

# ВЕСТНИК

ЮЖНО-УРАЛЬСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
УНИВЕРСИТЕТА

№9 (64)  
2006

ISSN 1991-9786

---

СЕРИЯ

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

**Выпуск 8**

---

**Редакционная коллегия:**

д.п.н., профессор **Котлярова И.О.** (отв. редактор), 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.**, **Гончаров А.С.** (отв. секретарь)

## СОДЕРЖАНИЕ

### ИНФОРМАЦИЯ

Защиты диссертаций.....	4
Педагогические публикации.....	6
Университетские конференции.....	9

### ПЕДАГОГИКА ГУМАННО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ЯРОСЛАВОВА Е.Н. Проблема самореализации личности в системе философского знания.....	12
ЦИРИНГ Д.А. Личностная беспомощность у студентов: психологическое содержание структурных компонентов.....	17
КЛЕСТОВА О.А. Направленность методической работы на формирование готовности педагогов к осуществлению здоровьесберегающего процесса.....	22

## Содержание

ШУТОВА Л.И. Социальная идентичность как концептуальная основа воспитания патриотизма.....	26
ВИШНЕВЕТСКАЯ Е.В., СУРИНА Л.Б. Особенности педагогического процесса развития творческой активности детей средствами пластических искусств.....	30
СОКОЛОВА Н.А. Творческая среда как условие педагогической поддержки личности в образовательном процессе .....	36
МАЛЮЛЕТКО Э.А. Гуманно ориентированная постановка целей оздоровительно-образовательного процесса.....	41
ГОЛОВАНОВ О.С. Педагогическое содействие становлению готовности студентов к гражданскому самоопределению.....	45
ЕМЕЛЬЯНОВ О.Б. Модель гуманно ориентированного содействия формированию готовности учащихся 8–9 классов к выбору профиля образования.....	50
ФИЛАТОВА И.В. Вариативность учебно-педагогического взаимодействия при становлении коммуникативной образованности студентов педколледжа.....	53
ТЕРЕЩЕНКО М.Н. Готовность ребенка к обучению в школе как психолого-педагогическая проблема .....	58
АНАНЬИНА Е.В. Готовность старшеклассников к профессиональному самоопределению.....	62
КУЗЬМИНА Н.Н. Понятие «ценностное отношение к деловой переписке».....	68
КОРЖОВА М.Е. Реализация здоровьесберегающей технологии обучения в учреждениях среднего профессионального образования.....	73

### УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

СЕРИКОВ С.Г. Об основных направлениях деятельности по обеспечению качества образования в условиях профильного университета.....	77
РЕПИН С.А., ПОДОБЕД М.В. О системе развития готовности учителей к организации ученического самоуправления .....	82
КАРАЧАРОВСКИЙ В.А. Системы менеджмента качества образования в технологическом колледже.....	87
ПОПОВА А.А., МАХМУТОВА Л.Г. Ведущие параметры анализа учебников по математике для младших школьников.....	93
БОГДАН Н.В. О возможности использования критериев информативности и здоровья в оценке качества образования.....	97
ДЬЯКОВА О.Ю. Ключевые аспекты развития системы подготовки будущего учителя к управлению коррекционно-развивающим образованием.....	101
СТЕПАНОВА О.Г. Педагогический мониторинг успешности воспитательного процесса в лицее .....	107
ЛАПИКОВА Н.В. Коррекционно-компенсационное регулирование в управлении качеством профессионального образования студентов педвузов.....	111
НОХРИНА Н.Н., ЛАПКО Т.М. Видовые особенности рейтинговых систем контроля результатов обучения студентов.....	116

### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КРАСНИК В.С. Профессиональное самоопределение студента в вузе: педагогический и психолого-акмеологический аспект.....	123
ЖИВОТОВСКАЯ Г.П., ДВОРЯШИНА Ю.С., СИДОРЕНКОВА Л.А. Структура и содержание электронного учебника по органической химии.....	129
ВИШНЕВЕТСКАЯ Е.В., ШАКУРОВА З.А. Выделение типов эмоциональной компетентности на основе анализа распределения эмпирических значений в пространстве двух функций.....	132
ИШИМОВА И.Н. К вопросу о проектировании педагогических условий становления общенаучных понятий у студентов.....	138

ШЕПТАЛИНА Л.И. Формирование готовности будущих менеджеров к конкуренции на рынке труда.....	143
САЛАМАТОВ А.А. Профильное эколого-экономическое образование: проблемы интеграции.....	151
САЛЬНИКОВ Д.Н. Педагогическая модель воспитания ценностного отношения к военной службе у студентов факультета военного обучения.....	156
ВИНТЕР Е.И. Становление проблемы организационно-стимулирующего сопровождения профессионально-творческой подготовки будущих специалистов.....	160
БЕЛЯКОВА Т.Б. Педагогический замысел проведения учебных занятий в условиях военного вуза.....	166
ТАМБИЕВ С.Г. Этапы реализации модели формирования у курсантов умений технического обслуживания автомобильной техники.....	171
АКОПЯН О.В. Апробация модели педагогического содействия становлению готовности студентов младших курсов инженерных специальностей к исследованиям.....	176
ШТАЛЕВА Н.Р. Дидактический синтез содержания физики и биологии в вузе ветеринарной медицины.....	179
ГОРЧИНСКАЯ А.А. Экономическое образование младших школьников на сюжетно-ситуативной основе.....	185
ИОГОЛЕВИЧ Н.И. Высшее профессиональное образование менеджеров: обоснование необходимости усиления психологической подготовки.....	189
ГАЛКИНА Т.В. Некоторые аспекты маркетинговой образовательной стратегии по ориентации студентов на профессиональные ценности.....	197
СЫРОМЯТНИКОВА Ю.А. Социокультурное пространство как фактор формирования профессиональной компетентности специалиста домоведения.....	200

## **ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ**

ПОДПОВЕТНАЯ Ю.В. Профессиональная квалификация как основа профессиональной деятельности будущего специалиста.....	203
ФЕДОСИМОВ Г.М., ХУДЯКОВА Е.В. Дополнительное профессиональное образование в системе непрерывного педагогического образования в классическом университете.....	208
ТЯГУНОВА Ю.В. Повышение квалификации учителя в аспекте воспитания ценностного отношения учащихся к семье в инновационной деятельности.....	213
КРИКУНОВ К.Н. Педагогическая модель формирования готовности студентов к эффективным действиям в условиях чрезвычайных ситуаций.....	217
ЦЫТОВИЧ М.В. Становление вторичной языковой образованности человека.....	223
ВОЛЧЕНКОВА К.Н. Методическая реализация модели образовательного процесса, сориентированного на содействие становлению готовности студентов к профессиональной устной речи.....	229
БОРОДИНА Е.С. Ценностное отношение младшего школьника к образованию.....	234
БЕЛЬСКАЯ И.Г. Готовность студентов вуза к деловому общению с персоналом в учебно-педагогическом общении.....	239

# Информация

## ЗАЩИТЫ ДИССЕРТАЦИЙ

За 2006 год были защищены следующие диссертации по педагогическим наукам.

