанию»: оно родилось из уже известного в результате переформулировки задачи, выбора иных критериев классификации и т.п.

Многофакторность, одновременность и разноуровневость решения педагогических проблем оказываются следствием того, что педагогическая система является открытой, социальной, динамической (что характеризует состояние и условия развития индивида), интеллектуально и прагматически ненасыщенной (что характеризует ее постоянное стремление к высшим педагогическим ценностям и идеалам) и массовой (что отражает ее вариативность и необходимость учитывать индивидуальность субъектов образовательного процесса).

Компонентами педагогической системы формирования профессиональной мобильности выступают:

– цели и задачи образования на данном этапе;

– диагностика субъектов образова-

тельного процесса (а «по большому счету» – и образовательно-воспитательного учреждения);

– содержание образования с учетом дидактических, воспитательных и развивающих возможностей учебных предметов и образовательных областей, их поэтапное сочетание и отбор содержания в соответствии с задатками, склонностями, способностями и возможностями обучающихся данной возрастной группы;

– организация содейственности субъектов образовательного процесса в соответствии с следующими компонентами системы: формами, методами, средствами, педагогическими технологиями, учитывающими возраст, пол, социо- и психотип, индивидуальность, особенности этноса и т.д.

– оценка качества подготовки выпускников и эффективности образовательного процесса.

Среди многих функций, которые выполняет педагог физической культуры, приоритетной является андрагогическая. От ее реализации зависит многое: решение целей образовательной политики в стране и регионе, успех личности и общества, профессиональный рост педагогических кадров, удовлетворение деятельностью и многое другое, что составляет «качество жизни». При реализации функции андрагога непосредственно в школе в работе с учащимися учитель физической культуры решает две основные задачи:

– к первой относится оказание содействия в социально-психологической адаптации, например, при вхождении в социальную среду студентов путем овладения ролями и ценностям новой социальной группы (углубленное изучение предмета, профконсультация, рекомендация о посещении учреждения дополнительного образования, подготовительных курсов и т.п.);

– ко второй – обретение допрофессиональной компетентности и определение уровня методологической грамотности, позволяющих «безболезненно» переходить к новому уровню учебной деятельности.

Педагогическая система вуза – это педагогическая реалья, сложившаяся в историческом процессе подготовки молодого поколения к участию в жизнедеятельности в соответствии с биологической, психической и социальной природой человека и этическими нормами социума.

Теория и методика профессионального образования по дисциплинам общепрофессиональной и специальной подготовки

Можно согласиться с мнением Р.В. Эпби, что не всегда можно ответить, какие именно знания необходимы для решения новой социально-педагогической проблемы [10, с. 114]. Значительную роль играет такое свойство личности, как открытость интеллекта, то есть свойство принимать и преломлять в сознании идеи под углом зрения какой-либо проблемы.

Отметим и то, что реализация принципа региональности помогает построить конкретную деятельность на всех участках образовательного процесса и заинтересовать своими результатами социум.

Во-первых, регионально-национальный (вузовский) компонент определен нормативными актами и обязателен к исполнению.

Во-вторых, регионализация образования может охватить разнообразные формы деятельности обучающихся, привлечь их родителей, различные организации, предприятия и творческие коллективы, и союзы, включая детско-юношеские и взрослые неформальные коллективы, охватывающие одаренных детей и увлеченных взрослых, интересующихся решением «местных проблем».

В-третьих, многие региональные проблемы носят интегративный характер. Это позволяет привлечь к их решению теоретиков и практиков любого возраста и пола, что будет реальным проявлением функциональной, вертикальной, горизонтальной и иной мобильности.

В четвертых, сильное занятие региональными проблемами и учебными заданиями с региональным содержанием способно увлечь своей очевидной доступностью и конкретностью детей с физическими и умственными отклонениями (педагогика равных возможностей).

Наконец, регионализация образования и участие всех образовательных институтов в совместной деятельности в микросоциуме будет способствовать созданию микрорегиональных, в том числе сельских, общин как основы открытого общества, способного самостоятельно решать свои проблемы и саморазвиваться.

Пример с реализацией принципа региональности выявляет и показывает новые связи благодаря той конкретной деятельности, которую осуществляют субъекты – каждый на своем уровне:

– ученый, выявляя саму проблему, оп-

ределяя ее смыслообразующее ядро (преобразование искусственной среды обитания, сохранение естественной) и системообразующее начало (всеобщее участие в создании саморазвивающегося региона);

– педагог физической культуры, способный реализовать намеченную программу, проявляя свою профессиональную, культурную и социальную компетентность, не только может активно включиться сам в решение проблемы в целом, но и способствовать развитию социальной мобильности, компетентности взаимодействующих с ним субъектов (учеников, их родителей, коллег учителя и т.д.);

– студент, или иной субъект, взаимодействующий с педагогом, наращивающий в совместной деятельности как личностный потенциал, так и общественный ресурс, нацеленный на реализацию поставленных задач и решение проблем регионального развития, следовательно, формирования компетентности всех участников образовательного процесса.

Литература

1. Горунев С.Н. *Условия развития профессиональной компетентности будущего преподавателя экономических дисциплин // Инновационные технологии в педагогике и на производстве: Тез. докладов VIII межрегиональной науч.-прак. конф. молодых ученых и специалистов 22–23 апреля 2002 г. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. – С. 91–95.*

2. Ефанов А.В., Салыхова Э.Г. *Профессиональная компетентность специалиста как фактор повышения конкурентоспособности предприятия // Конкурентоспособность территорий и предприятий – стратегия экономического развития страны: Тез. докладов V Всерос. форума молодых ученых и студентов 23–25 апреля 2002 г. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2002. – С. 180–181.*

3. Евстигнеев-Беляков А.Ф. *Подготовка преподавателей специальных дисциплин к повышению уровня компетентности // Педагогические технологии. – 1999. – № 9. – С. 13–15.*

4. Жуковская З.Д. *Методические основы и технологии разработки и функционирования комплексной системы контроля качества подготовки специалистов в вузе: Дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1994. – 280 с.*

5. Жученко А.А. *Национально-регио-*

нальный компонент Государственного образовательного стандарта профессионально-педагогического образования: формирование и реализация // *Образование и наука: Изв. Урал. науч.-образоват. Центра РАО.* – 2000. – № 2 (4). – С. 77–88.

6. Найн А.Я., Найн А.А. Рефлексивное управление образовательным учреждением: теоретические основы // *Учебно-методическое пособие.* – Челябинск: Уральская академия, 2002. – 159 с.

7. Найн А.Я., Уметбаев З.М. Профессиональная жизнедеятельность педагога: выбор стратегии // *Научно-методическое пособие.* – Магнитогорск: МаГУ, 2000. – 235 с.

8. Шамардина Т.В. Возможности гимназии в формировании познавательной компетентности обучающихся // *Модернизация российского образования. Теория и практика: Монография.* – Оренбург: Изд-во ОГАУ, 2003. – С. 102–109.

9. Шинилина Л.А. Подготовка менеджеров образования в педагогическом университете: Монография. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 1998. – 293 с.

10. Эшби Р.В. Дополнительное образование студентов как основы развития компетентности: Тез. докл. Всерос. конф. – М.: Моск. гос. автотор. ин-т (техн. ун-т), 2000. – С. 113–116.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ МЕНЕДЖЕРОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

И.В. Резанович
ЮУрГУ

Проведен теоретико-методологический анализ сущности компетентностного подхода, рассмотрены возможности его применения в процессе профессиональной подготовки менеджеров.

Одной из актуальных проблем подготовки специалистов в высшей школе не только для России, но и для всего мирового сообщества является повышение качества образовательного процесса. Решение этой проблемы обычно связывают с модернизацией содержания образования, оптимизацией форм и методов организации образовательного процесса, но мы считаем, что эффективное решение должно быть связано, прежде всего, с переосмыслением цели и результата профессионального образования.

В настоящее время происходит переориентация целей и оценки результата профессионального образования с понятий «готовность», «образованность», «общая культура» на понятия «профессионализм» и «компетентность», что обосновывает смещение приоритетов в реализации образовательных программ в высшей школе с «когнитивного» подхода на «компетентностный». Вместе с тем анализ литературы по этой проблеме показывает неоднозначность, многомерность и сложность как трактовки данного подхода, так и способов его реализации в университетском образовании. Поэтому предметом данного рассмотрения является теоретико-методологический анализ сущности компетентностного подхода и путей его реализации в образовательной практике высшей школы.

Понятие «подход», в толковании В.И. Даля, обозначает «идти под низ чего-то», иными словами располагаться в основании чего-то. Следовательно, содержание понятия «подход» зафиксируем как определенную позицию, точку зрения, обуславливающую организацию процесса образования. Подход определяется некой идеей, концепцией, принципами и центрируется в основных для него категориях [2]. Соответственно в «компетентностном подходе» в качестве таких категорий выступают «компетенция» и «компетентность» в различных соотношениях друг с другом.

Отметим, что понятийное содержание «компетентностного подхода» очень широкое и может быть произвольно заданным в связи с неоднозначным толкованием исходной категории «компетентность».

Понятие компетентности начал распространять Р. Бойцис с 1982 года. Он развил его в исследовании, в котором установил, что успешного менеджера от менее успешного его коллеги отличает не один единственный фактор, а целый ряд факторов. Этот набор факторов включает в себя личные качества, мотивы, опыт и поведенческие характеристики, которые называются по-разному. Он предлагал следующую структуру компетентности: цель и деятельность руководства; управление подчиненными; управление человеческими ресурсами; лидерство [1].

Однако после Р. Бойциса появилось много альтернативных толкований термина компетентности и точек зрения на то, что именно означает это понятие и каким образом его можно применять.

Так, М.А. Чошанов [7] считает, что «компетентность» одним словом выражает значение традиционной триады «знания, умения и навыки» и служит связующим звеном между ее компонентами. Его поддерживают В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, М.В. Рыжаков, предлагая заменить понятием «компетентность» знания, умения, владение и т.д. [3].

В зарубежных психологических и управленческих исследованиях при определении понятия «компетентность» акцент делается на способности к профессиональным, самостоятельным и ответственным действиям. Например, К. Вудруфф считает, что компетентность – это «поведенческие аспекты, которые влияют на эффективность работы» [10], А. Фурнхам подразумевает «основные способности и потенциальные возможности, необходимые, чтобы хорошо делать опреде-

ленную работу» [8], Дж. Робертс трактует как «все связанные с работой свойства личности, знания, навыки и ценности, которые побуждают человека хорошо выполнять свою работу» [9].

В настоящее время наши соотечественники, разработчики «Стратегии модернизации содержания общего образования» считают, что понятие компетентности «... включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную, поведенческую. Оно включает результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций, привычки и т.д.» [5].

Можно сделать вывод, что, несмотря на столь разнообразные точки зрения относительно понятия компетентности, в основе все исследователи видят знания. Причем в большинстве педагогических исследований (О.А. Абдуллиной, И.О. Котляровой, В.В. Краевского, Н.В. Кузьминой, Ю.Н. Кулютина, А.К. Марковой, И.Т. Огородникова, М.Н. Скаткина, В.А. Сластенина и др.) подчеркивается, что знания как характеристика компетентности имеют две составляющие: теоретическую и практическую. При этом понятие «компетенция» ближе к понятию «знаю как», чем к «знаю что».

Нам близко понимание «компетентности» как базового качества личности, которое определяет «варианты поведения или мышления, распространяемые на различные ситуации и длящиеся довольно значительный период времени» [5, с. 9]. Следовательно, компетентностный подход к подготовке менеджеров в высшей школе – это практико-ориентированная передача знаний, направленная на реализацию имеющегося личностного потенциала студента в профессиональной жизнедеятельности.

Для реализации рассматриваемого подхода в образовательной практике вузов необходимо дать ответ на два вопроса: чему и как учить? Ответить на первый вопрос нам поможет выявление тенденции развития научной управленческой мысли, в соответствии с которой происходят изменения в требованиях к профессиональным знаниям и умениям менеджера. А ответ на второй вопрос содержится в анализе существующей практики подготовки менеджеров в системе высшего профессионального образования.

Начнем с рассмотрения первого вопроса.

Весь период развития менеджмента как науки и искусства управления мы условно разделим на три этапа, на основании изменения целей и задач, стоящих перед хозяйствующими субъектами.

Первый этап (конец XIX в. – середина XX в.) – этап классических школ – включает школы научного управления, администрирования и бюрократии. Основная цель менеджмента этого этапа – увеличение производительности труда за счет максимального использования физиологических возможностей человека. Задачами управленческих кадров в этот период были: осуществление адаптации человека к техническим устройствам, грамотное материальное стимулирование рабочих и обеспечение высокой интенсивности труда. К этому периоду относится появление на Западе профессии менеджер – наемный управляющий. В России же первых управленцев называли «начальниками», что подразумевало «начало» всему и, соответственно, полную власть во вверенном подразделении или предприятии.

Сегодня термин «начальник» как профессия сохранился, но обычно применительно к жестким, авторизованным структурам: милиция, Вооруженные Силы и т.д., например, начальник караула, начальник факультета военного обучения, начальник военизированной охраны и т.д. Девизом управленческой деятельности «начальника» можно провозгласить правила: «Делай, как я сказал», «Начальник всегда прав» и т.д.

Второй этап (середина XX в. – конец XX в.) – этап поведенческих школ – включает школы человеческих отношений и новых человеческих отношений. Основной целью менеджмента стало обеспечение непрерывного роста интеллектуальной активности подчиненных для наращивания объемов выпуска продукции и создания новых технологий производства, в плане достижения которой решались такие задачи, как мотивация рабочих к интеллектуальному труду и рационализаторским предложениям, повышение общего образовательного уровня рабочих и профессиональной квалификации специалистов, улучшение межличностных коммуникаций для организации совместного труда и формирование положительного отношения к организации.

Это период «оттепели», смягчения единачалия, зарождения демократии, что привело к появлению в России нового на-

Теория и методика профессионального образования по дисциплинам общепрофессиональной и специальной подготовки

звания управленческих работников – руководитель. Морфологический анализ слова «руководитель» («рукой ведет» – «ведет за руку») позволяет утверждать, что такой тип управленца подразумевает некоторую педагогическую направленность работы, выражающуюся в осуществлении влияния на подчиненных через системы стимулирования и мотивации, профессионального развития и кадровых перемещений, усиления демократических тенденций в стиле руководства и создания психологически комфортной атмосферы в коллективе. Руководитель призван управлять поведением подчиненных, ведя их к намеченным целям. Девиз руководителя: «Делай, как решило руководство» или «Мы посоветовались, и я решил».

Третий этап (конец XX в. – начало XXI в.) – этап современных школ – включает школы менеджмента, основанные на системном и комплексном подходах, а также количественных (математических) методах в принятии управленческих решений. Отличительной особенностью современных научных школ управления является повышенное внимание к человеку. Цель современного менеджмента – обеспечить гибкое реагирование организации на происходящие изменения во внешней и внутренней среде в условиях конкурентной среды за счет высокого профессионального мастерства руководителей, создания инновационной среды, сложных иерархических структур управления, максимальной реализации имеющегося потенциала персонала.

В этот период произошла подмена термина «руководитель» термином – «менеджер», который первоначально понимался многими теоретиками и практиками управления как синоним руководителя. Но постепенно разница в этих терминах стала осознаваться в формирующемся демократическом обществе России. Руководитель достигает поставленных целей через подчинение людей своим решениям, а менеджер достигает необходимых целей с помощью людей, показывая личный пример профессионального мастерства и оказывая содействие сотрудникам в достижении аналогичных результатов. Таким образом, руководитель имел подчиненных, менеджер должен иметь последователей, становясь лидером коллектива. Девиз его работы: «Делай, как я».

Рассмотренные нами этапы эволюции

целей и задач менеджмента, а также социально-экономические изменения общества и достижения прикладных наук (психологии, педагогики, аксиологии, социологии, конфликтологии и др.) стали причиной постоянной модернизации требований к профессиональным знаниям, умениям и навыкам менеджера. Рассмотрим эти изменения согласно выделенным выше этапам.

На первом этапе развития научных школ управления менеджер должен был уметь организовывать работу, его функциями, согласно А. Файолю, были: планирование, организация, координация, руководство и контроль. Для их выполнения требовались соответствующие умения. При этом считалось, что для хорошего руководства необходимо иметь только технические знания.

На втором этапе развития менеджмента выделенные А. Файолем необходимые управленцу умения сохранили свою актуальность и их стали называть основными умениями менеджера. Однако появилась необходимость в новых умениях, таких как: разработка систем морального и материального стимулирования, организация систематического повышения квалификации персонала, создание соревновательной атмосферы, побуждающей к производственным достижениям и победам, применение смешанных стилей управления (авторитарно-демократический, либерально-демократический) и т.д. Для формирования и развития требуемых умений наличие технических знаний было явно недостаточно. Поэтому стали востребованными знания экономики и менеджмента.

В России руководители всех уровней получали основы экономических и управленческих знаний в Высшей партийной школе или в школах профессиональных союзов по направлению партийной организации предприятия или райкома КПСС. Таким образом, опыта подготовки бывших школьников к профессии менеджер в стенах университета не существовало.

Наконец, современный этап научного рассмотрения теории управления предъявляет менеджеру новый дополнительный набор требуемых умений, при сохранении требований первых двух этапов. Новые умения заключаются в стратегическом планировании; гибком взаимодействии с внешним окружением организации; управлении

интеллектуальными активами организации; психологическом воздействии на персонал через методы убеждения, внушения, заражения; управлении конфликтами; создании необходимой организационной культуры и формировании, в соответствии с ней, личностных ценностей работников.

Для обладания вышеперечисленными новыми умениями нужны основательные знания в области психологии, социологии и педагогики. Следовательно, каждый период развития управленческой науки, расширяя диапазон стоящих перед менеджерами задач, увеличивает объем знаний, необходимых для формирования и развития профессионального мастерства управленческих кадров.

В настоящее время в отечественной системе профессионального образования существуют две модели подготовки менеджеров: первая – подготовка менеджеров на основе имеющегося первого базового образования (технического, медицинского, педагогического и т.д.) – традиционная; вторая – подготовка менеджеров в стенах университетов по программе первого высшего образования, т.е. из числа выпускников школы – инновационная.

Таким образом, можно сделать некоторые выводы:

1) происходит постоянное расширение границ необходимой менеджерам компетентности для эффективного и результативного выполнения должностных обязанностей. Это расширение обусловлено сложностью и непредсказуемостью внешней рыночной среды, острой конкурентной борьбой производителей и усилением эксплуатации человека на производстве;

2) наблюдается смещение акцентов в модели требуемых менеджеру знаний для эффективного управления в сторону психолого-педагогической области;

3) появляются две модели подготовки управленческих кадров.

Выделив необходимые менеджеру умения, определив необходимые для этого знания, дадим краткий обзор состояния подготовки управленческих кадров в Центрах дополнительного профессионального образования и российских университетах.

Анализируя разнообразные программы переподготовки управленческих кадров, существующие на рынке образовательных услуг Челябинска, Екатеринбурга, Москвы, Нижнего Новгорода и др. городов, можно

констатировать, что: 1) подавляющая часть аудиторного времени отводится на изучение микро- и макроэкономики, менеджмента, маркетинга, экономического анализа и т.д.; 2) предметам психологической направленности отдано от 8 до 11 % учебного времени; 3) предметы социологической и педагогической направленности отсутствуют. Отчасти это вызвано тем обстоятельством, что сами слушатели считают, что самое главное для менеджера знать экономические расчеты и модели управления, а отношения с людьми можно успешно регулировать с помощью денег.

Очень медленно ситуация меняется, и практикующие менеджеры начинают осознавать, что финансовые рычаги не всегда самые эффективные. Среди управленцев стали востребованными тренинги эффективных коммуникаций, командообразования, успешных презентаций, личностного роста и др. Поэтому можно ожидать появления запроса у слушателей программ переподготовки на включение в содержания образования предметов психолого-педагогического блока.

В образовательной практике высшей школы ситуации несколько иная. Согласно образовательным стандартам, каждый студент в процессе обучения должен освоить социологию, психологию и педагогику, а также организационное поведение или деловое общение (в зависимости от специальности). Однако на всех без исключения факультетах аудиторное время, отведенное на эти дисциплины неоправданно мало: от 36 до 54 часов на каждый курс. В этом случае можно утверждать, что полученная информация больше относится к осведомленности, нежели к фундаментальным знаниям, на основе которых можно формировать необходимые умения специалистов в области управления.

В состав предметов, предлагаемых вузами, обычно включается курс «психология управления» и иногда «этика менеджера». Без труда можно подсчитать, что социологическая, педагогическая и психологическая подготовка составляет около 6% аудиторного времени. Следовательно, изменения целей и задач в управлении не нашли достаточного отражения в образовательной практике, поэтому подходы к подготовке специалистов остались прежними.

Мы провели опрос 156 менеджеров с

Теория и методика профессионального образования по дисциплинам общепрофессиональной и специальной подготовки

высшим образованием, которые работают в должности один – два года, с целью выявления тех проблем, с которыми не могут справиться молодые специалисты. Ниже перечислены те трудности, которые отметили более 70 % респондентов:

- планирование личного времени;
- управление конфликтами;
- ведение переговорного процесса с трудным клиентом;
- создание личного имиджа;
- организация коллективной творческой работы;
- создание управленческой команды;
- оценка людей, понимание мотивов их поступков и поведения в целом.

Только 17 % из числа опрошенных менеджеров отметили некоторые затруднения в работе, связанные с недостаточностью экономических знаний. Очевидно, что в вузах будущие менеджеры получили фундаментальные теоретические знания в области менеджмента и экономики, но очень поверхностные знания и крайне недостаточные умения в психолого-педагогической области.

Выход из создавшейся ситуации автору видится в реализации компетентного подхода к подготовке менеджеров в вузе, иными словами построение образовательной программы на основе требуемых менеджеру компетентностей. Выше мы отмечали задачи, которые стоят перед современными менеджерами и широкий спектр требуемых компетенций, формирование которых возможно лишь при корректировке образовательного процесса подготовки специалистов. В качестве такой корректировки можно предложить следующее:

- 1) увеличить объем аудиторных занятий, способствующих развитию социальной компетентности менеджеров до 15–18 % общего учебного времени;
- 2) включить в программу подготовки курсы «конфликтология», «основы имиджологии», «персональный менеджмент», «социальная психология»;
- 3) за счет факультативных часов проводить тренинги;
- 4) ввести непрерывную практику сту-

дентов в течение учебного года в школах или общественных организациях с целью получения организационных и коммуникативных навыков;

5) практические занятия по психологическим дисциплинам должны проходить в малых группах численностью до 12 человек.

Безусловно, предложенные инициативы могут вызвать некоторое удорожание образовательной программы (за счет уменьшения численности групп и введения тренингов), а также увеличение аудиторного фонда, что часто затруднительно для вузов. Однако повышение качества подготовки специалистов для отечественных предприятий и организаций того стоит.

Литература

1. Армстронг М. Практика управления человеческими ресурсами. – М.–СПб.: Питер, 2004.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
3. Леднев В.С., Никандров Н.Д., Рыжков М.В. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика. – М.: НИИВО, 2002.
4. Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М.: НИИВО, 2001.
5. Спенсер Л.М., Спенсер С.М. Компетенции на работе / Пер. с англ. – М.: НИППО, 2005.
7. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Методическое пособие. – М.: Народное образование, 1996.
8. Furnham A. A question of competency // *Personnel Management*. – 1990. – June.
9. Roberts G. *Recruitment and Selection*. – London: Institute of Personnel and Development, 1997.
10. Woodruffe, C. *Assessment Centres*. – London: Institute of Personnel Management, 1990.

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.Ф. Присяжная
Челябинский гуманитарный институт

Прогностическая компетентность способствует появлению в деятельности будущих специалистов акмеологических новообразований. Предложены наиболее целесообразные формы организации и стадии формирования прогностической компетентности будущего специалиста.

Программа развития системы непрерывного педагогического образования России на 2001–2010 годы подчеркивает, что современная система педагогического образования России является системой непрерывного образования [5]. Этот постулат освещен в работах ряда ученых [6], которые рассматривают современное профессиональное образование на основе непрерывности. Профессиональное образование выступает как целостный процесс, состоящий из отдельных дискретных стадий и обеспечивающий вертикальную и горизонтальную образовательную мобильность человека в течение всей жизни. Таким образом, вся система современного профессионально-педагогического образования, по нашему мнению, подчеркивает важность в подготовке будущего специалиста профессиональной функции прогнозирования и формирования прогностической компетентности.

Под прогностической компетентностью мы понимаем качество деятельности специалиста, характеризующейся знанием прогностической терминологии; умением научно предвидеть и адекватно оценивать собственную образовательную, профессиональную траекторию, результаты деятельности, обеспечивающие потребности личности и социума в данной ситуации; целеустремленностью, гибкостью мышления, поиском путей самореализации.

Прогностическая компетентность учителя в системе непрерывного образования формируется в начале его профессиональной траектории. При этом под непрерывным образованием понимается процесс роста образовательного потенциала личности в течение жизни, организационно обеспеченный системой государственных и общественных институтов и соответствующий потребностям личности в обществе. Системообразующим

фактором непрерывного образования служит общественная потребность в постоянном развитии личности каждого человека. В педагогических работах непрерывное образование как категория рассмотрено в нескольких планах. Для каждого человека непрерывное образование выступает процессом формирования и удовлетворения его познавательных запросов и духовных потребностей, развития задатков и способностей в системе государственно-общественных учебных заведений и путем самообразования. Для государства непрерывное образование является ведущей сферой социальной политики по обеспечению благоприятных условий общего и профессионального развития личности каждого человека. Для общества в целом непрерывное образование является механизмом расширенного воспроизводства его профессионального и культурного потенциала, условием развития общественного производства, ускорения социально-экономического прогресса страны.

Среди компонентов непрерывного образования в литературе указываются: базовое образование, вечернее обучение, аспирантура, докторантура, заочное обучение, методическая работа, образование взрослых (в том числе, дополнительное образование взрослых), послевузовское профессиональное образование, самообразование. В 1990-е годы в системе непрерывного образования возникли комплексы, реализующие принципы непрерывного образования: «школа–ПТУ», «школа–вуз». Современное непрерывное педагогическое образование характеризуется появлением преемственных блоков, например: среднее педагогическое – высшее педагогическое – дополнительное педагогическое образование.

В структуре базового высшего профессионально-педагогического образования

Теория и методика профессионального образования по дисциплинам общепрофессиональной и специальной подготовки

также можно выделить преемственные блоки, так как в нем реализуются три системы подготовки педагогов: многоуровневая; многоступенчатая; многоуровневая, соответствующая условиям непрерывного образования [4]. Многоуровневая система традиционна для России и нацелена на подготовку специалиста одного определенного вида профессиональной деятельности. Многоступенчатая система состоит в том, что обучение начинается в однопрофильных с вузами колледжах и продолжается в вузе, начиная со второго или третьего курса. Третий вариант – многоуровневая система, соответствующая условиям непрерывного образования, распространяется в России с 1990-х годов и имеет два блока: общекультурный и общенаучный, профессионально-образовательный. Студент имеет возможности выбора сначала направления, затем, после завершения начального профессионального образования, – профиля и широты профессиональной подготовки, на заключительном этапе обучения – специализации.

Система непрерывного профессионально-педагогического образования находит отражение в законодательной базе государства в области образования. В Федеральном законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (ст. 6, п. 1) сказано: «Основные программы высшего профессионального образования могут быть реализованы непрерывно и по ступеням» [1]. Таким образом, три ступени высшего профессионального образования указываются в законе как структурные компоненты системы непрерывного образования: высшее профессиональное образование, подтверждаемое присвоением лицу, успешно прошедшему итоговую аттестацию, квалификации (степени) «бакалавр»; высшее профессиональное образование, подтверждаемое присвоением лицу, успешно прошедшему итоговую аттестацию, квалификации «дипломированный специалист»; высшее профессиональное образование, подтверждаемое присвоением лицу, успешно прошедшему итоговую аттестацию, квалификации (степени) «магистр» (ст. 6, п. 2). Федеральный Закон «Об образовании» [2] в разделе «Дополнительное образование» (ст. 26, п. 1) подчеркивает непрерывный характер повышения квалификации в процессе его реализации. Таким образом, дополнительное про-

фессиональное образование, дающее право преподавания, будет рассматриваться нами в дальнейшей работе как элемент системы непрерывного педагогического образования.

Рассматривая структуру современной системы непрерывного профессионально-педагогического образования, надо отметить следующее. Функция прогнозирования должна выполняться учителем независимо от траектории его профессионального образования. Следовательно, будущий учитель должен быть научен прогнозированию уже на первой ступени своего профессионального образования. Этой первой ступенью могут быть: среднее профессионально-педагогическое образование, высшее профессионально-педагогическое образование – бакалавриат, высшее профессиональное образование по программе подготовки дипломированных специалистов, дополнительное профессионально-педагогическое образование с последующей реализацией других компонентов системы. Таким образом, мы исходим из разработки моделей обучения студента профессиональной функции прогнозирования в перечисленных компонентах системы непрерывного профессионально-педагогического образования. Также мы полагаем, что перечисленные компоненты могут и сами выстраиваться в преемственные блоки, то есть допускать вариативность моделей и технологий обучения функции прогнозирования. Поэтому далее мы будем пользоваться понятием непрерывного профессионально-педагогического образования, исходя из вывода о непрерывном характере педагогического образования вообще, имея в виду многоуровневую систему подготовки будущих учителей, соответствующую условиям непрерывного образования (бакалавр – дипломированный специалист), комплекс (преемственный блок) «педагогический колледж – высшее педагогическое образование – дополнительное профессиональное образование с правом преподавания».

Формирование прогностической компетентности будущего специалиста в системе непрерывного педагогического образования осуществляется путем реализации учебно-познавательной, профессионально-подготовительной и консультативно-обучающей моделей, каждой из которых соответствует своя технология. Учебно-познавательная модель имеет три блока: блок учебно-

познавательного прогнозирования, блок профессионального прогнозирования, блок обучающего прогнозирования. При этом блок учебно-познавательного прогнозирования играет приоритетную роль. Основная цель данной модели – прогнозирование студентами собственной познавательной деятельности. Профессионально-подготовительная модель нацелена на формирование и развитие начальных профессиональных качеств будущих учителей. Данная цель конкретизируется в задачах обучения будущих учителей в процессе педпрактики навыкам составления поурочных, четвертных, тематических, годовых планов. Кроме того, мы выделяем следующие сопутствующие задачи реализации функции данной модели: задачу совершенствования компетенций по учебным предметам, а также задачу обучения школьников в процессе педпрактики основам прогнозирования. Консультативно-обучающая модель имеет целью функции обучения студентами школьников в процессе педпрактики прогностической деятельности. Студент, овладев рядом прогностических компетенций, начинает руководить прогнозированием школьниками собственной учебной деятельности. При этом приоритетной целью является реализация обучающего блока модели, а реализация учебно-познавательного и профессионального блока – сопутствующие задачи.

Покажем технологии формирования прогностической компетентности студента в системе непрерывного профессионально-педагогического образования по указанным моделям. Структурно технологии имеют в своем составе следующий набор элементов. Первый элемент ставит целью формирование представлений об образовательно-педагогическом прогнозировании, его истории, задачах, методах, формах, вариантах осуществления; пропедевтику профессионально-личностного становления и развития будущего специалиста. Содержанием является формирование базовых знаний терминологии и процессуально-технологической стороны прогнозирования, формирование основ прогностических навыков. Формы организации предполагают спецкурс по образовательно-педагогическому прогнозированию, отдельные лекции на прогностически ориентированные темы в курсах педагогики, психологии, частных дидактик, организация научной работы студентов. Результатом яв-

ляется получение представления о результативных показателях эффективности профессиональной деятельности (целесообразности, экономичности, оптимальности), о процессуальных показателях (о понятии субъекта профессиональной деятельности). В итоге мы наблюдаем расширение представлений студентов о профессиональном росте, возникновение интереса к его самостоятельному планированию и тренировке.

Второй элемент – развитие навыков прогнозирования собственной учебно-познавательной деятельности. Его задачи предполагают формирование, первичное закрепление и применение навыков прогнозирования результатов и приемов собственной учебной деятельности. Содержание компонента включает отработку процессуальной стороны прогнозирования, нескольких видов прогнозов, обучение сбору данных прогнозного фона, их анализу и интерпретации, научение корректировке прогнозов. Формы организации деятельности: занятия в пределах спецкурса, практические занятия в пределах предметной компетенции, самостоятельная работа студентов. Результатом (новообразованиями) является ознакомление с технологией совершенствования ведущего вида деятельности, осознание субъективных промежуточных целей, способных привести будущего специалиста к достижению субъективно значимых профессиональных результатов. Новообразованиями профессиональной деятельности являются целесообразность, экономичность, оптимальность деятельности, а также владение приемами деятельности на уровне субъективно высоких образцов (в пределах ведущего вида деятельности), продолжение формирования субъекта деятельности.

Третий элемент – формирование основ профессиональных прогностических умений – решает в формировании прогностической компетентности следующие задачи: ознакомление с формами прогнозов в деятельности учителя, формирование основ умений планирования. Его содержание включает обучение теоретическим основам и практике планирования в учебно-воспитательном процессе, постановке целей урока, цикла уроков, воспитательного мероприятия, воспитательной работы в учебном году. В содержание данного элемента входит обучение планированию в процессе учебно-

Теория и методика профессионального образования по дисциплинам общепрофессиональной и специальной подготовки

исследовательской работы. Формы организации данного действия – все формы аудиторных занятий по педагогике, психологии, теории и методике обучения конкретному предмету, консультации преподавателей, педагогическая практика, самостоятельная работа. Результатом является формирование умений целеполагания и планирования, «первые шаги» в практической деятельности педагога в учебном заведении. Студенты учатся руководить вниманием класса, устанавливать дисциплину, понятно излагать новый материал, добиваться сформированности умений и навыков школьников, находить психологический контакт с классом. К показателям эффективности реализации данного элемента относятся целесообразность, результативность, экономичность, оптимальность деятельности будущего учителя. Процессуальные показатели включают формирование субъекта профессиональной деятельности, опору на прошлый опыт, владение конкретными видами деятельности.

Четвертый компонент в технологиях – развитие качеств профессиональной деятельности и саморазвитие будущего специалиста. Его задачи: тренировка сформированных на предыдущей стадии работы навыков и умений с целью развития прогностической компетентности в процессе аудиторной работы, производственных практик; освоение и осознание технологий работы учителя. Содержание данного компонента опирается как на изучаемые теоретические курсы, так и на разработки-рекомендации ученых, в частности на разработанный А.К. Марковой тренинг профессиональной компетентности, умений, ориентированных на процесс труда [3]. Формы организации – аудиторные занятия, внеаудиторная работа, учебно-исследовательская работа студента, производственная практика. Результатом реализации компонента технологий является развитие результативных показателей эффективности профессиональной деятельности, которые выражаются в целесообразности, экономичности, оптимальности, владении приемами деятельности на уровне высоких образцов. Процессуальные показатели эффективности профессиональной деятельности включают разнообразие задач профессиональной деятельности, «первые шаги» в использовании разных технологий, дальнейшее формирование субъекта профессио-

нальной деятельности, владение конкретными видами деятельности. Студенты учатся самостоятельности в решении профессиональных задач и проблем, в постановке задач дальнейшего профессионально-личностного роста.

Пятым компонентом технологий является обучение руководству прогнозированием школьников. Задачи действия: обучение процессуальной основе и формам прогнозирования в школьном возрасте; обучение технологии руководства прогнозированием школьников. Содержание элемента включает определение круга приложения прогнозирования к деятельности школьника, объяснение понятия здоровьесберегающей технологии, иллюстрации применения прогнозирования и его здоровьесберегающий результат, пробное руководство прогностической деятельностью школьников. Формы организации – педагогическая практика, индивидуальные консультации студентов, учебно-исследовательская и научно-исследовательская работа, работа в школе. Результатом в процессуальном плане является разнообразие задач профессиональной деятельности, использование различных технологий, сформированность субъекта профессиональной деятельности, владение конкретными и одним-двумя смежными видами деятельности (специализация и универсализация). В отношении критерия эффективности результат предполагает целесообразность, изменения в предмете труда, экономичность, производительность, оптимальность, владение приемами деятельности на уровне высоких образцов.

Каждая из указанных выше моделей формирования прогностической компетентности требует конструирования своей технологии. Технологии отличаются объемом реализуемых компонентов. Учебно-познавательная модель предполагает подробное применение первого и второго элементов (формирование знаний, умений, навыков по прогнозированию и развитие навыков прогнозирования учебной деятельности). Остальные элементы технологий представлены в кратком варианте. Такой вариант технологии мы рекомендуем для среднего профессионального образования. Профессионально-подготовительная модель требует технологии, основанной на подробной реализации элементов: формирование знаний,

умений, навыков по прогнозированию и формированию основ профессиональных прогностических умений. Остальные элементы представлены кратко. Данную модель мы рекомендуем для бакалавриата, дополнительного высшего педагогического образования. Консультативно-обучающая модель требует реализации технологии, основанной на подробном применении элементов: формирование знаний, умений, навыков по прогнозированию деятельности и обучение руководству прогнозированием школьников. Другие элементы реализуются в кратком варианте. Модель и технология рекомендуются для педагогических вузов.

В условиях непрерывного педагогического образования преимущество моделей выглядит так: от среднего профессионального уровня (реализующего учебно-познавательную модель) через бакалавриат (профессионально-подготовительная модель) к квалификации специалиста с дипломом педагогического вуза (консультативно-обучающая модель). При полном переходе к двухуровневому высшему образованию реализация моделей может быть следующей: среднее профессиональное образование (учебно-познавательная модель) – бакалавриат (профессионально-подготовительная модель) – магистратура (консультативно-обучающая модель).

Описание моделей и технологий формирования прогностической компетентности будущих учителей позволяет сделать следующие выводы. Формирование прогностической компетентности целесообразно в ба-

зовых компонентах системы непрерывного педагогического образования. Прогностическая компетентность способствует появлению в деятельности будущих специалистов таких акмеологических новообразований, как эффективность, результативность педагогической деятельности. Кроме того, прогностическая компетентность помогает учителю выбрать траекторию непрерывного педагогического образования, содействует его продвижению к профессионализму.

Литература

1. Закон Российской Федерации «О высшем и послевузовском профессиональном образовании». – М.: ИНФРА-М, 2003. – 44 с.
2. Закон Российской Федерации «Об образовании» // *Российская газета*. – 1992. – 31 июля.
3. Маркова А.К. *Психология труда учителя: кн. для учителя / А.К. Маркова*. – М.: Просвещение, 1993. – 193 с.
4. *Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др.* – М.: Большая Российская Энциклопедия, 2003. – 528 с.
5. *Программа развития непрерывного педагогического образования России на 2001–2010 годы // Бюллетень МО РФ: Высшее и среднее профессиональное образование*. – 2001. – № 8. – С. 5–18.
6. Филатов С., Сухорукова Н. *Оценка качества модели непрерывного образования // Высшее образование в России*. – 2005. – № 8. – С. 27–36.