### 1. Кудряшова Ольга Васильевна

**Специальность:** 13.00.02 – «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)».

**Диссертационный совет:** Д 212.261.05 при Тамбовском государственном университете им. Г.Р. Державина.

**Дата защиты:** 26.01.2006 г.

**Тема:** «Методика поэтапного формирования коммуникативной компетенции в письменной речи (английский язык, языковой вуз)».

**Научный руководитель:** доктор педагогических наук, профессор И.А. Цатурова.

В диссертации разработаны этапы обучения письменной речи: подготовка, исполнение, итог; установлено соотношение этапов обучения письменной речи с этапами создания письменного речевого произведения: первому этапу обучения соответствует этап подготовки к созданию письменного произведения, второму – написание первого варианта, отзыв, пересмотр и редактирование, а третьему – оценка.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработаны методические рекомендации по использованию методики поэтапного обучения письменной речи в компетентностном аспекте; описана работа по созданию заданий и упражнений, направленных на формирование каждой из составляющих коммуникативной компетенции в письменной речи.

### 2. Плетнева Екатерина Геннадьевна

**Специальности:** 13.00.01 – «Общая педагогика, история педагогики и образования»; 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования».

**Диссертационный совет:** Д 311.005.01 в ФГОУ ВПО Уральского государственного университета физической культуры.

**Дата защиты:** 08.06.2006 г.

**Тема:** «Гуманно ориентированное содействие становлению культуры педагогического общения у студентов».

**Научный руководитель:** доктор педагогических наук, профессор Г.Н. Сериков.

В диссертации Е.Г. Плетневой культура педагогического общения студентов определяется наличием духовных ценностей у педагога, проявляющихся в коммуникации, интеракции и перцепции, а также в комплексе его знаний и умений пользоваться этими ценностями во взаимодействии с респондентами при уважительном отношении к ним. Обосновано, что гуманно ориентиро-

ванное содействие становлению культуры педагогического общения у студентов целесообразно:

– строить с учетом таких признаков гуманно ориентированного образования, как субъект-субъектное взаимодействие педагога со студентами, принцип природосообразности, учет потенциала развития сущностных свойств учащихся;

– осуществлять на основе модели образовательного процесса, выстраиваемой как система с учетом выявленного уровня культуры педагогического общения и направленности на достижение проектируемого уровня.

### 3. Телешова Елена Анатольевна

**Специальности:** 13.00.01 – «Общая педагогика, история педагогики и образования»; 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования».

**Диссертационный совет:** Д 311.005.01 в ФГОУ ВПО Уральского государственного университета физической культуры.

**Дата защиты:** 12.10.2006 г.

**Тема:** «Становление готовности студентов к аналитической деятельности в учебно-педагогическом взаимодействии».

**Научный руководитель:** доктор педагогических наук, профессор Г.Н. Сериков.

В диссертации обосновано, что информационная, обучающая, организационная, коммуникативная, деятельностная, регулирующая, оценочная, воспитательная компетенции педагогических работников предполагают деятельность по организации, регулированию, оценке результатов учебно-педагогического взаимодействия, направленного на становление готовности к аналитической деятельности.

Разработана модель становления готовности студентов к аналитической деятельности в учебно-педагогическом взаимодействии, которая реализуется при соблюдении следующих педагогических условий: приобщение студентов к социально-профессиональному опыту осуществления аналитической деятельности; содействие самостоятельному осуществлению анализа предмета профессиональной деятельности; обеспечение социально-профессионального признания результатов аналитической деятельности студента.

### 4. Стукалова Ольга Валерьевна

**Специальности:** 13.00.01 – «Общая педагогика, история педагогики и образования»; 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования».

**Диссертационный совет:** Д 311.005.01 в ФГОУ ВПО «Уральский государственный университет физической культуры».

**Дата защиты:** 13.10.2006 г.

**Тема:** «Формирование профессиональных качеств гуманного лидера у будущих специалистов менеджмента».

**Научный руководитель:** доктор педагогических наук, профессор Г.Н. Сериков.

В диссертации разработана модель формирования профессиональных качеств гуманного лидера, которая базируется на субъект-субъектных взаимоотношениях преподавателя и студента. Формирование профессиональных качеств гуманного лидера у будущих специалистов менеджмента осуществлено в следующих педагогических условиях: 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 профессиональных качеств гуманного лидера.

#### **5. Бабенкова Елена Владимировна**

**Специальность:** 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования».

**Диссертационный совет:** Д 212.295.01 при ГОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет».

**Дата защиты:** 24.10.2006 г.

**Тема:** «Педагогическое содействие усвоению студентами университета фундаментальных педагогических понятий».

**Научный руководитель:** доктор педагогических наук, профессор И.О. Котлярова.

В диссертации педагогическое содействие усвоению студентами университета фундаментальных педагогических понятий определено как специально организованное учебно-педагогическое взаимодействие, направленное на усвоение студентами фундаментальных педагогических понятий, которое строится в соответствии со свойствами участников образования, способствует самореализации этих свойств и характеризуется той или иной мерой сотрудничества педагогов и студентов.

Модель педагогического содействия усвоению студентами университета фундаментальных

педагогических понятий характеризуется системностью, вариативностью, индивидуализированностью, межпредметностью и представляет целостность содержательного и процессуального компонентов, при этом содержательный компонент осуществляется на основе систематизации содержания образования, а процессуальный компонент – на основе синергизма участников образования и направлен на его укрепление.

#### **6. Насталовская Инна Геннадьевна**

**Специальность:** 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования».

**Диссертационный совет:** Д 212.295.01 при ГОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет».

**Дата защиты:** 28.11.2006 г.

**Тема:** «Становление готовности студентов-лингвистов к исследованию в научно-образовательном процессе университета».

**Научный руководитель:** доктор педагогических наук, профессор И.О. Котлярова.

В диссертации определена готовность студента-лингвиста к научному исследованию как целостное внутреннее свойство личности студента, проявляющееся в актуализировавшейся установке к осуществлению научного исследования (мотивационный компонент), осведомленности студента об особенностях и условиях научного исследования и сознательности, проявляющейся в их применении в научном исследовании (ориентационный компонент), в сформировавшихся исследовательских умениях (операциональный компонент), а также в умениях самостоятельно организовывать, проводить и контролировать научное исследование (управленческий компонент), благодаря которому студент может осуществлять научное исследование.

Теоретическая модель становления готовности студентов-лингвистов к научному исследованию в научно-образовательном процессе университета включает диагностический, содержательно-практический, воспитательно-творческий и коррекционный компоненты, способствует более эффективной организации научно-образовательного процесса при подготовке к будущей профессиональной деятельности.

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПУБЛИКАЦИИ

В 2005–2006 учебном году в Южно-Уральском государственном университете по педагогическим наукам опубликованы следующие научные и учебные издания. В первую очередь, это **монографии**:

**Лихолетов В.В., Искандирова Т.Н.** Воспитание и социализация детей в среде детских организаций и учреждений дополнительного образования: теория, проблемы, перспективы: Монография: Костанай: Костанайполиграфия, 2005. – 192 с.

В монографии изложены основные положения теории воспитания и социализации детей посредством дополнительного образования, сделана оценка проблем учреждений дополнительного образования и произведен анализ перспектив использования детских организаций в воспитании и социализации детей.

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

В книге охарактеризована сфера образования как объект исследования в педагогике. Она полезна студентам, аспирантам и докторантам педагогических специальностей университетов, а также специалистам в области педагогики.

**Сериков Г.Н.** Педагогика. Книга 2: Методология исследований – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 456 с.

В монографии обсуждена процессуальная специфика педагогических исследований, синтеза и оценки их результатов.

За текущий год профессорами и преподавателями ЮУрГУ были опубликованы **научные статьи** в «Вестнике Южно-Уральского государственного университета» серии «Образование, здравоохранение, физическая культура», выпуске № 6. Их авторами явились: Астахова Л.В., Буров К.С., Дворяшнина Ю.С., Животовская Г.П., Ильясов Д.Ф., Котлярова И.О., Кочеткова Г.С., Нагорная В.А., Пятайкина Р.А., Резанович И.В., Сериков Г.Н., Сериков С.Г., Сидоренко Л.А., Сидоров А.И., Солдаткина Е.В., Стукалова О.В., Телешова Е.Н., Тельманова Е.В., Турбина Е.Г., Тягунова Ю.В., Ханжина О.А., Цырикова Н.П. и др.

Заслуживают внимания работы, опубликованные в крупных российских журналах и сборниках:

**Быков В.С., Никифорова С.А.** Гуманистический подход к физическому воспитанию студенческой молодежи // Вестник УГТУ–УПИ. Серия «Образование и воспитание. Экономика и управление физической культуры и спорта». Современные проблемы развития физической культуры и спорта: сборник научных статей / под ред. И.В. Брызгалова, Л.А. Рапопорта. – Екатеринбург: ГОУ ВПОЛ УГТУ – УПИ, 2005. – № 16. – вып. 5, том 2. – 352 с. – С. 23–28.

**Дворяшнина Ю.С., Животовская Г.П.** Применение информационной технологии при изучении темы химическая термодинамика в курсе «Общая химия» Информационные компьютерные технологии в учебном процессе. – М.: МИФИ, сб. трудов. Часть 11, ИТО, 2005. – С. 27–34.

**Ильясов Д.Ф.** Требования к повышению квалификации руководителей // Высшее образование в России, 2005. – № 4. – С. 154–156.

**Ильясов Д.Ф.** Образовательные программы повышения квалификации руководителей школ: процессуальные аспекты проектирования // Инновации в образовании, 2005. – № 1. – С. 43–54.

В 2005–2006 гг. в Южно-Уральском государственном университете вышли два сборника научных трудов по педагогическим наукам.

Под редакцией заведующего кафедрой «Физическое воспитание» **В.С. Быкова** был опубликован сборник материалов региональной научно-практической конференции 8–9 декабря 2005 года / ЮУрГУ – РГТЭУ. – Челябинск, 2005.

В нем опубликованы работы следующих авторов: Быкова В.С., Викторова Д.В., Виравичевой Т.В., Витязева А.П., Каратаевой И.А., Комковой И.А., Кокина В.Ю., Корнеевой С.В., Кулешовой О.В., Лешукова В.С., Мельниковой О.В., Никифоровой С.А., Ольмезовой О.М., Петрожак О.Л., Платуновой Н.Я., Рябининой Н.В., Севостьянова Д.Ю., Стомба И.Р., Столяровой Н.В., Хоменко Р.В., Шкляева В.В.

На кафедре «Педагогика профессионального образования» выпущен тематический сборник научных трудов «Вопросы взаимосвязи образования и самообразования студентов» / Под ред. **Серикова Г.Н.** – Вып. 12 – Челябинск: Изд-во «Образование», 2006. – 212 с.

В него вошли публикации следующих авторов: Бахаревой Н.Ю., Бурова К.С., Волчковой К.Н., Крикунова К.Н., Кузьминой Н.Н., Кутейниковой И.Х., Плетневой Е.Г., Подповетной Ю.В., Сальникова Д.Н., Стукаловой О.В., Тягуновой Ю.В., Филатовой И.В., Цытович М.В., Шеломенцева Д.Ю. и др.

Преподаватели ЮУрГУ в 2005–2006 году принимали участие в различных конференциях педагогической тематики:

«Развитие региональных архитектурно-художественных школ в контексте историко-культурных традиций», международная научно-методическая конференция, Казань;

«Личностно-развивающее профессиональное образование», 5-я международная научно-практическая конференция, Екатеринбург;

«Психолого-педагогические исследования в системе образования», III Всероссийская научно-практическая конференция, Челябинск;

«Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования», IV Всероссийская научно-практическая конференция, Челябинск;

«Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров», VII Всероссийская научно-практическая конференция, Челябинск;

«Здоровьесберегающие технологии в образовании», 2-я Всероссийская научно-практическая конференция, Оренбург;

«Актуальные проблемы архитектурного образования», всероссийская научно-практическая конференция, Волгоград;

«Информационные технологии в профессиональном образовании», межрегиональная научно-практическая конференция, Челябинск;

«Славянские народы в постиндустриальном обществе: образование и культура», IX международная научная конференция, Пермь.

Всего опубликовано около 20 материалов. Среди них материалы докладов на международных и всероссийских конференциях.

**Буров К.С.** Принцип индивидуализации в открытом образовании // Психолого-педагогические исследования в системе образования: Материалы III Всероссийской научно-практической конференции: В 7 ч. – Челябинск:

Изд-во «Образование», 2005. – Ч. 7. – С. 184–197.

**Буров К.С.** Возможности открытого образования при получении высшего профессионального образования // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции: В 6 ч. – Челябинск: Изд-во «Образование», 2005. – Ч. 1. – С. 173–176.

**Буров К.С., Гребнева Г.А.** Самообразование педагога как обязательное условие повышения профессиональной компетентности // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции: В 6 ч. – Челябинск: Изд-во «Образование», 2006. – Ч. 4. – С. 148–151.

**Быков В.С., Никифоров С.А., Кокин В.Ю., Клекпаева О.В., Ольмезова О.М.** Технология формирования потребностей в сохранении здоровья и физическом совершенствовании среди студенческой молодежи. Вестник ОГУ № П. – Здоровьесберегающие технологии в образовании. Материалы 2-й Всероссийской научно-практической конференции. ГОУ ВПО «Оренбургский государственный университет», 2005. – С. 31–38.

**Лихолетов В.В.** ТРИЗ как уникальный отечественный социально-культурный феномен. IX Междунар. науч. конф. «Славянские народы в постиндустриальном обществе: образование и культура» (13–14 окт. 2005 г., Пермь, УГИ). Пермь, 2005. – С. 3–8.