РОЛЬ ДИСЦИПЛИН ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЦИКЛА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ СОВРЕМЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ*

Т.П. Монако, А.Ю. Белогуров

**Северо-Осетинский государственный университет г. Владикавказ,
Министерство образования республики Северная Осетия-Алания
г. Владикавказ**

Изменения, происходящие в последние десятилетия в экономике России, предъявляют особые требования к профессионализму специалистов. Они связаны с быстро меняющимися условиями жизни, непрерывным совершенствованием процессов производства и управления, ведения бизнеса, применением информационных технологий. Происходит сокращение периода между получением новых знаний и их практическим использованием. В настоящее время нельзя ограничиваться определенными объемами знаний по различным дисциплинам, так как практически любая возникающая проблема требует синтеза дисциплинарных знаний. Поэтому актуальной становится проблема эффективности существующей системы подготовки специалистов, особенно экономистов, менеджеров, финансистов. Российской экономике необходимо новое поколение специалистов, которые обладают знаниями, умениями и навыками эффективной деятельности в рыночных условиях, способны к быстрой адаптации и принятию оптимальных решений на основе системного мышления. Это влечет за собой необходимость разработки новых подходов к подготовке таких специалистов.

Переход к экономике, основанной на знаниях, требует качественного изменения процесса подготовки специалистов в высших учебных заведениях. Образование – это многоступенчатый процесс получения и передачи знаний, умений и навыков. Системы и структуры знаний, создаваемые и формируемые в национальных государствах, существенно различаются. В настоящее время различие между богатыми и бедными странами проявляется не только по имеющемуся

количеству денег, но и по количеству и качеству знаний. А поскольку создание новых фундаментальных знаний в современном мире связано с большими финансовыми затратами, то их основной объем производится в промышленно развитых странах. Так, научные исследования в вузах Европы в среднем на 60–70 %, а в США на 80 % носят прикладной характер и финансируются фирмами или частными фондами. Остальные страны должны иметь возможность приобретать прикладные знания за границей, на их основе создавать свои собственные и тиражировать их посредством образования. В развитых странах мира около 90% вновь создаваемых рабочих мест ориентированы на работников, имеющих среднее специальное или высшее профессиональное образование. Это влечет за собой соответственно изменение спроса на специалистов с высшим профессиональным образованием и требований к уровню их квалификации.

Если рассматривать американскую систему образования, то она в основном ориентирована на конструктивный аспект обучения. Подготовка специалистов в вузе согласно американской модели состоит в обучении только тому, что конкретно необходимо для данной специальности. Происходит подготовка в узкой специальной области. Фундаментальные дисциплины изучаются в таком минимальном объеме, который необходим для овладения конкретной специальностью. Усвоение специальной информации и совокупности узкопрофессиональных навыков является лишь необходимым условием успешного решения возникающих профессиональных задач. Такая минимизация экономических затрат на подго-

*Исследование выполняется при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ). Проект № 05-06-37601а/Ю

товку специалистов дает положительный эффект только в краткосрочном периоде. Узкая специальная подготовка не позволяет специалистам быть профессионально мобильными, они не понимают явлений, происходящих даже в смежных областях. С учетом того, что знания обновляются примерно через каждые 3–5 лет и происходит быстрое изменение технологий производства, такой метод подготовки специалистов не оправдан в долгосрочном периоде, так как вызывает у работников трудности, связанные с адаптацией к меняющимся условиям, с затратами на дополнительное обучение или переобучение, а также способствует росту безработицы и социальной напряженности.

Российская система образования дает достаточно широкие, но часто поверхностные знания. В отличие от американского наш студент получает 70–80 % декларативных знаний, что приводит к неумению превращать эти знания в дело, в то время как многие современные производства требуют принципиально новых технических и технологических подходов, которые могут быть разработаны только специалистами, способными интегрировать идеи из различных областей науки, оперировать междисциплинарными категориями, комплексно воспринимать инновационные процессы [1].

В современной российской экономической действительности нужны специалисты, глубоко разбирающиеся не только в своей предметной области, но и достаточно хорошо ориентированные в смежных областях, а также имеющие прочные знания о функционировании рыночной системы хозяйствования, в теории управления, системного анализа. Такие специалисты должны уметь анализировать состояние рынка исходя из сложившейся политической, экономической, финансовой ситуаций; должны уметь принимать оптимальные решения в условиях неопределенности; быть широко образованными и всесторонне развитыми специалистами. В российской экономике востребованными являются полифункциональные специалисты. Отсюда вытекает стратегическая цель российского высшего образования – формирования специалиста-профессионала нового качества. Основным результатом процесса образования должно являться увеличение практической осведомленности выпускников. Оптимальное решение в процессе подготовки вышеуказанных специалистов

будет давать система образования, соединяющая в себе преимущества как российской, так и американской систем образования. Поэтому образовательный процесс в высших учебных заведениях должен быть ориентирован на приобретение практических приемов и навыков, повышение эффективности личного вклада будущего специалиста в успешность деятельности фирм, предприятий...

Этому должно способствовать более качественное образование, включающее в себя:

- совершенствование учебных программ;
- установление междисциплинарных связей;
- формирование конкретного специалиста средствами всех изучаемых предметов, начиная с первого дня пребывания в вузе;
- переход на личностно-ориентированные методы обучения.

Важным моментом в образовании является полное соответствие учебных программ предполагаемым потребностям студентов и их более быстрая адаптация к меняющимся технологиям. Сегодняшнего студента следует рассматривать в будущем не только как специалиста в определенной отрасли, а, в первую очередь, как широко образованную личность, для которой профессионализм становится неотъемлемой частью профессиональной деятельности.

Потребности современного российского общества в специалистах-профессионалах, обладающих широким спектром знаний в профессиональной и смежных областях, входят в противоречие с существующей системой их подготовки в высших учебных заведениях: первые два года – по общей для всех программе изучаются гуманитарные, социально-экономические, математические и общие естественнонаучные дисциплины, остальные три года посвящены общепрофессиональным и специальным дисциплинам.

Переход к рыночной экономике обусловил востребованность экономических специальностей. Об этом свидетельствует возросшее число факультетов и высших учебных заведений, готовящих специалистов в области ведения рыночного хозяйства. Нами проведен констатирующий эксперимент с абитуриентами и студентами первых курсов экономических факультетов вузов республики Северная Осетия-Алания с целью выяснения мотивов выбора экономического

Теория и методика профессионального образования по дисциплинам общепрофессиональной и специальной подготовки

факультета и соответствующей специальности, а также результатов воздействия этих мотивов на учебную деятельность.

К внешним мотивационным факторам выбора профессии относятся: социально-экономическое положение страны; роль и значимость выбираемой профессии в жизни современного общества; социальный престиж профессии; мода на определенные виды деятельности; влияние и советы родителей, родственников, друзей; региональные и местные возможности и перспективы трудоустройства. Изменение экономической ситуации в стране, переход на рыночные формы ведения хозяйства сделал «модными» профессии экономиста, финансиста, менеджера... Эти специальности привлекательны для многих молодых людей не по причине полного соответствия призванию, склонностям, а потому что позволяют, по их мнению, в будущем получить возможность трудоустройства и достойный уровень оплаты труда, возможность карьерного роста.

Нами выявлены факторы, оказывающие определяющее влияние на молодежь при принятии решения о выборе специальности. Для 53 % опрошенных выбор экономического факультета сделан по совету, возможностям или настоянию родителей. Они также считают, что на этом факультете легко учиться. Для 27 % опрошенных решающим фактором оказалась «модность», престижность экономических специальностей. И только 12 % опрошенных пришли на экономический факультет по собственному мнению, по призванию. 8 % опрошенных абитуриентов и студентов первого курса назвали другие причины выбора специальности (рис. 1).

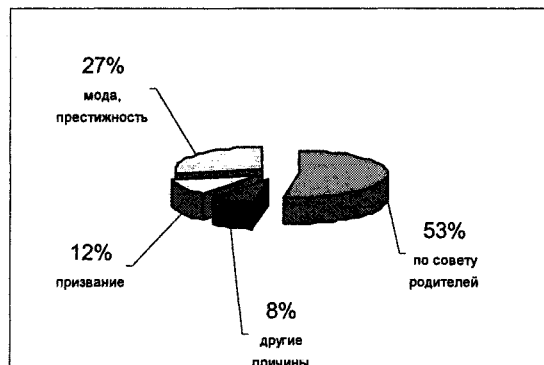


Рис. 1. Варианты ответов на вопрос «Кто повлиял на Ваш окончательный выбор профессии?»

В связи с этим естественно возник вопрос о том, какое представление имеют опрошенные о работе по будущей специальности. Ре-

зультаты опроса показали, что в среднем 71 % респондентов имеют неполное представление о будущей специальности, но, тем не менее, выбирают именно ее. Около 20 % опрошенных не имеют представления о будущей специальности, считаясь только с ее престижностью и возможностью трудоустроиться после окончания вуза. И только 9 % студентов имеют четкое представление о своей будущей профессиональной деятельности (рис. 2).

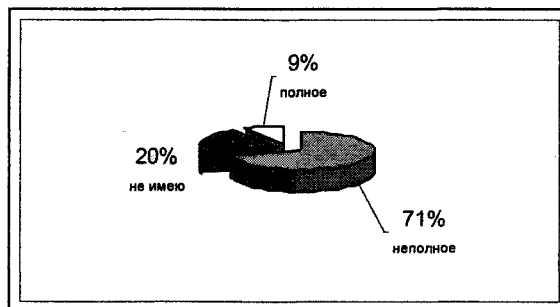


Рис. 2. Варианты ответов на вопрос «Каково Ваше представление о работе по будущей специальности?»

Изучение факторов выбора вуза и специальности показало, что в среднем в 80 % случаев он осуществляется под влиянием второстепенных факторов, не имеющих прямого отношения к будущей профессиональной деятельности. Как свидетельствует проведенный опрос, для значительной части юношей (45 %) обучение в вузе – это еще и способ избежать призыва в армию. И в этом случае экономический факультет выбран по советам и возможностям родителей и не соответствует желаниям и возможностям самих студентов. Следует отметить значительное увеличение в последние годы числа юношей, обучающихся на экономическом факультете. В настоящее время в среднем 50 % студентов группы составляют юноши, в то время как еще несколько лет назад эта цифра колебалась около 20 %.

Все вышесказанное позволяет отметить тот факт, что на первый курс экономических факультетов в основном приходят студенты, не имеющие представления о будущей специальности и, как следствие, со слабой мотивацией к учебной деятельности. Необходимо учитывать еще некоторые факторы, влияющие на степень мотивации студентов первого курса. Получив в школе определенную сумму знаний, абитуриент приходит в вуз. В современных условиях именно вузы определяют необходимый содержательный минимум знаний, который, как показывает

практика, значительно разнится от школьного. Существует несогласованность между уровнем школьных знаний и требованиями, предъявляемыми к абитуриентам высшими учебными заведениями.

Внутренние мотивы обучения связаны с принятой в вузе системой организации и проведения учебного процесса. Процесс подготовки современных специалистов в области рыночной экономики в высшем учебном заведении, согласно государственному стандарту высшего и профессионального образования, состоит из обучения по трем циклам дисциплин. К первому циклу относятся гуманитарные, социально-экономические (ГСЭ), математические и общие естественнонаучные дисциплины (ЕН). Дисциплины этого цикла в дальнейшем будем называть общеобразовательными дисциплинами (ООД). Ко второму циклу относятся общепрофессиональные дисциплины (ОПД). Третий цикл состоит из специальных дисциплин (СД). Общеобразовательные дисциплины изучаются с первого и до последнего семестра, но основной упор на них делается в первые два года обучения в вузе. Профессиональная подготовка начинается с третьего курса.

Распределение всего времени обучения по циклам дисциплин происходит следующим образом. Так, например, для специальностей 060800 – «Экономика и управление на предприятиях» и 061100 – «Менеджмент организаций» распределение всего учебного времени по циклам дисциплин происходит следующим образом: ООД – 37 % и 37,8 % соответственно, ОПД – 30 % и 30,8 %, СД – 33 % и 32,1 %. На рис. 3 в качестве примера приведено распределение всего времени обучения в вузе по вышеназванным циклам дисциплин согласно учебного плана специальности 061100 – «Менеджмент организаций» (рис. 3).

Анализ учебных планов подготовки студентов экономических специальностей показал, что в среднем третья часть всего времени обучения в вузе приходится на дисциплины общеобразовательного цикла. Эти дисциплины дают фундаментальную подготовку, формируют базовые знания, умения и навыки. Изучение дисциплин общеобразовательного цикла на экономическом факультете начинается на первом курсе и занимает в среднем 81,6 % всего учебного времени, остальные 18,4 % времени обучения отводятся для изу-

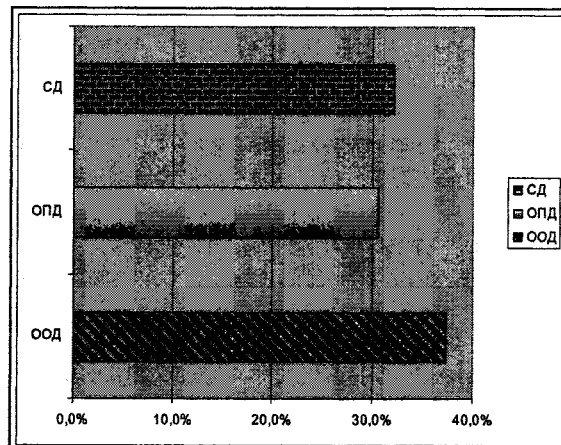


Рис. 3. Распределение всего времени обучения по циклам дисциплин

чения общепрофессиональных дисциплин. На втором курсе это соотношение составляет 42,5 % и 57,5 % соответственно. На третьем курсе доля дисциплин общеобразовательного цикла сокращается до 26 %, на четвертом – до 16,2 %. Специальные дисциплины вводятся только на третьем курсе, занимая 26,1 % учебного времени, на четвертом курсе – 68,7 %. Пятый курс полностью посвящен изучению дисциплин специализации (рис. 4).

Согласно государственному стандарту высшего и профессионального образования целью общеобразовательных дисциплин является формирование базовых знаний, умений и навыков; целью общепрофессиональных дисциплин – формирование профессионального уровня знаний, умений и навыков, развитие творческих способностей; а специальные дисциплины призваны формировать высший логический уровень знаний, умений и навыков. Однако, как видно из рис. 4, общепрофессиональные дисциплины вводятся лишь частично на первых двух курсах, занимая небольшой объем учебного времени – только 38 %. Основная часть учебного времени на первых двух курсах, составляющая 62 %, отводится на изучение общеобразовательных дисциплин (рис. 5).

Из сказанного выше следует, что на первый курс приходят слабо мотивированные студенты. Если учесть, что дисциплины общеобразовательного цикла фактически не имеют профессиональной направленности, а дают студентам лишь определенный набор знаний и фактов из различных отраслей науки, то происходит резкое снижение и без того низкого мотивационного фактора обучения. У студентов возникают трудности, связанные с тем, что переход от школьного об-

Теория и методика профессионального образования по дисциплинам общепрофессиональной и специальной подготовки

разования к вузовскому происходит болезненно и отражает существенную разницу между школьными формами и методами обучения и формами и методами обучения в вузе на первом курсе. Кроме того, содержание общеобразовательной подготовки в высшем учебном заведении резко контрастирует с профессиональными ожиданиями студентов. Основные вопросы, которые интересуют студентов с первого дня пребывания в вузе, сводятся к актуальности вы-

бранной профессии в настоящее время, к вопросу о конкретных функциях будущей специальности, о процессе обучения данной специальности, о тонкостях и специфике будущей профессиональной деятельности, о приобретении необходимых практических навыков.

Содержание программ гуманитарных, социально-экономических, математических и общих естественнонаучных дисциплин на первых двух курсах любого высшего учеб-

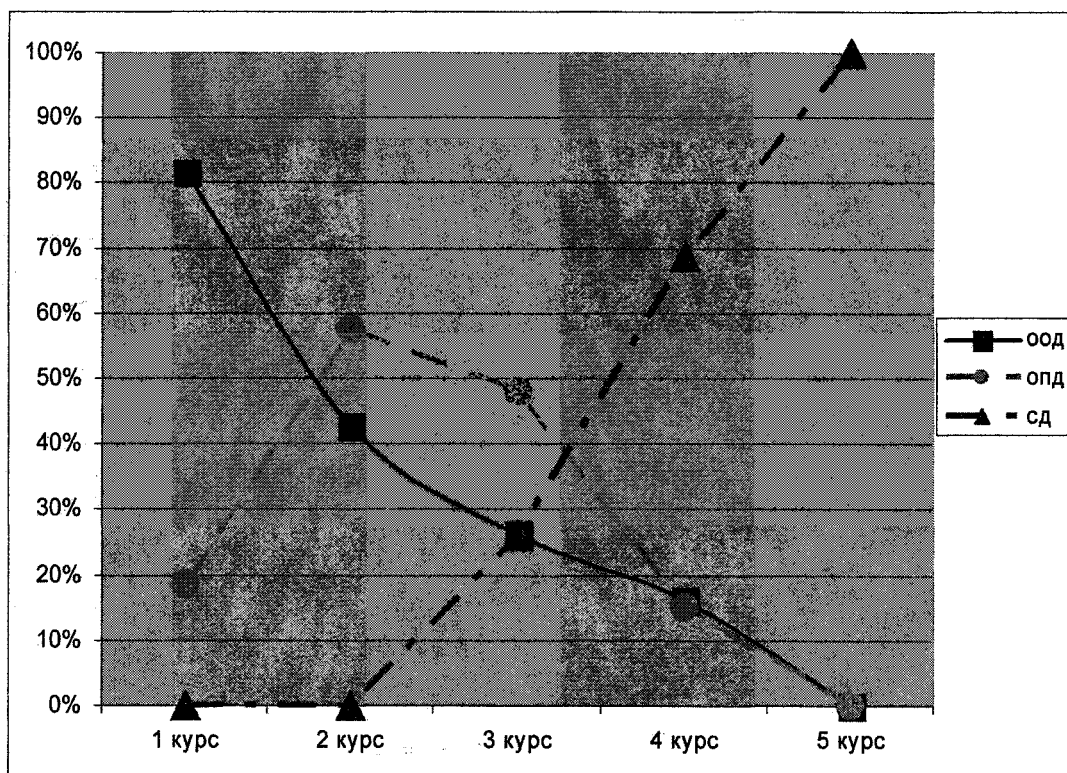


Рис. 4. Динамика циклов дисциплин по годам обучения

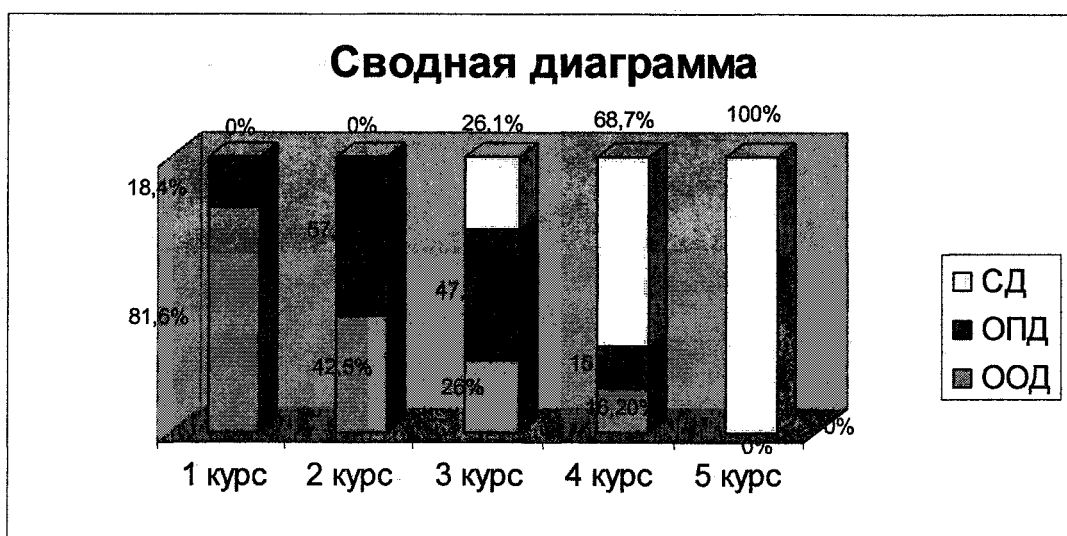


Рис. 5

ного заведения одинаково и направлено на фундаментальную подготовку. Целью изучения дисциплин общеобразовательного цикла является знакомство студентов с мировым опытом генерации идей, их реализации или отказа от их реализации. Немаловажным является также и овладение механизмами социокультурного творчества человека, расширение границ собственного внутреннего мира, формирование способности мыслить критически, а также приобретение способности корректировать собственные взгляды и убеждения с точки зрения общечеловеческих ценностей.

Преподавание дисциплин общеобразовательного цикла практически не зависит от специальности, а лишь отличается количеством отведенных учебным планом часов. Анализ учебных программ по дисциплинам общеобразовательного цикла показывает, что на занятиях по этим дисциплинам в качестве иллюстрации применения излагаемой теории приводятся абстрактные модельные примеры, а если и рассматриваются некоторые экономические понятия и задачи, то такие ситуации носят стихийный, случайный характер. Следует отметить, что и содержание учебников по общеобразовательным дисциплинам не носит четко выраженного профессионального характера и составляется, как правило, без учета потребностей студентов, обучающихся экономическим специальностям и специализациям. В программах по дисциплинам общеобразовательного цикла не отражены особенности мотивации студентов младших курсов. Программы этих курсов насыщены излишней теоретизацией материала, несоответствием уровня сложности предлагаемого студентам первого курса материала уровню их восприятия и сформированности мышления, а также имеющемуся уровню знаний студентов. Дисциплины общеобразовательного цикла, при изучении которых студенты не видят реального, конкретного применения в будущей профессиональной деятельности, вызывают у студентов недовольство. При простом запоминании они пригодны только для воспроизведения, а не для применения к решению различных профессиональных задач. Такой подход к обучению дисциплинам общеобразовательного цикла приводит к тому, что даже хорошо успевающий студент на занятиях по дисциплинам специальности с трудом «узнает» полученные ранее методы исследования.

Потребность в новых знаниях возникает у студентов только при осознании их значимости для будущей профессиональной деятельности, она отражает их умение находить ответы на профессионально и жизненно важные вопросы, на все, что интересно и находит практическое применение. Поскольку в предлагаемом студентам первого курса материале по дисциплинам общеобразовательного цикла фактически отсутствует связь излагаемого материала с будущей профессиональной деятельностью, то происходит резкое снижение мотивации в изучении дисциплин общеобразовательного цикла, основанное на отсутствии понимания как самого предмета, так и его роли и места в процессе профессионального становления и обучения.

Дисциплины общеобразовательного цикла представляются студентам малозначимыми и нигде не пересекающимися с дисциплинами профессионального цикла. В сознании студентов первого курса возникают представления о параллельности областей общеобразовательных и специальных дисциплин и, как следствие этого, – низкая успеваемость по дисциплинам общеобразовательного цикла.

Опрос, проведенный среди студентов первого курса экономического факультета Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова, показал, что к концу первого и особенно второго семестра разочарованы своей будущей профессией 62 % студентов. Им уже не нравится будущая специальность, хотя на первом курсе речь о ней фактически и не идет.

При обучении студентов в высшей профессиональной школе необходимы определенные стимулы, главными из которых является личный интерес, связанный с профессиональной необходимостью. Придя в вуз, студенты желают получать информацию о прикладной направленности изучаемых дисциплин, то есть хотят сразу видеть профессиональную пользу от изучаемых дисциплин.

Все это требует построения процесса обучения на первом и втором курсах экономического факультета, позволяющего создавать целевую ориентацию, связанную с главной целью обучения в вузе – подготовкой высококвалифицированного специалиста и направленную на осознание студентами значимости и важности всех изучаемых

Теория и методика профессионального образования по дисциплинам общепрофессиональной и специальной подготовки

дисциплин в процессе профессионального обучения и становления. Это означает, что студент и его интересы становятся центральной фигурой учебного процесса. Начиная с первых дней пребывания в вузе, он должен вовлекаться в активный познавательный процесс, учиться применять на практике получаемые знания и четко осознавать, где, каким образом и для решения каких профессиональных задач в дальнейшем эти знания могут быть применены. Построенный таким образом процесс обучения в высшем учебном заведении будет являться для студентов важнейшим мотивационным фактором повышения эффективности обучения по всем изучаемым дисциплинам независимо от их цикловой принадлежности.

Выдающийся российский психолог С.Л. Рубинштейн установил, что становление личности человека возможно в ходе глубоко содержательной, обоснованной объективно и субъективно значимой деятельности: «Мотив нельзя превращать в некое абсолютное начало учебной деятельности, поскольку мотивы формируются под влиянием целей и задач» [3]. Обучение будет успешным тогда, когда каждая предметная область воспринимается студентом как необходимый элемент его профессионального становления. Формирование профессиональной направленности должно идти средствами всех изучаемых предметов. Вуз должен создать условия для формирования индивидуальной творческой личности. Преломление содержания дисциплин общеобразовательного цикла через сферу будущих профессиональных интересов приведет к превращению пассивных и минимизирующих свои учебные усилия студентов в активные творческие личности. Решение пусть даже и простейших профессиональных задач средствами дисциплин общеобразовательного цикла вызовет у студентов удовольствие и удовлетворение от учебных занятий, что повысит мотивационный фактор обучения, престиж будущей специальности и даст новый импульс к изучению дисциплин общеобразовательного цикла.

Преподаватели, работающие со студентами младших курсов и особенно ведущие дисциплины общеобразовательного цикла, должны формировать у студентов потребность в овладении изучаемым материалом, демонстрировать практическую ценность предлагаемого материала, формировать

средствами своего предмета профессиональную направленность, проводить целенаправленное моделирование будущей профессиональной деятельности. При таком подходе меняются и взаимоотношения между студентами и преподавателями: они становятся коллегами, ищущими решения интересных профессиональных и творческих задач. Такой преподаватель выполняет двойную функцию: он приобщает студентов к общечеловеческим ценностям и вместе с тем обучает профессиональным знаниям и навыкам.

Система подготовки специалистов в области ведения рыночного хозяйства должна строиться таким образом, чтобы была обеспечена широкая профессиональная направленность и узкая специализация, отраженные в каждой изучаемой дисциплине, в каждом разделе для развития профессиональных знаний, умений и навыков не на отвлеченных, абстрактных понятиях, а на конкретных примерах, отражающих экономическую деятельность человека, следуя словам Леонардо да Винчи: «Когда будешь излагать науку ... не забудь по каждому положению приводить его практическое применение, чтобы твоя наука не была бесполезна» [4].

Остановимся на математическом образовании студентов экономических специальностей. Дисциплины математического цикла составляют 20 % всего учебного времени, отводимого на изучение дисциплин общеобразовательного цикла. Анализируя распределение учебного времени на первом курсе конкретно по дисциплинам, видим, что 17 % учебного времени экономистов-первокурсников приходится на математику, в то время как на изучение каждой из остальных дисциплин общеобразовательного цикла – в среднем 5 %. Так, на экономическую теорию и мировую экономику отводится соответственно 5 % и 8 % учебного времени.

В настоящее время очевидна полезность и необходимость математизации экономической науки и теории управления. Роль математики в экономических исследованиях зачастую и не всегда видна явно, в то время как она из вспомогательного средства превратилась в активный метод исследования экономической действительности. В экономических исследованиях важным становится не пассивное фиксирование причинно-следственных отношений в реальном

мире, а установление оптимального поведения отдельных лиц и целых коллективов. Кроме того, на определенных этапах экономических исследований математика становится единственным способом познания. Язык и методы математики оказались весьма продуктивными для развития экономических теорий. Со своей стороны, задачи экономики стимулировали развитие многих разделов математики. Классический пример – теория игр, которая мыслилась ее создателями как аппарат изучения первичных форм экономического поведения.

Лауреат Нобелевской премии в области экономики за 1994 год Райнхард Зелтен, немецкий математик, выдающийся специалист в области теории игр, отмечает: «... что теория игр есть, прежде всего, разъясняющая теория, так как она дает конкретное руководство к действию. Менеджер, который образован в области теории игр, оказывается в значительно лучшем положении, когда в конкретной ситуации надо выиграть мгновение, чем тот, кто в нее не верит» [5]. Это утверждение вполне справедливо можно отнести и ко всему математическому образованию в целом: экономист, который знает и пользуется математикой, оказывается в более выигрышном положении, чем тот экономист, который не знает математики и не пользуется ею.

Значимость математики в экономическом образовании подчеркивает и тот факт, что из 40 ученых, получивших Нобелевскую премию в области экономики, которая присуждается с 1969 года, 26 получили премии за широкое применение в исследованиях экономических процессов современного математического аппарата. Здесь следует упомянуть и о Л.В. Канторовиче – единственном российском ученом-математике, удостоенным в 1975 году Нобелевской премии в области экономики совместно с американским экономистом Т. Купмансом «за вклад в теорию оптимального использования ресурсов».

Фундаментальность содержания математического образования студентов экономических специальностей практически не увязывается с будущей профессиональной деятельностью. Студенты первого курса плохо представляют или не представляют вообще место и роль математики как одного из главных инструментальных экономических исследований. У них возникают трудности,

связанные с тем, что, во-первых, переход от школьного математического образования к вузовскому происходит болезненно и отражает существенную разницу содержания математического образования в школе и в вузе на первом курсе; во-вторых, содержание математической подготовки в высшем учебном заведении резко контрастирует с профессиональными ожиданиями студентов. Студентам предлагают изучать пределы, функции, производные, интегралы и т. д. В математические конструкции необходимо привести реальную экономическую жизнь за счет объединения знаний на основе установления внешних и внутренних связей и отношений между явлениями. Студент должен понимать, что, например, производная функции в математике имеет не только геометрический смысл – угловой коэффициент касательной к графику функции, физический смысл – мгновенная скорость, но и, самое главное, экономический смысл – предельная полезность, предельная выручка и т.д., являясь основой маржинального анализа. Курс математики должен быть личностно ориентированным и направленным на формирование общенаучных знаний, умений и навыков и на удовлетворение профессиональных требований студентов.

Авторами предложена программа обучения математике студентов первого курса экономического факультета, в которой наполнение абстрактных математических понятий задачами с профессионально-ориентированным содержанием является главной составляющей. В процессе обучения студенты оперируют не только математическими, но и экономическими понятиями, необходимым им в будущей профессиональной деятельности. Это способствует формированию и базового, и профессионального, и высшего логического уровня знаний, умений и навыков у студентов-экономистов на младших курсах.

В разработанной программе изучение каждого раздела математики начинается с постановки соответствующих экономических задач, которые затем предстоит решать средствами полученного математического аппарата. В сознании студентов возникают устойчивые связи различных отраслей знаний. При решении экономических задач средствами математики у студентов младших курсов формируется творческая установка на будущую профессию, вырабатыва-

Теория и методика профессионального образования по дисциплинам общепрофессиональной и специальной подготовки

ется устойчивый интерес и к математике, и к экономике. Мы учим их переводить задачи будущей профессиональной деятельности на язык математики, решать их имеющимися математическими средствами, комментировать получившийся результат на языке реальной экономической ситуации, проверять соответствие полученных и опытных данных.

В качестве примера одной из задач можно привести задачу о межотраслевом балансе – модели В.Леонтьева. Знакомство студентов с простейшим видом модели межотраслевого баланса мы проводим в первом семестре на первом курсе при изучении элементов линейной алгебры. Предлагаемый простейший вид этой экономической модели вызывает у студентов живой интерес в связи с тем, что, во-первых, они видят практическое применение имеющегося математического аппарата, абстрактные математические конструкции получают реальное воплощение. Во-вторых, создаются условия для устойчивого психического состояния в направлении удовлетворения профессионально-познавательных потребностей. И самое главное – студенты осознают профессиональную направленность математики и реально ощущают, что уже с первых дней обучения в высшей школе с помощью математических методов можно сделать даже первый шаг к Нобелевской премии в области экономики.

Содержание предлагаемых студентам задач носит направленный характер. Мы стараемся привязать предлагаемые задачи к национально-региональному компоненту. При составлении задач использованы как данные экономического развития страны, так и региона, республики, города. Студентам предлагаются задачи, связанные с деятельностью хорошо знакомых экономических субъектов: заводов, фирм... Они могут оценить эффективность работы этих субъектов, сделать анализ и дать некоторые экономические прогнозы. В этом случае обучение студентов математике идет от навыков и умений к знаниям. Это нестандартный метод приобретения знаний, умений и навыков. Но он позволяет студентам продвигаться от деятельности, практического опыта к построению содержания. Такой метод обучения развивает у студентов профессиональ-

ное творчество и собственную индивидуальность.

Наиболее важными, на наш взгляд, являются самостоятельные попытки студентов наполнить конкретным экономическим содержанием абстрактные математические задачи, что свидетельствует о формировании творческого профессионально ориентированного мышления. Такие математические знания студентов становятся прочными, так как они приобретаются не только усердием и памятью, не получены механическим заучиванием, а являются продуктом собственных размышлений и закрепляются в результате собственной творческой деятельности. На втором и третьем курсах студенты уже предлагают свои задачи, основанные на данных о деятельности конкретных хозяйствующих субъектов, которые они самостоятельно собирают во время учебно-ознакомительной практики, не имея для этого специального задания. И как результат, студенты становятся творцами конкретных профессиональных задач, при этом происходит саморазвитие интеллекта студентов.

В результате формирующего эксперимента уровень познавательно-профессиональной активности студентов первого курса значительно повысился. Эффективность предложенной методики обучения математике студентов экономических специальностей состоит в том, что она способствует развитию творческого менеджерского мышления и позволяет студентам в дальнейшем принимать оптимальные решения в любой экономической, управленческой или жизненной ситуации. Методы математики не дают унифицированных рецептов. Они учат тому, как, зная приемы, способы и пути разрешения тех или иных экономических задач, добиваться успеха в деятельности конкретного хозяйствующего субъекта.

Студенты начинают понимать тот факт, что не всегда решение экономической задачи, которое подсказано собственной интуицией или которое лежит на поверхности, бывает правильным. В современной экономической деятельности нельзя работать на основе испытанного историей метода «проб и ошибок». В настоящее время часть предпринимателей, добившихся на рынке определенного успеха, стала задумываться

над факторами его предопределившими, а не списывать все на счастливый случай, как любят это делать многие представители российского бизнеса. И здесь в качестве способа анализа экономической деятельности наиболее эффективными оказываются средства дисциплин естественно-математического цикла.

Фундаментализация обучения студентов экономических специальностей является необходимым условием повышения профессиональной мобильности, формирования высококвалифицированных специалистов с теми качествами, которые желают видеть в них будущие работодатели, закладывает основы для непрерывного образования в течение всей жизни. Еще в XVIII в. французский просветитель Жан Кондорсэ обратил внимание на взаимосвязь науки и производства. Он отмечал, «что прогресс наук обеспечивает прогресс промышленности, который сам затем ускоряет научные успехи, и это взаимное влияние, дей-

ствие которого возобновляется, должно быть причислено к наиболее деятельным, наиболее могущественным причинам совершенствования человеческого рода». Он же указывал на всеобщность научных знаний, отмечая, что «для каждого поколения неизбежно возрастает та сумма знаний, которую можно приобрести за один и тот же промежуток времени, с одной и той же умственной силой» [2].

Литература

1. Геращенко И.Н. *Методологические программы в педагогике // Высшее образование в России.* – 1997. – № 2. – С. 126–129.
2. Кондорсэ Ж.А. *Эскиз исторической картины прогресса человеческого разума.* – М.: Мысль, 1936. – 150 с.
3. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии: в 2 т.* – М., 1989.
4. *Слово о науке.* – М.: Просвещение, 1981. – 198 с.
5. *Deutschland.* – 1994. – № 6. – Р. 61–63.

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В ПРОЦЕССЕ ПЕРЕПОДГОТОВКИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.П. Несговорова
КГУ

Готовность педагога к экологическому образованию рассматривается в связи с его профессиональной компетентностью. Выделено четыре уровня профессиональной компетентности педагога-эколога. Выявлены условия формирования готовности педагогов к экологическому образованию в системе дополнительного образования.

Преобразование общества и типа цивилизационного развития всегда предполагает изменение глубинных жизненных ценностей, закреплённых в универсалиях культуры. Переустройство общества всегда связано с революцией в умах, с критикой ранее господствовавших мировоззренческих ориентаций и выработкой новых ценностей. В качестве социального явления человек является творением культуры. Процесс усвоения транслируемого в культуре социального опыта осуществляется в качестве социализации, обучения и воспитания. В этом процессе происходит сложная состыковка биологических программ, характеризующих его индивидуальную наследственность и надбиологических программ общения, поведения и деятельности, составляющих своего рода социальную наследственность. Человек, будучи творением культуры, вместе с тем является её творцом.

Ответственность человека за судьбу жизни, гармонию с природой и всем миром – одни из основных показателей, лежащие в основе критериев, определяющих уровень овладения человеком культурой мира, согласия, сотрудничества, соучастия, взаимопонимания, экологической культуры. Экологическая культура (ЭК), являясь частью общечеловеческой культуры, определяет характер и качественный уровень отношений между человеком и социоприродной средой, проявляется в системе ценностных ориентаций, мотивирующих экологически обоснованную (природосообразную) деятельность, и реализуется во всех видах и результатах человеческой деятельности, связанных с познанием, использованием и научно обоснованным преобразованием природы и общества, в поведении человека. В широкой интерпретации экологическая культура тракту-

ется как новое содержание общечеловеческой культуры третьего тысячелетия. Экологическая культура выступает как способ, как мера и результат реализации экологического сознания и мышления личности в процессе духовного и материального освоения природы и поддержания её целостности. Осью культуры является экологический императив. При определении основных компонентов экологической культуры необходимо выделить в ней экологические знания, экологическое мышление, являющиеся основой экологического мировоззрения, культуру чувств, основу экологического сознания, экологически оправданные (экологически сообразные) поведение и деятельность. Критерием сформированности ЭК являются обоснованные с точки зрения законов экологии экологически сообразные деятельность и поведение индивида в социоприродной среде.

Основной путь к экологической культуре – путь нравственного, интеллектуального, эстетического развития, путь образования. Следовательно, одной из главных целей образования является подготовка личности к жизни в социуме в гармонии с природой. Основой противоречий между обществом и природой является потребительский подход к среде жизни, который и выступает одной из основных причин противоречия между растущим уровнем потребления и углубляющимся разрушением жизненной среды, за счет которой реализуются данные потребности. В то же время существует, а в настоящее время является наиболее актуальной, исторически сложившаяся потребность осуществлять коэволюционное с природой развитие общества при отсутствии готовности общества в целом и отдельных ее членов в частности вести диалог с окружающим

миром. Отсутствие сформированной готовности к диалогу, сотрудничеству с окружающим миром, в том числе миром природы, может быть обусловлено многими причинами.

Экологическое образование, как в целом, так и в системе подготовки учителя, многие годы носило эмпирический характер, без опоры на объективные закономерности, лежащие в основе формирования личности члена общества, специалиста. Профессиональная подготовка будущих педагогов к экологическому образованию осуществлялась на уровне природоохранительного просвещения. При высокой потребности общества не только в высококомпетентных, но и в культурно, в том числе и экологически, воспитанных людях существует низкий уровень эффективности образовательного процесса, направленного на формирование экологической культуры населения, молодежи в первую очередь, который может быть обусловлен противоречием между сложным характером взаимоотношений в системе «человек–общество–природа» и сложившимся знаниевым подходом к организации экологического образования.