**Сурина Л.Б.** Стратегия развития творческой активности студентов в рамках эстетического воспитания // Актуальные проблемы архитектурного образования: Материалы всероссийской научно-практической конференции, 29–30 ноябрь, 2005 г., Волгоград / Волго-ГАСУ. – Волгоград, 2005. – 110 с. – С. 61–64.

**Сурина Л.Б.** Графический язык архитектурного рисунка // Развитие региональных архитектурно-художественных школ в контексте историко-культурных традиций. Материалы международной научно-методической конференции. Том 1. – Казань: КГАСУ, 2005. – С. 56.

**Тягунова Ю.В.** Реализация модели управления становлением готовности учителя к воспитанию ценностного отношения учащихся к семье // Личностно-развивающее профессиональное образование: Материалы 5 Международной научно-практической конференции – В 4-х ч. – Ч. 2. – Екатеринбург Рос.

## Информация

---

гос. проф.-пед. ун-т / науч. ред. Э.Ф. Зеер, 2005. – 241 с. – С. 98–104.

В Южно-Уральском государственном университете были разработаны и изданы в 2005–2006 году **учебные пособия** для студентов по дисциплинам педагогического цикла:

**Волкова М.А., Ворошилова В.П., Пичугина И.В.** Психология и педагогика в профессиональной деятельности инженера: Учебное пособие. – Челябинск: Изд. ЮУрГУ, 2005. – 93 с.

Атлетическая гимнастика для студентов: Учебное пособие / Сост.: **В.Ю. Кокин**, Челябинск: ЮУрГУ, 2005. – 108 с.

Основы занятий гиревым спортом: Учебное пособие / Сост.: **А.П. Витязев**. – Челябинск: ЮУрГУ, 2005. – 89 с.

Современные оздоровительные технологии в системе физического воспитания: Учебное пособие / Сост.: **Романова Л.А.** – Челябинск: ЮУрГУ, 2005. – 95 с.

Центром дистанционного образования ЮУрГУ разработаны **информационно-справочные материалы**:

**Волкова М.А., Саранская Т.В., Федорова Е.Ф.** Дистанционное образование в Южно-Уральском государственном университете: Информ.-справ. материалы. – Челябинск: Цицеро, 2005. – 16 с.

Всего за 2005–2006 гг. по педагогическому направлению в Южно-Уральском государственном университете профессорами и преподавателями опубликовано около 70 научных и методических работ.



## УНИВЕРСИТЕТСКИЕ КОНФЕРЕНЦИИ

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

В 2006 году преподаватели, аспиранты и соискатели кафедры педагогики профессионального образования, слушатели лаборатории теории и методики профессионального образования, функционирующей при Южно-Уральском государственном университете, приняли активное участие в ежегодной **58-й научной конференции**.

На заседаниях **секции теории и методики профессионального образования** было заслушано более 30 докладов, которые представляют пять основных направлений исследований кафедры: 1) обсуждение понятий в педагогике; 2) содержательное и педагогическое обеспечение образования и самообразования студентов; 3) совершенствование профессионально важных качеств будущих специалистов; 4) апробация и внедрение педагогических средств в практику образования; 5) профессиональная направленность общего среднего образования».

Первое направление представлено десятью докладами, в которых рассматривались различные аспекты образованности личности. В докладе Г.Н. Серикова была представлена модель становления образованности человека в образовательном процессе. Предложенная автором модель может быть использована как ориентир для тех, кто связан с решением проблем образования человека в педагогике или в практике образовательного процесса. Другие доклады были посвящены раскрытию содержания понятий «готовность студентов к профессиональной устной речи» (докладчик Волченкова К.Н.), «готовность к абстрактному мышлению» (Коневских Т.А.), «готовность к действиям в чрезвычайных ситуациях» (Крикунов К.Н.), «ценностное отношение к культуре профессионального общения» (Кузьмина Н.Н.), «ценностное отношение к военной службе» (Сальников Д.Н.), «управленческая компетентность специалиста» (Бунеев М.И.), «языковая личность» (Цытович М.В.) и др. В интерпретации соответствующих понятий выступающие опирались на современные исследования в области психологии и педагогики.

Следующее направление представляли доклады, посвященные обсуждению содержательных и педагогических аспектов профессионального образования студентов. Докладчики предлагали различные подходы к разработке педагогического обеспечения образовательного процесса в вузе. Особенный интерес вызвали доклады И.Х. Кутейниковой «Практикум по педагогической этике как средство содействия становлению профессиональной нравственности будущих педагогов», О.В. Стукаловой «Педагогическая модель формирования качеств гуманного лидера у будущих специалистов менеджмента», Ю.В. Тягуновой «Диагностика готовности учителя к воспитанию ценностного отношения учащихся к семье», И.В. Филатовой «Методы становления коммуникативной образованности студентов педколледжа в процессе учебно-педагогического взаимодействия», Е.Н. Ярославовой «Требования к составлению учебно-дидактических комплексов», И.Н. Ишимовой «Педагогические условия формирования понятий».

Третья группа докладов освещала различные направления совершенствования профессионального образования студентов с целью повышения уровня их конкурентоспособности на рынке труда. Доклады были посвящены анализу содержания важных для различных профессий компетентностей (Е.Н. Зинченко «Развитие профессиональной компетентности студентов-юристов»), умений (С.Г. Тамбиев «Формирование умений к техническому обслуживанию автомобильной техники курсантов военного училища»), готовности к различным видам деятельности (О.В. Акопян «Методологическое обоснование организации дополнительного образования студентов младших курсов с целью развития их готовности к исследованиям»). В докладе Т.Б. Беляковой были рассмотрены компетенции педагога в упорядочении содержания образования. Тема доклада С.В. Рокутова – «Гражданское самоопределение личности как цель гражданского воспитания». Значительное внимание в докладах уделено обоснованию целесообразности применения гуманно ориентированного подхода к исследованию процессов образования студентов.

Четвертое направление представлено докладами, отражающими проблему апробации и внедрения в практику образования пе-

дагогических средств. Прозвучали доклады «Обоснование и апробация педагогической модели» (И.О. Котлярова), «Технология проектирования образовательных программ повышения квалификации руководителей образовательных учреждений» (Д.Ф. Ильясов), «Перспективы реализации идеи открытого образования» (К.С. Буров.), «Методическое обеспечение преемственности школы и вуза в ходе констатирующего эксперимента» (Н.Ю. Бахарева), «Культура слушания как один из компонентов культуры перцепции в аспекте культуры педагогического общения» (Е.Г. Плетнева).

Пятое направление исследований посвящено задачам современной общеобразовательной школы по обеспечению профессиональной направленности общего среднего образования. В докладе Е.В. Ананьиной была представлена модель педагогического содействия становлению готовности учащихся старшей профильной школы к профессиональному самоопределению, в докладе О.Б. Емельянова – характеристика элективных курсов предпрофильного образования учащихся девятых классов.

Наиболее интересные результаты научно-исследовательской работы преподавателей, аспирантов и соискателей кафедры педагогики профессионального образования по специальностям 13.00.01 и 13.00.08, отраженные в докладах, были оформлены в виде статей и представлены в рубриках сборников научных трудов «**Вопросы взаимосвязи образования и самообразования студентов**» и «**Педагогический ежегодник**». В 2006 году изданы двенадцатый выпуск сборника и шестой выпуск ежегодника.

Секции, посвященные проблемам педагогики и образования, работают на различных факультетах ЮУрГУ. Доклады педагогической тематики ежегодно заслушиваются на заседаниях секций факультета сервиса и легкой промышленности, факультета лингвистики, на секции Института открытого и дистанционного образования ЮУрГУ.

На заседании **секции теории и методики преподавания в сфере сервиса факультета сервиса и легкой промышленности** в рамках проведения **58-й научной конференции** прозвучали девятнадцать докладов, посвященных различным аспектам подготовки специалистов, в частности в сфере домоведения и туризма. Прозвучали выступления д.п.н., профессора Т.Н. Третьяковой «**Методологические принципы профессиональной ориента-**

**ции специалистов сервиса**», к.п.н., доцента Н.Н. Нохриной «**Компьютерное тестирование как средство оценки знаний студентов**», к.п.н., доцента Е.К. Шибановой «**Научно-исследовательская работа студентов как фактор активизации учебного процесса**», ассистента Е.Н. Лавровой «**Дизайн туристской среды как фактор организации профессиональной деятельности специалиста**», ассистента О.В. Максимовой «**Практические занятия как способ закрепления терминальных и инструментальных ценностей у студентов специальности 230600 – «Домоведение»**».

Десять докладов, посвященных проблемам открытого образования, прозвучали на секции **Института открытого и дистанционного образования ЮУрГУ**. Они были посвящены проблемам реализации идей дистанционного образования в учебном процессе вуза.

На заседании секции **методики разработки учебно-дидактических комплексов для работы в мультимедийных классах факультета лингвистики** прозвучали четыре доклада. Рассматривались особенности дистанционного обучения иностранным языкам (доклад к.п.н., доцента С.М. Коловой), проведение виртуальных конференций (доклад ст. преподавателя Л.Н. Овиновой), требования к составлению учебно-дидактических комплексов (доклад к.п.н., доцента Е.Н. Ярославовой).

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

В мае 2006 года в ЮУрГУ состоялась **59-я студенческая научная конференция**. С докладами на **секции педагогики профессионального образования** выступили 15 человек. Двенадцать из них (студенты педагогических специальностей) подготовили выступления по рекомендации научных руководителей и познакомили присутствующих с результатами исследований, выполненных в рамках дипломных или курсовых работ. Доклады отличала практическая направленность, выступления были доказательны и логичны.

Среди пятикурсников – Е.Е. Пигалова (тема доклада – «**Использование инновационных форм обучения для развития творческого мышления на уроках технологии и предпринимательства**»), научный руководитель И.О. Котлярова), А.В. Веряшкина («**Формы организации работы на уроках технологии и предпринимательства**»), научный руководитель И.О. Котля-

рова), А.С. Гончаров («Использование ТСО при изучении дисциплины «Теория риска и катастроф», научный руководитель Г.Н. Сериков), Ю.В. Уварова («Организация внеклассной работы по воспитанию личности безопасного типа», научный руководитель М.А. Волкова), три доклада (Е.А. Тясина, А.А.Осиповой, А.Г. Кузнецова) были посвящены различным аспектам проблемы профессиональной ориентации школьников (научный руководитель М.А. Волкова).

Выступления студентов четвертого курса отражали результаты исследований по проблемам формирования ценностного отношения к жизни и здоровью у подростков (В.С. Полякова, Е.Л. Захаревич; научный руководитель М.А. Волкова), исследования по проблеме нравственного воспитания учащихся в ходе освоения образовательной области «Технология» (В.Р. Файзуллина; научный руководитель М.А. Волкова), разработке системы заданий для формирования синергетических представлений (Л.С. Каримова; научный руководитель И.О. Котлярова), проблеме стимулирования самообразовательной деятельности студентов (Л.В. Шаропова, научный руководитель Д.Ф. Ильясов).

Прозвучали также доклады, выполненные студентами инженерной специальности (группа МТ-301) в рамках индивидуальной работы по курсу «Педагогика и психология»: «Самостоятельная работа в системе подготовки будущего специалиста» (Т.В. Кисиль), «Национальный характер как социально-психологический феномен» (Э.А. Мухаметшина), «Этика и этикет делового обучения в вузе» (М.С. Буйвит). Научный руководитель у студентов-третьекурсников – В.П. Ворошилова.

На **секции психолого-педагогического обеспечения физической культуры и спорта, секции теории и методики физической культуры и оздоровительных технологий, секции межотраслевой интеграции и инновации в спортивной подготовке факультета физической культуры и спорта** прозвучали двадцать три доклада, часть из них – педагогической тематики. Это, прежде всего, доклады, выполненные под руководством д.п.н.,

профессора Ю.М. Чернецкого: «Становление индивидуального стиля деятельности преподавателя физической культуры в системе школьного обучения» (Е.А. Чидакин, ФКиС-519) и «Педагогический контроль за физической подготовленностью школьников старших классов» (А.М. Степанов, ФКиС-519).

Разнообразные педагогические вопросы отражены также в докладах: «Семья как позитивный и негативный фактор развития личности», докладчик Н.А. Маслов (ФКиС-239), «Психолого-педагогическая диагностика в деятельности воспитателя», докладчик Н.С. Лонская (ФКиС-239), научный руководитель у этих докладчиков – к.п.н., доцент Н.А. Паточкина; «Исследование оптимизации заключительной части урока в старших классах средней школы», докладчик С.А. Куликова, научный руководитель – к.п.н., профессор А.А. Васильков.

На факультете лингвистики проблемам педагогики были посвящены доклады студентов, выступавших на двух секциях: **«Секция теории и методики преподавания иностранных языков и культур»** (шесть докладов студентов четвертого курса, научный руководитель пяти докладов – к.п.н., доцент Е.Н. Ярославова) и **«Секция педагогики»** (пять докладов, представленных студентами второго курса, научный руководитель – к.п.н., доцент Н.С. Шкитина). Доклады второкурсников освещали вопросы личностно-ориентированного подхода в обучении на уроках иностранного языка (Е. Ерофеева), разрешения конфликтных ситуаций (Е. Юсупова), дифференцированного подхода в обучении на уроке иностранного языка (С. Ганенко), проблемного обучения на уроке иностранного языка (Д. Фунтова), метода игры на уроке иностранного языка (Н. Набокова).