Нахождение эффективных путей решения задачи формирования и развития экологической культуры – одна из насущных проблем, противоречие между потребностью общества формировать экологический подход человека к среде жизни и отсутствием, либо недостаточной разработанностью такого в образовательной системе. Переход на новую модель образовательной системы начал осуществляться при отсутствии в данный момент готовности педагогов к деятельности в рамках личностно ориентированной гуманистической модели экологического образования. Отсутствие готовности проявляется в первую очередь в противоречии между высоким научным уровнем сложности возникающих проблем взаимодействия природы и общества и низким уровнем когнитивной и деятельностной готовности педагогов в области экологии.

Следующее противоречие возникает в рамках взаимодействия «ожиданий» и «результата» формирования экологического сознания и экологически сообразного поведения воспитанников. Одной из многих причин тому может явиться тот факт, что формирование готовности самого педагога к осуществлению экологического образования

детей включает два больших блока – профессиональную готовность как педагога и личностную готовность как экологически культурного человека. Быть проводником экологической культуры подрастающему поколению может только по настоящему экологически культурный человек.

Достижение цели повышения эффективности экологического образования рассматривается, в основном, через повышение уровня экологической грамотности, формирование экологического мировоззрения будущих педагогов. Гораздо меньше внимания уделяется проблеме переподготовки педагогов различных специальностей по программе «Экология», содержанию, принципам и технологиям ее организации на основе комплексного подхода к эколого-педагогической готовности педагога-профессионала. Высокий гуманистический характер эколого-педагогической деятельности не может допустить профессиональной узости в подготовке педагога, требует взаимопроникновения общечеловеческих и профессиональных ценностей, становление которых осуществляется на основе широкого спектра духовных отношений личности. Готовность к экологическому образованию включает психологическую и профессиональную готовность педагога. Профессионально-личностная готовность педагога, по нашему мнению, в качестве главных компонентов должна содержать экологическую культуру самого педагога, и его профессиональную культуру, помноженную на высокий уровень владения принципами, основными подходами и технологиями деятельностного личностно-развивающего подхода в образовании детей.

Результаты наших исследований подтверждают предположение о том, что профессионально-личностное развитие педагога-эколога возможно в процессе реализации модели, состоящей из трех функциональных полей, включающих: 1-е поле – личностного развития (развитие мотивации, сознания, формирование направленности личности и экологосообразного поведения); 2-е поле – самоактуализации (стремление к более высокому уровню познания, развитие творческих способностей и т.д.); 3-е поле – профессионализма (качества личности, когнитивный компонент, дидактическая готовность). Важнейшими предпосылками эколого-профессионального развития педагогов

Теория и методика профессионального образования по дисциплинам общепрофессиональной и специальной подготовки

выступают направленность личности, выражающаяся в направленности потребностей, мотивации, эколого-профессиональных установках и ценностных ориентациях. Сформированная устойчивая установка на эколого-профессиональную деятельность, развитие уровня компетентности в процессе образования и последующего саморазвития и самообразования, ориентация на культурно-гуманистические ценности обуславливают во многом прогрессивное развитие личности педагога и успешность его профессиональной деятельности. Нами выделено четыре уровня профессиональной компетентности педагога-эколога: некомпетентный, малокомпетентный, специалист, мастер–профессионал–педагог–эколог.

Одной из закономерностей развития личности педагога-профессионала является стадийность. В процессе профессионального развития личности выделяются следующие стадии: стадия формирования профессиональных намерений, выбора профессии; профессиональной подготовки; профессиональной адаптации; профессионализации; мастерства. Каждая стадия отличается специфическими задачами и содержанием. Эффективные способы решения задач закрепляются в форме психологических механизмов и профессионально значимых качеств. С этих позиций профессиональное развитие личности педагога характеризуют качественные различия структуры и содержания (способов решения) профессионально-педагогических задач. Таким образом, реализация личностного подхода к профессиональной подготовке педагогов-экологов к целостному процессу экологического образования детей возможна при соблюдении следующих условий:

- построение моделей эколого-педагогических ситуаций в контексте современного состояния окружающей среды и развития общества;
- диалогичность образовательного процесса;
- применение методов обучения, способствующих творческому самопроявлению обучаемых;
- учет специфики экологического образования, его культурно-нравственной составляющей.

Формирование готовности педагогов к выполнению профессиональных функций на

высоком уровне осуществляется через деятельность, в процессе активной образовательной и самообразовательной деятельности. Подготовка педагога к деятельности – это обучение, как действовать в той или иной педагогической ситуации, как ставить цели, уметь контролировать и оценивать свои действия и действия обучаемых.

Технология формирования готовности к эколого-профессиональной деятельности педагогов-экологов состоит из следующих технологических компонентов: целеполагание, включающее основные технологические цели – глобальную, локальные и операциональные цели; б) технологические сектора – направления процесса формирования готовности; в) средства формирования готовности-технологический комплекс; г) мониторинг формирования готовности; д) критериально-оценочная система, являющаяся средством оценки уровня сформированности эколого-профессиональной готовности и эффективности применения технологии.

Подготовка педагогов к экологическому образованию – это сложная система, состоящая из следующих подсистем:

- обучение педагогов, перевод на режим самообучения, самосовершенствование, основным критерием и показателем эффективности которой является уровень профессиональной компетентности педагогов;
- становление экологической культуры педагогов, которая является вершиной самовоспитания, самосовершенствования;
- развитие творческих способностей педагогов в области экологического образования, в частности становления педагогического мастерства в целом.

Данные системы существуют и осуществляются в рамках системы взаимодействия педагогов (обучающих, преподавателей) и педагогов (обучаемых), их взаимоотношений, взаимного влияния. Такая сложная система выстраивается и реализуется на фоне и в рамках социобиологической системы «человек–общество–природа». Если все объекты данной системы отнести к живой природе (в силу их биологической сущности), тогда данную систему можно представить в форме некой экологической системы, в которой (по законам экологии) одними из самых важных аспектов являются взаимосвязи и взаимодействия между всеми ее компонентами [2].

Для выявления уровня готовности педагога к осуществлению экологического образования детей обоснованы системные и функциональные критерии. Системные критерии отражают целостные признаки эколого-профессиональной готовности педагога-эколога, характеризующие его как целостную, гармонично развитую личность. Системные критерии характеризуют следующую группу признаков, включающую: эколого-педагогическое самоопределение, глубокую убежденность в необходимости экологического образования, формирования экологической культуры как общественно-ценного качества, проявление активности, творческого подхода в решении проблемы становления экологической культуры у школьников, самоактуализацию, саморазвитие личностных качеств, необходимых педагогу-экологу (потребности и ценностные ориентации, мотивирующие экологическую деятельность и поведение педагогов, эколого-педагогическая деятельность, мотивация и направленность сознания и поведения), субъектность личности, ее социальную ответственность.

Функциональные критерии – признаки, в которых проявляются отдельные стороны и свойства личности педагога-эколога, характеризующие его готовность к профессиональной деятельности, они включают: систематизированные общекультурные, специально педагогические и экологические знания, способствующие формированию представления о целостной картине современного мира и формированию ее в сознании педагога, определению себя, своего места в этом мире, адекватности профессиональной подготовки и готовности педагога-эколога, способность применять усвоенные знания и умения в эколого-педагогической деятельности, в процессе формирования экологической культуры у детей, педагогическое мастерство, эстетическую воспитанность и эмоциональную отзывчивость [1].

На основе предложенных критериев разработаны характеристики уровней сформированности готовности педагогов-экологов к осуществлению экологического образования детей.

Первый уровень – начальный, который условно можно назвать репродуктивным – низкий уровень готовности к экологическому образованию. **Второй уровень** – конструктивно-проблемный, связанный с пере-

стройкой личности педагога в процессе профессиональной деятельности. **Третий уровень** – потребностно-мотивационный – характеризуется перестройкой потребностно-мотивационной сферы педагогов, осуществляющих профессиональную переподготовку как педагогов-экологов. **Четвертый уровень** – экологически ориентированной самоактуализации.

Качества личности педагога, образующие его готовность к осуществлению экологического образования, представляют не простую совокупность, они образуют структуру, адекватную структуре разносторонне развитой, целостной, гармоничной личности человека, объединяются в единое целое, при этом так между собой связаны, что содействуют функционированию и развитию друг друга.

Описанная нами система компонентов, качеств личности, не исчерпывает понятия готовности педагога к экологическому образованию детей. Эта система образует побудительно-нравственно-деятельностный компонент личности педагога-эколога.

В процессе переподготовки педагогов-экологов осуществляется становление эколого-педагогической готовности к экологическому образованию. Об эффективности данного процесса можно судить по его результатам.

1. Средний уровень знаний выпускников факультета экологического образования (ФЭО) по различным аспектам экологии может быть свидетельством того, что экологическое мировоззрение их ещё не вступило в стадию завершения становления и в дальнейшем будет подвергаться изменениям у тех, кому на момент выпуска недостаточно знаний для формирования собственной целостной позиции. По нашим наблюдениям, такое, как правило, происходит с теми педагогами, базовый уровень которых к моменту начала обучения на ФЭО низок и не позволяет им в полной мере осваивать материал, даваемый в большом объеме, но довольно в сжатом виде при обучении в течение 6-и сессий. Что же касается краткосрочных курсов, их эффект будет ещё ниже. Постоянное пополнение, уточнение и углубление знаний в области экологии в процессе целенаправленной подготовки, самоподготовки способствует становлению истинного экологического мировоззрения, наполненного систе-

Теория и методика профессионального образования по дисциплинам общепрофессиональной и специальной подготовки

мой знаний, взглядов на окружающий мир, свое место в нем.

2. По результатам наших исследований, школьники, студенты, учителя, (последние в большей степени) склонны к непрагматическому взаимодействию с миром природы. При наличии у педагогов низкого уровня эстетического освоения мира природы, натуралистических увлечений и достаточно высокой активности в организации природоохранных мероприятий, что достаточно часто встречается среди педагогов, в их поведении развивается явление, которое можно назвать «эффект педагогического блефа». Этот эффект показывает, что активность в организации природоохранной деятельности многих учителей (в том числе и биологов) обусловлена формальным соблюдением «правил игры» своей социальной роли, а не личностными потребностями, что существенно снижает воспитательную эффективность педагогического процесса.

3. Педагоги-экологи – по природе своей подготовки – при выполнении профессиональных функций имеют возможность развивать свое отношение к природе в несколько иной плоскости, чем другие специалисты – естественники: с точки зрения сохранения, восстановления, улучшения её состояния. Такой подход изменяет отношения к природе коренным образом, так как она рассматривается не только и не столько как *объект* изучения с целью извлечения пользы, а как *субъект* взаимодействия, как мир, частью которого является человек, без которого он (человек) не сможет существовать.

4. В направленности сознания слушателей факультета экологии проявляется явно прагматический характер практического и поведенческого компонентов и непрагматический познавательного. Им интересно изучать природу, при этом не связывая познание с практическим использованием объектов природы. Взаимоотношения с окружающей средой у выпускников факультета экологии претерпевают изменения в сторону более осознанных последствий личностных взаимоотношений с окружающим миром, повышения уровня ответственности за свои действия.

5. Мотивация деятельности находит свое отражение и выражение в целях деятельности. Цели деятельности педагога в области экологического образования явля-

ются отражением мотивов деятельности в этой сфере, которые в свою очередь являются выражением интересов. Сфера интересов педагогов в области экологического образования распространяется на следующие проблемы: экологизацию школьных предметов, организацию внеклассной работы, кружковой работы, экологических практикумов, ведение школьного экологического мониторинга, экологизацию дополнительного образования, разработку и освоение педагогических технологий, самообразование, популяризацию экологических знаний среди населения.

6. Изучение направленности деятельности выпускников ФЭО проводилось по их продуктам – дипломным работам. Перед выполнением дипломной работы для выпускников ФЭО создавалась ситуация выбора направления исследования, проблемы, цели, задач и объекта предстоящей работы. У педагогов последних двух выпусков растет интерес к выполнению комплексных исследований, а это более высокий уровень мастерства педагога.

7. Знания, преобразованные в умения, становятся основой для самостоятельного движения к личностной самоорганизации.

8. На момент завершения периода обучения у педагогов доминируют потребности, регламентирующие профессиональную деятельность, а не потребности человека – члена общества. Деятельность и поведение в социоприродной среде мотивирована эгоцентрической позицией, желанием сохранить, восстановить, защитить среду жизни, которое реализуется в практической деятельности. Из потребностей, мотивирующих профессиональную деятельность, на момент завершения обучения характерны стремление достичь высоких результатов в обучении детей, формировании их знаний и умений, уверенность в своих силах, которая на каких-то моментах снижает потребность в дальнейшем профессиональном росте.

9. У большинства педагогов уровень сформированности установки профессиональной деятельности соответствует уровню профессионала высокого класса. Это означает, что педагогам свойственны социально-ценностные качества, вызывающие уважение и доверие учеников: доброжелательность, терпение, профессиональная увлеченность, стремление к профессиональному

мастерству, превращающему педагогическую профессию в искусство.

10. Мотивация экологосообразной деятельности, являющаяся показателем психологической готовности к данной деятельности, у большинства педагогов на момент завершения обучения развита на достаточно высоком уровне. Опыт практической эколого-педагогической деятельности очень мал почти у всех слушателей ФЭО, так как они только начинают заниматься практической эколого-педагогической деятельностью в своих образовательных учреждениях. В качестве иллюстрации эколого-педагогической деятельности выпускников ФЭО можно показать:

– организацию и деятельность школьно-экоцентров в районах области; организующая и направляющая роль по экологическому образованию детей в них осуществляется выпускниками ФЭО;

– результаты реализации программ непрерывного экологического образования в образовательных учреждениях области, в которых работают выпускники ФЭО;

– организацию исследовательской работы учащихся и участие их в районных, областных и российских конкурсах исследовательских работ;

– участие школьников в районных, областных олимпиадах по экологии и результаты олимпиад.

11. Педагоги имеют представление о сущности социальной ответственности, нормах и правилах поведения экологически культурной личности. Они осознают зависимость благосостояния и здоровья людей от благосостояния и здоровья социоприродной среды, понимают что их деятельность должна быть направлена на ее сохранение, защиту и восстановление. В их поведении и деятельности должны преобладать ориентиры на универсальные ценности, экоцентрическое нормирование поведения, которое на практике не всегда реализуется.

В целом, как показывают результаты эксперимента, разработанная система формирования готовности педагогов к осуществлению экологического образования более эффективна, чем использованная ранее, тем более, кратковременная курсовая подготовка.

Литература

1. *Проблемы экологии, экологического образования и просвещения в Челябинской области: Тезисы VII регион. науч.-практ. конф., 9 декабря 2004 г. / Гл. ред. В.В. Латушин. – Челябинск: Изд-во ГОУ ВПО «ЧГПУ», 2004. – 134 с.*

2. *Экология сознания. – М.: Образование, 1999. – 156 с.*

Представление исследований молодых ученых

ББК 4481.35+Ю935.2

СТРУКТУРА ЛИЧНОСТНОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ*

Д.А. Циринг
ЧелГУ

Определено содержание понятия «беспомощность». Рассмотрены ее виды и варианты ее структурирования по разным основаниям.

Современный мир так стремительно меняется и так насыщен разнообразными событиями, часто неожиданными, порой весьма неприятными, что каждый из нас так или иначе сталкивается с их последствиями, в числе которых и выученная беспомощность. От беспомощности не застрахованы ни взрослые, ни дети. Поэтому психологи должны хорошо знать это явление, чтобы уметь грамотно оказать необходимую людям помощь.

История изучения психологии беспомощности началась в 30-е годы в России. Первые описания состояния, которое позднее было названо выученной беспомощностью, можно встретить у И.П. Павлова при описании формирования экспериментальных неврозов у собак. Феномен выученной беспомощности был впервые системно описан исследователями процесса обучения животных в Университете Пенсильвании, в том числе молодым учёным Мартином Селигманом, который впоследствии стал автором теории выученной беспомощности (Seligman, Maier, 1967; Maier, Seligman, Solomon, 1967). Собаки, подвергавшиеся многократным ударам электрического тока, которых они не могли избежать, впоследствии вели себя неожиданным образом. Через 24 часа они были помещены в закрытую коробку, в которой простое перепрыгивание барьера должно было прекращать удар электрического тока. Ожидалось, что собаки, имеющие негативный опыт, при возможности избежать его повторения будут делать это быстрее, чем те собаки, которые «ни о чём не подозревают». Однако вместо того, чтобы избежать удара, собаки «с опытом» покорно переносили его, то есть проявляли беспомощность. Аналогичные явления на-

блюдались у кошек, крыс, рыб и многих других животных [4, 5].

В последующие 30 лет были выполнены многочисленные исследования беспомощности у человека. Выученная беспомощность возникает вследствие неконтролируемости и непредсказуемости негативных событий, когда действия человека не приводят к желаемым результатам. Ожидание неконтролируемого результата распространяется на новые ситуации. Симптомами беспомощности являются пассивность, грусть, тревога, враждебность, когнитивные дефициты, пониженный аппетит, снижение иммунитета, снижение самооценки, изменения нейрохимических процессов. Существуют две параллельные линии исследования человека. В первой основной феномен выученной беспомощности был исследован у людей в лабораторных условиях. Во второй – теория выученной беспомощности была использована для объяснения множества человеческих трудностей в реальной жизни.

Чтобы исключить недостатки первоначальной версии теории беспомощности, Л. Абрамсон, М. Селигман и Дж. Тисдейл включили в новую версию *индивидуальные причинные атрибуции реальных плохих событий* (Abramson, Seligman, Teasdale, 1978). Х. Хекхаузен различает атрибуции мотивации, или интенций, в силу которых совершаются действия, и атрибуции, представляющие собой объяснения результатов целенаправленных действий, событий и ситуаций. В переформулированной теории беспомощности речь идёт о втором типе атрибуций. В соответствии с этим пересмотром теории, когда люди испытывают неконтролируемые плохие события, они спрашивают себя, почему это происходит, и те *объясне-*

*Грант Президента РФ МК-938.2005.6

ния, которые люди дают хорошим и плохим результатам или событиям, влияют на их ожидания относительно будущих результатов или событий и таким образом влияют на их реакции.

Л. Абрамсон и её коллеги различают два варианта беспомощности: то, что представляется принципиально невозможным для любого человека, порождает *универсальную беспомощность*, а то, что определяется бессилием отдельного человека, является *индивидуальной беспомощностью* [4, 5].

Н.А. Батуриин разделяет беспомощность *ситуативную* и *личностную* (Батуриин, 2000). Если ситуативная беспомощность является реакцией на происходящие события и представляет собой временное явление, то личностная беспомощность – это устойчивое образование, характеристика личности, которая мало зависит от происходящих в жизни человека событий. В основе ситуативной беспомощности лежит психическое состояние, развивающееся в конкретной ситуации. Этот вид беспомощности характеризуется тем, что может возникнуть у любого человека. В этом случае развитие беспомощности зависит от *интенсивности* (величины) неудачи (или серии неудач) или негативных событий, а также от порога толерантности (адаптивности) человека к подобным событиям. Чем выше интенсивность негативного события и чем ниже толерантность к ним, тем вероятнее возникновение состояния беспомощности. Атрибуция причин негативных событий, отрицательная оценка своих действий и достигнутого результата, а также стремление к избеганию неудачи способствуют развитию ситуативной беспомощности и приводят в результате к отказу от новых попыток разрешить ситуацию, к бездействию и апатии. Состояние беспомощности проходит по мере изменения ситуации, по истечении какого-то времени. Н.А. Батуриин указывает, что ситуативная беспомощность преодолевается человеком за счёт «включения» механизмов бессознательной и сознательной саморегуляции.

В основе второго вида беспомощности, то есть личностной, по мнению Н.А. Батуриина, лежит сочетание устойчивых (личностных) стилевых особенностей. Наибольшую роль играют стилевые особенности атрибуции, оценивания и побуждения. Так, *оценочный стиль*, входящий в синдром беспомощности, характеризуется сочетанием

следующих параметров оценивания: поляриности оценок (в отличие от дифференцированности), доминирования негативного характера оценок (в отличие от позитивного), ригидности оценивания (в отличие от гибкости) и «оценочности» (в отличие от описательности). *Атрибутивный стиль*, входящий в синдром личностной беспомощности, характеризуется сочетанием постоянства приписывания причины (в отличие от вариативности), генерализованности (в отличие от локальности) и персонифицированности приписывания причин (в отличие от отнесения причины внешним обстоятельствам) при неудаче и, наоборот, сочетанием обратных по смыслу параметров при успехе. *Стиль побуждения* характеризуется сочетанием таких параметров, как стремление к разрядке напряжения (в отличие от поиска возбуждения), стремление к избеганию негативных переживаний (в отличие от поиска позитивных) и экстратенсивная мотивация (в отличие от интратенсивной).

Формирование личностной беспомощности непосредственно связано с *глобальным отношением личности к миру и себе*, которое складывается у человека, начиная с раннего детства. Под его влиянием происходит закрепление и интеграция процессов оценивания, атрибуции и побуждения в соответствующие стилевые особенности. У человека с личностной беспомощностью возникает состояние беспомощности практически в каждой сложной ситуации [1, 2, 3].

Таким образом, мы говорим о беспомощности как о состоянии, возникающем в результате реакции на травмирующее событие большой интенсивности или ряд неподконтрольных неприятных или травмирующих событий или ситуаций, характеризующемся снижением мотивации и – соответственно – уменьшением попыток активного вмешательства в ситуацию с целью изменить положение вещей к лучшему, затруднениях при научении в новой ситуации, подавленном настроении и снижении самооценки, и о беспомощности как устойчивом личностном образовании, развивающемся в процессе онтогенеза под влиянием различных факторов.

Итак, подведём некоторые итоги: выученная беспомощность в её классическом понимании – состояние, возникающее в результате неконтролируемых событий. Это совпадает с определением ситуативной беспомощности. Однако автор теории выучен-

Представление исследований молодых ученых

ной беспомощности М. Селигман упоминает о том, что есть люди, постоянно находящиеся в состоянии беспомощности, для которых она является «хронической», что совпадает с определением личностной беспомощности. В дальнейшем сосредоточимся на этом виде беспомощности.

При изучении любого явления неизбежно возникает вопрос о его структуре. Под структурой понимается не только набор структурных компонентов, но и характер взаимосвязей между ними. Так какова же структура личностной беспомощности? М. Селигман, описывая знаменитые эксперименты с собаками, отмечает три «дефицита беспомощности»: мотивационный, когнитивный, эмоциональный. Собаки с выученной беспомощностью производили мало попыток избежать удара (мотивационный дефицит). Они не проявляли склонности продолжать случайные успешные попытки (когнитивный дефицит). Они не проявляли открыто эмоциональных реакций, пока были под влиянием электрического удара (эмоциональный дефицит). *Мотивационный дефицит* проявляется в торможении попыток активного вмешательства в ситуацию. *Когнитивный* – в трудности научения тому, что в аналогичной ситуации (на самом деле подконтрольной субъекту) действие может оказаться вполне эффективным. *Эмоциональный дефицит* проявляется в возникающем из-за бесплодности собственных действий подавленном и даже депрессивном состоянии. Однако ни М. Селигман, ни другие зарубежные исследователи не только не проводили детальных исследований характера взаимосвязей этих трёх составляющих, но и не изучали непосредственно названные компоненты беспомощности.

Н.А. Батулин, предложивший своё понимание ситуативной и личностной беспомощности, предполагает, что в основе последней лежат определённые стилевые особенности и даже перечисляет, какие именно, однако и он не опирается ни на эмпирические данные относительно этих стилевых особенностей и их связи с беспомощностью, ни на описание предполагаемых взаимосвязей между ними.

Прежде чем продолжить обсуждение вопроса о структуре личностной беспомощности, вернёмся к содержанию понятия личностной беспомощности.

Автором в исследовании, проведённом в 1998–2000 годах (Циринг, 2001) был выявлен симптомокомплекс характеристик беспомощности как образования личностного уровня. В исследовании участвовали учащиеся общеобразовательных школ 8–12 лет, среди которых были выделены три группы: с выраженными признаками беспомощности, без признаков беспомощности, с промежуточными результатами. В дальнейшем исследовании участвовали только первые две группы. У детей в двух полярных группах были выявлены особенности личности, интеллекта, успеваемости и состояния здоровья.

Дети с признаками беспомощности оказались более замкнутыми, недоверчивыми, обособленными, равнодушными, чрезмерно обидчивыми, у них нередко отсутствует интуиция в межличностных отношениях, в их поведении часто наблюдается негативизм, упрямство, эгоцентризм. Дети с признаками беспомощности в большей степени неуверенны в себе, легко ранимы, неустойчивы, острее реагируют на неудачи, оценивают себя как менее способных по сравнению со сверстниками, обнаруживают неустойчивость настроения, хуже контролируют свои эмоции, испытывают трудности в приспособлении к новым условиям. Они более нетерпеливы, обнаруживают большую реактивность на слабые провоцирующие стимулы, легко возбудимы, для них характерно моторное беспокойство, отвлекаемость, недостаточная концентрация внимания, во взаимоотношениях со взрослыми они являются более робкими, застенчивыми, чувствительными к угрозе. Они оказываются тревожными, озабоченными, полными мрачных опасений, предчувствий неудач, эти дети легче выводятся из душевного равновесия, часто имеют пониженное настроение, что является основой возникновения невротичности. Дети с признаками беспомощности отличаются избытком побуждений, которые не находят практической разрядки в процессе деятельности, в их поведении преобладает нервное напряжение, они оказываются более раздражительными, фрустрированными.

У детей с признаками беспомощности самооценка оказалась ниже, чем у детей без признаков беспомощности, что отражает более низкую степень удовлетворённости собой, уровня самоуважения.

У детей с признаками беспомощности уровень притязаний оказался более низким, чем у группы детей с отсутствием признаков беспомощности, при этом по уровню успешности и по соотношению уровня притязаний и уровня успешности значимых различий не было обнаружено.

Помимо указанных личностных особенностей, были изучены привычные реакции в ситуациях фрустрации. У детей с признаками беспомощности экстрапунитивные (внешнеобвинительные) реакции проявляются гораздо чаще, чем у детей без признаков беспомощности, что свидетельствует о повышенных требованиях, предъявляемых детьми из первой группы к окружающим, интрапунитивные (аутообвинительные) реакции проявляются гораздо реже. Реакции с фиксацией на самозащите у детей с признаками беспомощности проявляются чаще, чем у детей без признаков беспомощности, что свидетельствует о низкой толерантности к фрустрационным воздействиям у первой группы. Взаимодействие с окружающими у них будет сильно осложнено наличием защитных и компенсационных процессов. Дети с признаками беспомощности являются менее адаптированными к социальному окружению. Низкий показатель адаптации свидетельствует также о невротизации и нарушениях нормальных взаимоотношений с окружающими.

При сравнении результатов изучения интеллекта не было обнаружено значимых различий между группой детей с признаками беспомощности и группой детей без признаков беспомощности. Это свидетельствует о том, что наличие или отсутствие беспомощности никак не связано с уровнем интеллекта, и беспомощности могут быть подвержены как люди с высокими показателями интеллекта, так и с низкими.

Таким образом, у детей с признаками беспомощности наблюдаются выраженные личностные особенности, совокупность которых в сочетании с пессимистическим атрибутивным стилем, наличием невротических симптомов и определёнными поведенческими особенностями представляет собой симптомокомплекс характеристик беспомощности как специфического образования личностного уровня [4].

При проведении указанного исследования автор исходил из указания М. Селигмана на три дефицита беспомощности, о которых

уже говорилось выше: мотивационный, когнитивный и эмоциональный с поправкой на то, что для личностной беспомощности это должны быть устойчивые дефициты. К эмоциональному мы отнесли невротические нарушения (депрессия, тревожность, астения), к когнитивному – пессимистический атрибутивный стиль, к мотивационному – так называемую мировоззренческую индифферентность, равнодушие, сниженную активность, отсутствие увлечённости каким-либо делом. Однако это выделение дефицитов беспомощности на первоначальном этапе послужило только для диагностических целей и формирования полярных выборок, а не для изучения структуры личностной беспомощности.

Дальнейшие теоретические исследования привели автора к новому предположению. Гипотетическими компонентами, входящими в структуру личностной беспомощности, будем считать не три, на которые ссылается М. Селигман, а четыре: мотивационный, когнитивный, эмоциональный и волевой. Волевой «дефицит», не описанный до сих пор, представляется очевидным, поскольку именно воля как способность человека к самодетерминации и саморегуляции делает его свободным от внешних обстоятельств. Так как беспомощность проявляется в том числе в покорном подчинении происходящему, то именно недостаточная волевая активность представляется важнейшей её характеристикой.

Можно предположить, что структура личностной беспомощности не является устойчивой на протяжении различных периодов онтогенеза и изменяется в соответствии с возрастными особенностями психического развития человека. Очевидно, что в младшем школьном возрасте ведущим структурным компонентом личностной беспомощности будет эмоциональный, поскольку на этом этапе онтогенеза эмоциональная сфера является наиболее развитой, наиболее сформированной. С возрастом значительное развитие получают познавательные процессы и предполагается, что в более поздние возрастные периоды ведущим структурным компонентом личностной беспомощности является когнитивный. Исследование, направленное на изучение структуры беспомощности и её ведущих компонентов на различных этапах онтогенеза, позволит определить стратегии коррекционного и профилактиче-

Представление исследований молодых ученых

ского воздействия. Например, если ведущим компонентом структуры является эмоциональный, то для наиболее эффективной коррекционной работы необходимо в первую очередь воздействовать на него, а он, изменяясь, будет менять эмоциональную, когнитивную и волевую составляющие.

История изучения беспомощности составляет уже несколько десятилетий, но до сих пор при исследовании этого феномена не решён один из основных вопросов, вопрос о структуре. Ответ на него откроет новые горизонты, новые возможности в этом разделе психологии, а также позволит переосмыслить уже имеющиеся данные.

Литература

1. Батурин Н.А. *Ситуативная и личностная беспомощность* // 52 научная конференция: Материалы конференции преподавателей факультета психологии / Под ред. Н.А. Батурина. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2000. – С. 21–22.
2. Павлов И.П. *Отношения между раздражением и торможением, размежевание между раздражением и торможением и экспериментальные неврозы у собак* // Павлов И.П. *Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных: Сборник статей, докладов, лекций и речей.* – М.: Медгиз, 1951. – С. 269–277.
3. Циринг Д.А. *Психология выученной беспомощности: Учебное пособие.* – М.: Академия, 2005.
4. Abramson L.Y., Seligman M.E.P., Teasdale J.D. *Learned helplessness in humans: Critique and reformulation* // *Journal of Abnormal Psychology.* – 1978. – 87. – P. 49–74.
5. Seligman M.E.P. *Helplessness: On depression, development and death.* – San Francisco: Freeman, 1975.

ИЗУЧЕНИЕ РЕГИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ В ВУЗЕ КАК ПУТЬ ДУХОВНОГО ОБНОВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

В.А. Нагорная
ЮУрГУ

Ценностно-ориентированное знание человека как основа его жизнедеятельности. Вера, любовь, доброта, свобода как вечные основы духовного бытия человеческого общества. Региональный компонент уроков культурологии в вузе: изучение литературы региона, истории малой Родины, преемственности традиций – пути духовного обновления современного общества.

*Врут они временами без мер.
Источили писатели перья –
Где любви образец и пример?
Почему и целуешь – а пусто?
Как сердца поджигают сердца?
Может быть настоящее чувство
Первородно всегда, как искусство,
У которого нет образца*

Марк Гроссман

Проблема формирования культурологического горизонта сознания имеет, как нам кажется, определяющий для всего гуманитарного мышления XX века характер. И тут и там нетрудно заметить общие процессы, связанные с осознанием основ нового миропонимания, оказывающегося в XXI веке все более и более культуроцентричным. Этот общий для гуманитарного знания XXI века «культурологический сдвиг», а также своеобразную подготовку к нему мы и пытаемся проследить на материале отечественной культурологической традиции – в русском культурфилософском опыте. Сейчас идет сдвиг к новой парадигме сознания по главным понятиям, его определяющим.

Современный мир переживает глубокий кризис – религиозный, духовный и национальный. Из него необходимо найти выход. Этот выход надо найти каждому из нас прежде всего в самом себе, творчески создать его, убедиться и удостовериться в его верности. И только потом можно будет указать этот путь другим. Надо самому начать жить по-новому.

Обновленные люди, одолевающие соблазн, найдут друг друга. Найдя, они соткут новую ткань духовного бытия. Это единственный путь.

Полезное ценностно-ориентированное знание, обеспечивающее смысл жизни и деятельности (а значит успех), было необходимо человеку с незапамятных времен, оно

порождалось им наряду с более или менее истинным знанием о природе и фиксировалось в культуре в исторически конкретных формах: поверьях, обычаях, обрядах, фольклоре и письменности. В конце концов представление о злых и добрых духах, передаваемое от поколения к поколению как некое культурное обретение, срывается при регуляции деятельности едва ли хуже, чем современный научно-обоснованный трактат, а языческий заговор или монотеистическая молитва функционально не уступают сеансу «аутогенной тренировки» и прочим научно-обоснованным процедурам, ориентированным на преднастройку деятельности и повышение внутренней собранности человека.

Думается, что в личном плане ценность может быть определена как такое отношение к предметам и явлениям действительности, которое показывает человеку его истинное благо, раскрывает перед ним возможность жизни, способной принести наибольшее счастье. Последнее понятие, разумеется, нуждается в дальнейшем уточнении. Так же, как и благо, оно очень по-разному трактовалось в различных философских теориях. Не ставя своей задачей подробно анализировать отдельные подходы, отметим, что в данной статье оно понимается как субъективное состояние, связанное с общей положительной оценкой жизнедеятельности, счастье достигается в результате обретения блага.

Представление исследований молодых ученых

Вера. Человек верит в то, что он воспринимает и ощущает как самое главное в своей жизни. Скажи мне, что для тебя самое важное в жизни, и я скажу, во что ты веришь. Душа твоя, прилегающая к тому, во что ты веришь, как бы живет и дышит этим, ты ищешь этого, и это становится источником твоей радости.

Словом, здесь реальный центр твоей жизни: твоя любовь, твое служение, тут ты идешь на жертвы. Чем глубже заглянем мы в человеческую душу, тем скорее убедимся, что человек без веры вообще не может жить, ибо вера есть не что иное, как главное и ведущее тяготение человека, определяющее его жизнь, его воззрения, его стремления и поступки.

Жить на свете – значит выбирать и стремиться; кто выбирает и стремится, тот служит некоторой ценности, в которую он верит. Все люди верят: и образованные, и необразованные, и сильные, и слабые. Одни сознают, что они верят не сознавая этого. Однако человек имеет и другую возможность: пренебрегать своей верою, оставлять ее на произвол случайностей, пронизывать предрассудками, суевериями, превращать ее в слепой и разрушительный фанатизм или же отводить ей один уголок своей души, и при том самый трусливый и лицемерный. Человек может заблуждаться в своей вере и идти по ложным путям; он может разочаровываться в своей крепкой вере и отходить от нее, он может изменять своей вере по расчету и «продавать» ее. Но в одном человеку отказано, одного он не может: именно жить без веры. Есть некий духовный закон, владеющей человеческой жизнью: человек сам постепенно уподобляется тому, во что верит. Чем сильнее и цельнее его вера, тем явственнее и убедительнее обнаруживается этот закон. Это можно было бы выразить так: человек постоянно (то сознательно, то бессознательно) медитирует о том предмете, в который он верит. Вследствие этого, душаживается в этот предмет. Возникает некое подлинное и живое тождество: душа и предмет вступают в особое единение. И тогда мы видим, как в глазах у человека сияет и сверкает предмет его веры.

Верят все люди, сознательно или бессознательно, злобно или добродушно, сильно или слабо. Веруют же – далеко не все, ибо верование предполагает в человеке способность прилепиться душою (сердцем, и

волею, и делами) к тому, что действительно заслуживает веры, что дается людям в духовном опыте, что открывает им некий «путь служения». В карты, в сны, в гадание, в гороскопы – верят, но в Бога и все божественное – веруют. Кто во что верует, то тем и живет, и обратно: скажи мне, чем ты живешь как самым важным для тебя, и я скажу тебе, во что ты веришь или веруешь. Ибо человек есть не что иное, как совокупность того, чем он живет и что он осуществляет, и при том именно потому, что он это любит и в это верит. Вот почему «по глазам их, узнаете их». (Матвей).

Вся духовная культура возникает лишь из того и благодаря тому, что человек не ограничивает себя чувственно-внешним опытом, не отводит ему ни исключительного, ни хотя бы преимущественного значения, но, напротив, признает основным и руководящим духовный опыт. Из него живет, любит, верует и оценивает все вещи, а следовательно, им же определяет и последний смысл, и высшую цель внешнего, чувственного опыта, т.е. сперва обретает «внутри себя» божественное начало, а затем представляет ему водительство во всей внешней жизни. Самым глубоким и могучим источником религиозной веры является любовь. Ее надо признать основным и необходимым «органом духовного опыта и всякому христианину должно было быть ясным без доказательств: там где начинается любовь, там кончается безразличие, вялость, экстенсивность – человек собирается и сосредоточивается, его внимание и интерес концентрируются на одном содержании, именно на любимом. Любимое содержание – будь то человек или коллекция картин, или музыка, или любимые горы – становится центром души, человека. Оказывается что любовь дает человеку, по словам Платона, сразу и душевное богатство, и душевную бедность: богатство – ибо человек нашел сокровище своей жизни, которым он владеет (отсюда чувство душевного обилия, силы, счастья, повышенного интереса к жизни), бедность – ибо у человека возникает чувство, что он никогда не владеет своим сокровищем до конца.

Любовь есть доброта не только потому, что она окружает сочувствием свой любимый предмет, печется о нем, страдает и радуется вместе с ним, но потому, что любовь сама по себе дает человеку счастье и вызывает у счастливого потребность осчастли-

вить все и всех вокруг себя и наслаждаться этим чужим счастьем как излучением своего собственного. Истинная любовь этим не исчерпывается: она вживается в любимый предмет вплоть до отождествления с ним. Чувство и воображение соединяются у любимого человека и повышает силу его восприятия настолько, что проничательность его по отношению к любимому предмету доходит до настоящего интуитивного ясно-видения. Любящему человеку весь мир говорит иное и иначе, так как каждый цветок раскрывается ему по-особенному, каждый луч солнца светит ему ярче, ибо любовь есть сила всеогревающая, всеотмыкающая и всевидящая. Вот почему любящая душа воспитателя, врача, художника, и духовника есть поистине священное орудие для новых постижений и умений.

Человеку доступна двойная любовь: любовь инстинкта и любовь духа. Они совсем не враждебны и не противоположны, но сочетаются они сравнительно редко. Отчасти потому, что многие люди совсем не знают духовной любви, отчасти потому, что обе эти любви вступают в разноречие друг с другом, отчасти потому, что более сильная из них не дает другой развиваться и окрепнуть и просто подчиняет себе слабейшую.