Педагогической тематике был посвящен один из докладов **секции домоведения** факультета сервиса и легкой промышленности: «Подготовка специалистов домоведения в зарубежных вузах: теория и практика (на примере Германии)», докладчик Н.А. Стефанцова (С-561), научный руководитель – д.п.н., профессор Т.Н. Третьякова.

# ПЕДАГОГИКА ГУМАННО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ББК 4481.2

## ПРОБЛЕМА САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ ФИЛОСОФСКОГО ЗНАНИЯ

*Е.Н. Ярославова*  
ЮУрГУ

В статье анализируются основные подходы философов к трактовке понятия «самореализация».

Проблема самореализации находится в поле внимания человека на протяжении всей его жизни. «Что я могу?», «Что я умею?» – спрашивает себя младший школьник. Юность – первоначальный период самореализации. Молодежь часто задумывается: «Кто я на самом деле?» «В чем мое предназначение?» «Как его осуществить?». Людей зрелого возраста волнуют следующие проблемы: «Состоялся ли я как личность, как работник?», «Что я сделал в жизни, какой след я оставил?», «Удовлетворен ли я своей жизнью?». «Самореализация продолжается до последних дней жизни человека. Она состоит из множества конкретных актов самореализации – осуществления ближайших и этапных целей, последовательная реализация которых и составляет осуществление жизненной цели человека, смысла его жизни» [7, с. 20]. Целостный человек, как отмечал К. Маркс, «не стремится оставаться чем-то окончательно установившимся, а находится в абсолютном движении становления» [7, с. 20–21].

Индивидуальность и самореализация рассматриваются в качестве основных ценностей XX–XXI века. Они порождены современным миром, его динамичностью, изменчивостью. Следует отметить, что в условиях постоянных экономических и социальных перемен, с одной стороны, наблюдается востребованность высокообразованных, предприимчивых, инициативных людей, с другой, появляются новые, подчас неадекватные формы самореализации [5]. Говоря о самореализации, необходимо иметь в виду не только ее истинные формы, ведущие к развитию человека, но и ее ложные формы, ведущие к деструкции и де-

градации человека. Социальная среда во многом стала враждебной человеку, толкающей его на путь ложной самореализации, погони за ложными ценностями. Зачастую мир вызывает процессы, препятствующие самореализации: стандартизацию условий жизни и мышления, технологизацию всех сторон жизни. Приходится констатировать, что самореализоваться удастся далеко не каждому [4, 11].

Поэтому нам представляется важным на основе глубокого изучения сущности феномена самореализации выявить причины, препятствующие самореализации личности, определить предпосылки ее самореализации, разработать подходы к становлению готовности студентов к самореализации. Содействовать становлению готовности к самореализации в профессиональной сфере – одна из задач высшей школы. Именно на этой стадии закладываются основы профессиональной самореализации, осознаются и раскрываются возможности личности, обретаются смыслы существования, обеспечивается ее личностный рост.

Интерес к проблеме самореализации в отечественной педагогической науке наблюдается с начала 90-х гг. прошлого века. Он напрямую связан с гуманизацией общества в целом и системы образования в частности. На смену знание-центрированному подходу, который, несмотря на определенные заявления о необходимости личностной ориентации образования, долгие годы господствовал в отечественной образовательной системе, пришла личностно-ориентированная парадигма. Настоящая образовательная ситуация характеризуется гуманистической направленностью, в качестве приоритета рассматривается ориен-

тация на интересы личности, адекватные современным тенденциям общественного развития, становление компетентности, эрудиции, творческих начал, культуры личности.

Большую роль в становлении гуманно-ориентированного направления отечественного развития образования сыграли идеи зарубежных психологов-гуманистов и философов Р. Ассаджоли, А. Маслоу, К. Рождерса, Э. Фромма и других. Это во многом связано с раскрепощением личности российских граждан, предоставлением личных свобод. Развитие гуманистической психологии привело к тому, что многие социологи и футурологи, еще недавно отстаивавшие необходимость воспитания «человека адаптирующегося», сегодня говорят о необходимости создания условий для саморазвития и самосовершенствования «человека действующего» с целью выживания и нормального развития цивилизации в целом [3]. В настоящее время популярна личность автономная, успешная, независимая, компетентная во многих областях. Столь же актуально, как и 10 лет назад звучат слова Д.А. Леонтьева о том, что «... самореализация стала своего рода культурным стереотипом, нормой. Хотя большинство теорий отмечают, что далеко не каждому человеку удастся продуктивно самореализоваться, тем не менее, любой уважающий себя человек обязан к этому стремиться. Не стремиться к самореализации – это дурной тон, почти за гранью приличий» [9, с. 157].

Феномен самореализации относится к числу междисциплинарных проблем и является предметом исследования ученых в различных областях человеческого знания: философии, психологии, педагогики, социологии, культурологии.

Что же лежит в основе самореализации? Каковы пути ее достижения? В силу интегрированного характера педагогического знания необходимо рассмотреть философские и психологические предпосылки проблемы самореализации.

Ученые полагают, что можно выделить по меньшей мере три уровня анализа проблемы самореализации личности. На наиболее общем, философском уровне решаются вопросы о сущности человека, о сути процесса самореализации. Объектом рассмотрения на этом уровне выступает человек как родовое существо, человечество в целом. На социологическом уровне решаются вопросы о путях и способах самореализации личности

в конкретных социокультурных условиях ее существования, в рамках определенного «социально-исторического образа жизни» [1]. Объектом рассмотрения здесь выступает социум, конкретная общественная структура. Наконец, на психологическом уровне анализируются личностные качества и конкретные внешние условия, позволяющие данной личности продуктивно самореализоваться, исследуется мотивационная основа самореализации и обратное влияние объективной и субъективной эффективности самореализации на личность и деятельность субъекта (его самооценку, уровень притязаний, психологический возраст, картину жизненного пути, мировоззрение и т.п.). На этом уровне объектом рассмотрения выступает отдельный индивид в его связях и отношениях с другими индивидами и с общественным целым. В свою очередь, на психологическом уровне самореализация может рассматриваться в трех аспектах: как потребность, как деятельность и как объективный и субъективный результат этой деятельности [8].

С позиций философии процесс самореализации выражает наиболее глубокую, сущностную сторону человека, поиски смыслов жизни, жизненной доминанты, собственной идентичности, движения к идеалу, выполнения его высшего предназначения (М.М. Бахтин, Г.С. Батищев, И.А. Бердяев, В.С. Соловьев, С. Франк). Самые разнообразные и внешне плохо стыкующиеся знания о человеке могут быть синтезированы на основе идеи самореализации [5].

Самореализация – потребность, форма и результат активности развитой личности, ее вклад во всеобщий культурно-исторический процесс обмена сущностными силами между индивидами, условие развития человечества [12].

Сущностные силы человека – это его универсально-деятельные способности, содержательно определенные и наполненные конкретно-историческим содержанием, или, что то же самое, это конкретно-исторические общественные отношения, облеченные в форму деятельных способностей людей, реализующих эти отношения [8]. Становление сущностных сил человека есть процесс их «выращивания» из предметных форм культуры (Г.С. Батищев) путем распрямления последней [7]. Самореализация рассматривается в контексте единства процессов опредмечивания-распрямления, причем следу-

ет заметить, что распредмечивание выступает предпосылкой самореализации. Сама самореализация определяется через категорию опредмечивания как «...сознательный, целенаправленный процесс раскрытия и опредмечивания сущностных сил личности в ее многообразной социальной деятельности» [8, с. 163].

Развивая свои способности в том или ином виде деятельности, личность удовлетворяет одну из насущных своих потребностей – потребность в самореализации. Э. Фромм связывает потребность в самореализации с потребностями человека в идентичности и целостности. В удовлетворении «себя» как целостного индивида и проявляется потребность в самореализации [10].

Таким образом, можно выделить два основных подхода к рассмотрению самореализации на данном уровне рассмотрения проблемы. Первый подход связан с трактовкой самореализации как «поиска себя». Второй связан с творчеством, «самостроительством», ибо человек, самореализуясь, «создает», «творит», «строит» свою личность, выходит за свои пределы. Результат самореализации – самоутверждение [5].

Что движет самореализацией? Источником самореализации можно считать внутренне присутствующее личностью противоречие между ее жизненной целью (смыслом ее жизни) и реальным бытием, реальной степенью приближения к этой цели. Конкретизируя данное противоречие, Л.Н. Коган отмечает, что, во-первых, данное понятие конкретно-историческое, т.к. общественные отношения общества и класса определяют жизненную цель человека, а следовательно, и характер его самореализации. Во-вторых, для анализа качественной стороны самореализации важно выяснить сущность цели. В-третьих, изучение самореализации предполагает анализ ее роли в позитивном развитии личности [7].

Сфера самореализации личности чрезвычайно велика и многогранна. Любая социальная деятельность человека, без всякого исключения, дает возможность для его творческой самореализации. Сферы самореализации личности выступают инвариантом структуры человеческой деятельности [7].

Проблема самореализации касается не только возможностей реализации или актуализации разнообразных человеческих способностей, задатков, склонностей или социальных черт в тех или иных видах деятельности, но и затрагивает сами основы индивидуального су-

ществования, предполагая смысложизненное самоопределение, отношение к миру и к самому себе. Эта проблема непосредственно связана с автономией личности, с тем, что человек сам конституирует для себя значение своей жизни и деятельности, характер своего отношения к другим людям и к миру в целом [14].

Как показывает обстоятельный анализ философского содержания проблемы самореализации, проведенный Р.А. Зобовым, В.Н. Келасьевым, самореализация всегда связана с проявлением внутренней активности человека [4].

Самореализация также связана с ценностями человека, которые формируют его убеждения, вырабатывают жизненную позицию. Ценности выступают в качестве системообразующего фактора в сфере процессов самореализации.

Необходимо отметить существенное отличие в понимании самореализации на Западе и Востоке (Р.А. Зобов, В.Н. Келасьев, Л.В. Рябова). К ценностям западной культуры относят индивидуализм, первенство, успех, соперничество. Человеку Запада, для того чтобы осуществить, реализовать себя, необходимо первенствовать [11]. Таким образом, в соответствии с нормами западной культуры, самореализация связана с активным преобразованием действительности. В то время как самореализация человека Востока связана с погружением в глубины собственного сознания, поиском внутренней гармонии. Для России, которая занимает особое положение между Востоком и Западом, характерна амбивалентность сознания, т.е. стремление одновременно к противоположным ценностям. Через все общество проходит водораздел, все глубже осознаваемый людьми и разделяющий россиян на носителей традиционалистской в своей основе российской ментальности и западной индивидуалистической ментальности. Возможности для формирования личности и ее самореализации определяются потребностями общества [11].

Следует заметить, что в формировании ценностей и ценностных установок молодежи особая роль принадлежит системе образования. Образование призвано не столько транслировать конкретные знания в той или иной узкой области, сколько придавать им форму, которая бы способствовала самореализации личности (Р.А. Зобов, В.Н. Келасьев). Мы разделяем мнение авторов, что именно освоение культуры является необходимым услови-

ем истинной самореализации человека, т.к. в процессе усвоения культурной традиции у человека формируются ценности и ценностные ориентации, связанные с его глубинной сущностью [4].

В целом, анализ философской литературы показал, что феномен самореализации рассматривается через призму категорий «активность», «самопознание», «самосознание», «самоутверждение». Цепочка механизма самореализации личности по Л.Н. Когану: самопознание – самосознание – «само модель» – самореализация – самоутверждение [7].

Социальная философия рассматривает самореализацию человеческого индивида с позиций ее предметности и связей человека с другими людьми (события). «Деятельность индивида с предметом общительна, т.е. в ней прямо или скрытно присутствуют схемы человеческих взаимодействий... Именно в своем предметном бытии индивид оказывается связан через средства жизни и деятельности со множеством людей...» [6, с. 118]. Говоря о предметной самореализации человека, В.Е. Кемеров имеет в виду его определение как «существа способного», осваивающего и преобразовывающего предметную обстановку на основе присущих ему социальных форм, на основе трансформации собственных сил, умений, знаний. «Самореализация человеческого индивида, таким образом, оказывается формой связи его с другими людьми, их опытом, а эта связь выступает своего рода опорой отношения индивида к самому себе, средством преодоления его собственных границ» [6, с. 121].

В социологической и социально-политической литературе самореализация ассоциируется с понятиями «успешность» и «карьера» (Л.А. Коростылева, Н.А. Кебина).

Каждому человеку присуще стремление раскрыть, реализовать себя. Только на основе такого раскрытия у человека возникает ощущение полноты жизни. Подтверждение той или иной формы проявления способностей фактом признания ее социальной ценности, значимости и есть самоутверждение личности [4].

Обобщая философскую сторону рассмотрения проблемы, а также принимая во внимание результаты детального анализа проблемы, проведенные Н.А. Кебиной, можно выделить следующие стороны самореализации [5]:

1) мотивационную, где самореализация – движущая сила развития личности, ее активности;

2) праксеологическую, когда самореализация рассматривается с точки зрения определения сущностных сил человека в деятельности и общении, наличия определенного опыта, просвещенности, личного опыта самосуществления и самоуправления;

3) аксиологическую, при которой самореализация движима системой ценностей (отношением человека к себе, к миру, к своему положению), личностных смыслов.

Рассмотрение философского аспекта проблемы самореализации необходимо для раскрытия сущности самореализации как педагогического явления. Мы разделяем точку зрения Б.С. Гершунского, что смысл жизни человека состоит в наиболее полной жизненной самореализации [2]. Образовательная сфера призвана укрепить веру человека в истинный смысл своей жизни; содействовать развитию его способностей, стимулировать процесс формирования знаний, умений и навыков, творческих качеств личности, формировать мировоззренческие и нравственные качества личности, определяющие критериальную основу его активности.