Но столь же счастливы те люди, у коих оба потока любви соединяются в один и становятся тождественными. Два человека смотрят одновременно в мир вещей и людей. И вот один видит Бога, а другой не видит. Почему? Потому что увидеть его можно только тому, кто зажег в самом себе свечу духовной любви и духовного видения.

Природа не для всех очей

Покров свой тайный подымает:

Мы все равно читаем в ней,

Но кто, читая, понимает?

Путь же к вере и к Богу именуется духовной любовью. И первое, что она может и должна дать, есть свобода.

Запрет и принуждение, угроза и страх могут вынудить у человека только лицемерную «любовь» и лицемерную «веру», а эти вынужденные, показные, неискренние проявляются, скрывают за собой или прямое лукавство или же испуганное, мертвеющее сердце. Несомненно, воля может жить, господствовать и вести человека и без любви, но тогда она оказывается холодной и сухой, формальной и безжалостной.

Любить можно только самому, искренно, по доброй воле, из глубины. Нельзя любить родину и людей по приказу и перестать любить в силу запрета.

Отсюда – свобода духовной любви и убеждений. Творить можно только по вдохновению, из глубины души, свободно. Отсюда – свобода духовного творчества. Свобода есть способ жизни, присущий любви. Духу человека доступна свобода, ибо дух есть сила самоопределения к лучшему.

Дух имеет силу и власть создавать формы и законы своего бытия, творить себя и способы своей жизни. Ему доступно самоусиление и самоопределение к благу. Освободить себя – значит прежде всего собрать свою силу, чтобы быть сильнее любого влечения своего, любой прихоти, любого желания, любого соблазна, любого греха. Это есть извлечение себя из потока обыденной пошлости, усиление себя до победы над ней. Найти в себе силу для такой борьбы – значит заложить основу своего духовного характера. Освободить себя не значит стать независимым от других людей, но значит стать господином своих страстей. Господин своих страстей не тот, кто их успешно обуздывает, так, что они всю жизнь бушуют в нем, а он занят тем, чтобы не дать им хода, но тот, кто их духовно облагородил и преобразовал. Страсти человека сами, добровольно и целостно служат духу и несут его к цели, подобно «серому волку», преданно везущему Ивана Царевича в тридесатое царство. У свободного человека не произвол ведет душу, а свобода царит над произволом.

Не прав ли глубокомысленный Карнейль, когда он восклицает: «Свобода суждения! Ни одна железная цепь, никакая внешняя сила никогда не могла принудить человеческую силу к вере или неверию; суждение человека есть его собственный свет, который нельзя отнять у него, совсем не обязательно, чтобы человек сам открывал ту истину, в которую он потом будет веровать, ибо ценность оригинальности состоит отнюдь не в новизне, а в искренности...»

Воистину свободен духовносамостоятельный человек, человек же, освобожденный только во внешнем, может злоупотреблять своей свободой и превращать ее в совершенную внутреннюю несвободу, в ужасающее внутреннее рабство. Словом, верное отношение духа и свободы не только

Представление исследований молодых ученых

в том, что дух освобождает человека внутренне, сообщая ему внутреннюю силу, самостоятельность, характер и крылья для духовноосмысленного и победоносного полета через жизнь и смерть.

Мы должны научиться свободе. Ибо свобода не есть удобство жизни или приятность, но трудное задание, с которым надо внутренне справиться. Надо воспитывать себя и свободу, надо созреть к ней, дорасти до нее, иначе она станет источником соблазна и гибели.

Свобода необходима верующему и любящему, чтобы любить любимое цельно и верить искренно. Без свободы не будет настоящей веры и любви. Но первым проявлением свободы должен быть совестный акт. И первым жилищем свободы должна быть семья, чтобы человек в семейной жизни созрел к свободному патриотизму, свободному национализму и свободной государственности. Мы должны научиться жить и любить, и строить наш семейный очаг – гнездо любви, веры, свободы и совести – ячейку родины и национальной жизни. Мы должны научиться духовному патриотизму и понять, что люди связуются в единую родину силою веры, любви, внутренней свободы, силою духовного творчества.

Эти вечные основы духовного бытия слагают единую духовную атмосферу, единый путь, который необходимо прочувствовать и усвоить, чтобы на вопрос, «во что же нам верить?», мы могли ответить живою верою: в Бога, любовь, свободу, совесть, семью, Родину и духовные силы нашего народа, начиная с Бога и возвращаясь к нему. Помимо этих путей есть еще пути науки, философии и искусства, путь постижения основ мироздания и глубоких внутренних поисков смысла бытия.

Путь духовного обновления поможет сегодняшним студентам построить устойчивую позицию развития человека, семьи, общества и цивилизации и создать новую идеологию нового века.

Развитие познавательной деятельности студентов-первокурсников – одна из тех насущных целей и задач, которая должна иметь в том числе и методологическое обоснование. Познавая мир, узнавая сущность явлений и предметов, ученик проецирует свое место и назначение в системе мироздания. Не последнюю роль в этом процессе играет изучение литературы.

Системность, вырабатываемая в процессе ознакомления студентов с литературным процессом и комплексом национально-регионального знания, дает возможность планомерного рассмотрения синтеза мультикультурных связей различных этносов. Таким образом, изучение региональной культуры, и в частности литературы в вузах Южного Урала позволяет первокурсникам:

– активизировать познавательную деятельность путем развития умений сопоставлять произведения зарубежной и родной литературы, выявлять в них типологически общие национально-специфические моменты;

– расширять и углублять знания по литературе народов России;

– получать духовно-нравственное воспитание на материале родной литературы;

– сформироваться как поликультурная личность;

– развивать и совершенствовать устную и письменную речь при изучении художественных текстов;

– раскрывать свой духовно-нравственный потенциал личности в контексте развитого чувства национального самосознания и общероссийского гражданского достоинства.

В министерский стандарт изучения культурологии в вузе введен сегодня региональный компонент.

Изучение творчества Н. Верзакова, А. Дементьева, В. Черноземцева, А. Павлова, С. Семьяшников, М. Шабантуева и других писателей Урала, выделяющих в своих художественных текстах доминанты национального характера, позволяет понять и принять традиции своего народа. Так, в стихотворении С. Семьяшников отражена красота родных просторов:

Тихая музыка
полной луны.
Нас унесет на соцветия
полян,
Из лесу домики еле видны,
Небо пустое, как синий обман.

или

Екатеринбургу.
Небо над городом
В дырах от звезд,
Пряной черемухи
Дымом струиться
Так это город

Наивен и прост
 В нем невозможно
 Весной насладиться.
 Город, цветущий серьгами берез,
 Улицы-крылья раскинул как птица.
 И светофор одинокий до слез
 В сумраке ночи прохожих боится...

Согласно поучениям Будды, созерцание прекрасного освобождает нас от всех эгоистических забот. Оно поднимает нас на уровень совершенной гармонии и счастья. Оно создает предвкушение конечного избавления и, тем самым, вдохновляет человека стремиться к самореализации [1–5].

Талантливая личность развивается и формируется только в условиях, способствующих индивидуальному развитию. Эти условия предполагают, что все должно быть направлено на такую организацию учебного процесса, такую его целостность, где все предметы активизировали бы творческий потенциал человека, пробуждали его душевные силы, жажду творчества, где методика преподавания любого предмета исключила бы пассивное восприятие готовых знаний, выводов, точек зрения [4, 6].

Лекции по общеобразовательным дисциплинам также должны служить главной цели учебного заведения – развитию творческого потенциала студентов. С этой позиции история театра, литературы, изобразительных искусств – это, прежде всего, история и процессы творческих поисков, художественных открытий и идей. К сожалению, такую цель ставят перед собой лишь отдельные преподаватели. В связи с изложенным, представляется возможным, что развитие общей одаренности студентов – одна из главных задач, вокруг которой способны и обязаны объединяться кафедры всех факультетов.

Компьютерные технологии, электронные учебники, энциклопедические диски, интерактивные путеводители по городам мира и картинным галереям становятся сегодня общедоступным материалом, применяемым как для дистанционного, так и для очного обучения, в том числе и для изучения регионального компонента. Хорошим дополнением к курсу культурологии в вузе служит Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия, которая содержит 81 000 энциклопедических статей с иллюстрациями и цитатами из первоисточников, краткий словарь иностранных слов и выражений, 32 000 пословиц и поговорок, сборник афоризмов,

географический атлас мира, хронику человечества, «панораму культуры» для любознательных, разгадыватель кроссвордов, аннотированные ссылки в Интернет.

Хорошим видеоприложением к курсу по региональной культуре послужит коллекция лекционного материала с фильмами по культуре Уральского региона, такими как: «Русская голгофа» – двухсерийный документальный фильм о святых Царственных Мучениках – Государе Николае Александровиче и его семье, сборник фильмов из серии «История в лицах», о возрождении духовного образования на Урале, фильм «По Святым местам Екатеринбургской епархии», рассказывающий о далеком селе Меркушино, месте подвигов праведного Симеона-Верхотурского чудотворца, об уездном городе Верхотурье, о городе Алапаевске и урочище «Межная яма» и о столице Урала – Екатеринбурге и его культурных центрах.

Интересно изучение исторического прошлого уральских городов, улиц, изучение биографий выдающихся деятелей искусства и культуры Южного Урала, развитие театров, кинотеатров, строительство и развитие киноиндустрии, тайны Каповой пещеры, изучение исторического пути семьи Романовых, строительство и развитие монастырей на Южном Урале, каслинского литья, историческое прошлое Демидовских заводов, открытие уникальных раскопок на Аркаиме.

Методически грамотное использование художественных произведений национальных авторов позволяет осуществлять воспитание в детях доброго, бережного отношения к природе [6].

Следующим этапом в развитии познавательного интереса к родному краю могут стать задания по подготовке рефератов, посвященных датам, юбилеям известных людей Южного Урала: художников, артистов, певцов. Всем известны имена: барда О. Митяева, драматурга Наума Орлова, поэтессы Л. Татьяничевой, режиссера Н. Коляды и др. Их жизнь и творчество стали легендой и являются материалом художественной литературы.

В завершении хотелось бы отметить культурные реалии, изучение которых является одной из важнейших составляющих системы. При проведении со студентами игропрактик по этикету и изучению южноуральских традиций могут использоваться

задания творческого характера по инсценировке обрядов народов, проживающих на территории Урала.

Обычай характеризуется как общепринятый порядок, традиционно установившийся порядок, традиционно установившиеся правила общественного поведения. Если обычаи переходят от одного поколения к другому, наследуются от предшествующих поколений, они становятся традициями.

По традиции наследуются идеи, взгляды, вкусы, образ действий. Все это называется традиционной культурой. И именно изучение региональной культуры является частью системы педагогической деятельности по развитию познавательного интереса к предмету культурологии у учащихся.

Таким образом, представление о подлинном благе, о путях жизни, способной принести действительное счастье, в определенной степени навязывается человеку со стороны ценностей культуры данного общества. Но это не означает исторического релятивизма, полного подчинения индивида социуму. Просто в определенных исторических условиях оказываются действенными определенные пути достижения счастья.

Приемлемость принципов может быть оценена каждым человеком или обществом с позиции наличия альтернативы основным принципам или гипотетической замены их на другие, но определяющие эволюцию природы и позволяющие выйти на механизмы разрешения конкретных социально-экономических, технических и научных проблем. Мы подошли к рассмотрению сути понятия обладания добродетелями, которое неразрывно связано со знаниями основных принципов эволюции природы. В Словаре русского языка С.И. Ожегова: «доброде-

тель» – положительное нравственное качество, высокая нравственность. Обозначенное С.И. Ожеговым значение слова «интеллектуальность» как духовность по своей сути почти синоним нравственности, равнодушия, поэтому можно сказать более определенно: нравственность и добродетель проявляются в действиях людей, не противоречащих принципам эволюции природы, как на интуитивном уровне, так и в процессе обучения. Нет интеллекта, нет добродетели. Сегодня у значительного количества общностей людей, населяющих страны с низким уровнем жизни, есть только один путь, ведущий к созданию условий устойчивого, безопасного и здорового развития обществ – это смена менталитета на базе знаний основных принципов эволюции природы. Только такой подход может способствовать проявлению истинной добродетели во взаимоотношении людей и государственных образований. Ныне мы, люди, в своем интеллектуальном развитии дошли уже до такого уровня, когда во главу движения человечества по восходящей должен встать Единый Закон для всех и для каждого.

Литература

1. Н. Бердяев *Судьба России*. – М.: 2004.
2. Коган М.С. *Философская теория ценности*. – СПб., 1997.
3. Кропоткин П.А. *Этика*. – М., 1991.
4. *Взаимодействие этнических культур в образовательном пространстве Урала – материалы региональной научно-практической конференции*. – Уфа, 2003.
5. Салов Ю.И. *Психолого-педагогическая антропология*. – М.: Мысль, 2003.
6. Южный Урал – литературный альманах № 3 (к 70-летию Челябинской области).

ПОЖЕРТВОВАНИЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПОМОЩЬ ОБУЧАЮЩИМСЯ В ЮЖНОМ ЗАУРАЛЬЕ: ДОСОВЕТСКИЙ ПЕРИОД

А.Л. Михащенко
КГУ, г. Курган

В статье проанализирована социальная ситуация в Южном Зауралье в досоветский период. Охарактеризована роль государства, местных органов власти, общественных организаций, состоятельных граждан и других слоев населения в помощи обучающимся.

Новый виток общественно-экономического развития России, капитализация с ее грабительской приватизацией народной собственности привели к баснословному обогащению одних и значительному обнищанию других. Материальные трудности породили отсев из школ и безнадзорность детей, ликвидировать которые в какой-то степени возможно путем благотворительности и попечительства. Однако состоятельные предприниматели не спешат с гуманитарной помощью образованию, да и государство еще не разработало систему поощрительных мер за благотворительность. В связи с этим уместно обратиться к истории и критически использовать позитивный опыт наших предшественников в развитии образования. Предлагаем материалы и факты, относящиеся к Южному Зауралью, многие из которых были аналогичны для всей Российской империи.

Государственных средств, выделяемых правительством образовательным школам, не хватало, поэтому они нуждались в дополнительной материальной помощи. Один из источников был найден – добровольные пожертвования граждан. В феврале 1816 г. Министерство народного просвещения приняло постановление «О наградах для благотворителей училищ». В нем указывалось, что в училищах необходимо иметь специальные прошнурованные книги в сафьяновом переплете с золотым обрезом для записи имен благотворителей и указанием внесенных пожертвований. Далее приводились поощрительные меры в зависимости от внесенных средств. Человека, пожертвовавшего не менее 1000 руб., следовало называть почетным благотворителем, а в училище на особой доске в золоченой раме «изображать золотыми буквами чин, имя, отчество, фамилию с означенными пожертвованиями». Внесшие свыше 3000 руб., к тому же, изо-

бражались на портрете, помещенном в учебном заведении; пожертвовавшие свыше 5000 руб. заносились в Рескрипт с императорской подписью, имена внесших 20 000 руб. Министерство народного просвещения представляло «на высочайшее его императорскому величеству усмотрение». После смерти таких благотворителей в училищных залах устанавливались на пьедесталы их памятники. Постановление было подписано министром народного просвещения графом Алексеем Разумовским и разослано по всей России.

В Курганском и Шадринском учебных округах Южного Зауралья придерживались положений этого документа. Начало благотворительной деятельности было положено Курганским Благородным Обществом, которое организовывало сборы средств путем подписных листов. Подобным образом в 1818 и 1819 гг. было пожертвовано, соответственно, 330 и 140 руб. на приобретение книг для училищной библиотеки [1]. Благотворительную помощь оказывали люди самых различных социальных групп, должностей и званий. В книгу с сафьяновым переплетом и золотым обрезом были внесены имена курганского городского исправника, купцов и чиновников, коллежских асессоров и титулярных советников, священников, военных, крестьян. Небольшие суммы в пользу мужского высшего начального училища вносили заезжие чиновники: по 5 руб. пожертвовали магистр Московского университета Лидин и директор училищ Тобольской губернии надворный советник И.П. Менделеев (отец знаменитого химика). В середине XIX века в России на 5 руб. можно было купить мужской костюм-тройку и хромовые сапоги. Ежегодные суммы поступлений были от 20 до 500 руб. При открытии Богородице-Рождественского приходского училища местные купцы, а также иногородние, ведущие торговлю в Кургане, обязались

Представление исследований молодых ученых

ежегодно жертвовать до 69 руб. серебром на нужды учебного заведения. Содержатель питейного откупа обязался в течение трех лет вносить по 50 руб., а зажиточный крестьянин уезда Павел Иванов – по 15 руб. серебром ежегодно. Но вскоре многие благотворители по разным причинам отказались от взносов [2].

Спокойная и размеренная жизнь курганских обывателей была потревожена ссыльными декабристами. В 1830–1857 гг. в Кургане на поселении в разное время проживало тринадцать декабристов (Н.В. Басаргин, Ф.М. Башмаков, А.Ф. Бригген, В.К. Кюхельбекер, В.Н. Лихарев, Н.И. Лорер, М.М. Нарышкин, М.А. Назимов, И.С. Повало-Швейковский, А.Е. Розен, П.Н. Свистунов, И.Ф. Фохт, Д.А. Щепин-Ростовский), внесших посильный вклад в дело становления образования в г. Кургане. Государственным преступникам многое запрещалось, в том числе и преподавательская деятельность. И, тем не менее, они пытались каким-то образом оказать помощь народному образованию. Ссылные оставались верны своим программным документам, в которых одним из условий было распространение грамоты среди народа. Реализацию своих планов декабристы стали осуществлять через благотворительные пожертвования Курганскому уездному училищу: дарили книги, комплекты периодических изданий прошлых лет, денежные суммы. Пример благотворительной помощи показала Елизавета Петровна Нарышкина, жена декабриста М. Нарышкина, бывшего гвардии полковника. Она пожертвовала для фундаментальной библиотеки книги «Описание войска Донского», «Новая Греция». Среди многочисленной литературы были довольно дорогие издания, в частности, сочинения Эразма Роттердамского стоимостью в 20 руб., «Детская книжка» – 41 руб. Книжные полки училища пополнились журнальной библиотекой декабриста М.А. Назимова, которую оценили в 220 руб., собранием польских королей, подаренных А.Ф. Бриггеном. Он же пожертвовал «Историю Фукидида» на греческом и латинском языках. Особую активность в благотворительной деятельности проявила баронесса Анна Васильевна Розен, жена А.Розена, подарившая историческую литературу и статистическое описание Российской империи. Декабристы Н.В. Басаргин и И.Ф. Фохт не располагавшие большими личными библио-

теками, пожертвовали училищу журнал «Современник» за 1842 г. и «Журнал министерства внутренних дел» за предыдущие три года. Кроме литературы, ссыльными были подарены карта Российской империи, географический атлас [3].

Делались и денежные пожертвования. Различные суммы (от 13 до 26 руб.) были внесены Н.В. Басаргиным, И.С. Повало-Швейковским, Д.А. Щепин-Ростовским, деньги по тем временам не малые. В середине XIX века российский рубль был очень весом: на него можно было купить 6 пудов пшеничной муки, столько же стоил пуд первосортного говяжьего мяса, от 30 до 200 руб. стоили дома с надворными постройками. В одном из отчетов того времени было указано: «В числе означенных пожертвований могут считаться взносы проживающих в Кургане Михаила Александровича Назимова на 62 р. 85 с половиной к., Петра Николаевича Свистунова на 40 р. и состоявшего на службе в Курганском окружном суде Александра Федоровича Бриггена – 113 р. 14 с четвертью к. серебром». Особое милосердие проявил П.А. Свистунов к побочному сыну декабриста Бярятинского П.П. Терпугову. Мальчик жил и воспитывался в семье декабриста вместе с его собственными детьми. Он окончил Тобольскую гимназию и почти 45 лет работал народным учителем. Уехав в центральную Россию, П.Н. Свистунов систематически до самой своей смерти переписывался с Терпуговым, который скончался в 1909 г. в селе Петропавловском Тюменского уезда [4].

Иногда денежные фонды учреждений народного образования пополнялись за счет духовных завещаний состоятельных граждан. Так, купеческая вдова Березина в предсмертном наказе отметила, что завещает по 500 руб. женской гимназии, трем приходским училищам, Курганскому Николаевскому детскому приюту. Деньги помещались в банк и оставались неприкосновенными, а проценты с них шли на нужды указанных детских учреждений [5].

Одним из путей сбора денежных средств были подписные листы, с помощью которых чиновники народного образования пытались поправить финансовые дела. На заседании педагогического совета Курганского высшего начального училища в 1916 г. было решено для организации неприкосновенного фонда устроить сбор по подписному

листу среди учащихся, родителей, обществ и частных лиц. Пожертвования собирались на строительство школьных зданий, на помощь нуждающимся ученикам. В 1917 г. был организован сбор денег на пополнение средств родительского комитета. Курганцы внесли различные суммы – от 1 до 10 руб. Всего по подписному листу собрали 116 руб. [6].

Русско-японская и первая мировая войны значительно истощили царскую казну. Правительство призывало к жертвованиям, к организации различных благотворительных обществ. В 1906 г. было открыто «Общество повсеместной помощи пострадавшим на войне солдатам и их семьям». Обращения, листовки, положения, рассылались по всей России. В них говорилось об оказании посильной помощи обществу, о поощрении за жертвования. В фондах Государственного архива Курганской области сохранилась информация о наградах за благотворительную помощь. Министерством внутренних дел были утверждены особые нагрудные знаки – золотые жетоны с бриллиантовыми розами 1-й степени и 2-й степени, серебряный жетон 3-й степени с золотой эмблемой и т.д. Для менее обеспеченных предлагался медный знак. Желавшие иметь эти награды должны были оплатить их стоимость и изготовление (от 59 коп. до 65 руб.), которое поручалось фирме Фаберже.

В 60-х гг. XIX века при курганских школах начали работать попечительские советы, которые формировались из состоятельных граждан. В состав обязательных членов попечительского совета курганской женской школы вошли попечительница учебного заведения, городской староста, смотритель уездных училищ. Кроме того, был включен представитель от дворян – земский исправник, от купцов – Д.И. Смолин, который стал первым председателем попечительского совета. В состав этого органа стали привлекать состоятельных людей с условием ежегодных членских взносов. От Тобольского губернского управления поступило уведомление о том, что чиновники Кургана изъявили желание делать ежегодные жертвования в пользу школы, а общество купцов и мещан дало «приговор» об ежегодных денежных взносах, получаемых от записи в гильдии и от оформления торговых документов. К 1864 г. из этих источников в школу поступило 1051 рубль [7].

Попечителями женского училища стали купеческие жены Березина, Несговорова, Смолина, обязавшиеся выплачивать по 50 руб. ежегодно. Такую же сумму жертвовали в 1867 г. купец 1-й гильдии Меньшиков и купец 2-й гильдии Смолин. Взнос в попечительский совет сделали и сыновья купцов Осипова, Папулова, Несговорова. При открытии четвертого класса Курганской женской прогимназии попечительским советом было предложено состоятельным гражданам сделать денежные жертвования. Купцы Дерягин и Шветов обязались в течение пяти лет вносить по 50 руб. Их примеру последовали братья Меньшиковы и Иван Бронников, 25 руб. пожертвовал Илья Кошечев. Для открытия параллельного класса в Курганском 2-классном училище нужны были средства. Деньги для этой цели внес купец Соколов, благодаря чему появилась возможность обучать еще 50 детей. Шадринский купец 1-й гильдии Соснин купил за 2500 руб. двухэтажный каменный дом с мезонином и пожертвовал его городскому 4-классному училищу [8].

В марте 1892 г. в Южном Зауралье было учреждено «Общество попечения об учащихся в учебных заведениях г. Кургана», цель которого – оказание социальной помощи обучающимся. Через пять лет существования оно имело отлаженную организационную структуру. Общество возглавлял совет, состоящий из председателя, его заместителя, казначея и секретаря. «Непременными» членами являлись городской Голова и штатный смотритель училищ. В ревизионную комиссию входило три человека, как правило, из купеческого сословия. В состав «правительственных» агентов избиралось также три человека, а в почетные члены общества – десять состоятельных горожан. В 1895/96 уч. году в попечительскую организацию входило 154 действительных члена, из которых одна треть относилась к иногородним горожанам. Среди них были представители Москвы и Петербурга, Омска и Красноярска, Тюмени и Тобольска, а также из Самары, Иркутска, Ялуторовского округа, из больших сел Южного Зауралья (Введенское, Лебяжье, Петухово). Значительную часть действительных членов общества составляли состоятельные люди, в частности, купцы А. Балакшин, Ф. Дунаев, Е. Несговоров, П. Шветов, П. Юдин и др. [9].

Представление исследований молодых ученых

Попечительское общество имело устав, в котором указывалась его цель: а) оказывать вспомоществование беднейшим учащимся г. Кургана и округа приобретением для них учебных пособий и платой за право учения; б) доставлять способы к дальнейшему продолжению учения, окончившим курс в учебных заведениях г. Кургана и округа; в) содействовать Городскому общественному управлению, сельским обществам и частным лицам, имеющим надлежащее разрешение в открытии училищ и в расширении существующих; г) открывать и содержать начальные и воскресные школы на собственные средства; д) вообще содействовать делу народного образования устройством библиотек, читален, народных чтений, музеев, книжных складов и публичных чтений. Таким образом, цель трактовалась довольно широко и по сути дела включала задачи и даже содержание работы попечительской организации.

Средства общества формировались разными путями: членскими взносами, составляющими 1 руб. в год; 6%-ными поступлениями с основного капитала, находящегося в Курганском городском Общественном Банке; абонементной платой за пользование библиотекой общества; производством линованной бумаги; организацией платных спектаклей и концертов; проведением лотерей аллегри, дававших деньги от продажи билетов; пожертвованиями. В 1895/96 уч. году основной капитал попечительского общества составлял 1096 руб. 95 коп. [10].

На основании поступивших заявлений совет общества оказывал материальную помощь ученикам и учебным заведениям. Около 100 руб. было выделено за право учения 33 учеников уездного училища и 20 учениц прогимназии. Обучающимся из бедных семей в мужских и женских народных школах, уездном училище и прогимназии выделили 87 руб. для приобретения одежды и обуви. На них закупили 144 аршина ситца и других материалов, 8 пуховых платков, 20 пар ботинок, 10 пар валенок, 6 пар сапог. Троицкому женскому училищу для работы рукодельного класса общество попечения выдало 30 руб., на 10 из них были закуплены ножницы, бумага, ситец и коленкор, канва и шнуры, иголки и нитки, а также наперстки, крючки и прочие необходимые для рукоделия предметы. Оставшиеся деньги планировалось израсходовать в новом учебном году.

В соответствии со сметой совет выдал 69 руб. воскресной школе, на которые закупили бумагу, письменные принадлежности, учебные книги. Среди последних были Азбуки-картинки, Буквари, книги для церковнославянского чтения. Появилась потребность в волшебном фонаре, на покупку которого председательница совета и казначей выделили еще 70 руб. [11].

Предметом особой заботы общества попечения об учащих была деятельность платной и бесплатной библиотек. Их работой руководила библиотечная комиссия, состоящая из семи членов, в число которых входили А. Балакшин и П. Юдин. Для бесплатной библиотеки отобрали 250 томов из платного абонемента, а список представили курганскому окружному исправнику для утверждения. В июне 1896 г. в присутствии городского Головы, исправника, председательницы общества и некоторых его членов состоялся молебен и открытие бесплатной библиотеки.

Недостаток книг и большое количество читателей заставили библиотечную комиссию приобрести из книжного склада дополнительную литературу. К 1 сентября 1896 г. в бесплатной библиотеке общества насчитывалось 329 наименований книг, а число читателей дошло до 385 человек, из которых 212 были учащиеся курганских школ. В отчете библиотечной комиссии отмечалось: «Книги брались нарасхват, оставались только некоторые тяжеловесные произведения и часто читатели уходили из библиотеки неудовлетворенными или совсем без книг». Из-за недостатка литературы приходилось иногда давать восьмилетним мальчикам «человеческое тело Бока, учебник минералогии Герда и пр. И многие соглашались взять лучше минералогию, чем уходить совсем без книг – настолько велика потребность в чтении» [12].

С разрешения Тобольского губернатора попечительское общество организовало Курганский школьный музей. Задачи его заключались в сборе, хранении, выставке и использовании материалов при обучении. Это были учебные пособия по истории и географии (рисунки, карты, планы городов, рукописи, нумизматические и этнографические коллекции), физике и химии (различные приборы и вещества), естественной истории (гербарии, зоологические, минералогические, геологические коллекции и атласы). Среди экспонатов музея находились

продукты различных производств (сельскохозяйственного, текстильного, металлургического, гончарного, стекольного и др.), ремесел и их орудий производства (столярного, бондарного, кожевенного и др.). Члены общества собирали пожертвования в пользу школьного музея.

Социальная помощь обучающимся шла из нескольких источников. Посильную поддержку оказывало уездное земство, Общество вспомоществования, городская управа, общественный банк, родительские комитеты, городское население. Шадринское уездное земство выделяло специальные средства на стипендии ученикам, обучающимся как в Шадринском уезде, так и за его пределами. Так, в 1905 г. оказывалась материальная помощь двум учащимся Московского земледельческого училища и Кунгурского технического училища Губкина, получавшими соответственно 300 и 200 руб. стипендии в память 25-летия царствования императора Александра II; две стипендии по 200 руб. в память коронавания «их Императорского Величества Государя Императора Николая II и Государыни Александры Федоровны» планировалось платить обучающимся в любом ремесленном училище [13].

Шадринское земство выделяло пособие и за счет особого кредита, составлявшего в 1912 г. 3000 руб., в 1913 г. – 3500 руб., а кроме того, ассигновало 300 руб. на обучение детей нижних чинов армии и флота, погибших в войне с Японией. В 1913 г. такие пособия составляли от 30 до 90 руб. в год и ими пользовались 97 человек, среди которых было 67 учениц женской гимназии и 18 человек из реального училища [14].

В начале XX века по инициативе земского врача В.А. Любимова было создано Общество вспомоществования нуждающимся ученикам. Председателем и секретарем в течение многих лет являлась Н.К. Лонгинова, начальница Алексеевской женской гимназии. В отчете о своей работе она отмечала, что за десять лет (1905–1915 гг.) была оказана помощь 718 лицам для лечения, приобретения одежды и обуви, учебников и «взносной» платы за право учения. Общество оказывало помощь учащимся низших и средних учебных заведений, а также бывшим выпускникам средних учебных заведений г. Шадринска для продолжения учебы в других городах [15].

Социальную помощь ученицам Курганской женской гимназии оказывало Общество вспомоществования при учебном заведении, возглавляемое потомственной дворянкой Александрой Галицкой. Под ее руководством в 1910/11 уч. году было собрано 1099 руб., которые внесли за право обучения 25 «недостаточников»; в следующем учебном году доход от сборов составил 1644 руб., израсходованных затем на плату за обучение 40 учениц, в 1912/13 уч. году собрали с населения 1675 руб. 35 коп. и оплатили ими право на обучение 41 гимназистки. За «усердную и полезную деятельность по учреждениям Министерство народного просвещения» дворянка А. Галицкая в декабре 1915 г. была «Всемилоостивейше пожалована» золотой медалью «За усердие» для ношения на груди на Анненской ленте [16].

Посильную поддержку обучающимся старались оказывать родительские комитеты учебных заведений. Среди них особо выделялась деятельность общественного органа Курганской Александровской женской гимназии. Так, например, во втором полугодии 1916 г. родительский комитет организовал дешевые вкусные завтраки и бесплатный чай для всех. Ученицы из малообеспеченных семей получали пищу вообще без оплаты, за счет завещанных средств бывшего председателя попечительского совета гимназии Меньшикова. В январе 1917 г. попечителем Западно-Сибирского учебного округа было утверждено положение о капитале имени знатного купца, согласно которому деньги в сумме 5000 руб. помещались в Курганский городской Общественный Банк, а ежегодные проценты с капитала планировалось использовать на оплату завтраков для беднейших учениц гимназий.

Одним из источников формирования различных специальных фондов являлись кружечные сборы, в которых участвовали учащиеся. Подобная акция была проведена в Кургане 21 мая 1916 г. ученицами Александровской женской гимназии с целью создания при учебном заведении фонда помощи детям-сиротам воинов, погибших в первой мировой войне. Весь город условно был разбит на 25 районов, горожанами было пожертвовано 1040 руб. 75 коп. На «кружечные» деньги были приобретены облигации краткосрочного военного займа, а на проценты с капитала попечительский совет учредил Георгиевскую имени императора Ни-

Представление исследований молодых ученых

колая II стипендию для детей-сирот и воинов, пострадавших в войне 1914–1916 гг. и награжденных орденами Св. Георгия, Георгиевским оружием и Георгиевскими медалями [17].

Таким образом, местные органы власти, общественные организации, состоятельные граждане и не очень зажиточные люди Южного Зауралья старались оказывать посильную помощь обучающимся. Однако их пожертвования и социальная помощь не могли в полной мере удовлетворить потребности народного образования, финансируемого минимизированными государственными ассигнованиями.

Литература

1. Государственный архив Курганской области (ГАКО). Фонд 147, опись 1, дело 5, лист 7.
2. Курганский вестник. – 1913. – 25 июля.
3. Государственный архив Курганской области (ГАКО). Фонд 147, опись 1, дело 3, лист 10–21.
4. Государственный архив Курганской области (ГАКО). Фонд 147, опись 1, дело 1, лист 56 об.
5. Емельянов Н.Ф. Город Курган, 1782–1917. Соц.-эконом. история. – Курган: Изд-во Кург. гос. пед. ин-та, 1991. – 53 с.
6. Государственный архив Курганской области (ГАКО). Фонд 147, опись 1, дело 88, лист 14.
7. Государственный архив Курганской области (ГАКО). Фонд 147, опись 1, дело 5, лист 10.
8. Немирова О.Г. и др. Курганская школа в XIX – начале XX века. – Курган: Изд-во Кург. гос. пед. ин-та, 1993. – 79 с.
9. Емельянов Н.Ф. Указ. соч. – 50 с.
10. Государственный архив Курганской области (ГАКО). Фонд 169, опись 1, дело 1, лист 36.
11. Отчет Общества попечения об учебных заведениях г. Кургана за 1896/97 уч. год. – Курган: тип. Ф.И. Шубина, 1897 – С. 15.
12. Отчет Общества попечения об учебных заведениях г. Кургана за 1896/97 уч. год. – Курган: тип. Ф.И. Шубина, 1897. – С. 18.
13. Журналы Шадринского уездного земского собрания XXXV и XXXVI чрезвычайных сессий 1904 года. – Шадринск: тип С.И. Иванчикова, 1905. – С. 385.
14. Михайлова Н. Кто получал именную стипендию // Шадринский курьер. – 1999. – 3 июня.
15. Лонгинова Н.К. Обзор Общества вспомоществования нуждающимся учащимся Шадринского уезда за 10 лет существования. – Шадринск, 1915. – С. 5–7.
16. Государственный архив Курганской области (ГАКО). Фонд 63, опись 1, дело 91, лист 1.
17. Государственный архив Курганской области (ГАКО). Фонд 63, опись 1, дело 91, лист 100.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ В АСПЕКТЕ ПРОБЛЕМЫ РАДИКАЛИЗАЦИИ СОЗНАНИЯ И ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНОЙ МОЛОДЕЖИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

С.И. Беленцов
МОУ СОШ № 50, г. Курск

Осуществлен анализ проявлений юношеского радикализма на рубежах XIX–XX и XX–XXI веков. Обоснован вывод о том, что изучение особенностей деятельности учителя второй половины XIX–начала XX веков может существенно помочь осмыслению современных процессов российского образования.

В различные периоды отечественной истории вопрос профессиональной деятельности педагогических кадров и связанной с ним атмосферы в средних учебных заведениях приобретал специфические характеристики и своеобразные подходы к решению. Глубокое знание исторического опыта помогает нынешней педагогической теории и практике избежать ошибок, вызванных предвзятой односторонностью и поспешным интеллектуальным заимствованием. В этом отношении представляется важным обращение к вопросу содержательных аспектов педагогической профессии в России во второй половине XIX – начале XX веков.

Профессия учителя средней школы была одной из сложных в исследуемое время. Она отличалась непоследовательностью в постановке и достижении целей, отсутствием четкой, стройной системы реализации и, таким образом, излишней противоречивостью.

Одной из ведущих детерминант содержания образования является его *цель*, в которой находят концентрированное выражение как интересы общества, так и интересы личности. Во второй половине XIX – начале XX веков в России происходила постепенная *трансформация в понимании предназначения средней школы*. Особенно категоричными были суждения педагогов-практиков. Например, А.И. Шестов, директор Двинской учительской семинарии, утверждал: «Не будем закрывать глаза и откровенно сознаемся, что родители, определяя своих детей в учебные заведения, едва ли имеют в виду вызвать у детей, а затем юношей интерес к знанию, как ценному самому по себе. Соображения, которыми руководствуются родители в данном случае, носят чисто практический характер: учатся для того, чтобы приобрести *права...*» [12, с. 231]. Не случайно у большинства учеников бессознательно выраба-

тывался узкопрактический, прикладной взгляд на школу, где не было места для потребности в приобщении к высоким духовным ценностям образования и для их самостоятельного поиска. Констатировалось «крайне смутное представление о цели образования». Обучение представлялось ученику довольно обременительной обязанностью с единственной целью – получение аттестата.

Вследствие указанных обстоятельств, школа и семья по-разному смотрели на цель образования. Первая истолковывала ее преимущественно в идеалистическом направлении, иногда даже в отвлеченно гуманистическом, вторая понимала главным образом однозначно и утилитарно: с точки зрения диплома и связанных с ним материальных прав и привилегий. «Родители были убеждены в том, что цель обучения – диплом, а учеников – избежать двойки». По мнению М. Петропавловского, Я.Г. Гуревича и других учителей, источником такого убеждения и следовавшего из этого неправильного отношения к образованию являлось то, что «школа была не только в прямом смысле учебным заведением, но и учреждением, дававшим своим выпускникам гражданские права» [9, с. 9]. Второе значение затмевало ее истинное предназначение. Каждый родитель смотрел на школу только со стороны предоставляемых прав и потому всячески старался обеспечить максимальное сопровождение своего ребенка в школе. «Дети такого общества поступают в школу под гипнозом этого воззрения и учатся лишь так, чтобы только как-нибудь избежать двойки... Борьба с этой загнивающей гипнозом нет никакой возможности, особенно при наличии других препятствий, мешающих осуществлению методов обучения» [9, с. 9]. Подобные рассуждения, несомненно, служили делу понижения авторитета средней школы. Столь резкое расхождение в понимании конечных

Представление исследований молодых ученых

целей образования между учащимися, их родителями, с одной стороны, и государством, школой – с другой, становилось отправной точкой в процессе формирования антиобщественной, антигосударственной позиции молодых людей.

К сожалению, не только рассогласование в целях образовательного процесса, невежество и прагматизм родителей учащихся приводили к упрочению нигилистических воззрений учащихся. Весомой составляющей радикализации сознания подрастающего поколения также была и непосредственно деятельность учителя и содержание образования, преподносимое им.

На уровне общего теоретического представления содержание образования находило отражение в учебном плане. В учебных планах средней школы в это время отмечалось отсутствие теории учебного плана, а также нарушение основных положений психологии. Например, младшие школьники, еще в недостаточной степени владевшие родным языком, должны были изучать иностранные языки. Основным методом их изучения, безусловно, становилась зубрежка. Учебным планам была чужда идея воспитывающего обучения с концентрацией преподавания, индивидуализацией обучения и требованиями развития многостороннего интереса. В них не чувствовалось единства и цельности. Особенно неудовлетворительными в этом отношении представляются учебные планы женских гимназий: учебные курсы были скомбинированы механически, без руководящей идеи; более того, вместо принципа единства знаний проводился противоположный принцип – их разъединения.

Несомненно, одним из самых противоречивых моментов была *многопредметность*. На чрезмерное обилие и многообразие учебных предметов в курсе средней школы жаловалась практически вся учительская общественность. По наблюдениям отдельных педагогов, она особенно чувствовалась в младших классах гимназий, при этом в женских – больше. Например, во втором классе мужской гимназии школьникам необходимо было изучать целый ряд предметов филологического цикла (русский, немецкий, французский языки), естественнонаучные дисциплины (природоведение и география), математику и историю. Второклассникам не только было необходимо усвоить весь курс русской истории в элемен-

тарно-эпизодическом изложении, но и всю культурную историю Древнего Востока, что вызывало существенные затруднения.

В 1–4 классах учебным планом полагалось 28 учебных часов в неделю, то есть 2 дня в неделю по 4 урока и 4 дня по 5. С 5 по 8 классы учебная нагрузка возрастала до 30 часов в неделю (с 1914 года – 29 уроков) – 6 дней по 5 уроков. Занятия начинались с 9 часов утра. Продолжительность урока составляла 55 минут, перемены – до 15 минут. Существовала и большая перемена, длившаяся 30 минут. Кроме того, предусматривались и дополнительные занятия, проводившиеся, в основном, в вечернее время. Таким образом, с учетом подготовки домашнего задания ученик со средними способностями тратил примерно 8–10 часов на занятия умственным трудом.

Характерной особенностью учебных планов становился *дидактический атомизм, или разрозненность, внутренняя несогласованность и раздробленность учебных предметов*. Эту ситуацию русские педагоги характеризовали отрицательно. Дидактический атомизм, в противоположность дидактической организованности образовательного материала, представлялся неизбежным следствием многопредметного гимназического обучения и, главным образом, отсутствия теории учебного плана. В.С. Кривенко так характеризовал их составителей: «Учебные планы без всяких рассуждений составляют путем простого соединения учебных программ, а при составлении программ имеют в виду только обрабатываемый материал, не обращая внимания, что будет стоять рядом с этим материалом и можно ли и каким образом поставить его в связь с параллельно преподаваемыми материалами. Для ученика его ранец в большинстве случаев являлся единственной связью, соединяющей отдельные предметы» [6, с. 13]. Чтобы убедиться в справедливости этих слов, В.С. Кривенко предлагал взглянуть на расписание уроков или посмотреть в классный журнал любого учебного заведения. «Например, 1-й урок – Закон Божий, пройдено – «Десятый член символа веры», 2-й – арифметика – объяснено «Правило смещения», 3-й – русский язык – «Объяснительное чтение стихотворения М.Ю. Лермонтова «Спор», 4-й – история – «Кир, царь персидский», 5-й урок – естествоведение – «О копытообразных». Спрашивалось, какая связь между указанными уро-

ками по материалу и ближайшим задачам? В какую связь вступали между собой в голове ученика все эти столь различные религиозно-нравственные, исторические, математические, филологические и естественно-исторические сведения, сообщенные ученику в один и тот же день, но разными преподавателями и различными приемами? Да и какая связь существует между самими преподавателями? Излагая материал своего урока, имел ли в виду преподаватель сообщенное другим преподавателем и по другому предмету? Вероятно, нет» [6, с. 21–22]. Отмечавшие столь отрицательные черты данной особенности учебных планов Н.А. Клюев, М. Бушмакин, Ф.К. Телятник и другие указывали влияние дидактического атомизма на всех участников образовательного процесса. «Педагог средней школы часто бывает в положении Робинзона на необитаемом острове. Он часто не знает, в каком отношении его урок стоит к уроку предшествующему и последующему, какая учебная связь между преподаваемым им предметом и предметом его коллеги... Более того, для этой связи ему даже нет дела. Огражденный циркулярными требованиями ведать только свое дело и не вмешиваться в чужое, он является только прочным исполнителем формальных требований» [10, с. 23]. Подобное положение ставило ученика в тяжелое положение. Не достигалась общая цель обучения: формирование целостного нравственно устойчивого мировоззрения.

Отсутствие руководящей идеи в учебных планах и невнимательность составителей их к требованиям теоретической педагогики влекли за собой *случайность* и даже неправильность в распределении учебных предметов по классам. Курс средней школы отличался, по мнению А.И. Шестова, вообще абстрактным характером. По классификации, встречающейся в протоколе Режицкой мужской гимназии, из многих предметов, входивших в курс средней школы, 6 были посвящены формам языка и числу (русская грамматика, латинская, французская, немецкая, арифметика, алгебра), 1 – формам пространства и числу (геометрия с тригонометрией), 2 – явлениям природы, поддающимся численному выражению (природоведение и физика), 3 – явлениям природы и человеческого общества (география и история), 4 – явлениям духа (Закон Божий, словесность, психология и логика) и 1 – вос-

произведению форм и красок (рисование) [12]. Педагоги отмечали, что конкретный материал давали геометрия, природоведение, физика и рисование. Остальные же в большей степени нуждались в хорошей подготовленности школьников. К сожалению, порядок распределения предметов не соответствовал психологическим особенностям учащихся. Преобладание в учебных планах отвлеченных абстрактных элементов в связи с многопредметностью и раздробленностью учебных курсов представляется одним из наиболее мощных разрушающих среднюю школу факторов. «Поневоле, обучение уже на низших ступенях становилось словесным и книжным, противоречащим принципу природосообразности и активной наглядности, а потому непродуктивным и даже вредным» [10, с. 25].

Невнимание к основным идеям воспитывающего обучения при составлении учебных планов влекло за собой отсутствие *параллелизма* в расположении учебных предметов. Вследствие этого не представлялось возможным устанавливать согласование между ними и параллельное прохождение даже близких и родственных курсов. В этом заключалось одно из самых неблагоприятных условий функционирования средней школы.

Многопредметность, изолированность и раздробленность школьных курсов, таким образом, представляются главными учебными факторами формирования деструктивного сознания учащейся молодежи изучаемого периода.

Содержание образования, представленное на уровне теоретического осмысления в учебных планах, получало свою конкретизацию в учебных предметах. Нормативным документом, раскрывавшим содержание учебного предмета, логику изучения основных мировоззренческих тем с указанием их последовательности, вопросов и общей дозировки времени на изучение, являлась *учебная программа*. Уже в Уставе средней школы 1871 года смыслообразующей в их построении была заложена идея концентрации. «Вся сила научно-воспитательной школы, – говорил М.Н. Катков, – заключается в концентрации учебных занятий. Что такое концентрация? Как в продолжение целого курса, так и в каждом особом классе преподается большее или меньшее число предметов. Вредная многопредметность школы заключается не в том, что в ее курсе можно

насчитать много предметов. Педагогический закон требует только, чтобы множественность уравнивалась единством. Количество учебного времени есть величина определенная. Сколько бы ни входило предметов в состав преподавания, требуется только, чтобы половина учебного времени употреблялась на воспитательное сосредоточение занятий учащихся. Коль скоро это условие исполнено, то школа считается одинаково сильной, будет ли остальная половина учебного времени занята большим или меньшим числом предметов» [5, с. 83].

В учебной программе идея концентрации обучения разъяснялась кратко и не вполне определено. Говорилось о необходимости «сосредоточить умственные силы учащихся на основных предметах гимназического курса и придать сему последнему серьезность, постепенность и последовательность», для чего главными предметами по числу отводимых на их изучение часов признавались классические языки (84 урока из 206 обязательных уроков, то есть 40,77 %). Чтобы предоставить в учебном курсе такой простор их изучению, необходимо было уменьшить число уроков по Закону Божьему и истории, исключить естественную историю в младших классах. Несомненно, вкуче с отсутствием устойчивых семейных традиций духовного воспитания все это приводило к формированию ложных представлений подростков о высших ценностях бытия.

Устав также рекомендовал совмещать преподавание нескольких предметов одному учителю, например, латинского и русского языков в начальных классах. «При этом вносится большее единство в преподавание различных предметов, так что изучение одного из них может в значительной степени содействовать и облегчать изучение других, вместе с тем устраняются излишние повторения, влекущие за собой потерю времени и, что еще важнее, устраняются разногласия и противоречия (например, в определении грамматических терминов учителями различных языков)».

В учебных программах указывалось и «как должно быть согласовано между собой преподавание различных предметов». В частности, здесь обращалось внимание на установление связи между географией и священной историей; между библейской и гражданской историей; всеобщей церковной и русской историей; древней, греческой и

римской историей и изучением классических языков; между всеобщей гражданской и русской историей. Однако и эта идея согласования и объединения преподавания предметов не имела общего принципиального значения. Главным образом, классическим языкам в жертву приносились другие учебные предметы, и связь между ними устанавливалась по ассоциации смежности. Как мало в действительности заботились о внутренней связи предметов, видно, например, из соображений, по которым естествоведение было перенесено в 6-й класс: «Ученики этого класса, сравнительно с учениками 5 и двух старших классов, менее имеют занятий» [12, с. 73].

Таким образом, понимание и рекомендованные средства осуществления идеи концентрации на практике не признавались правильными и благоприятными для воспитывающего обучения. Она понималась чисто внешне и формально как предоставление половины или даже большей части учебного времени какому-либо одному предмету (классические языки) в курсе школы. В результате получалась так называемая «*тиранизирующая*» концентрация, представлявшая собой наименее научный вид концентрации и наиболее одностороннюю, даже грубую форму организации школьного обучения. Ее серьезным недостатком являлось недостаточное внимание к русскому языку, словесности и истории – важнейшим источникам национального самосознания, которые служили залогом единения и созидания и не позволяли направлять действия на разединение и разрушение.

В построении учебных программ начала XX века обязательным становилось *концентрическое расположение учебного материала*. Вместе с тем доминирующей по-прежнему оставалась линейная, поступательная схема. Учебный материал по всем предметам, за исключением новых программ 1913 г. по истории и географии, располагался по линейной системе.

По своему объему и количеству учебного материала программы средней школы рассматриваемого периода представлялись весьма обширными и невыполнимыми в надлежащей степени. М. Георгиевский, характеризуя учебные программы, определял их как «перегруженные». «Современные программы перегружены материалом, объем которого препятствует плодотворному усвоению его школьниками, ведет к переутом-

лению и делает невозможным действительное применение наглядно-активного метода преподавания» [3, с. 93]. «Школа перегружена обязательным учебным материалом. Учащиеся в достаточной степени обременены классными занятиями, а преподаватели к концу учебного года едва успевают пройти материал, требуемый предметами программы даже в младших классах. Особенно значителен курс по литературе в 5–7 классах; по математике и физике есть разделы, которые могли бы быть исключены без ущерба делу, и, наконец, курс истории и географии трудно пройти в виду обилия материала» – к таким выводам приходили и другие педагоги [3, с. 93].

Вследствие своей обширности и перегруженности, учебные программы не соответствовали способностям среднего ученика и количеству времени, отводимого на их выполнение. Во-первых, подавляющее большинство учеников в течение учебного года и на экзаменах аттестовывалось баллом три [3]. Таковы были неутешительные результаты образовательного процесса. Во-вторых, даже преподаватели со стажем едва успевали проходить учебные курсы по предложенным программам. Неудовлетворительным признавался и сам характер построения учебных программ. Главным недостатком в данном направлении считалась обязательность их выполнения: ни педагогический совет, ни преподаватель не имели права сокращать программы. «Они даны преподавателю для неуклонного выполнения и заключающийся в них объем учебного материала ненарушим». Программы отличались неподвижностью, не допускающей никаких перестановок в целях адаптации учебного материала к особенностям класса или применения к региональным условиям и т.д. Наконец, программы не заключали в себе элементов для адаптации к индивидуальным особенностям личности ученика.

Перегруженность учебных программ в соединении с *многопредметностью и атомистичностью учебных курсов* оказывала глубокие отрицательные влияния на все стороны образовательного процесса: на характер преподавания, степень и успешность усвоения, психику и физическое здоровье ребенка, что однозначно вызывало появление и усиление радикального отношения к школе.

Основополагающими учебными предметами, игравшими особенную роль в усилении радикализма учащихся во второй половине XIX – начале XX веков, были классические языки.

Классические древние языки, взятые за основу Д.А. Толстым в 1871 году как наиболее соответствовавшие принципу научности знания, с одной стороны, с другой – в целях борьбы с «материализмом и нигилизмом в умах юношества», с течением времени вызвали наибольшее отрицание у школьников средних учебных заведений. Соглашаясь также и с позицией современных исследователей Е.Г. Поповой, М.Н. Ветчиновой и других о культурологической направленности изучения древних языков во второй половине XIX – начала XX веков, тем не менее признаем, что неудовлетворительная методика их преподавания служила делу формирования неадекватности в поведении учащегося юношества.

На рубеже веков общество вырабатывало утилитарный взгляд на содержание школьного образования, особенно на классические языки. Считалось, что их знание будет наименее востребовано во взрослой жизни. Все, что преподавателю удавалось достигнуть с учениками, сводилось лишь к ослаблению их общего уровня развития: «Явное нерасположение учеников к древним языкам, внушенное со стороны, постепенно заменялось равнодушием, а при благоприятных условиях – даже пассивным интересом к ним, направленным у большинства лишь к получению хорошей отметки в дневнике или в аттестате зрелости» [13, с. 4]. Побочным результатом в изучении древних языков с течением времени становилась так называемая «гимнастика ума», оказывавшая прекрасное дисциплинирующее воздействие на сознание учащихся.

Содержание учебных программ по классическим языкам включало в себя следующие основные направления: изучение грамматики, устные переводы с древних и русского языков, чтение произведений, письменные работы. В каждом из них П.Г. Якушевич, Н.М. Дроздов и другие усматривали источники возникавшего деструктивного отношения учащихся к данному предмету. В первую очередь, это касалось самой организации преподавания древних языков. В «Трудах педагогического общества, состо-

Представление исследований молодых ученых

явшего при Императорском Московском университете» говорилось о том, что грамматика древних языков не упражняет умственные способности, к которым относятся: память, воображение или творчество, мышление индуктивное (наблюдение, отвлечение и обобщение, построение гипотез и проверка их на фактах), мышление дедуктивное (прилагающее общие понятия к частным случаям)» [11, с. 65].

Н.Х. Вессель также отмечал отсутствие правильной организации обучения: «Мальчик, едва умеющий читать и писать на родном языке и не имеющий никаких грамматических понятий, прямо приступает к изучению латинской грамматики! Как тут преподавать учителю, чтобы сделать преподаваемое понятным ученику? – А нет правильного начала, нет твердого сознательного основания, не может быть и никакого основательного дальнейшего знания. Вследствие этого, обучение классическим языкам в наших гимназиях не достигает надлежащих результатов и не может иметь того благотворного, объединяющего влияния на общее образование, которое заключается в самой природе древних языков» [1, с. 32].

В мемуарной литературе неоднократно встречаются воспоминания о том, что обучение в русской школе заставляло «... обливаться кровью сердца истинных классиков: все классическое обучение в школе носило схоластический, твердолобый характер, в учебных планах древние языки занимали подавляющую часть учебного времени, но при этом сами ученики не получали в школе ни малейших представлений о подлинном богатстве античной культуры и в целом античного общества, древние языки служили самоцелью гимназического курса» [6, с. 13]. «Переобременение учащихся, процветание «классического кошмара», особым ярким проявлением которого были грамматическое направление и «*extemporalia*», схоластический характер преподавания, огромный отсев учащихся, плохая подготовка абитуриентов, в частности к работе в высшей школе, – все это становилось предметом острой критики со стороны сохранившихся элементов педагогической общественности [2].

Одним из самых сложных вопросов, несомненно, было изучение грамматики как теории языка. Задача практического владения грамматикой древних языков была подчинена изучению рукописных памятников

античного мира. На ее рассмотрение отводилась треть всего учебного времени.

Главным объективным изъяном в изучении древних языков было отсутствие или несовершенство комментариев к произведениям древних авторов: с момента введения устава гимназий и прогимназий 1871 года русская школа пользовалась стереотипными изданиями Тейбнера или русскими изданиями текста (как правило, перепечатками его изданий). Обычно они были краткими и касались преимущественно внешней стороны текста, то есть особенностей языка; реже затрагивалась внутренняя сторона, причем не давалось добротных логических планов, пояснительных рисунков, избавлявших бы учеников от непосильной работы. Учебные пособия Коппа, Страшкевича, Латышева по своему объему признавались пригодными лишь в качестве справочных изданий. Труды Бойезена «Греческие древности» в переводе Земберга были слишком краткими и напоминали сборник технических терминов. Только во второй половине исследуемого периода с появлением учебных пособий под редакцией М. Георгиевского, Манштейна указанные недостатки в определенной степени ослабились. Вместе с тем в учебнике М. Георгиевского «Древние классические реалии» литературный раздел расширился в ущерб проблемам древностей государственного, судебного и, особенно, частного порядка; о частном быте афинян и римлян в книге не говорилось ни слова. Между тем без всякой надобности добавлялись статьи по истории древней философии и истории древнего искусства.

Отличительной особенностью учебников по древним языкам была неясность логической системы. Учебный материал излагался таким образом, что ученик часто терялся в нем, не отличая главного от второстепенного. Не понимая изначально взаимных отношений между ними по способу подчинения, он заучивал заданное автоматически, полагаясь на одну механическую память. Другим недостатком было сплошное изложение неоднородного материала: грамматические правила – основа изучения древних языков – не отделялись с помощью типографского шрифта от другого вспомогательного материала. Это влекло за собой существенное превышение объема домашней работы: ученики либо жаловались на большой объем для заучивания, либо

усваивали поверхностно грамматические правила наряду с менее важными теоретическими вопросами. Отмечалось отсутствие чувства меры и разумного выбора в сообщении теоретических данных. Во многих учебниках грамматики было заметно стремление авторов совместить в одной книге достоинства краткого учебника и справочного «компендиума», вследствие чего, наряду с важным материалом, было и множество лишних, второстепенных материалов, с которыми ученик мог бы и не встретиться даже в высшей школе.

Особую неудовлетворенность вызывали сборники для переводов с древних языков. Четкого отражения целевых установок не было. Во многих сборниках упор делался на статьи бытоописательного или философского характера вместо очерков гражданской жизни, войн и международных отношений древнего мира, что шло вразрез с обычным содержанием древних языков. Несовершенство сборников обуславливалось также недостатками материала для переводов, который практически не переделывался и не сокращался, таким образом, изобиловал собственными именами, сложными запутанными конструкциями, редкими словами. Много нареканий было и по поводу словарей, помещавшихся в конце учебников. Публиковались далеко не все трудные слова и словосочетания, что, конечно же, усложняло деятельность школьников в изучении данного предмета.

Субъективным недостатком преподавания древних языков считалась деятельность преподавателя. Отдельные из них рассматривали слишком обширный курс древностей, тем самым отвлекались от прямого своего назначения – чтения авторов и грамматического анализа текста; другие, посвящая внимание преимущественно одному какому-либо разделу, не успевали изучать другие темы; были и такие преподаватели, которые и вовсе пренебрегали древностями, а интересовались лишь грамматикой. Таким образом, на первый план выдвигалась проблема отсутствия должного контроля за деятельностью преподавателя со стороны администрации. Появившийся только в конце первого десятилетия XX века внутришкольный контроль не решал достаточно качественно контрольно-инспекционные задачи повышения качества школьного образования. В большей степени «вольности» в про-

хождении учебного курса наблюдались, прежде всего, именно в преподавании древних языков. Подобная ситуация самым негативным образом сказывалась на психологическом настроении школьников, актуализируя неприятие учебного предмета, противоречия в сознании и радикализм в поведении.

Существовавшее положение усугублял факт нехватки педагогических кадров для обучения древним языкам, в особенности не хватало учителей древнегреческого языка. Восполнять дефицит педагогических кадров не представлялось возможным даже при условии самостоятельной подготовки специалистов в стране, и потому было принято решение приглашать преподавателей греческого языка из-за границы.

Начиная с 1871 года, была организована целая система вербовки специалистов греческого языка из Европы, главным образом, из Австро-Венгрии (в Россию приглашались учителя, как правило, славянской национальности – чехи, словаки, сербы, хорваты и т.д.), причем этот процесс носил достаточно массовый характер. Так, в 1873 году в Россию прибыло около 100 преподавателей греческого языка из одной только Австрии, помимо этого было организовано обучение собственных педагогов в Европе, но все же при этом большинство преподавателей греческого языка в России составляли иностранцы. Прибывшие из Австро-Венгрии в Россию, где активно культивировался немецкий язык, а славянские языки подвергались дискриминации, учителя плохо понимали даже свою родную речь, а русский язык знали еще хуже. Складывалась парадоксальная ситуация, когда педагоги «втолковывали» своим воспитанникам сложный и плохо поддающийся греческий, коверкая при этом русский язык, являющийся одним из сложных и трудных языков в мире. «Незнакомые с русской историей, литературой, богатой русской речью – эти учителя, не нашедшие пристанища у себя на родине, не были в состоянии толково объяснить правило, верно, с соблюдением внутреннего смысла, переводить на русский язык тексты древних авторов, не могли сделать преподавание интересным» [7, с. 78]. Естественным следствием такого положения являлось отношение школьников к учебной деятельности. Характерными становились поверхностная работа учеников с текстами, списывание слов у одноклассни-

Представление исследований молодых ученых

ков, списывание из неразрешенных пособий, так называемых подстрочников. Данные источники делились на две группы: «бестолковые подстрочники», искажавшие русскую речь (пособия Клеванова, Логвинова, Соколова), и «ключи», имевшие притязания на более осмысленную передачу греческого или латинского текста на русский язык (пособия Веркгаупта, Вроблевского, Отто) [13, с. 46]. Все это ослабляло нравственный и познавательный уровень учащихся. Изучение древних языков становилось обременяемым, неинтересным занятием, вызывавшим, как правило, только негативные эмоции и ассоциальные действия.

Вышеуказанное позволяет сделать вывод о том, что интенсивность радикализации сознания учащейся молодежи во второй половине XIX – начале XX веков в немалой степени была обусловлена дискредитацией школы. В этой связи уместны слова А.С. Изгоева: «...в настоящее время в этой области все так перепуталось, что разобрать концы и начала очень трудно, и многим серьезным наблюдателям кажется, что всякая попытка восстановить авторитет правительственной средней школы обречена на неудачу...» [4, с. 107].

В заключение обратим внимание на сходство двух эпох – рассмотренной в статье и современной. Аналогичные явления в деятельности учителя во второй половине XIX – начале XX веков имеют место и сегодня. Все это вызывает заметные ухудшения образовательной ситуации, проявления юношеского радикализма в целом, что негативно отражается на воспитании подрастающего поколения. В обоих случаях отклоняющееся поведение учащейся молодежи представляет большую проблему. Поэтому думается, что серь-

езный анализ процессов второй половины XIX – начала XX веков может существенно помочь осмыслению современных процессов российского образования.

Литература

1. Вессель Н.Х. Учебный курс гимназии. – СПб., 1866. – 39 с.
2. Ганелин Ш.И. Очерки по истории средней школы в России. – М., 1954. – 302 с.
3. Георгиевский А.И. Предположенная реформа нашей средней школы. – СПб., 1901. – 112 с.
4. Изгоев А.С. Об интеллигентской молодежи // Вехи: Сб. статей о рус. интеллигенции. – М., 1990. – С. 97–125.
5. Катков М.Н. Наша учебная реформа. – М., 1890. – 273 с.
6. Кривенко В.С. Учебное дело. – СПб., 1901. – 51 с.
7. Материалы по реформе средней школы. – Пг., 1915. – 548 с.
8. Савин М.В. Развитие гуманитарной направленности содержания гимназического образования в России второй половины XIX – начала XX веков. – Волгоград, 1999. – 268 с.
9. Петропавловский М. К вопросу об учебных планах для средней школы. – В., 1886. – 19 с.
10. Телятник Ф.К. О психическом утомлении // Вестник воспитания. – 1897. – № 8. – С. 17–33.
11. Труды педагогического общества, состоящего при Императорском Московском университете. Т. 2. – М., 1900. – 101 с.
12. Шестов А.И. Научная педагогика и русская школа. – Юрьев, 1916. – 304 с.
13. Якушевич П.Г. Недуги школьного классицизма и меры для борьбы с ними. Дидактический этюд. – В., 1896. – 92 с.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ В ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИИ

И.Г. Шендрик
РГППУ, г. Екатеринбург

В статье охарактеризованы ориентиры, подходы, этапы, критерии проектирования в дизайн-образовании.

Проектирование как специфически человеческий вид активности приводит к выработке системы представлений о деятельности, в результате осуществления которой человек сможет достигнуть желаемого будущего. В проекте, в соответствии с выработанными критериями и представлениями об акте деятельности, должны просматриваться как описание наличного состояния и образ желаемого будущего, так и описания способов реализации деятельности по достижению последнего, основанных на существующих закономерностях.

В результате проектирования создается обусловленное и востребованное культурой описание деятельности, т.е. такой способ взаимодействия человека с миром, который может, с определенной вероятностью, обеспечить достижение ими (человеком и миром) желаемого будущего. Проектирование, рассмотренное с позиций возможности его трансляции другим людям, должно быть описано в соответствии с определенными критериями. Это является необходимой предпосылкой превращения проекта в культурный факт, предполагающий понимание сути и целей проекта другими людьми, существующими в рамках той же культуры, что и проектировщик. В противном случае проект может быть не принят, не по причине его недостаточно высокого качества, а вследствие недопонимания.

Критериально ориентированное описание проекта способствует не только его пониманию другими людьми, но также возможности его реализации и даже развития. В этом случае перспективы реализации проекта определяются, во-первых, его адекватностью имеющим место актуальным культурным смыслом, во-вторых, наличием и готовностью realizатора проекта. Последнее обстоятельство приводит чаще всего к тому, что проектировщик и realizator проекта совмещаются в одном лице. Автор проекта воплощает проект в жизнь, принимая на себя всю полноту ответственности за проект.

Данное обстоятельство определяет выбор как конкретного проекта, так и парадигмы проектирования.

Анализ исследований по проблемам проектирования дает возможность выделить различные парадигматические подходы к проектированию: канонический, системотехнический и деятельностный. Возможности реализации каждой из парадигм проектирования предопределяются общими смыслами, бытующими в культуре и составляющими ее контекст. В предпочитаемой в рамках культуры парадигме проектирования отражается ее специфика, т.е. свой особенный, обобщенный способ взаимодействия с действительностью. Каждой культуре соответствует своя преимущественно реализуемая в ней парадигма проектирования. Так, для традиционной культуры, т.е. культуры, ориентированной на воспроизводство оправдавшего себя опыта взаимодействия человека с действительностью, главным становится каноническое проектирование. В классической культуре, рассматривающей в качестве критерия правильности выбранного способа взаимодействия с действительностью научные знания, преобладающим становится системотехническое проектирование. В неклассической культуре наиболее перспективным становится деятельностное проектирование.

Характерный для настоящего времени переход от классической к неклассической культуре с ее идеалами рациональности проявляется в том, что:

– вместо независимости результатов познания от субъекта приходит признание необходимости критико-рефлексивной позиции субъекта и учета ее в организации взаимодействия с действительностью;

– ориентация на «закрытость» систем в классическом варианте сменяется тенденцией к «открытости», т.е. к возможности выхода за пределы любых конечных предпосылок познания;

Представление исследований молодых ученых

– вместо классического «монологизма», установки субъекта на отстаивание собственной позиции принимается «диалогизм», признание правомерности не сводимых друг к другу позиций;

– классическая установка на полную рационализацию ментальности признается несостоятельной и не исчерпывающей рациональное отношение человека к действительности;

– на смену классической ориентации, связанной с апелляцией к внешнему авторитету (в том числе и знанию) и снятию, таким образом, с себя ответственности, приходит принятие субъектом ответственности на себя и риск принятия самостоятельного решения.

В неклассической культуре, наряду с существующим ранее представлением о научности, появляется новый тип научности – «проектный» (В.В. Давыдов), который предполагает получение знаний, необходимых для выполнения деятельности не только до начала ее реализации, но и во время ее осуществления. В связи с чем начало нового дела связывается с риском для того, кто его начинает. Репутация автора проекта может пострадать, если его предположения (гипотезы) относительно недостающих знаний окажутся неправильными. Получение необходимых для реализации проекта знаний не только до ..., но и в процессе проектирования является довольно широко распространенной практикой при организации деятельности в ситуации неопределенности. Достаточно вспомнить слова Наполеона о том, что «в начале надо ввязаться в бой, а там посмотрим». Но то, что в условиях классической культуры был «исключением из правил», в неклассической культуре становится правилом. Реализация этого правила требует ответственность, риск, компетентность и интуицию проектировщика, которые могут быть обеспечены только иррациональными критериями (например, эстетическими, такими как «красота», «гармония», «любовь» и т.п.) [5].

Критерии проектирования должны быть представлены в некоторой объективной форме, предполагающей возможность их однозначного и непротиворечивого понимания другими людьми, а не только проектировщиком. Известно, что проектирование в дизайне не только допускает, но и полагает обязательным использование проектировщиком субъективных критериев, в которых

находит выражение его отношение к красоте, гармонии, мере и т.п., т.е. всего того, что можно назвать эстетическими критериями. Включение в проектирование, в рамках дизайн-образования, субъективно значимых для проектировщика его собственных эстетических критериев, за которые он несет всю полноту ответственности, создает основания для того, чтобы отнести его к неклассической парадигме проектирования. Проектирование в дизайн-образовании коренным образом отличается от всех остальных типов проектирования, таких как каноническое и системотехническое, где стремление к объективности и непротиворечивости с позиций традиции или веры является определяющим.

Делегирование ответственности за проект его автору ставит последнего в ситуацию неопределенности, что приводит к необходимости выбора или самоопределения. Выбирая, автор проекта рискует, по сути дела, самим собой, своими ценностями, поскольку не все критерии выбора в этом случае, как уже отмечалось выше, объективны и рациональны. Эта ситуация, обычная для сферы искусства, в педагогике проявляется, прежде всего, в «феномене авторства», когда педагогами создаются авторские программы, школы и т.п. На это обращал свое внимание С.И. Гесен, когда говорил о том, что педагогика есть практика философии педагога; на это указывал Б.С. Гершунский, когда рассуждал о роли веры и знания в педагогике, но не только они. В «феномене авторства» происходит интеграция утилитарности и красоты, характерная для дизайна.

Проектирование в рамках дизайн-образования имеет деятельностный характер, т.е. его реализация детерминирована закономерностями процесса реализации человеческой деятельности, а не только ее результатами. Востребованность деятельностного проектирования как парадигмального основания проектирования в дизайн-образовании предопределена пониманием образования как единства процесса и результата движения человека к его собственному индивидуальному «прообразу культуры» (М. Хайдеггер). При этом понимание специфики нынешней культурной ситуации как полипарадигмальной (М.М. Бахтин) требует перехода от сложившегося (еще со времен Я.А. Коменского) технократического подхода к проектированию образования к гуманистическому, когда человек, во-первых, имеет воз-

возможность выбирать (свобода) и, во-вторых, несет ответственность за свой выбор (ответственность).

Ретроспективный взгляд на развитие отечественного образования с середины 80-х годов дает возможность проследить, как в реальной практике, так и по нормативным документам, развитие описанных выше тенденций, которые можно обозначить как движение «от вариативного образования к образованию по выбору» (А.Г. Асмолов, Е.В. Ткаченко). При этом последний период времени (с 2002 г.) нами не учитывается, т.к., на наш взгляд, то, что пытаются сделать в образовании сегодня, вступает в противоречие не только с основными тенденциями его развития, но ставит под вопрос будущее страны [1, 2, 7].

Реализация неклассического подхода в проектировании образования возможно через проектирование в рамках дизайн-образования, которое является деятельностным проектированием, т.е. проектированием целостной человеческой деятельности в ее структурно-функциональной полноте, в ходе которого уточняются и вырабатываются связанные с ним цели, средства и критерии. Проектировщик принимает ответственность на себя за результаты проектирования.

Ориентация дизайн-проектирования не только на рациональные, но и на эстетические критерии дает возможность использовать его ситуации неопределенности, когда многое решает интуиция и вкус человека.

Практическая реализация проектирования с позиций дизайн-проектирования в образовании требует того, чтобы вхождение человека в любое образовательное пространство, в рамках которого он предполагает включиться в образовательный процесс, должно начинаться не с простого целеполагания, а с самоопределения, в ходе которого сам субъект построит образ желаемого будущего и осуществит его соотнесение с деятельностной спецификой того образовательного пространства, в которое ему предстоит войти. Только после этого человек сможет, опираясь на представления об условиях будущей деятельности, осуществить реальное целеполагание, понимая при этом, что на следующем этапе, возможно, его будет ожидать перспектива перепроектирования, т.е. осуществления того же, что было сделано ранее.

По полноте деятельность возможно спроектировать в деятельностной парадигме,

ориентированной на ее инициацию в рамках определенного ее теоретического представления, реализующем логику восхождения от абстрактного к конкретному. Теоретическое описание деятельности и ее структуры в соответствии со взглядами А.Н.Леонтьева предполагает ее рассмотрение в плоскостях регуляции и реализации. Согласно этим представлениям, необходимо создавать условия для формирования всех структурных компонентов деятельности. Это определяет наличие основных шагов, составляющих процедуру проектирования. На каждом проектировочном шаге проектировщик должен самоопределился, поскольку только благодаря этому он сможет сохранить свою свободу и принять ответственность за проект на себя [3, 4, 6].

Первый шаг предполагает актуализацию у проектировщика потребностного состояния по отношению к проектированию, т.е. деятельности, в результате которой будет получен некий нужный ему результат. Движение в эту сторону можно обеспечить только через осознание субъектом своих затруднений, которые препятствуют или могут препятствовать достижению образа желаемого будущего. Это осуществляется через соотнесение субъектом своих представлений о своих Я-желающем и Я-требуемом. В Я-желающее проецируется образ желаемого будущего субъекта, а в Я-требуемом отражаются реальные возможности достижения этого будущего. Здесь субъект, в том случае, если он не оторван от реалий своей жизни (родственники, друзья и близкие), должен ответить на вопрос: «Чего же ты хочешь?» И только после этого проектировщиком осуществляется конкретизация на уровне целей будущей деятельности, вырабатываются критерии и показатели их достижения.

Поэтапное представление процедуры проектирования предполагает учет следующих его составляющих, которые необходимо реализовать:

- самоопределение субъекта – выработку образа желаемого будущего и соотнесение с существующими требованиями;
- выработку целей деятельности, направленной на достижение желаемого будущего, и их критериального описания;
- осуществление субъектом проектирования мониторинга реализации проекта (спроектированной деятельности);

– перепроектирование, т.е. корректировку образа будущего, целей и средств их достижения.

Осуществление педагогом самоопределения относительно своей будущей педагогической деятельности не являлось необходимым моментом для того, чтобы он смог работать в рамках традиционной педагогической деятельности, когда критерии и показатели эффективности его деятельности были четко и однозначно сформулированы. Изменения социокультурной ситуации, вызвавшие потребность в неклассических способах рационализации действительности, актуализируют потенциал проектирования, содержащийся в дизайн-образовании, реализация которого невозможна без свободного и ответственного выбора субъекта деятельности, его самоопределения. В связи с этим единство свободы и ответственности субъекта проектирования, его самоопределение становится своеобразной отправной точкой, с которой только и может начинаться как культуротворчество вообще, так и педагогическое культуротворчество в частности.

Литература

1. Асмолов А.Г. *Стратегия развития вариативного образования в России // Инновационная деятельность в образовании. – 1994. – № 3. – С. 3–7.*
2. Гершунский Б.С. *Образование в третьем тысячелетии: гармония знания и веры (прогностическая гипотеза образовательного триумфа). – М.: МПСИ, 1997. – 120 с.*
3. Гессен С.И. *Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.*
4. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Педагогика, 1978.*
5. Сидоренко В.Ф. *Генезис проектной культуры // Вопр. философии. – 1984. – № 10. – С. 87–100.*
6. Ткаченко Е.В., Климов В.П. *Дизайн – образование: концептуальные версии // Образование и наука. – № 1(3). – 2000. – С. 94–100.*
7. Ткаченко Е.В., Кожуховская С.М. *Дизайн-образование. Теория, практика, траектория развития. – Екатеринбург: Аква-Пресс, 2004. – 240 с.*

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ НЕПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Н.П. Цырикова
ЮУрГУ

В статье рассмотрена технология основных этапов формирования профессионально-педагогической компетентности преподавателя университета, не имеющего педагогического образования.

В последние годы в высшей школе наблюдается смена образовательной парадигмы: вместо существующей когнитивно ориентированной активно внедряется личностно ориентированная парадигма образования. Опубликованы фундаментальные работы Н.А. Алексева, В.А. Беликова, Э.Ф. Зеера, В.В. Серикова, И.С. Якиманской и др. ученых, посвященные личностно ориентированному образованию [1, 4, 6, 11, 13].

В современном университете интенсивно обновляются содержание многоуровневой подготовки специалистов, технологии обучения и формы организации образовательного процесса. Педагогический эффект достигается за счет того, что на выпускающих кафедрах создаются необходимые условия для осуществления педагогического процесса в соответствии с принципами и закономерностями непрерывного профессионального обучения, также усиливается развивающая функция содержания образования и решается проблема мотивации к обучению. Университет как образовательное учреждение обеспечивает качественно новый уровень подготовки специалистов, инновационный характер вуза требует последовательной реализации концепции личностно ориентированного непрерывного профессионального образования и совершенствования профессионального мастерства профессорско-преподавательских кадров. Особое место в этом процессе занимает профессионально-педагогическая компетентность преподавателя вуза как важная составляющая его профессионально-педагогической культуры, позволяющая эффективно осуществлять профессиональную деятельность в новых организационно-педагогических условиях.

Процессы, происходящие в сфере университетского образования, привели к про-

тиворечию между потребностями общества и системы высшего образования в преподавателе с высоким уровнем профессиональной подготовки, обеспечивающим формирование конкурентоспособного специалиста и неразработанностью основ технологии формирования профессионально-педагогической компетентности преподавателя вуза, не имеющего педагогического образования.

Смена образовательной парадигмы, по мнению Э.Ф. Зеера, требует изменить представление о профессионально-педагогической компетентности как о совокупности профессионально-педагогических знаний, умений и навыков, развиваемых в процессе выполнения педагогической деятельности и в значительной степени определяемых стажем работы как мерой педагогического опыта. Профессионально-педагогическая компетентность – это результат личностного роста педагога в своей профессии, совершенствования его целостного творческого и личностного потенциала, неразрывно связанного со спецификой личностной позиции педагога в социально-психологическом контексте учебно-воспитательного процесса [6]. Мы полностью разделяем данную точку зрения.

Определение сущности, содержания и структуры профессионально-педагогической компетентности преподавателя вуза, изучение особенностей ее формирования, уровней ее сформированности, степени развитости отдельных ее составляющих позволили нам разработать технологию формирования профессионально-педагогической компетентности, апробированную на профессорско-преподавательском составе выпускающих кафедр факультета «Коммерции» ЮУрГУ.

Разрабатывая технологию, мы исходили из того, что процесс формирования должен отражать структуру самой профессионально-педагогической компетентности.

Представление исследований молодых ученых

В рамках подхода В.А. Сластенина и Н.Г. Руденко, мы понимаем под педагогической технологией упорядоченную совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижения прогнозируемого и диагностируемого результата в изменяющихся условиях образовательного процесса. Критериями протекания педагогической деятельности на технологическом уровне выступают: наличие четко и диагностично заданной цели, т.е. корректно измеримого представления понятий, операций, деятельности как ожидаемого результата, способов диагностики достижения этой цели; представление изучаемого содержания в виде системы познавательных и практических задач, ориентировочной основы и способов их решения; наличие достаточно жесткой последовательности, логики определенных этапов усвоения; указание способов взаимодействия участников процесса на каждом этапе; мотивационное обеспечение деятельности, основанное на реализации личностных функций в этом процессе (свободный выбор, креативность, состязательность, жизненный и профессиональный смысл; применение в учебном процессе новейших средств и способов переработки информации) [12].

Целью разработанной нами технологии стало создание условий для реализации интересов и потребностей преподавателя, свободного и осознанного выбора им способов собственной профессиональной деятельности и совершенствования в ней, повышения уровня ценностного отношения к педагогической деятельности как к важнейшей ее составляющей, готовности к инновационно-профессиональной деятельности и степени творческой самореализации в педагогической деятельности.

По нашему мнению, технология формирования профессионально-педагогической компетентности будет характеризоваться следующими признаками: направленность на формирование профессионально-педагогической компетентности; следование основным положениям теории непрерывного образования – принципам непрерывности, поступательности, интегративности, преемственности, самообразования; непрерывность и этапность; органическая взаимосвязь содержания дидактической, психолого-педагогической, методологической и методической подготовки преподавателя; ком-

плексное использование форм и методов; дифференцированный, личностно-ориентированный подход к формированию профессионально-педагогической компетентности преподавателя вуза. Эти признаки соответствуют выделенным педагогическим условиям ее формирования и развития.

При разработке технологии мы учитывали, что к моменту начала опытно-экспериментальной работы большинство преподавателей уже обладали определенным опытом профессионально-педагогической деятельности и одновременно слабо представляли себе инновационные процессы в образовании, имели недостаточную теоретическую подготовку в области педагогики, психологии, современных методик, не владели навыками диагностирования, инновационно-педагогического проектирования и рефлексии собственной профессионально-педагогической деятельности.

Разработка технологии формирования профессионально-педагогической компетентности преподавателя вуза обуславливает необходимость развития положительного инновационного опыта педагогической деятельности. Каждый преподаватель обладает своей профессионально-педагогической компетентностью, реализованной его личностью и в его личности; она обладает своей специфической рациональностью и своим способом выражения. Поэтому при обмене своими компетентностями преподаватели не могут полностью освоить и воспроизвести другой ценностный опыт.

Преподаватель действует на основе личного, индивидуального опыта, накопленного в процессе познания, педагогической деятельности и общения. Этот опыт отличается от простой совокупности знаний и умений, полученных с помощью рефлексии и научения (путем копирования, повторения образца), наличием так называемого неотрафлексированного «остатка», представляющего собой, с одной стороны, результаты практической деятельности преподавателя, а с другой – переживание им этой деятельности. Это и есть личностный смысл опыта, который делает его индивидуальным и невозможным для передачи [4].

Вместе с тем важную роль в формировании профессионально-педагогической компетентности преподавателя вуза играет его активное включение в профессионально-педагогическую деятельность, самостоя-

тельное освоение им основ педагогической деятельности. В этом процессе в результате более глубокого осмысления сущности своей педагогической деятельности и приобщения к научному педагогическому знанию, формирования личной педагогической системы, повышению уровня творческой самореализации величина неотрафлексированного «остатка» будет уменьшаться.

Накопление собственного опыта инновационной педагогической деятельности будет способствовать изменению характера затруднений, формированию навыков и умений. В условиях вуза сформированность умений преподавателя по решению задач традиционного обучения последовательно возрастает, включение же в инновационный процесс и формирование готовности к инновационной деятельности встречает серьезные затруднения. Это определяет падение технологической готовности педагога к педагогической деятельности и необходимость приложения дополнительных усилий для повышения уровня сформированности профессионально-педагогической компетентности.

Сущность и пути формирования технологической готовности педагога наиболее полно раскрыты в исследованиях М.М. Левиной [9]. Под технологической готовностью она понимает овладение логикой профессионального поведения, опытом креативной деятельности, способом организации технологических процессов, адаптацию их к целям гуманизации и гуманитаризации образования. Технологическую готовность И.Ф. Исаев трактует как овладение педагогом определенной системой способов и приемов, технологий обучения и воспитания, а также умением анализировать в педагогическом процессе альтернативные педагогические технологии. В сочетании с умением систематизировать опыт собственной инновационной деятельности технологическая готовность является одним из условий развития инновационно-педагогической среды, формирующей профессионально-педагогическую компетентность преподавателя [7].

Научное обеспечение образовательного процесса также является ведущим условием преобразования педагогической деятельности. Научно-методическая работа выступает необходимой организационной основой формирования инновационной направленно-

сти деятельности и создания инновационно-творческой среды. Являясь специально организованной деятельностью, она направлена на обеспечение непрерывного профессионального роста преподавателя, развитие его индивидуального опыта, повышение уровня педагогической системы, продуктивности инновационно-творческой деятельности, уровня сформированности всех компонентов его профессионально-педагогической компетентности. Кроме того, научно-методическая работа выполняет адаптирующие и социализирующие функции.

Проектирование технологии формирования профессионально-педагогической компетентности преподавателя осуществлялось нами на основании педагогической системы целей, построенной на определении их содержания по формированию каждого из выделенных нами структурных компонентов: мотивационно-ценностного, инновационно-технологического, личностно-творческого.

Для реализации поставленных целей на каждом этапе была разработана программа формирования педагогических знаний преподавателя вуза по девяти функциональным блокам, сгруппированным в три модуля: общепедагогический, предметно-методический, психолого-педагогический. При этом мы исходили, из того, что процесс формирования профессионально-педагогической компетентности должен осуществляться на основе методологического положения о личности как субъекте деятельности и ее целостности. Педагогические условия, обеспечивающие проектную эффективность этого процесса, ориентированы на активную позицию преподавателя, полноту состава и интегрированность видов профессиональной деятельности. Стыковка профессиональных, предметно-научных и психолого-педагогических знаний должна осуществляться в технологии обучения в системе целеполагания, научно информационных средств и процессуально-операционного состава действий [9].

Технологичность процесса формирования заключается в разработке системы средств и способов и определении организационно-педагогических условий формирования исследуемого феномена. Технологическое обеспечение характеризуется включением преподавателя в разнообразные формы и методы педагогической деятель-

Представление исследований молодых ученых

ности на основании его потребностей различными формами научно-методической работы, включением в опытно-экспериментальную, исследовательскую деятельность.

Личностно-ориентированный подход осуществлялся через систему разноуровневой научно-методической работы (индивидуальная работа с методистом, педагогическое наставничество, самообразование, методическая работа в составе кафедр и предметно-цикловых комиссий, научно-методические советы, научно-методические семинары, научно-практические конференции, курсы повышения квалификации и т.д.). Методологически значимым условием, благоприятствующим эффективности этого процесса, является согласование условий, в которых разнообразие факторы интегрируются с внутренней структурой личности, с его индивидуальными потенциальными возможностями и с общей направленностью личности [9].

Результатом реализации технологии явилось повышение уровня сформированности критериев и показателей профессионально-педагогической компетентности преподавателя вуза, уменьшение дифференциации между идеальным и реальным состояниями сформированности самой профессионально-педагогической компетентности, что найдет свое выражение в интеллектуальном и мотивационно-ценностном развитии, формировании педагогически ценных знаний и качеств и развитых на их основе способностей и педагогических умений по передаче и формированию профессионального и социального опыта. Для определения эффективности технологии необходимо оценивать степень вовлеченности преподавателей выпускающих кафедр в инновационно-педагогическую среду, определяемую его активностью и результативностью педагогической деятельности.

Развивающий эффект предлагаемой технологии обеспечивался личностной направленностью системы формирования профессионально-педагогической компетентности, характеристики которой определяются следующими особенностями: задачное построение и проблемная структура; разноуровневость, вариативность с учетом различия потребностей преподавателей; личностно-ориентированный, дифференцированный подход; демократические формы организа-

ции системы научно-методической работы.

Технология реализации условий формирования профессионально-педагогической компетентности преподавателя основывается на положении, согласно которому формирование ее компонентов происходит в деятельности, представляющей собой процесс решения задач поэтапного ее осуществления. Поэтому при определении содержания каждого из этапов формирования профессионально-педагогической компетентности преподавателей выделяются 5 групп бинарных задач: аналитико-рефлексивных, проективно-прогностических, организационно-деятельностных, диагностико-гностических, коррекционно-регулирующих.

Технологически процесс реализации условий предполагает выделение следующих этапов: когнитивно-актуализирующего, инновационно-технологического, конструктивно-креативного, коррекционно-оптимизирующего. Указанные этапы выделены по ведущим задачам формирования профессионально-педагогической компетентности, обеспечивают преемственность и целостность этого процесса, т.к. являются взаимосвязанными и взаимозависимыми. Описательная схема этапов представлена на рис. 1.

Первые два этапа характеризуются значительным возрастанием энтропии профессионально-педагогической компетентности преподавателя. Педагогическая деятельность при этом расширяется в объеме, увеличивая профессионально-личностный потенциал преподавателя за счет обращения к различным источникам педагогического, методического, психологического знания, опыту коллег, ученых, педагогов-новаторов под воздействием внешних факторов инновационной среды. «При этом педагогическая система ... теряет свою стройность, упорядоченность, характеризуется «разбросанностью», повышенной «растекаемостью» по отношению к системообразующим элементам» [2].

Следующие два этапа характеризуются антиэнтропийностью, возрастанием уровня, системы и организации, концентрацией и упорядоченностью педагогической деятельности, выстраиванием личной педагогической системы, структурированием наличного и приобретенного опыта педагогического культуротворчества.

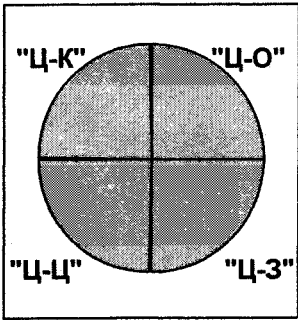
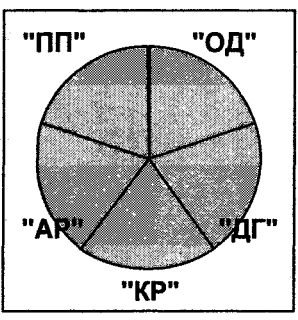
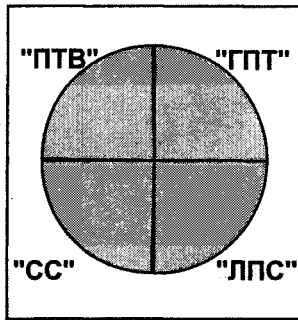
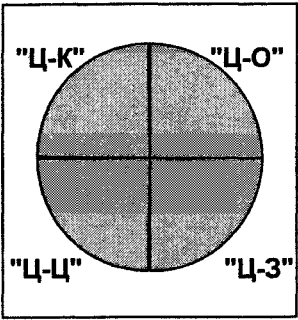
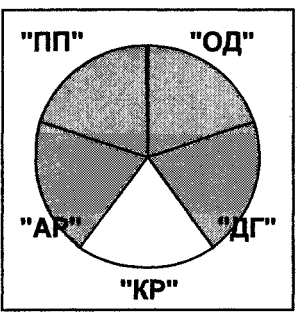
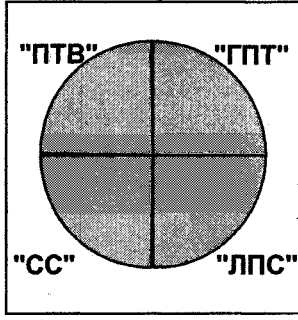
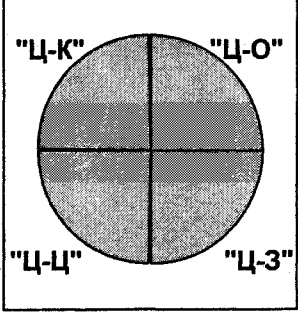
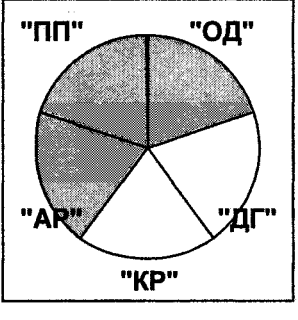
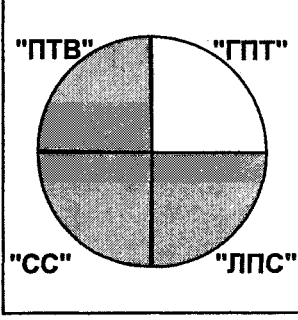
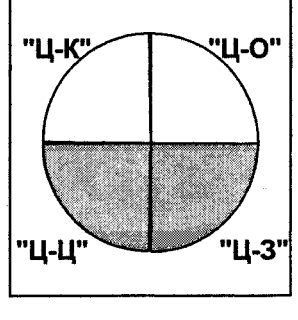
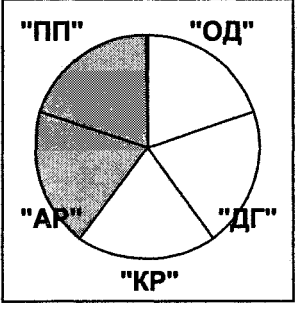
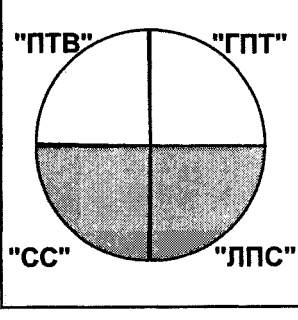
Ценностные ориентации ПВШ		Педагогические задачи, решаемые ПВШ		Степень творческой самореализации	
IV ЭТАП				IV ЭТАП	
III ЭТАП				III ЭТАП	
II ЭТАП				II ЭТАП	
I ЭТАП				I ЭТАП	
Ценностные ориентации ПВШ		Педагогические задачи, решаемые ПВШ		Степень творческой самореализации	

Рис. 1. Этапы формирования профессионально-педагогической компетентности преподавателя высшей школы: «Ц-З» – ценности-знания, «Ц-Ц» – ценности-цели, «Ц-К» – ценности-качества, «Ц-О» – ценности-отношения; «АР» – аналитико-рефлексивные, «ПП» – проектировочно-прогностические, «ОД» – организационно-деятельностные, «ДГ» – диагностико-гностические, «КР» – коррекционно-регулирующих; «ЛПС» – лично-ориентированная пед. система, «СС» – степень самоорганизованности, «ПТВ» – продуктивно-творческое взаимодействие, «ГПТ» – готовность к пед. творчеству

Представление исследований молодых ученых

По нашему мнению, энтропийность и антиэнтропийность в процессе формирования профессионально-педагогической компетентности могут рассматриваться и как характеристика, и как тенденция, имманентно присущие ей на разных этапах развития.

Исходя из этого, модель проектируется путем расписывания задач и способов их решения на каждом из приведенных выше этапов. Характеристика и технология поэтапного решения этих задач основана на исследованиях Н.М. Фатьяновой и модифицирована нами с учетом особенностей деятельности преподавателей высшей школы.

Особенностью предлагаемой технологии является то, что преподаватель на каждом этапе включается в решение всего комплекса педагогических задач, т.е. востребованными оказываются все его профессионально-педагогические возможности, весь наличный уровень педагогической компетентности.

При этом мы исходим из теоретического подхода И.Ф. Исаева, который профессиональную деятельность рассматривает «как процесс, условие и результат объективации личности преподавателя, как условие и результат формирования его педагогической культуры», а профессиональная деятельность одновременно представляет собой и процесс формирования, и каждый раз достигаемый результат как промежуточный итог становления профессионально-педагогической компетентности. Исследователь отмечает, что не только процесс развития целостности профессиональной деятельности, но и ее результат вносит необходимые коррективы в последующее развитие профессионально-педагогической деятельности, детерминирует дальнейшее развитие культуры личности преподавателя-профессионала [7].

На первом, когнитивно-актуализирующем этапе целью было формирование направленности личности преподавателя на освоение ценностных ориентации профессионально-педагогической компетентности, осознание необходимости ее формирования, актуализация личностного потенциала преподавателя. Эффективность достижения указанных целей обеспечивалась за счет создания инновационно-педагогической творческой среды, создания системы организационных и научно-методических условий, личной педагогической активности препода-

вателя, направленных на профессиональное саморазвитие. Содержание этапа: осознание сущности и содержания профессионально-педагогической компетентности, рефлексия предшествующего и наличного опыта коллективной и собственной педагогической деятельности, поиск решений возникших новых задач по освоению элементов педагогической деятельности в процессе инновационно-педагогической и научно-методической деятельности через процесс решения пяти групп бинарных педагогических задач. Особое внимание уделялось, прежде всего, развитию мотивационной сферы педагогической деятельности, выполняющей побуждающую, направляющую и регулирующую функции. При этом «мотивация фиксирует такое состояние профессиональной деятельности, которое желательно для человека, но которого нет в наличии» [10].

На этом этапе осуществлялся процесс вхождения преподавателя в инновационный педагогический процесс, освоение нового содержания преподавания, ориентация на теоретическое освоение норм и ценностей профессионально-педагогической культуры, углубление работы по развитию педагогических ценностей-знаний. С этой целью были проведены циклы методических занятий с преподавателями по следующим теоретическим материалам: «Современное состояние и перспективы развития высшего специального образования», «Педагогические аспекты профессиональной подготовки», «Педагогическая деятельность как культурный процесс», «Проблемы современной дидактики в профессиональном образовании», «Педагогическая культура и ее дидактический компонент». Вопросы формирования профессионально-педагогической компетентности преподавателя были рассмотрены на заседаниях научно-методического совета факультета и методических комиссий выпускающих кафедр по проблеме «Формирование профессионально-педагогической компетентности преподавателя как фактор реализации многоуровневого профессионального образования». Реализация содержания педагогической системы целей по формированию инновационно-технологического компонента была направлена на формирование аналитико-рефлексивных и проективно-прогностических задач. В процессе отработки технологических умений велась коррекция содержания обучения по про-

граммам разных уровней, формировались личностно-ориентированные педагогические системы преподавателя. Для этого была проведена экспертиза существующего программно-методического обеспечения и разработана программа его совершенствования.

Целевая направленность формирования личностно-творческого компонента определила стремление включить преподавателя в различные формы педагогического творчества. Создание методических комиссий и творческих групп по проблемам преподавания отдельных циклов дисциплин способствовало конкретизации поставленных задач. Особое внимание было уделено технологии организации исследовательской работы преподавателя по формированию нового содержания образования на основе опытно-экспериментальной работы, проводимой на выпускающих кафедрах. Решению этой задачи способствовали научно-методические семинары «Разработка учебно-программного обеспечения учебного процесса в вузе», «Разработка дидактического обеспечения по дисциплине», по итогам которых подготовлены положения о разработке авторских и рабочих программ по дисциплинам. Для начинающих преподавателей в рамках ФППК организована «Школа молодого преподавателя», работа которой строится на основе диагностики педагогических затруднений преподавателей и их индивидуальных профессиональных запросов.

Активизации когнитивной деятельности преподавателя, направленной на формирование и освоение профессионально-педагогической компетентности, развитию умений решать аналитико-рефлексивные и проектировочно-прогностические задачи способствовали научно-методические семинары «Педагогические проблемы высшей школы в современных социально-экономических условиях», «Современные подходы к организации педагогического процесса в вузе», которые предусматривали актуализацию и обогащение знаний в области дидактики, инноваций, предполагали формирование и развитие умений по самоанализу своей готовности к инновационной педагогической деятельности, развитию умений проектировать содержание образования, способы его реализации, анализировать способы своей деятельности.

Целью второго, коммуникативно-технологического, этапа стало: развитие

коммуникативно-технологических умений в структуре деятельности преподавателя, личностно-ориентированной направленности технологии, формирование педагогических организационно-коммуникативных качеств, системы ценностей-отношений, готовности к педагогическому творчеству. Эффективность достижения цели на этом этапе обеспечивалась за счет: повышения педагогической активности преподавателей; развития аналитико-рефлексивных умений, использования диагностического подхода в реализации условий формирования профессионально-педагогической компетентности; развития технолого-инновационной готовности в решении бинарных групп педагогических задач на основе углубления знаний о личностных особенностях обучаемых; оптимизации организационно-педагогических условий развития профессионально-педагогической компетентности.

Предпосылкой повышения уровня технолого-инновационной готовности стало совершенствование инновационно-педагогических умений преподавателей, образующих инновационно-технологический компонент, отработка технологий педагогической деятельности, способов реализации методов обучения. Этому способствовало проведение серии открытых лекций, практических и лабораторных занятий опытных преподавателей с обсуждением их дидактических аспектов, проведение панорамных занятий для начинающих преподавателей и преподавателей, не имеющих профессионально-педагогической подготовки. Теоретическому осмыслению проблемы способствовали ежегодно проводимые на факультете научно-практические конференции, научно-практические семинары «Формы и методы инновационной деятельности преподавателя вуза», «Дидактические факторы эффективности учебного занятия в высшей школе. Анализ и самоанализ учебного занятия».

Содержание этапа в области ценностных ориентации – развитие системы педагогических ценностей-отношений, выявление наиболее значимых связей в реализуемой системе, акцент на развитие субъект-субъектных отношений в системе «преподаватель-студент», формирование рефлексии как качественной характеристики, отражающей отношение преподавателя к себе, своей инновационной педагогической деятельности; развитие профессионально цен-

Представление исследований молодых ученых

ных качеств. В качестве формы освоения этих проблем нами был избран «круглый стол» по проблемам: «Новая парадигма образования: субъект-субъектный подход», «Педагогическая рефлексия как компонент и ценность профессионально-педагогической компетентности преподавателя». Заседания за «круглым столом» носили научно-практическую направленность и обязательно предполагали тренинги развития профессиональных способностей.

Инновационно-педагогические задачи этого этапа решались в процессе подготовки и проведения заседаний совета факультета, научно-методических и научно-практических семинаров и конференций, научно-методического совета, работы выпускающих кафедр.

Развитие аналитико-рефлексивных умений преподавателя на технологическом этапе осуществлялось на основе повышения его педагогической активности, т.к. формирование рефлексивных умений состоит «не только в стыковке внутренних и внешних условий, а в обеспечении возможности субъекту для личного использования этих условий» [8]. Поэтому в формировании аналитико-рефлексивных умений важное место отводилось анализу включенности преподавателя в инновационный педагогический процесс, в результате чего возрастала личностная значимость активности субъекта, совершенствовались личностные профессионально-педагогические качества, наблюдалось повышение продуктивности и оптимизация педагогических ценностей-отношений. В результате формирования педагогически ценных качеств и отношений, аналитико-рефлексивных умений в процессе решения организационно-деятельностных задач у преподавателя повышался уровень профессиональной самореализации на основе повышения готовности к творческому взаимодействию, системного подхода к формированию и развитию личностно-ориентированных педагогических систем.

Развитию рефлексии, ценностей-отношений, организационно-коммуникативных качеств способствовало взаимопосещение занятий, анализ их различных аспектов с целью определения эффективности организации деятельности студентов, а также промежуточная диагностика затруднений преподавателей в педагогическом процессе.

Активизация работы кафедр и предметно-методических цикловых комиссий в рамках экспериментальной работы на факультете способствовали формированию и развитию педагогической активности преподавателей на втором этапе и ее росту как в индивидуальном отношении, так и по кафедрам.

Целью третьего, конструктивно-креативного этапа стало формирование ценностных установок преподавателей на перманентное саморазвитие, самореализацию, развитие собственного опыта, преобразующее воздействие на студента, обеспечивающее максимально возможную взаимную реализацию личностных потенциальных способностей участников образовательного процесса, развитие творческого взаимодействия в системе «преподаватель-студент».

Эффективность реализации целей и задач третьего этапа формирования профессионально-педагогической компетентности обеспечивалась за счет дальнейшего совершенствования педагогических знаний и технологического-инновационных умений, их использования в новых ситуациях реального педагогического процесса, разработки собственных методов обучения, включения новых элементов в содержание педагогической деятельности преподавателя. Особое внимание на этом этапе эксперимента уделялось активизации дидактического творчества преподавателей на основе усвоенных теоретических знаний и освоенных практических навыков, созданию условий для педагогического культуротворчества. Этому во многом способствовало введение государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования второго поколения и переход к завершающему этапу экспериментальной работы. Эти факторы определили необходимость разработки преподавателями собственных педагогических систем и подходов к организации педагогической деятельности. Решению этой задачи способствовали научно-практические конференции и занятия по программе «Психология и педагогика высшей школы» в рамках ФППК.

Содержание процесса формирования профессионально-педагогической компетентности преподавателя определялось развитием технологического-инновационной готовности в процессе отработки умений по решению диагностико-гностических задач, разви-

тию инновационного потенциала преподавателей, осуществлением вариативного подхода к реализации учебных планов и программ.

Инновационно-педагогические задачи этого этапа решались путем создания условий для более глубокого осознания сущности творческой самореализации преподавателя в педагогической деятельности с акцентом на развитие креативных способностей. На основе диагностики креативных качеств преподавателей в рамках постоянно действующего психолого-педагогического семинара состоялся «круглый стол» по проблеме: «Психология творчества преподавателя: технологический аспект». Формирование диагностико-гностических умений на данном этапе велось с целью совершенствования диагностирования знаний учащихся, развитию умений соотносить результаты процесса обучения с его целями, прежними результатами, результатами коллег-преподавателей; определения эффективности своих педагогических действий, содержания педагогической системы.

Целями четвертого, коррекционно-оптимизирующего этапа стали: выработка устойчивых ценностных ориентаций на систематическое саморазвитие и самосовершенствование, формирование направленности на взаиморазвитие субъектов процесса обучения в ходе педагогического культуротворчества. Эффективность достижения целей и решения задач четвертого этапа формирования профессионально-педагогической компетентности обеспечивалась за счет комплексного применения теоретических положений о становлении и развитии профессионально-педагогической компетентности, использования технологии оптимизации процесса обучения, интегрированного подхода к решению системы педагогических задач.

На этом этапе осуществлялась коррекция и оптимизация системы ценностного отношения к педагогической деятельности, выработка устойчивых ориентации на педагогическую деятельность как культурный процесс, устойчивых педагогических ценностно-целевых установок на систематическое саморазвитие и самосовершенствование, на личностное развитие студентов, использование технологий личностно-ориентированного обучения.

Решению этих задач были посвящены

научно-методические семинары «Педагогическое общение в профессиональной деятельности преподавателя вуза», «Межличностная коммуникация и профилактика конфликтов», а также занятия на тему: «Сущность и технология личностно-ориентированного обучения. Личностно-ориентированное практическое занятие и его особенности», проведенное автором для преподавателей выпускающих кафедр.

Эти процессы были обусловлены работой технологии обучающей деятельности, коррекционно-регулирующих умений, оптимизацией содержания и условий образовательного процесса на основе интерактивного подхода к решению всего комплекса инновационно-дидактических задач.

Результаты коррекционно-оптимизирующего этапа формирования профессионально-педагогической компетентности были достигнуты благодаря работе по формированию системы мониторинга эффективности педагогической деятельности, разработанного учебно-методического обеспечения и качества обучения. С этой целью была проведена экспертиза учебных программ и их дидактического обеспечения, по результатам которой 98 % программ были признаны соответствующими ГОС ВПО по всем параметрам, 2 % программ – по большинству параметров.

Дидактическое обеспечение разработанных программ было представлено дидактическими комплексами, включающими в свой состав 4 вида дидактических материалов: а) дидактические средства общего ориентирования (ДСОО), представляющие собой справочно-ориентационное пособие по изучаемой дисциплине для студентов; б) дидактические средства для аудиторных занятий (ДСАЗ), включающие методические, справочно-информационные материалы, тексты (для занятий по дисциплине), указания к проведению практических и лабораторных работ, практикумы по решению задач и проведения расчетов и т.д.; в) дидактические средства для самостоятельной работы студентов (ДССР), содержащие задания для самостоятельной работы по дисциплине и рекомендации к их выполнению. К окончанию формирующего эксперимента дидактические комплексы полностью сформированы по 80 % дисциплин, преподаваемым на выпускающих кафедрах.

Развитию коррекционно-регулирующих

Представление исследований молодых ученых

умений преподавателя способствовала работа по актуализации знаний об оптимизации процесса обучения на основе теории Ю.К. Бабанского, давшего определение и выделившего критерии оптимальности процесса обучения [3].

Реализация принципа оптимизации в решении инновационно-педагогических задач обусловлена тем, что в условиях инновационно-творческой среды и использования различных новшеств, изменения содержания образования именно профессионально-педагогическая компетентность преподавателя становится регулирующим и корректирующим фактором осуществляемой им инновационной педагогической деятельности, который оптимизирует реализацию педагогических целей.

Поэтому в содержании этого этапа выделяется селективный подход к накопленному опыту инновационной педагогической деятельности, развитие рефлексии по отношению к собственной педагогической системе, новым и новейшим педагогическим приемам и технологиям, закрепление в личной практике тех из них, которые соответствуют критериям оптимальности. Вместе с тем необходима постоянная работа преподавателя над собой в связи с фактом быстрого старения инноваций, что требует не только повышения уровня своего образования, но и формирования готовности к научным исследованиям, освоения их методологии, включения их в личную педагогическую систему.

Содержание работы на этом этапе заключалось в формировании таких умений по решению коррекционно-регулирующих задач, как внесение корректив в цели, содержание, формы и методы учебной работы; доработка используемых инноваций; коррекция и регулирование отношений с участниками процесса обучения, влияния инновационной педагогической среды; нейтрализация или компенсация возникших негативных эффектов, отрицательных побочных результатов; определение новых задач самообразования. Эти проблемы обсуждались на ежегодных научно-практических конференциях.

Корректировочные умения преподавателей совершенствовались на основе получаемой информации о ходе усвоения содержания образования и личностном развитии студентов. Корректировка может включать в себя введение дополнительных упражнений, разъяснений, повторение ранее пройденного ма-

териала, изучение темпа изучения учебного материала на определенном этапе, уменьшение или увеличение дозы нового учебного материала на конкретном занятии, применение новых средств стимулирования учения, которые ранее не планировались преподавателем, например, указание на типичные ошибки студентов, их анализ и пр.

Реализация содержания системы педагогических задач проводилась через подготовку и проведение заседаний совета факультета, работу научно-методического совета на основе результатов диагностики и учета технологии работы преподавателя как организатора целостного педагогического процесса, проведение научно-методических семинаров «Мониторинг программ и дидактического обеспечения образовательного процесса в высшей школе» и «Качество профессионального образования как педагогическая проблема».

В ходе реализации технологии формирования профессионально-педагогической компетентности преподавателя проверялась выделенная нами совокупность условий. Процесс формирования представлял единую систему действий, рассчитанную на повышение уровня сформированности всех компонентов профессионально-педагогической компетентности. Особое внимание было уделено наименее сформированным по данным констатирующего эксперимента признакам. Технология обеспечивала развитие профессионально-педагогической компетентности в процессе осуществления целостного педагогического процесса и поэтапный рост сформированности представленных в ее структуре элементов.

На четвертом этапе нами были отслежены результаты формирования и развития профессионально-педагогической компетентности, сопоставлены уровни ее сформированности с категориями преподавателей. Проведенный анализ позволяет констатировать, что с ростом уровня профессионально-педагогической компетентности увеличивается степень соответствия категорий ее уровням.

Обоснование эффективности условий формирования профессионально-педагогической компетентности, создаваемых в ходе проведения эксперимента, проверялось путем определения уровня сформированности ее показателей у преподавателей выпускающих кафедр. По результатам констати-

рующего эксперимента было выявлено, что 24,1 % преподавателей находятся на адаптивном уровне профессионально-педагогической компетентности, 31,5 % – на репродуктивном уровне, 36,5 % – на эвристическом уровне и 7,9 % – на креативном уровне

татам констатирующего и формирующего экспериментов приведены на рис. 2 и 3.

Представленные данные экспертной оценки и самооценки преподавателей отражают положительную динамику процесса по всем выделенным критериям, что подтвер-

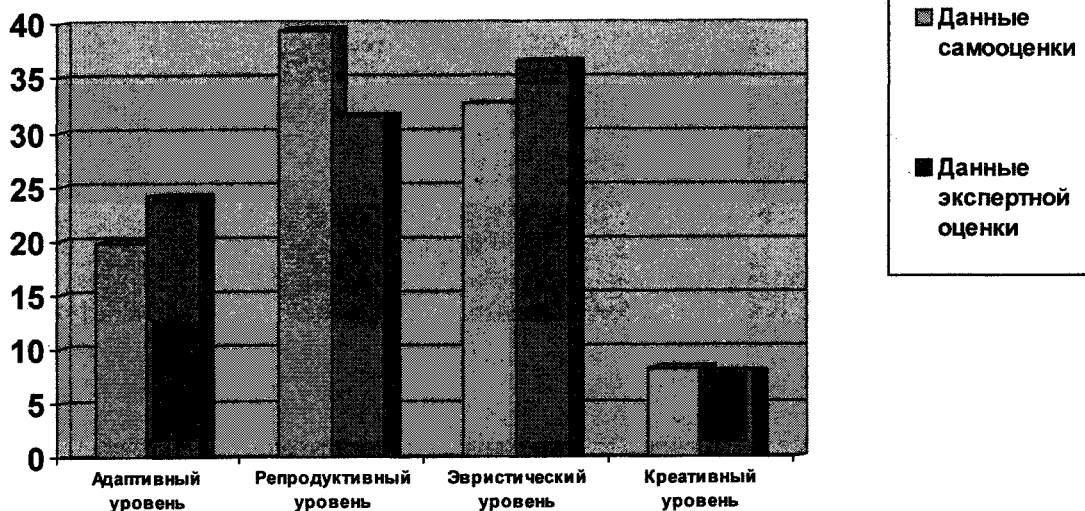


Рис. 2. Констатирующий эксперимент: Распределение преподавателей по уровням сформированности профессионально-педагогической компетентности, в %

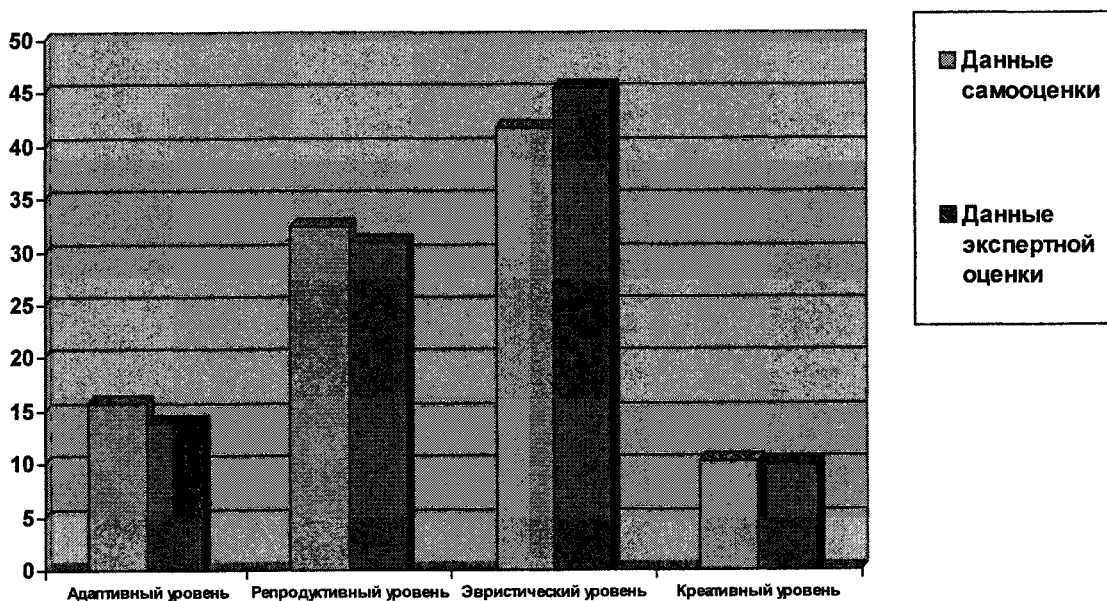


Рис. 3. Формирующий эксперимент: Распределение преподавателей по уровням сформированности профессионально-педагогической компетентности, в %

(по данным экспертной оценки), т.е. в опытно-экспериментальной работе были представлены преподаватели всех четырех уровней сформированности профессионально-педагогической компетентности. Данные о распределении преподавателей по уровням сформированности профессионально-педагогической компетентности по резуль-

ждает эффективность предложенной нами технологии формирования профессионально-педагогической компетентности преподавателя высшей школы.

Литература

1. Алексеев Н.А. Личностно ориентированное обучение: вопросы теории и практики. – Тюмень: ТГУ, 1997.

Представление исследований молодых ученых

2. Архангельский С.И. Совершенствование педагогического мастерства преподавателей. – М.: Знание, 1986.
3. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. – М.: Просвещение, 1982.
4. Беликов В.А. Личностная ориентация учебно-познавательной деятельности (дидактическая концепция). – Челябинск: Факел, 1994.
5. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989.
6. Зеер Э.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование: теоретико-методологический аспект. – Екатеринбург: УГППУ, 2001.
7. Исаев И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. – М.: Педагогика, 1993.
8. Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности. – СПб.: Питер, 1993.
9. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования: Учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М.: Педагогика, 2001.
10. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Педагогика, 1996.
11. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Педагогика, 1999.
12. Сластенин В.А., Руденко Н.Г. О современных подходах к подготовке учителя // Педагог. – 1997. – № 3.
13. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. – М.: Педагогика, 1996.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КАЧЕСТВ ГУМАННОГО ЛИДЕРА У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ МЕНЕДЖМЕНТА

О.В. СТУКАЛОВА
ЮУрГУ

В статье рассматриваются педагогические условия, методы и средства, способствующие формированию качеств гуманного лидера. Приведены некоторые результаты экспериментальной работы по формированию качеств гуманного лидера у будущих специалистов менеджмента.

Одной из основных задач нашего исследования являлось выявление и экспериментальная проверка комплекса педагогических условий, способствующих успешному формированию качеств гуманного лидера у будущих специалистов менеджмента.

Создание специальных условий в реально существующем процессе вуза нами рассматриваются как педагогические обстоятельства, которые сознательно создаются в учебном процессе и которые должны способствовать успешному формированию качеств гуманного лидера и проектированию нужного процесса.

Таким образом, весь комплекс условий должен быть направлен на обеспечение процессуального аспекта профессиональной подготовки, согласование объективных и субъективных целей, объективных условий и индивидуальных особенностей субъекта, а также на организацию учебно-производственной деятельности будущего специалиста.

Нами был сформулирован следующий комплекс педагогических условий, способствующий формированию качеств гуманного лидера:

– организовано сотрудничество на основе взаимного доверия, диалога, установления субъект-субъектных отношений преподавателя и студента;

– в содержании образования отражаются ценности гуманизма и гуманного поведения менеджера в профессиональной деятельности;

– в образовательной деятельности осуществляется ориентация студентов на проявление качеств гуманного лидера.

В процессе профессионального обучения мы учитывали тот факт, что такой критерий качества подготовки специалистов,

как уровень сформированности знаний, умений и навыков по дисциплинам учебного плана, при всей его значимости и необходимости сегодня теряет свою актуальность. Современные исследователи в области психологии профессионального развития (В.Д. Шадриков, Д.Мартенс, Э.Ф. Зеер, А. Шелтон, Д.А. Белухин, А.К. Маркова, В.В. Белых, Н.А. Алексеев и др.) отмечают, что мотивационная сфера, ценностные ориентации, целевые установки, личностные качества, способности, психические процессы и даже психофизиологические свойства личности оказывают определенное влияние на процесс усвоения знаний, умений и навыков. Таким образом, перечисленные подструктуры личности, по сути, детерминируют профессиональное развитие специалиста.

На сегодняшний день уже явно недостаточна традиционная модель образовательного процесса, объясняющая его в понятиях заданных образцов деятельности. Для становления высококвалифицированного специалиста становится приоритетным умение сформировать целостное, доверяющее, ответственное и устремленное к диалогу восприятие мира, восстанавливающее смысловое равновесие между человеком и миром.

Учитывая вышеизложенное, перейдем непосредственно к описанию организации комплекса педагогических условий в вузе по формированию качеств гуманного лидера у студентов.

Анализируя ГОС по специальности «Менеджмент организации» 2000 г. [2], учебные программы по управленческим дисциплинам, мы отметили следующее:

– содержание программ обучения не соответствует основным задачам, которые предстоит выполнять будущему менеджеру,

Представление исследований молодых ученых

а внимание преимущественно концентрируется только на приобретении знаний;

- отсутствуют специализированные предметы, развивающие умения и навыки, связанные с владением и использованием «инструмента» менеджера;

- самым важным препятствием в обучении будущих менеджеров является неумение ставить цели, выбирать направления деятельности;

- отсутствие представлений о работе менеджера и специфики его деятельности, что приводит студентов в процессе обучения к непониманию сущности будущей профессии;

- нет акцента на необходимость совмещения руководства и лидерства в работе современного менеджера;

- не говорится о важности гуманного подхода при работе с людьми.

Поэтому мы попытались обосновать необходимые решения методологических основ цикла управленческих дисциплин с ориентацией на формирование гуманной направленности личности, подготовленной к решению управленческих задач, возникающих в процессе деятельности менеджера, его способностью к самопознанию, саморазвитию и творческой самоактуализации.

Мы исходили из того, что цикл управленческих дисциплин должен представлять целостную науку, ориентирующую будущего специалиста на построение системы гуманных отношений, на профессиональное решение проблем, на внедрение в организацию гуманных ценностей. Содержание на уровне методологии и логики его построения способствует не только свободному использованию знаний, но и становлению качеств гуманного лидера у будущих специалистов менеджмента.

Одним из важнейших направлений в решении этой задачи являлось использование гуманно ориентированного подхода в организации профессионального образования будущих специалистов менеджмента [1, 3].

К основным потенциалам гуманно ориентированного образования отнесены предпосылки развития ценностного отношения человека к себе и к другим людям. Раскрываются ведущие элементы соответствующей ценности. Перспективным представляется гуманно ориентированное образование в становлении созидательной направленности образованности человека. Гуманное образование функционально сориентировано на

некие востребованные (лично, социально) свойства в развитии личного и межличного. Речь идет о том, что результатами в образовании выступают человеческие свойства (образованность, здоровье, профессиональная квалификация, отношение к себе и к миру). Личное же каждого человека базируется, в том числе, и на воспроизводимых в образовании человеческих качествах.

Гуманизм в образовании проявляется не в том, чтобы преобразовывать человека, ориентируясь на некие идеалы (например, личности). Гуманизм в образовании проявляется в намеренном и взвешенном создании (созидании) условий, в которых развитие человека осуществлялось бы и природосообразно, и социально приемлемо, и лично востребовано. Для этого необходим учет врожденных особенностей человека, выраженных в его задатках, а также поиск компромиссов между социализацией и индивидуализацией в развитии человека со свойственными ему задатками.

Гуманизм предполагает формы взаимодействия партнеров. Активность человека в образовании значима и в плане обогащения личным опытом. Активно действующий участник образования не только усваивает социальный опыт, но и присваивает приращения личного опыта. В связи с этим гуманизм в образовании вряд ли можно представить без акцента на субъект-субъектные аспекты во взаимодействии участников образования. В этом плане гуманизм в образовании характеризуется также и предоставлением человеку возможностей проявлять себя как субъект (не только своей деятельности) взаимодействия с партнерами.

Как субъект взаимодействия с партнерами человек участвует вместе с ними в созидании каких-то общих результатов. Тем самым он может проявлять свою креативность, вносить новации в окружение (в сферу образования например). Это уже явная предпосылка к самореализации человека в образовании. Отсюда уместен вывод о том, что гуманизм в образовании обуславливает раскрепощение внутренних потенциалов человека, побуждая его к самореализации.

Гуманный подход в профессиональном образовании позволяет рассматривать будущую профессиональную деятельность не только как способ самореализации, но и как процесс личностного становления, самосознание возрастающих профессиональных и

нравственных составляющих личность. Узко утилитарный подход к профессиональной подготовке будущего специалиста менеджмента в значительной мере обесценивает профессиональное образование. Процесс становления специалиста с позиций гуманного подхода делает профессиональное образование средством подготовки всесторонне развитого специалиста и гражданина общества. При этом обеспечивается:

1) высокий уровень интеллектуального развития, включающего в себя сознательное освоение ценностей человеческой культуры, социальных знаний в профессиональной деятельности;

2) психо-эмоциональное развитие как способность эмоционально-чувственного восприятия и анализа предметов действительности, эмоционального отношения к общечеловеческим ценностям, способность к установлению эмоционально-чувственных контактов с окружающими людьми, к созданию психо-эмоционального комфорта в профессиональной деятельности;

3) нравственно-этическое становление личности.

Важно отметить, что преподавание управленческих дисциплин должно проводиться с позиций системного подхода. Его можно интерпретировать следующим образом: исследуя процессы управления, присущие социально-экономическим системам, преподаваемая дисциплина, кроме собственных только ей законов, закономерностей и методов, должна широко использовать методы других наук.

В частности, изучение дисциплины должно строиться на достаточном знании философии, экономических теорий, статистики, социологии и психологии труда, информатики. При рассмотрении ряда вопросов предмет изучения должен обоснованно опираться на кибернетические представления об управлении, использовать основные положения теории систем, теории информации, высшей математики и ее прикладных разделов, других естественных наук. Изучение отдельных аспектов теоретических основ управления должно сопровождаться привлечением данных и обобщением таких отраслей знаний, как право, документоведение, научная организация труда и др.

В преподавании дисциплин управленческого цикла нами использовался системный

подход [4, 14–19]. Это дает основание рассматривать структурные подразделения, обеспечивающие образовательный процесс как систему.

Реализация системного подхода к преподаванию дисциплин управленческого характера должна основываться на дедукции – движении знания от общего к частному, выведение следствий из посылок. В этой связи учебный материал строится на последовательном изложении трех дидактических блоков. Первый – «Эволюция науки управления», второй – «Методология менеджмента», третий – «Прикладные аспекты менеджерской деятельности». На наш взгляд такие дидактические блоки в указанной последовательности их изучения обеспечивают логическую взаимообусловленность и позволяют качественно решить основные задачи в области подготовки менеджеров.

Структурное построение цикла управленческих дисциплин в нашем исследовании решало три основные задачи: стимулировать интерес к управленческой деятельности; сформировать установку на ее гуманный и творческий характер; сформировать способность к самопознанию, саморазвитию и самовоспитанию.

Перейдем к описанию экспериментальной работы. Исходя из структуры цикла управленческих дисциплин, мы выделили три этапа эксперимента:

первый этап – адаптивный – третий курс;

второй этап – операционно-технологический – четвертый курс;

третий этап – креативный – пятый курс.

В качестве предполагаемого результата мы выделили такие показатели: знание качеств гуманного лидера, ценностное отношение к гуманно ориентированному лидерству, умение проявлять качества гуманного лидера при работе в группе и в процессе решения управленческих задач.

Обратимся к краткой характеристике построения занятий со студентами на **первом этапе** формирования качества гуманного лидера у будущих специалистов менеджмента.

В процессе экспериментальной работы нами были апробированы различные формы занятий: теоретические семинары, семинары практикумы (при этом использовались различные методы активизации деятельности: деловые игры, тематические дискуссии,

Представление исследований молодых ученых

микродискуссии, диспуты, решение творческих задач, анализ управленческих ситуаций). В процессе лекционных занятий мы применяли лекции-монологи, а также лекцию-диалог и лекцию-полилог.

Результаты первого этапа педагогического эксперимента свидетельствуют о его эффективности. Так проведенный письменный опрос студентов, участвующих в эксперименте, выявил следующее: 80 % отметили, что занятия по дисциплинам управленческого цикла способствовали желанию самосовершенствоваться; 55 % – возникновению веры в возможность достижения вершин профессии; 64 % указали, что достаточно глубоко познали свой мир; 78 % – по-новому взглянули на роль современного менеджера и осознали социальные требования, предъявляемые профессией к качествам личности специалиста; 52 % указали, что овладели многими практическими умениями, необходимыми в работе менеджера.

В качестве основного критерия эффективности реализации выдвинутых условий по формированию качеств гуманного лидера у будущих специалистов менеджмента и их апробации на данном этапе эксперимента выступают знания качеств гуманного лидера, ценностное отношение к гуманно ориентированному лидерству. О сформированности знаний о качествах гуманного лидера и о ценностном отношении к гуманно ориентированному лидерству мы судим по следующим показателям: положительное отношение к избранной профессии; понимание социальной значимости профессии менеджера; твердая установка на работу по специальности; удовлетворенность будущей профессией, понимание необходимости совмещения руководства и лидерства в организации, главная ценность в организации – человек, умение выделить качества присущие именно гуманному лидеру (табл. 1).

Таблица 1

Динамика изменений уровня гуманной направленности в контрольных и экспериментальных группах (%)

№ пп.	Результат	До начала эксперимента	После эксперимента		Разница между контрольными и экспериментальными группами	Статистически значимые различия $P < 0,05$
			Кгр	Эгр		
1	Студенты с ярко выраженной ориентацией на гуманизм	–	2	47	45	Есть
2	Студенты с ориентацией на гуманизм	33,4	40	57	17	Есть
3	Студенты, признающие важность гуманизма	35,3	38	46	8	Есть
4	Студенты неуверенные в важности гуманизма	19,6	14	–	14	Есть
5	Студенты индифферентным отношением к гуманизму	11,7	6	–	6	Есть

Исходя из результатов, полученных на первом этапе, на втором этапе мы стремились организовать деятельность студентов так, чтобы заложить в каждом основные качества гуманного лидера и умение проявлять их при работе в группе.

Качества гуманного лидера будущего специалиста – менеджера – невозможны без развития его профессионального мышления, культуры гуманистических отношений, ведь только менеджер, способный к активной творческо-поисковой интеллектуальной деятельности, способен к созданию собствен-

ных технологий управления, разрешению противоречий и проблем, возникающих в процессе профессиональной деятельности. Это подтвердили и данные нашего исследования. Поэтому основными задачами формирования качеств гуманного лидера-менеджера являлись: овладение технологиями конструктивного общения; формирование способностей к определению противоречий в профессиональной деятельности менеджера; освоение основных элементов этикета.

На занятиях по управленческим дисциплинам нами, наряду с индивидуальными

формами широко применялись групповые формы занятий.

В формировании качеств гуманного лидера групповые формы работы предполагают три показателя: цель, время, итог. Первый предполагает постановку четких ориентиров перед каждой подгруппой; второй – ограниченные временные рамки; третий – анализ результата обсуждения проблемы. Механизмы групповой формы проведения семинаров позволяют решать основные задачи формирования качеств гуманного лидера: вырабатывается социальная ответственность; стимулируется интерес, растет мотивация; порождается потребность в координации действий, дисциплине, самодисциплине; удовлетворяется потребность в конструктивном общении; происходит включение в творческое соревнование; снимается тревожность, обеспечивается раскованное поведение членов группы.

Коллектив, группа при правильной организации активизирует деятельность каждой личности, способствует более полному проявлению и развитию творческого потенциала. Этот важнейший феномен групповой жизни получил название «социальной фасилитации», то есть «облегчения» активизации деятельности людей в условиях группы, по сравнению с самостоятельной деятельностью. Лидеру часто приходится принимать решения в нестандартных ситуациях. Сформировать навыки принятия решений в таких ситуациях на семинарах позволяет моделирование реальности, средством которой является игра.

На третьем этапе студенты продолжили изучение цикла управленческих дисциплин

блоком «Прикладные аспекты менеджерской деятельности».

Важным моментом работы со студентами на данном этапе являлось развитие у них способностей к решению управленческих задач и ситуаций. Для этого применялась эвристическая программа анализа ситуаций и решения задач. Она представляет собой описание подходов формирования и выполнения интеллектуально-практических действий, это предписания, содержащие принципы, правила, приемы, подсказки, направления в поисках решения.

Результаты формирующего эксперимента на данном этапе показали, что проведенная работа по развитию профессионального интеллекта как одного из важных качеств гуманного лидера-менеджера дала положительные результаты, которые представлены в табл. 2.

Данные таблицы содержат убедительные доказательства эффективности экспериментальной методики.

Третий этап формирования качеств гуманного лидера был дополнен спецкурсом «Гуманное лидерство».

Целью разработанного нами курса «Гуманное лидерство» являлось освещение принципов гуманизма, теоретических основ гуманного лидерства, побуждение студента к самореализации и саморазвитию, сформировать качества гуманного лидера-менеджера. Этот курс позволяет преодолеть функциональную разрозненность обучения. Это междисциплинарный курс, который позволяет учиться применять знания и навыки в практической деятельности.

Таблица 2

Результаты владения студентами управленческими технологиями
(выявление противоречий, решение проблем и задач, %)

№ пп.	Результат	До начала эксперимента	После эксперимента		Разница между контрольными и экспериментальными группами	Статистически значимые различия $P < 0,05$
			Кгр	Эгр		
1	Не смогли выявить	50	34	11,5	22,5	Есть
2	Выявили проблемы и задачи, противоречия не выявили	21,5	26	15,5	10,5	Есть
3	Противоречия выдали за проблемы	10,8	12	3,8	8,2	Есть
4	Частично выявили противоречия, проблемы и задачи	17,7	20	23,1	3,1	Есть
5	Выявили противоречия, проблемы и задачи	-	8	46,1	38,1	Есть

Проведенная на данном этапе работа по формированию качеств гуманного лидера у будущих специалистов менеджмента, в конечном итоге, принесла ожидаемые результаты. Наряду с отдельными компонентами подготовленности менеджера к профессиональной деятельности значительно повысился изучаемый показатель – качества гуманного лидера у будущих специалистов менеджмента.

Литература

1. Ильясов Д.Ф., Сериков Г.Н. *Теория управления образованием: Учеб. пособие по спецкурсу для студ. пед. специальностей и руководителей образоват. учреждений.* – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 344 с.
2. Российская Федерация. *Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 061100 «Менеджмент организации». Квалификация «Менеджер». № 234 эк/сп.* – М.: МО РФ, 2000. – 32 с.
3. Сериков Г.Н. *Образование и развитие человека.* – М.: Мнемозина, 2002. – 416 с.
4. Сериков Г.Н. *Системный подход – основа педагогического менеджмента // Педагогика.* – 1994. – № 1. – С. 14–19.

МОДЕЛЬ СТАНОВЛЕНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К АНАЛИТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

Е.А. Телешова
ЮУрГУ

В статье обосновывается актуальность создания модели становления готовности студентов к аналитической деятельности в учебно-педагогическом взаимодействии в условиях модернизации современного российского образования, рассматриваются методологические предпосылки, подходы к определению понятия учебно-педагогическое взаимодействие, педагогические аспекты реализации данной модели.

Сегодня общегосударственная политика состоит в усилении внимания на личность каждого человека, и идея равноправия является отличительной чертой взаимодействия. В образовании равноправное взаимодействие соответствует принципам гуманизации, провозглашенным в новой парадигме образования. Поэтому в образовании на первое место выдвигаются методологические подходы, имеющие личностную и индивидуальную направленность: индивидуальный подход (М.А. Данилов, Е.С. Рабунский, А.А. Кирсанов и др.), дифференцированный подход (И.Э. Унт, И.М. Осмоловская и др.), личностно-ориентированный подход (Э.Ф. Зеер, Е.И. Рогов, И.С. Якиманская и др.), личностно-деятельностный подход (Зимняя И.А.), гуманно-ориентированный подход (Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков и др.).

Указанные педагогические теории изменяют основную схему взаимодействия преподавателя и студентов, т.е. субъект-объектные отношения. Вместо широко распространенной схемы взаимодействия: преподаватель – субъект педагогического воздействия и управления, студент – объект этого воздействия, мы имеем схему субъект-субъектного, равнопартнерского учебного сотрудничества преподавателя и студентов в совместно организованном преподавателем решении учебных, познавательных и коммуникативных задач. При соблюдении равноправия устанавливаются не межролевой контакт «преподаватель – студент», а межличностный контакт, в результате которого возникает диалог, а значит, и наибольшая восприимчивость и открытость к воздействиям одного участника взаимодействия на другого [1, 2, 12, 13, 14 и др.].

Под взаимодействием понимают взаимную связь, либо взаимную поддержку. Взаимодействие представляет собой систематически устойчивое выполнение действий, которые направлены на то, чтобы вызвать ответную реакцию партнера, причем вызванная реакция в свою очередь, порождает реакцию воздействующего [5, с. 53].

В педагогической науке в этой связи часто оперируют понятиями «педагогическое общение», «профессионально-педагогическое общение», «педагогическое взаимодействие» и некоторые другие [6, 8].

Мы рассматриваем взаимодействие в образовательном процессе, и тогда мы говорим о паритетности взаимоотношений участников образования. Участником образования может быть любой человек, если он выполняет какие-то функции, относящиеся к образованию, путем осуществления учебной, педагогической либо сопровождающей деятельности [8, с. 131]. В условиях образовательного процесса находит отражение осуществление учебной и педагогической деятельности, поэтому обоснованным кажется использование понятия учебно-педагогическое взаимодействие. Равноправие, паритетность между ними понимается нами как возможность осуществлять каждому свои компетенции.

Мы разделяем точку зрения Г.Н. Серикова, который рассматривает компетентность, прежде всего, как характеристику и составляющую квалификации, в которой представлены знания, необходимые для осуществления профессиональной деятельности, а к компетенциям подходит как функциям, осуществляемым участниками образования [8].

Наряду с общенаучными, выделяют специально-профессиональные компетенции участников учебно-педагогического взаимодействия, отражающие специфику профессиональной деятельности [7, 11, 14]. В нашем случае будем говорить о профессиональной переводческой деятельности. Анализ научной и научно-методической литературы в данной области показал значимость аналитической деятельности как компонента профессиональной деятельности специалиста. Психологами получены данные, свидетельствующие о том, что успешность овладения умениями зависит от уровня анализа, синтеза, обобщения, абстрагирования и конкретизации знаний, используемых в деятельности. Следовательно, сам процесс обучения и воспитания должен носить аналитический характер, вся мыслительная деятельность должна формироваться на четко выраженной аналитической основе. Без этого невозможно научить самостоятельно мыслить.

Методика подготовки специалистов в области перевода не должна пренебречь последними достижениями когнитивной психологии и языкознания, что получило наглядное подтверждение в материалах Второй Международной конференции «Современные тенденции переводоведения и переводческая практика». На особую роль анализа в процессе подготовки переводчиков и в процессе осуществления профессиональной деятельности, указывают многие специалисты в данной области (В.С. Виноградов, Д.Я. Ермолович, В.Н. Комиссаров, Л.К. Латышев, В.И. Провоторов, А.П. Чужакин и др.). Реализации аналитической деятельности переводчика предполагает обладание некоторыми свойствами, наличие которых делает в принципе возможным осуществление данного компонента профессиональной. Такое состояние человека в педагогической науке принято называть «готовностью».

Готовность к аналитической деятельности представляет собой сложное психологическое образование, которое выражается в совокупности сформированных знаний, умений и положительного эмоционального отношения к ее осуществлению [4, 10].

Мы считаем возможным рассматривать готовность к аналитической деятельности в ее связи с образованностью, так как готовность зарождается уже в процессе обучения в вузе. Исходя из понятия «образованность»,

характеристика которого представлена Г.Н. Сериковым [9], нами уточнено понятие «готовность к аналитической деятельности специалиста», под которым понимается целостность внутренних свойств будущего специалиста, проявляющаяся в осознанном овладении частью социального опыта в области аналитической деятельности специалиста, который приобретает на разных этапах профессиональной подготовки, а также проявляющейся способности пользоваться им в своей профессиональной деятельности.

Готовность студентов к аналитической деятельности изучается нами в процессе получения будущими специалистами профессионального образования, следовательно, мы будем говорить о стадии формирования, либо становлении (в терминологии системно-синергетической концепции образования) в процессе развития готовности к аналитической деятельности [5].

Становление готовности студентов к аналитической деятельности специалиста в аспекте его образованности происходит в условиях образовательного процесса. Основой осуществления образовательного процесса является учебно-педагогическое взаимодействие.

Итак, рассмотрим компетенции участников учебно-педагогического взаимодействия. Проанализировав мнение ведущих специалистов в области разработки национальных стандартов школьного и вузовского образования в странах Европейского и мирового сообщества, выделим базовые компетенций студентов, которые в совокупности обеспечивают готовность выпускников различных учебных заведений к адаптации и самореализации в условиях рынка труда современного информационного общества [11]. К ним относятся: информационная, познавательная, развивающая, коммуникативная, деятельностная компетенции.

Среди компетенций, осуществляемых педагогическими работниками, можно выделить информационную, обучающую, организационную, коммуникативную, деятельностную, регулирующую, оценочную, воспитательную. Безусловно, во многом преподаватель будет осуществлять такие же компетенции, что и студент, особенно, те, которые характеризуют собственно профессиональную деятельность. К ним можно отнести деятельностную и коммуникативную

компетенцию, учитывая ее компоненты (лингвистический, дискурсивный, прагматический, стратегический, социокультурный) по осуществлению профессиональной деятельности специалиста. Иными словами данные компетенции преподавателя характеризуются более высоким уровнем сформированности в силу развитой образованности в области теории языка, переводоведения, аналитической деятельности специалиста и наличия профессиональной квалификации.

Большее число компетенций, осуществляемых педагогическими работниками, не означает ограничения свободы студентов, снижение демократичности и гуманности отношений между ними. Это лишь означает, что при организации, выборе методов, приемов и форм учебно-педагогического взаимодействия, ведущую роль выполняет преподаватель. Однако основанием при этом является не авторитарность одного субъекта по отношению к другому, а лишь большая его компетентность и присвоенная квалификация в условиях гуманно ориентированного образования.

Со временем взаимодействие между преподавателем и студентом претерпевает определенные изменения. Доля участия преподавателя в совместной деятельности со студентом уменьшается – от обучающей, организующей деятельности на начальном этапе, она преобразуется на более высоких уровнях развития готовности к аналитической деятельности студентов и скорее носит рекомендательный, ориентирующий характер. При этом одни компетенции (информационная, обучающая, организационная, деятельностная, воспитательная и др.), преобладающие на начальном этапе, уступают место организационной, коммуникативной, регулирующей компетенциям и другим на продвинутом этапе.

Деятельность студентов приобретает все большую активность – от воспринимающей роли (информационная компетенция) происходит переход к активной самостоятельной деятельности по организации, контролю, корректировке собственной деятельности (деятельностная, развивающая компетенции – на продвинутом этапе). Таким образом, все компетенции участников учебно-педагогического взаимодействия в конечном итоге оказываются сориентированными на становление готовности студентов к аналитической деятельности, а учебно-

педагогическое взаимодействие выступает в качестве основного фактора становления готовности студентов к осуществлению аналитической деятельности специалиста.

Направленность учебно-педагогического взаимодействия на становление готовности студентов к аналитической деятельности предполагает создание предпосылок, позволяющих студентам осмыслить социальный опыт в области аналитической деятельности специалиста; приобрести умения и навыки самостоятельного осуществления анализа предмета профессиональной деятельности; ориентироваться на социальное признание результатов аналитической деятельности. Выделенные предпосылки определили подходы к разработке модели становления готовности студентов к аналитической деятельности. Предпосылками становления готовности студентов к аналитической деятельности в теоретическом плане являются системно-синергетическая концепция гуманно-ориентированного образования, деятельностный подход, теория проблемного обучения. Модель представлена на рис. 1.

Согласно модели, выявленное состояние, с учетом социального заказа общества в области аналитической деятельности специалиста, является основой проектирования того или иного уровня готовности к аналитической деятельности на данном этапе и оба они обуславливают организацию, методическую реализацию и содержательное наполнение учебно-педагогического взаимодействия.

В содержание образования целесообразно включать не только объем сведений для усвоения, но и деятельность и отношения, которые будут усваиваться. Соотношение созидательного, отношенческого и когнитивного компонентов содержания образования обуславливают выбор форм и методов учебно-педагогического взаимодействия.

Методы и соответствующие им формы обеспечивают присвоение осведомленности, сознательности, действенности и умелости в аспекте осуществления аналитической деятельности специалиста. Проектируемое состояние готовности студентов к аналитической деятельности и осуществляемые компетенции участников учебно-педагогического взаимодействия способствует изменению выявленного состояния исследуемой готовности, что влечет за собой появление достигнутого уровня готовности

Представление исследований молодых ученых

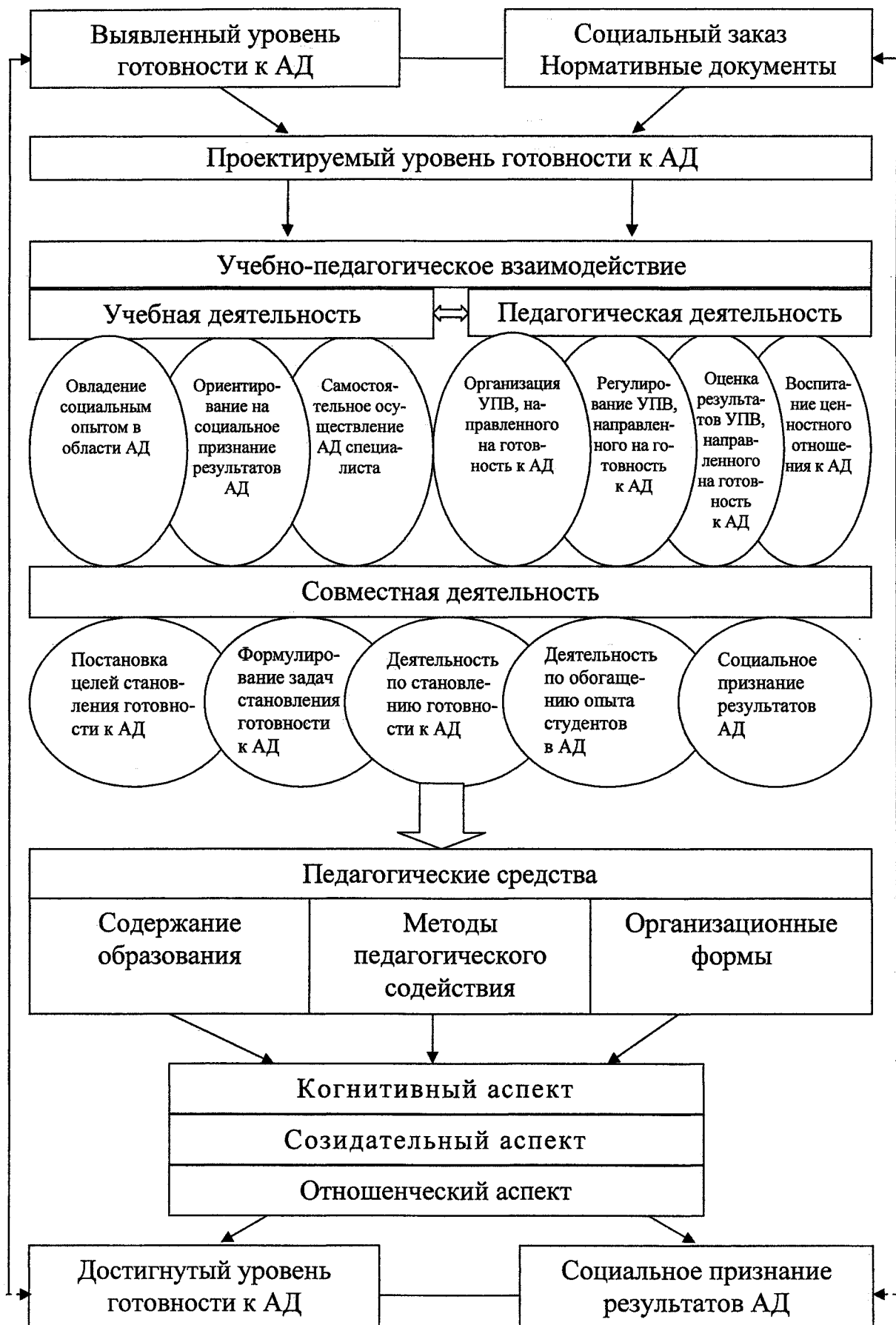


Рис. Модель становления готовности студентов к аналитической деятельности в учебно-педагогическом взаимодействии

студентов к аналитической деятельности, оценка которого происходит на основании социального признания результатов аналитической деятельности студентов.

Выходной величиной нашей образовательной системы является достигнутый уровень готовности к аналитической деятельности, в свою очередь, на основании социального признания результатов, обладающий обратной связью с выявленным уровнем.

Таких последовательных циклов: диагностика и оценка имеющегося уровня готовности к аналитической деятельности, отбор содержания образования, форм и методов учебно-педагогического взаимодействия может быть несколько в зависимости от успешности развития готовности студентов к аналитической деятельности, социального признания результатов аналитической деятельности студентов и достижения соответствующего уровня (среднего, достаточного, высокого). Составляющие нашей образовательной системы останутся без изменений, выявленный уровень готовности будет влиять на изменения в их наполнении: в содержании образования – на увеличение доли созидательного компонента, в методах учебно-педагогического взаимодействия – на активизацию роли и деятельности студента, в организационных формах – на превалирование самостоятельной и научно-исследовательской работы. Модель содержит прямые и обратные связи между блоками, что свидетельствует о целостном характере образовательной системы.

Таким образом, на основании системно-синергетического подхода, теории гуманно-ориентированного образования модель становления готовности студентов к аналитической деятельности в учебно-педагогическом взаимодействии.

Литература

1. Зеер Э.Ф. *Личностно ориентированное профессиональное образование*. – Екатеринбург: Изд-во УГПУ, 1998. – 251 с.
2. Зимняя И.А. *Педагогическая психология*. – М.: Логос, 2004. – 382 с.
3. *Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования*. – М.: Государственный комитет Российской Федерации по высшему образованию, 1995. – 257 с.
4. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. *Психологические проблемы готовности к деятельности*. – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.
5. Ильясов Д.Ф., Сериков Г.Н. *Принцип регулируемого эволюционирования в педагогике*. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 336 с.
6. Леонтьев А.А. *Психология общения*. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл, 1997. – 367 с.
7. Мильруд Р.П., Гончаров А.А. *Теоретические и практические проблемы обучения пониманию коммуникативного смысла иноязычного текста*. // *Иностранные языки в школе*, 2003. – № 1. – С. 12–19.
8. Сериков Г.Н. *Образование и развитие человека*. – М.: Мнемозина, 2002. – 416 с.
9. Сериков Г.Н. *Образование: аспекты системного отражения*. – Курган: Изд-во «Зауралье», 1997. – 464 с.
10. Сериков В.В. *Формирование у учащихся готовности к труду (Педагогическая наука – реформе школы)*. – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.
11. Соловова Е.Н. *Новая парадигма образования и роль учителя иностранных языков в процессе непрерывного развития личности* // *ELT News and Views. The Russian magazine for English Language teachers*, 2003. – № 2 (27). – С. 2–11.
12. Унт И.Э. *Индивидуализация и дифференциация обучения*. – М.: Просвещение, 1990. – 358 с.
13. Якиманская И.С. *Личностно-ориентированное обучение в современной школе*. – М.: Педагогика, 1996. – 96 с.
14. Цатурова И.А. *Многоуровневая система языкового образования в высшей технической школе: Диссертация в виде научного доклада на соискание ученой степени доктора педагогических наук*. – Таганрог: 1995. – 50 с.

СИСТЕМНОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ, НАПРАВЛЕННОГО НА СТАНОВЛЕНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ОБРАЗОВАНИЮ В ВУЗЕ

Н.Ю. Бахарева
ОТИ МИФИ (ГУ)

В статье описана организация в образовательном процессе вуза учебно-педагогического взаимодействия, направленного на становление готовности студентов первого курса к образованию в вузе, на основании системного подхода: представлена структура, основные функции участников взаимодействия, а также описан генезис системы учебно-педагогического взаимодействия педагогических работников и первокурсников.

Современные тенденции «омассовления» высшего образования, предоставления вузами платных образовательных услуг актуализировали проблему недостаточной готовности студентов первого курса к образованию в вузе. Это обусловило необходимость осуществления в вузе специальным образом организованного учебно-педагогического взаимодействия педагогических работников и первокурсников, в ходе которого педагогические работники смогут за короткий промежуток времени помочь первокурсникам в реализации их намерений образовываться в вузе в плане становления и развития интегративных способностей студентов к образованию в вузе.

Попытаемся выявить и описать свойства и закономерности организации учебно-педагогического взаимодействия студентов и преподавателей, направленного на становление готовности студентов к образованию в вузе, на основании системного подхода.

В нашем исследовании организация учебно-педагогического взаимодействия, направленного на становление готовности студентов к образованию в вузе, представляет образовательную систему со следующими элементами: входная величина – выявленное состояние готовности первокурсников к образованию в вузе; выходная величина – измененное состояние готовности студентов к получению образования в вузе; связующие компоненты – деятельность педагогических работников и студентов в учебно-педагогическом взаимодействии: оказание педагогического содействия и самоуправления студентами образовательной деятельностью, направленные на становление проектируемой готовности к образованию в вузе.

Педагогическая модель, направленная на содействие студентам в становлении го-

товности к образованию в вузе, основывается на взаимодействии преподавателей, студентов и органов педагогического самоуправления. Педагогическое содействие становлению готовности осуществляется посредством учебно-педагогического взаимодействия. Это означает создание на первом курсе специальных условий образования, которые будут способствовать быстрой «вживаемости» студентов в новые условия обучения и воспитания. Создание условий осуществляется педагогическими работниками вуза: преподавателями, кураторами, кафедрами, деканатами, методическим советом и администрацией вуза.

Преподаватели выполняют ряд функций: организаторскую, обучающую, воспитывающую, научную, непосредственно общаясь со студентами. Создание условий образовательного процесса на первом курсе кафедрой (деканатом, метод. советом) заключается в выполнении функции управления преподавателями, оказывающими педагогическое влияние на студентов. Следовательно, организация учебно-педагогического взаимодействия осуществляется двумя основными группами исполнителей: преподавателями – оказание непосредственной помощи, содействия студентам, и кафедрами (деканатом, метод. советом) – управление педагогическими работниками. Кафедры, деканат и методический совет, опираясь на теорию управления образованием, обобщим понятием органы педагогического самоуправления.

Поэтому учебно-педагогическое взаимодействие представим в виде совокупности трех направлений деятельности педагогических работников и студентов: преподаватели оказывают педагогическую помощь и содействие первокурсникам; органы педагогиче-

ского самоуправления оказывают педагогическое содействие первокурсникам; органы педагогического самоуправления осуществляют управление преподавателями, работающими на первом курсе.

Управление преподавателями осуществляют органы педагогического самоуправления. Будем рассматривать управление преподавательским составом вуза, работающим на первом курсе, органами педагогического самоуправления, поскольку организация в образовательном процессе вуза учебно-педагогического взаимодействия, направленного на становление готовности студентов к образованию в вузе, требует объединения усилий педагогических работников. В связи с этим целесообразно наладить взаимодействие преподавателей.

Рассматривая взаимодействие, как форму организации деятельности преподавателей, определимся с моделью организации совместной деятельности: при оказании педагогического содействия студентам в становлении готовности к образованию в вузе целесообразно определить деятельность преподавателей различных дисциплин как взаимодействие каждого преподавателя отдельной дисциплины с остальными преподавателями [10].

В психологии и педагогике установлено, что на успешность организации совместных действий партнеров влияет мера понимания ими друг друга. Выработка одинакового понимания ситуации, единой стратегии и тактики действий, совместное принятие решений возложены на органы педагогического самоуправления. Поэтому укажем, опустив подробное описание, ряд функций управления, которые выполняют органы педагогического самоуправления: согласование мнений преподавателей об особенностях их взаимодействия; координация деятельности преподавателей; систематизация деятельности; контроль изменений становящейся готовности первокурсников и качества педагогического содействия; стимулирование и побуждение преподавателей к самообразовательной деятельности.

Организация педагогического содействия студентам опосредованно осуществляется органами педагогического самоуправления. Помощь первокурсникам в становлении готовности к образованию в вузе определим, как педагогическое содействие. Перечислим основные функции педагогического содей-

ствия: выявление и анализ выявленных состояний готовности первокурсников; проектирование методов педагогического содействия; осуществление промежуточной аттестации студентов.

Педагогическое содействие студентам осуществляется непосредственно преподавателями и является приоритетным направлением деятельности педагогических работников.

Опираясь на толкования понятия педагогического содействия, данные Г.Н. Сериковым и Т.А. Мельниковой [9], применительно к организации образовательного процесса вуза на первом курсе, определимся с понятием педагогического содействия студентам в становлении готовности к образованию в вузе.

Педагогическое содействие студентам в становлении готовности к образованию в вузе – это деятельность педагогических работников по организации форм и методов учебно-воспитательного процесса с целью оказания помощи (поддержки) студентам первого курса в реализации их намерений учиться в вузе в плане становления интегративных способностей к образованию в вузе.

Будем видеть задачу педагогов в побуждении и активизации самоуправления первокурсниками учебной деятельностью, актуализации опыта школьной образовательной деятельности, воспитании ценностного отношения к образованию, содействию снижению утомляемости студентов. Деятельность преподавателей должна быть направлена на подбор форм и методов образования, с учетом потребностей студентов в получении высшего образования и требований вуза к готовности студентов. Перечисленные аспекты деятельности преподавателей входят в педагогическое содействие становлению готовности студентов к образованию в вузе.

Характерной особенностью учебно-педагогического взаимодействия является его зависимость от согласия между преподавателями и учащимися о предмете их совместной деятельности, распределения полномочий между ними и складывающихся межличностных отношений [9]. Установка на сотрудничество между преподавателями и студентами трансформирует учебно-педагогическое взаимодействие во взаимодействие преподавателей и студентов друг другу. Осуществление взаимодействия

Представление исследований молодых ученых

происходит через самоуправление, управление и саморегуляцию.

Самоуправление студентами учебной деятельностью проявляется в намеренно осуществляемом влиянии студентов на себя и предмет учебной деятельности. Опираясь на теорию самоуправления в образовании, укажем следующие основные компоненты студенческого самоуправления учебной деятельностью: самоорганизацию, самопобуждение, самоконтроль [2, 4, 9].

Кратко опишем функциональное назначение каждого компонента студенческого самоуправления учебной деятельностью в учебно-педагогическом взаимодействии студентов и преподавателей.

Самоорганизация студентами учебной деятельности осуществляется в несколько этапов: студент интериоризирует ориентиры (план) предстоящей деятельности, предложенной преподавателем; определяется с целью, задачами деятельности; определяет, выявляет собственные потребности, возникающие в ходе учебного процесса и соотносит их с предлагаемым преподавателем планом деятельности; подбирает средства реализации потребностей с учетом личных особенностей и в соответствии с планом, предложенным преподавателем.

Самопобуждение в осуществлении студентами учебной деятельности включает самоубеждение и самостимулирование.

Самоконтроль направлен на систематическую фиксацию первокурсником своих действий и их последствий с целью предотвращения нежелательных проявлений. Самоконтроль является внутренним регулятором собственного участия студента в учебно-педагогическом взаимодействии и показателем его самостоятельности.

Педагогическое содействие осуществляется в процессе учебно-педагогического взаимодействия студентов и педагогических работников. Содержательно связь данных компонентов происходит на основе развития интеллектуальной просвещенности в формах, методах, приемах образования; убеждении в значимости образования в жизнедеятельности человечества и, в частности, студентов, убеждении в альтруистичном характере образования; ознакомлении с идеями оздоровительной медицины в аспектах предупреждения и снятия психологического и умственного напряжения и переутомления.

Руководствуясь ведущими основаниями проектирования образовательных систем с позиций системного подхода, опираясь на положения теории гуманно ориентированного образования, имеет смысл на разных этапах организации учебно-педагогического взаимодействия, направленного на становление готовности студентов к образованию в вузе, расставить приоритеты в деятельности участников образования. На начальных этапах образования в вузе роль главного элемента системы играет профессионально-педагогическая деятельность педагогических работников, на последующем – приоритетной является учебная деятельность студентов. В соответствии с этим, опишем структуру организации учебно-педагогического взаимодействия, направленного на становление готовности первокурсников к образованию в вузе.

На первом этапе происходит выявление потребностей первокурсников, возникших при переходе с одного этапа образования на другой. На втором этапе – определение той совокупности действий, которые необходимо предпринять, чтобы удовлетворить выявленные потребности студентов. Первые два этапа реализуются в процессе ознакомления с учебным материалом и той совокупностью средств поддержки, которую предлагают педагогические работники. Третий этап – реализация потребностей (принятие помощи) происходит в процессе учебно-воспитательных занятий, во внеаудиторной работе, на консультациях.

Организация учебно-педагогического взаимодействия направлена на оказание педагогическими работниками педагогического содействия студентам в становлении готовности к образованию в вузе. Содержание педагогического содействия представлено в виде совокупности трех инвариантов: гуманно ориентированная направленность проектирования форм и методов образовательной деятельности; обучение методам и приемам учебной деятельности; контроль деятельности студентов. Определенные таким образом инварианты представляют собой содержательную основу взаимодействия преподавателей и студентов на основании преемственности вуза и школы и включают в себя составляющие: формы и методы учебно-педагогического взаимодействия. Каждый инвариант (блок) должен учитывать существенные свойства первокурсников, поэтому

включает в себя совокупность методов учебно-воспитательного влияния, соответствующую возможностям и потребностям студентов в становлении и развитии готовности к образованию в вузе.

Блок 1 – гуманно-ориентированная направленность проектирования методов и форм образовательной деятельности – функционально направлен на создание индивидуально-ориентированных условий учебно-педагогического взаимодействия студентов и преподавателей. Данный элемент модели сориентирован на обеспечение положительного эмоционального настроения посредством усиления мотивации, убеждения и создания ситуаций успеха в соответствии с индивидуальными особенностями каждого студента.

Блок 2 – обучение методам и приемам образовательной деятельности – функционально направлен на овладение теоретическими знаниями и практическими умениями ведения образовательной деятельности на первом курсе, поскольку обучение является одним из методов влияния на образующегося человека. Знания и умения в овладении методами и приемами образовательной деятельности вуза составляют основу дальнейшей образовательной деятельности студентов, позволяют активизировать освоение различных учебных дисциплин, способствуют развитию познавательной активности. Освоение и овладение методами и приемами ведения образовательной деятельности происходит в процессе лекционных, семинарских и практических занятий, лабораторных практикумов, а также во время консультаций, коллоквиумов, во внеаудиторной работе.

Блок 3 – контроль деятельности студентов – предназначен для получения информации преподавателями и студентами об уровне становления готовности к образованию в вузе, состоянии ее компонентов, эффективности используемых методов и средств содействия становлению готовности, качестве образовательного процесса вуза на первом курсе.

Строго устанавливая соподчиненность блоков, как компонентов педагогического содействия, считаем нецелесообразным, поскольку индивидуальные потребности и способности студентов, предопределяющие их готовность к образованию в вузе, различны.

Отбор форм, методов и приемов обучения и воспитания в аспекте становления го-

товности студентов к образованию в вузе, осуществляется с учетом следующих требований: стимулирование учебной деятельности студентов, создание ситуаций, позволяющих пережить радость достижения положительного результата деятельности; вовлечение студентов в образовательный процесс вуза; активизация учебной деятельности студентов и взаимодействия с педагогическими работниками.

Выявленное состояние готовности студентов к образованию в вузе влияет на подбор содержательного наполнения учебно-педагогического взаимодействия, состав педагогических средств, характер образовательных отношений студентов и преподавателей, характер самоуправления студентами учебной деятельностью, характер профессионально-педагогических отношений преподавателей и органов педагогического самоуправления. На этой основе прогнозируется проектируемое состояние готовности студентов к образованию в вузе.

На следующем этапе становления готовности студентов к образованию в вузе измененное состояние готовности предыдущего этапа становится выявленным состоянием готовности последующего этапа. Вновь выявленное состояние готовности к образованию в вузе влияет на отбор содержательного наполнения форм и методов учебно-педагогического взаимодействия, состав педагогических средств, характер образовательных отношений студентов и педагогических работников, характер самоуправления студентами учебной деятельностью, характер профессионально-педагогических отношений преподавателей и органов педагогического самоуправления. На их основе прогнозируется проектируемое состояние готовности студентов к образованию в вузе. Таким образом осуществляется генезис организации учебно-педагогического взаимодействия, направленного на становление готовности студентов к образованию в вузе.

Педагогическое содействие студентам в становлении готовности к образованию в вузе происходит в три этапа. На каждом этапе блоки функционируют в системе.

На первом этапе, когда готовность к образованию в вузе имеет низкие показатели и является социально-неприемлемой, основное внимание уделяется актуализации школьного опыта образовательной деятельности и информационной реабилитации. При этом в

Представление исследований молодых ученых

учебно-воспитательном процессе преимущественно используются объяснительно-иллюстративный и репродуктивный методы. Учебный материал целесообразно доносить в понятной для студентов данного уровня готовности форме.

Гуманно-ориентированная направленность форм и методов предполагает усиление мотивации активного участия в образовательном процессе; настойчивое убеждение в необходимости активного участия в образовательном процессе; требование выполнения необходимого минимума, предусмотренного образовательной программой; частую смену форм и видов деятельности на занятии, дозирование нагрузки; использование приемов психологической разгрузки.

Взаимодействие педагогических работников и студентов характеризуется тем, что студенты поставлены «в некоторые рамки реализации своей деятельности» [6, с. 12], т.е., преподаватели и органы педагогического самоуправления предлагают студентам определенный порядок учебной деятельности. Деятельность студентов сопровождается интенсивным контролем [5, 7] и ориентирована на ознакомление и освоение элементов самоуправления учебной деятельностью.

Взаимодействие педагогических работников заключается в оперативном проектировании методов содействия становлению готовности студентов к образованию в вузе в соответствии с результатами регулярной диагностики изменений в состоянии готовности.

На втором этапе, когда готовность к образованию в вузе характеризуется неудовлетворительным состоянием отдельных ее компонентов (или удовлетворительным состоянием всех компонентов), целесообразно применять проблемный метод, развивать устойчивый познавательный интерес. На этом этапе идет интенсивное становление готовности первокурсников к образованию в вузе.

Гуманно-ориентированная направленность форм и методов педагогического содействия опирается на идеи самоусовершенствования, саморазвития, самообразования. Стимулирование и мотивация направлены на развитие и обогащение интегративных способностей студентов к образованию в вузе в плане их качественных изменений. В контроль деятельности первокурсников целесообразно вносить элементы самоконтроля,

что позволяет перейти к более высокому уровню организации образовательной деятельности.

Взаимодействие педагогических работников и студентов отчасти сохраняет определенный порядок учебной деятельности студентов, предлагаемый преподавателями. Одновременно поощряются попытки студентов самостоятельно реализовывать учебную деятельность. Осуществляется интенсивное развитие самоуправления учебной деятельностью.

Профессионально-педагогические отношения педагогических работников заключаются в усилении функций систематизации деятельности преподавателей и контроле качества деятельности преподавателей.

На третьем этапе, когда готовность к образованию в вузе достаточно высокая и является социально-приемлемой, необходимо удерживать ее на достигнутом уровне, не допустить снижения или продолжать содействовать становлению готовности.

В учебно-воспитательном процессе целесообразно применять частично-поисковый и исследовательский методы наряду с репродуктивным и продуктивным. Целесообразно ставить перед студентами задачу, чуть превышающую их возможности, но требование посильности задачи сохранить.

Гуманно-ориентированная направленность форм и методов педагогического содействия опирается на идею «альтруистичности образования» [1]. Стимулирование и мотивация направлены на обогащение опыта самостоятельной реализации учения студентов в направлениях.

Регулярному явному контролю следует предпочесть самоконтроль и неявный контроль со стороны преподавателя.

Взаимодействие преподавателей и студентов заключается в самостоятельной реализации студентами учения, направляемого педагогическими работниками. Приоритет принадлежит самоуправлению студентами учебной деятельностью. Перед студентами ставятся посильные задачи, выполнение которых позволит реализовать их намерения учиться в вузе. При этом в учебно-воспитательном процессе наряду с объяснительно-иллюстративным и репродуктивным методами применяются частично-поисковый и вводятся элементы исследовательской деятельности.

Таким образом, в представленной модели отдельные части находятся в функциональной зависимости, изменение одних элементов ведет к изменению других, то есть можно утверждать, что модель является целостной системой.

Литература

1. Белкин А.С. Педагогика детства (Основы возрастной педагогики). – Екатеринбург: Сократ, 1995. – 152 с.
2. Гарунов М.Г. и др. Самостоятельная работа в вузе: Беседы со студентами младших курсов / ЧГТУ, М.Г. Гарунов, И.М. Плагов, Т.И. Парубочая. – Челябинск: Изд-во ЧГТУ, 1995. – 139 с.
3. Ильясов Д.Ф., Сериков Г.Н. Принцип регулируемого эволюционирования в педагогике. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 336 с.
4. Калугин Ю.Е. Связующие элементы образования и самообразования: Учеб. пособие. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 1998. – 104 с.

5. Лебедь И. Использование рейтинговой системы контроля знаний // Первое сентября. Математика. – 2003. – № 33. – С. 1–4.

6. Пичугина И.В., Сериков Г.Н. Проектирование образовательного процесса как системы: Учебное пособие. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2003. – 76 с.

7. Радугин А.А. Педагогика: Учебное пособие для высших учебных заведений. – М.: Центр, 2002. – 272 с.

8. Сериков Г.Н. Образование: аспекты системного отражения. – Курган: Зауралье, 1997. – 464 с.

9. Сериков Г.Н. Педагогика. Книга 1: Объект исследований. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 440 с.

10. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. – М., 1980. – С. 5–9.

11. Философский энциклопедический словарь / Сост. Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.И. Ковалев, В.Г. Попов. – М.: Сов. энциклопедия, 1983.

ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ АППАРАТ ОЦЕНИВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Г.С. Кочеткова
ЮУрГУ

В статье представлено описание диагностического аппарата для определения степени сформированности исследовательской компетентности будущих специалистов, который включает характеристику

Логика проведения научно-педагогических исследований требует не только формулирования теоретических положений, значимых для развития педагогики как науки, но и определения степени продуктивности их использования в условиях реального образовательного процесса. Высокая эффективность внедрения результатов исследования является целью любой научно-педагогической деятельности и прямым подтверждением ее состоятельности. На практике процедуры проверки эффективности использования предлагаемых автором нововведений осуществляется, как правило, через организацию педагогического эксперимента, который позволяет не только зафиксировать результат, но и определить приращение полученного качества, а также спрогнозировать перспективы дальнейшего развития внедряемых предложений.

Постановка педагогического эксперимента требует разработки его диагностического аппарата, который включает, как минимум, критерии, показатели, уровни сформированности того или иного качества, методы диагностики и оценивания. Такое наполнение определяется, прежде всего, необходимостью обеспечения таких основных свойств эксперимента, как однозначность, надежность, валидность, воспроизводимость.

Рассмотрим каждый из указанных компонентов практического аппарата.

В справочной литературе критерием называют показатель, признак, на основе которого формируется оценка качества объекта, процесса, мерило такой оценки [1, с. 144].

Опираясь на данное определение, учитывая характер формируемой компетентности и ее содержательное наполнение, мы в качестве основного признака подготовленности будущих специалистов технического профиля к исследовательской деятельности

принимаем их продвижение на более высокий уровень исследовательской компетентности, который определяется исходя из трех основных критериев: 1) знания будущего специалиста, необходимые для осуществления научно-технического исследования; 2) умения будущего специалиста, необходимые для осуществления научно-технического исследования; 3) профессионально важные качества будущего специалиста, необходимые для осуществления научно-технического исследования.

Каждый из указанных критериев может проявляться на том или ином уровне качества, который представляет собой относительную его характеристику, основанную на сравнении значений показателей качества оцениваемого объекта с базовыми значениями (лучшими, идеальными и т.д.) соответствующих показателей [2, с. 21].

В качестве основных уровней исследовательской компетентности нами приняты репродуктивный, репродуктивно-творческий и творческий уровни (по терминологии И.О. Котляровой, В.А. Слостенина, Н.М. Яковлевой и др.).

Обобщенная характеристика данных уровней приведена нами в табл. 1.

Как уже отмечалось ранее, общий уровень исследовательской компетентности будущих специалистов определяется исходя из степени проявления трех основных критериев (знания, умения и качества личности), каждый из которых может иметь три уровня – низкий, средний и высокий.

Рассмотрим каждый из указанных критериев в содержательном, методическом и характеристическом аспектах.

Критерий «знания будущего специалиста, необходимые для осуществления научно-технического исследования»

Таблица 1

Обобщенная характеристика уровней сформированности
исследовательской компетентности будущих специалистов

Наименование	Характеристика
Репродуктивный уровень	Ориентация на репродуктивную деятельность при выполнении исследовательских заданий, слабое знание студентом ключевых положений и процедур реализации научно-исследовательской деятельности, отсутствие самостоятельности в работе над исследовательской задачей, ориентация на алгоритм, стремление выполнить задание по образцу, придерживаясь сформированного стереотипа деятельности, необходимые качества личности практически не сформированы
Репродуктивно-творческий уровень	Фрагментарная и несистематическая ориентация на творчество в исследовательской деятельности, понимание назначения и сущности научно-технического исследования, устойчивый интерес к исследовательской деятельности, умение самостоятельно выполнять отдельные исследовательские операции, эпизодическое стремление использовать творческий потенциал при выполнении задания, недостаточное понимание внутренних существенных связей изобретательства не всегда позволяет проявить фантазию и зачастую ограничивает студента актуализацией и использованием лишь имеющихся в его опыте способов решения исследовательской задачи, качества личности сформированы недостаточно
Творческий уровень	Творческий подход к научно-исследовательской деятельности, понимание ее сущности и специфики, устойчивый интерес к осуществлению, сформированность ключевых умений и навыков в исследовательской деятельности, умение самостоятельно выполнять исследовательские процедуры, постоянное стремление использовать творческий потенциал при выполнении работы, проявлять творческую активность, качества личности достаточно сформированы

В содержательном плане данный критерий предполагает оценку приобретения студентами следующих видов знаний:

- терминологии научно-исследовательской деятельности;
- ее назначения, сущности и особенностей;
- закономерностей и принципов организации и осуществления;
- актуальных научно-технических проблем и задач, стоящих перед инженерной наукой;
- основ изобретательства и патентования;
- методов и приемов изобретательства;
- требований к организации научно-технического исследования;
- способов организации исследовательского процесса;
- направлений и приемов оптимизации научно-технических исследований;
- критериев оценки их эффективности и др.

Методическая сторона оценивания степени проявления данного критерия предполагает использования следующих методов: опрос (устный и письменный), беседа, тестирование, диктант.

Характеристика проявления критерия «знания будущего специалиста, необходимые для осуществления научно-технического исследования» отражена нами в виде критериально-уровневой шкалы (табл. 2).

Таким образом, низкий уровень проявления данного критерия характеризуется отсутствием достаточных знаний для проведения научно-технического исследования и получения значимого результата, средний уровень – владением достаточным запасом знаний для его удовлетворительного осуществления, высокий – владением полной системой знаний, позволяющей эффективно выполнять научно-технические задания.

Критерий «умения будущего специалиста, необходимые для осуществления научно-технического исследования».

Представление исследований молодых ученых

Таблица 2

Критериально-уровневая шкала для определения степени проявления критерия «знания будущего специалиста, необходимые для осуществления научно-технического исследования»

Уровень	Характеристика
Низкий	Студент не имеет систематических знаний о научно-техническом исследовании, допускает методологические и фактические ошибки, приводящие к смешению понятий, не владеет терминологией, неверно оформляет результаты исследования
Средний	Студент владеет ключевыми знаниями для осуществления научно-технического исследования, знает требования к его реализации, ориентируется в процессе осуществления исследования, имеет представления об источниках получения недостающей информации
Высокий	Студент обладает глубокими знаниями в области научно-технического исследования (владеет терминологией, знает закономерности, принципы, правила исследовательской деятельности, компоненты и их особенности, этапы изобретательства и т.д.), знает пути и средства повышения эффективности научного исследования, критерии качества исследовательской деятельности, быстро ориентируется в новой информации

В содержательном плане данный критерий предполагает оценку приобретения студентами следующих видов умений:

- формулировать методологический аппарат исследования (цель, проблема, гипотеза и т.д.);
- планировать и организовывать свою работу в рамках научно-технического исследования;
- получать, обрабатывать информацию;
- генерировать идеи;
- применять методы научно-технического исследования;
- пользоваться техническими средствами;

- взаимодействовать в коллективе;
- оценивать качество разработанного проекта;
- оформлять результаты исследования и т.д.

Оценивание сформированности указанных умений осуществлялось нами с применением следующих методов: наблюдение, экспертиза, самостоятельная работа, взаимная оценка, самооценка.

Характеристика проявления критерия «умения будущего специалиста, необходимые для осуществления научно-технического исследования» отражена нами в виде критериально-уровневой шкалы (табл. 3).

Таблица 3

Критериально-уровневая шкала для определения степени проявления критерия «умения будущего специалиста, необходимые для осуществления научно-технического исследования»

Уровень	Характеристика
Низкий	Студент не владеет методами научно-технического исследования, не может систематизировать и актуализировать необходимую информацию, допускает грубые ошибки при осуществлении исследовательских процедур, неверно интерпретирует результаты собственной исследовательской деятельности
Средний	Студент владеет отдельными основными умениями в области научно-технического исследования, что не позволяет ему самостоятельно выполнить весь цикл решения исследовательской задачи, предпочитает действовать в строго установленных рамках без ориентации на творческий подход, студент умеет безошибочно пользоваться техническими средствами при осуществлении исследования, допускает методологические ошибки в осуществлении или интерпретации результатов, но может их самостоятельно устранить при указании на них другими лицами (преподавателем или более успешным студентом)

Уровень	Характеристика
Высокий	Студент может самостоятельно осуществить полный цикл научно-технического исследования, грамотно спланировать работу, предложить и реализовать нестандартный подход к решению исследовательской задачи, оперативно получить и обработать необходимую информацию, провести защиту исследовательского проекта, организовать группу для осуществления исследования, безошибочно интерпретировать результаты работы

Итак, низкий уровень проявления данного критерия не позволяет будущим специалистам самостоятельно осуществлять исследовательскую деятельность, средний уровень обеспечивает возможность выполнения отдельных исследовательских процедур с использованием необходимых технических средств, высокий уровень позволяет студентам осуществлять полный цикл научно-технического исследования, получать значимый результат, грамотно его представлять.

Критерий «профессионально важные качества будущего специалиста, необходимые для осуществления научно-технического исследования»

Основными качествами личности будущего инженера, необходимыми для осуществления научно-технического исследования являются: активность, самостоятельность, коммуникабельность, ориентация на творчество.

Отметим, что выбор именно этих качеств обусловлен: 1) внутренними особенностями научно-исследовательской деятельности; 2) требованиями к личности инженера-исследователя; 3) спецификой учебно-воспитательного процесса технического вуза, обеспечивающей возможность формирования данных качеств; 4) наличием исследовательского аппарата по оцениванию их сформированности в условиях педагогического эксперимента.

Основными методами оценивания сформированности профессионально важных качеств личности будущего специалиста, необходимых для осуществления научно-технического исследования явились методы беседы, экспертных оценок, самооценки, анкетирования, анализа участия в организации и осуществлении исследовательской деятельности [1].

Рассмотрим существенные характеристики данных качеств (табл. 4).

Таблица 4

Характеристика основных профессионально важных качеств будущего специалиста, необходимых для осуществления научно-технического исследования

Качества	Характеристика	Проявление качества
Активность	Качество личности, выраженное в усиленной деятельности, во внешнем проявлении взглядов и убеждений	Повышенный тонус в деятельности, высокая мотивация, стремление выполнить задание в максимальном объеме, подключение других студентов к работе над исследовательским заданием
Самостоятельность	Личностное качество, выраженное в способности мыслить, анализировать ситуации, вырабатывать собственное мнение, принимать решения и действовать по собственной инициативе, независимо от навязываемых взглядов и способов разрешения тех или иных проблем	Стремление выполнить исследовательское задание без посторонней помощи, психологическая готовность к выполнению научно-технического исследования, способность осуществить самооценку, желание найти новый способ решения задачи, самостоятельность суждений и выводов
Коммуникабельность	Способность людей устанавливать деловые контакты, связи, отношения	Положительный настрой на окружающих, внимание к мнению другого студента, умение вести диалог и приводить аргументы в защиту собственной точки зрения, грамотная речь, стремление избежать конфликтных ситуаций, логичность мышления

Представление исследований молодых ученых

Окончание табл. 4

Качества	Характеристика	Проявление качества
Ориентация на творчество	Качество личности, отражающее развитое стремление создавать в процессе труда что-то новое, оригинальное, направленность личности на изобретательство	Стремление найти альтернативный способ решения проблемы, ориентация на оптимизацию исследовательской деятельности, критичность мышления

Характеристика распределений данных качеств личности по уровням их сформированности представлена в табл. 5.

При этом низкий уровень проявления данного критерия характеризуется неорганизованностью в работе, затруднениями в осуществлении продуктивного взаимодействия, поиске способа решения исследовательского задания; средний уровень позволяет

осуществлять исследовательскую деятельность только при активной поддержке более компетентных помощников (преподавателя или успешных студентов); высокий уровень обеспечивает качественную организацию исследовательской деятельности, создать хороший микроклимат в группе, оперативно получить желаемый результат.

Таблица 5

Критериально-уровневая шкала для определения степени проявления критерия «профессионально важные качества будущего специалиста, необходимые для осуществления научно-технического исследования»

Уровень	Критерии
Низкий	Низкий уровень сформированности всех качеств личности (качества практически не проявляются в процессе исследовательской деятельности)
Средний	Эпизодическое проявление одного или нескольких качеств в зависимости от вида и содержания исследовательского задания
Высокий	Систематическое, стабильное проявление всех качеств

Таким образом, рассмотренные критериально-уровневые шкалы, раскрывающие основные показатели и требующие для реализации использование соответствующих методов, составляют диагностический аппарат, обеспечивающий адекватное оценивание степени сформированности исследовательской компетентности у студентов технических вузов.

Литература

1. Вишнякова С.М. *Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика.* – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
2. Чернова Ю.К., Щитанов В.В. *Качество. Культура. Образование: Терминологический словарь.* – Тольятти: Изд-во ТолПИ, 2000. – 24 с.

О ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОДЕЙСТВИИ СТАНОВЛЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАВРСТВЕННОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

И.Х. Кутейникова

Педагогический колледж г. Троицк

Излагаются особенности педагогического содействия становлению профессиональной нравственности будущих педагогов в процессе изучения курса «Практикум по педагогической этике». Отражается влияние на практикоориентирующий аспект учебно-педагогического взаимодействия в образовательном процессе по изучению соответствующего курса.

В рамках гуманно ориентированного образовательного пространства педагогическое содействие имеет своей целью помощь, поддержку обучающимся в плане присвоения ими образованности. Целью же педагогического содействия становлению профессиональной нравственности (ПН) является достижение студентами уровня ПН, достаточного для осуществления профессиональной деятельности.

Педагогическое содействие – это особый вид взаимодействия обучающего и обучающегося, в котором реализуются субъект-субъектные отношения (Г.Н. Сериков).

Соответственно, под педагогическим содействием становлению профессиональной нравственности студентов мы понимаем помощь со стороны преподавателей колледжа студентам, в целях достижения ими достаточного уровня профессиональной нравственности. Для осуществления содействия становлению ПН у студентов, следует делать акцент на зарождение положительного отношения к нормам педагогической морали, нравственным ценностям, нравственному поведению в практической деятельности. Для этого необходимо, чтобы процесс профессиональной подготовки студентов оказывался для них привлекательным, для чего, в свою очередь, необходимо изучать личные ценности каждого студента и учитывать их в процессе образования [1, 2, 3].

Среди требований к минимуму содержания основной профессиональной образовательной программы по специальности 050709 «Преподавание в начальных классах» указаны следующие дидактические единицы: профессиональные и личностные качества педагога; культура педагогического общения; эмпатия в общении; конфликты и пути выхода из них (в курсе изучения пси-

холого-педагогических дисциплин); профессионально значимые личностные качества педагога; оптимизация педагогического общения; педагогический такт; проектирование педагогического взаимодействия (дисциплина «Основы педагогического мастерства»). Обзор профессиональной образовательной программы позволяет утверждать, что вопросам, связанным с педагогической этикой, основными понятиями педагогической морали, основам этического поведения учителя, значимости профессионально-нравственной позиции учителя в современном образовательном процессе уделяется недостаточно внимание, соответственно, отсутствуют условия для гармоничного формирования компонентов педагогической нравственности студентов колледжа.

В педагогической теории имеются подходы, отражающие попытку активизировать педагогическое содействие становлению ПН в процессе обучения путем специально организованных курсов: «Сам себе психолог» (программа активизации и развития профессионально-педагогической направленности личности учителя – Ю.А. Кореляков), спецкурс «Педагогическая аксиология» (Н.А. Асташова), курс «Практическая педагогическая этика» – Л.Л. Шевченко, «Педагогическая этика» – Т.Г. Хаматнуров и др. Однако, предлагаемые программы рассчитаны на профессиональную подготовку учителей в вузах, на курсах повышения квалификации и т.п. Разработанных курсов, нацеленных на развитие профессиональной нравственности студентов педагогических колледжей и училищ, учитывающих специфику среднего профессионально-педагогического образования, в педагогической теории и практике нами не было обнаружено.

Нами была разработана программа кур-

Представление исследований молодых ученых

са «Практикум по педагогической этике», в которой был учтен позитивный опыт существующих программ с учетом содержания профессиональной психолого-педагогической подготовки в педагогическом колледже. Данная программа нацелена на развитие у будущих учителей представлений о профессиональной нравственности, ее роли в развитии личности учащихся, развитии нравственных качеств студентов, формировании этих качеств и нравственного опыта в профессиональной деятельности [7].

Содержание курса «Практикум по педагогической этике» дополняет и систематизирует знания и умения студентов в области педагогической этики, полученные ими в процессе изучения дисциплин «Педагогика» и «Основы педагогического мастерства». Особенностью данной дисциплины является то, что акцент сделан на практические, активные методы обучения. Замысел курса состоит в том, чтоб чтобы в процессе педагогических тренингов, решения педагогических ситуаций, самооценки, самоанализа собственного педагогического опыта активизировать процессы нравственного развития будущих педагогов, процессы самообразования, самовоспитания, самосовершенствования в профессионально-нравственном аспекте, чтобы сделать основной акцент на становление ценностного и деятельностного компонентов ПН.

Программа предназначена для студентов педагогического колледжа, обучающихся по специальности 050709 – «Преподавание в начальных классах» и специальности 050719 – «Коррекционная педагогика в начальном образовании». Целью программы является создание условий для профессионально-нравственного развития студентов посредством активных форм и методов. Задачами данного курса являются:

1) формирование осведомленности в области педагогической этики, знаний о педагогической морали, ее принципах; требований современной педагогической морали к нравственному облику педагога;

2) содействие интериоризации гуманистических, нравственных ценностей, развитию нравственного самосознания студентов;

3) развитие умелости и действенности в практической деятельности (в аспекте нравственных отношений между участниками образовательного процесса) посредством анализа педагогических ситуаций, модели-

рования их, участия в этико-педагогическом практикуме.

Выбор форм и методов проведения занятий был обусловлен выделенными нами стадиями становления профессиональной нравственности у студентов колледжа.

При определении основных стадий становления ПН были использованы теории профессионального становления личности А.Б. Каганова, Л.М. Митиной, Э.Ф. Зеера. На основе их исследований были определены стадии становления профессиональной педагогической нравственности:

Первая стадия – переходная. На этой стадии знания о нормах педагогической морали достаточно поверхностны, недостаточно сформированы нравственные качества, представления о нравственной деятельности часто противоречат реальному поведению студентов.

Вторая стадия – накопительная. Идет процесс ознакомления со спецификой педагогической деятельности, нормами и принципами педагогической морали, образцами нравственно-профессионального поведения; на этой стадии формируются мотивы нравственной деятельности в процессе учебы и в процессе школьной практики.

Третья стадия – определяющая. На этом этапе формируется профессионально-нравственное сознание, ядром которого становятся нравственные убеждения, закрепляются на практике знание норм педагогической морали, формируется потребность в профессионально-нравственном поведении.

Занятия «Практикума по педагогической этике» были предложены студентам 4 (выпускного) курса. Именно данный период соответствует определяющей стадии становления ПН, у студентов накоплены знания в области дисциплин психолого-педагогической подготовки («Педагогика», «Возрастной психологии», «Основ педагогического мастерства»), в области профессиональной деятельности – во время практики пробных уроков и занятий, воспитательной и текущей практики.

Отбор тем был осуществлен таким образом, чтобы учесть особенности становления и основных компонентов профессиональной нравственности – гностического, ценностного, деятельностного. Например, основные темы предваряются кратким теоретическим материалом (основными понятиями педагогической этики, рассмотрим

основных этапов развития этико-педагогической мысли, нравственных требований, предъявляемыми к учителю в современном обществе).

Всего в курс были включены девять тем, основные из них: «Педагогическая этика как наука о педагогической морали и нравственности», «Любовь к детям – основное требование в педагогической профессии», «Этические основы педагогического общения», «Нравственные конфликты и их преодоление», «Нравственное саморазвитие и самосовершенствование учителя», «Размышления, выводы, рефлексия».

Известно, что само по себе этическое знание, усвоенное в процессе обучения, – необходимое, но недостаточное условие достижения «нравственной мудрости», и соответственно, знание студентами нравственных принципов педагогической профессии и основных понятий педагогической этики не гарантирует их нравственного поведения в профессиональной деятельности, при непосредственном контакте с детьми.

Каждое занятие предполагает серию практических заданий с целью развития не только гностического компонента профессиональной нравственности (осведомленности в области педагогической морали) но и ценностного и деятельностного. В качестве практических заданий и самостоятельной работы студентам предлагается следующие: анализ высказываний знаменитых людей о профессии педагога; групповая работа – составление устного сочинения на тему «Нет в мире иных профессий, равных учительской» на основе «домашних заготовок»; самооценка качеств, необходимых в педагогической профессии; групповая работа – «Проектирование педагогических ситуаций, иллюстрирующих принципы педагогической этики» и т.п. Для развития ценностного и деятельностного компонента ПН наиболее эффективными методами, на наш взгляд является этико-педагогический практикум, включающий ролевые игры, тренинги и другие активные формы проведения занятий (например, ролевая игра «Рассерди!», тренинг «Педагогические сказки», ОДИ (организационно-деятельностная игра) «Консультация учителя для родителей», практикум «Этическая защита в педагогическом общении» и др.)

Метод этического практикума – условное обозначение группы приемов обучения (упражнения, задачи, разбор ситуаций, дело-

вые игры, диалоги и т.п.) – рассматривается как эффективное средство связи этической теории и практики, способ развития нравственной культуры личности [6].

В процессе достижения указанной дидактической цели обучения этический практикум исполняет роль метода обучения, благодаря которому обучаемый является не пассивным объектом педагогических воздействий, а активным субъектом познавательного процесса. Ф.Т. Хаматнуров уточняет понятие «метод этического практикума». Специфическая функция этого метода – развитие культуры мышления в этической области, способности морального суждения и оценки, умение принимать нравственное решение. Нравственное решение – это интеллектуальный процесс осуществления личностью выбора альтернативы поступка исходя из определенных моральных ценностей.

Метод этического практикума способен выполнять как широкую, так и специфическую функцию обучения. Цели решения задач по этике могут быть столь же широкие, как цели обучения в целом: разъяснение теоретических положений, показ их практического значения и т.д. Этический практикум призван развивать не только культуру слушателя, но и элементы нравственного поведения. Соответственно, кроме задач и упражнений, развивающих моральную культуру личности, соответствующее учебное пособие должно включать и ситуации, требующие нравственной деятельности, задач, направленных на анализ и решение конкретных ситуаций нравственного выбора. Значительное место в организации учебных занятий занимает Работа с педагогическими ситуациями. При этом предполагается несколько усложняющихся типов работы с нею: студентам предлагается педагогическая ситуация с законченным педагогически решением (следует проанализировать ее с позиций, заданных преподавателем); педагогическая ситуация незавершенная, содержащая в себе проблему, при этом студентам предлагается найти выход (решение) из нее (или несколько вариантов); и, наконец, самостоятельное проектирование педагогических ситуаций на заданную тему (форма «Педагогические сказки»). Такая работа способствует формированию профессиональной направленности, осуществлению студентами нравственного выбора в нестандартных ситуациях.

Значительное место в рамках курса уделяется формированию мотивов нравственного поведения в профессиональной деятельности (например, задания – вспомните, какие учителя вам нравились в школе и почему, а какие – нет; какие конфликтные ситуации возникали у вас в период обучения в школе, как они разрешались, какие чувства возникали у вас при этом).

В рамках дидактического обеспечения курса было составлено одноименное курсу учебно-практическое пособие. В данном практическом пособии содержится материал для организации практических занятий по курсу «Практикум по педагогической этике». Рубрикация пособия соответствует основным темам курса. Материал пособия имеет различный характер: студентам предлагается индивидуально, или, объединившись в микрогруппы, проанализировать высказывания выдающихся ученых и педагогов, выразить собственное отношение к прочитанному. Также в пособии имеется разнообразный материал педагогических ситуаций, решение которых требует зрелости профессионально-нравственной позиции, актуализации собственных нравственных смыслов, привлечения знаний норм и принципов современной педагогической морали.

Следует отметить, что курс «Практикум по педагогической этике» разработан в соответствии с такими определенными в теоретической части нашего исследования научными предпосылками как теория гуманно-ориентированного образования и системно-синергетический подход. Рассматривая сущность и структуру ПН с позиции системного подхода (выделив соответственно компоненты и стадии становления ПН как системы), в проектировании содержания экспериментальной работы и, в частности, данного курса, нами были использованы идеи теории гуманно-ориентированного образования и синергетического подхода. Так, в своем диссертационном исследовании, анализируя идеи теоретиков синергетики, М.А. Федорова определила основные проявления синергетического подхода в педагогике, привела анализ традиционного и синергетического подхода в образовании [5, с. 61–62]. Данный

анализ свидетельствует о соответствии основных положений гуманно – ориентированного образования признакам синергетического подхода в образовании. Г.Н. Сериков указывает на необходимость учета синергизма в педагогическом исследовании [4, с. 96–105]. В программе курса, его содержания и методическом сопровождении реализуются основные принципы синергетики – открытость, нелинейность, самоорганизация (личности студента как системы в процессе самостоятельной работы), резонансное воздействие на систему (т.е. посредством не прямого воздействия на студента, но посредством содействия, учитывая их внутренние свойства), большая роль кооперативных действий большого числа элементов (организованное взаимодействие между студентами в процессе групповой работы, взаимодействие в развитии профессионально-нравственных качеств в процессе субъект-субъектного взаимодействия между преподавателем и студентом на учебном занятии в процессе тренингов, ролевых игр и пр.).

Литература

1. Морозова О.П. *Актуализация ценностно-смысловых аспектов профессиональной деятельности учителя // Педагогика. – 2002. – № 1.*
2. Орлов А.А. *Педагогическое образование: поиск путей повышения качества // Педагогика. – 2002. – № 10.*
3. Сериков Г.Н. *Образование: аспекты системного отражения. – Курган, 1997. – 464 с.*
4. Сериков Г.Н. *Основания педагогических исследований. – Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2005. – 238 с.*
5. Федорова М.А. *Педагогическая синергетика как основы моделирования и реализации деятельности преподавателя высшей школы: Дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2004. – 170 с.*
6. Хаматнуров Ф.Т. *Этика профессионально-педагогического работника. – Екатеринбург, 1999. – 190 с.*
7. Шевченко Л.А. *Практическая педагогическая этика. Экспериментально-дидактический комплекс. – М., 1997.*

**ВЕСТНИК
ЮЖНО-УРАЛЬСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
№ 15 (55) 2005**

**Серия
«ОБРАЗОВАНИЕ, ЗДРАВООХРАНЕНИЕ,
ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»
Выпуск 6**

Издательство Южно-Уральского государственного университета

Подписано в печать 20.12.2005. Формат 60×84 1/8. Печать трафаретная.
Усл. печ. л. 28,36. Уч.-изд. л. 26,89. Тираж 150 экз. Заказ 248/38.

Группа МЭНП Издательства. 454080, г. Челябинск, пр. им. В.И. Ленина, 76.