#### Литература

1. Асмолов, А.Г. *Культурно-историческая психология и конструирование миров* / А.Г. Асмолов. – Москва–Воронеж, 1996.
2. Гершунский, Б.С. *Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования* / Б.С. Гершунский. – М.: Педагогика, 2003. – № 10. – С. 3–7.
3. Вахромов, Е.Е. *Понятия «самоактуализация» и «самореализация» в психологии* // WWW.HPSY.RU
4. Зобов, Р.А. *Самореализация человека: Введение в человековедение: учеб. пособие* / Р.А. Зобов, В.Н. Келасьев. – СПб.: СПбУ, 2001. – 279 с.
5. Кебина, Н.А. *Философия смысла и самореализация личности: монография* / Н.А. Кебина; под ред. А.Э. Воскобойниковой. – М.: 2003. – 277 с.
6. Кемеров, В.Е. *Введение в социальную философию: учебник для вузов* / В.Е. Кемеров. – М.: Академический проспект, 2001. – 314 с.
7. Коган, Л.Н. *Самореализация личности как социальный процесс* / Л.Н. Коган // *Социально-культурные предпосылки самореализации личности в социалистическом обществе: сб. статей.* – Свердловск: УНЦ АН СССР, 1983. – С. 19–23.

8. *Личность, внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды / составители Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская.* – СПб.: Изд-во ин-та образования взрослых, совместно с изд-вом «Тускарора», 1996. – 175 с.

9. *Леонтьев, Д.А. Самореализация и сущностные силы человека / Д.А. Леонтьев // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии.* – М.: Смысл, 1997. – 336 с.

10. *Личность, внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды / составители Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская.* – СПб.: Изд-во Ин-та образования взрослых, совместно с изд-вом «Тускарора», 1996 – 175 с.

11. *Михайлов, Н.Н. Потребность в самореализации в структуре потребностей человека // Самореализация личности как социальный процесс // Социально-культурные предпосылки самореализации личности в социалистическом обществе: сб. статей.* – Свердловск: УНЦ АН СССР, 1983. – С. 34–45.

12. *Рябова, Л.В. Проблемы самореализации человека: учебное пособие / Л.В. Рябова – Ростов н/Д.: ДГТУ, 1993. – 85 с.*

13. *Философско-энциклопедический словарь.* – М.: Наука, 2000. – С. 322.

14. *Цыренова, Л.А. Самореализация личности как предмет философского исследования: автореф. дис. ... канд. филос. наук / Л.А. Цыренова.* – М., 1992. – 21 с.



## ЛИЧНОСТНАЯ БЕСПОМОЩНОСТЬ У СТУДЕНТОВ: ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ\*

*Д.А. Циринг*  
ЧелГУ

**В статье рассматривается проблема изучения структуры личностной беспомощности у студентов. Приводятся результаты исследования эмоциональной, когнитивной, мотивационной и волевой сфер личности у студентов с признаками беспомощности и их отсутствием.**

Юношеский возраст представляет собой переход во взрослость и характеризуется расширением диапазона социальных ролей. Молодой человек овладевает определенной системой знаний, норм и навыков, благодаря которым может осуществлять трудовую деятельность, выполнять общественные функции и нести социальную ответственность. В юности становятся актуальными задачи, связанные с обретением независимости. Это освоение профессиональной роли, установление близких отношений, отделение от родителей. Этот возраст Д. Левинсон характеризует как период определения мечты [2]. Мечта, как правило, связана с профессиональной деятельностью, карьерой (стать знаменитым актером, финансовым магнатом, олимпийским чемпионом или просто мастером своего дела, хорошим семьянином и т. п.). Мечта дает человеку вдохновение, энергию, помогая продвигаться по намеченному пути. Однако мечта может не реализоваться не только из-за своей иллюзорности, но и в связи с индивидуальными особенностями человека. Важно то, какой сложилась его личность, какова его жизненная история и система взаимоотношений со значимыми близкими. Наличие такого личностного образования, как беспомощность может существенно затруднять в юношеском возрасте решение упомянутых выше задач и усложнять переход к взрослости.

Выученная беспомощность первоначально изучалась как состояние, возникающее вследствие неконтролируемости и непредсказуемости негативных событий, когда действия человека не приводят к желаемым результатам. Ожидание неконтролируемого результата

распространяется на новые ситуации. Человек, что называется, «опускает руки», не предпринимает попыток изменить ситуацию к лучшему, воспринимает происходящее как неизбежное и не поддающееся его контролю. Симптомами беспомощности являются пассивность, грусть, тревога, враждебность, когнитивные дефициты, пониженный аппетит, снижение иммунитета, снижение самооценки, изменения нейрохимических процессов [7, 8]. Когда люди испытывают неконтролируемые плохие события, они спрашивают себя, почему это происходит, и те объяснения, 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 [3, 6].

Существует два вида беспомощности: ситуативная и личностная [1, 5]. Ситуативная беспомощность возникает как временная реакция на травмирующие неподконтрольные субъекту события. Это состояние беспомощности в ее классическом понимании. Личностная беспомощность представляет собой сложное устойчивое образование, формирующееся в процессе развития личности под влиянием различных факторов, в том числе системы взаимоотношений с окружающими. В дальнейшем сосредоточимся на этом виде беспомощности. Симптомокомплекс личностной беспомощности – это образование личностного уровня, представляющее собой совокупность личностных особенностей в сочетании с пессимистическим атрибутивным стилем, наличием невротических симптомов и определенными поведенческими особенностями. Личностная беспомощность проявля-

\*Грант Президента РФ МК-983.2005.6

ется в замкнутости, эмоциональной неустойчивости, возбудимости, робости, склонности к чувству вины, фрустрированности, более низкой самооценке и уровне притязаний, отсутствии увлеченности каким-либо делом, равнодушии, пассивности [5].

Беспомощность до недавнего времени изучалась исключительно в рамках западной психологии, в основном американской, что обусловило некоторую ограниченность теории выученной беспомощности. История этой теории составляет уже 40 лет, но до сих пор не проводилось исследований структуры указанного феномена. Гипотетическими компонентами, входящими в структуру личностной беспомощности, будем считать мотивационный, когнитивный, эмоциональный и волевой. Можно предположить, что структура личностной беспомощности не является устойчивой на протяжении различных периодов онтогенеза и изменяется в соответствии с возрастными особенностями психического развития человека. В младшем школьном возрасте ведущим структурным компонентом личностной беспомощности является эмоциональный, в подростковом – когнитивный [4]. На более поздних возрастных этапах, очевидно, все большую роль будет приобретать волевой компонент. Исследование, направленное на изучение структуры беспомощности и ее ведущих компонентов на различных этапах онтогенеза, позволит определить стратегии коррекционного и профилактического воздействия.

Данное исследование посвящено менее изученной возрастной категории – это студенты 18–23 лет. На настоящем этапе основное внимание следует уделить не столько изучению структурных взаимосвязей указанных выше составляющих личностной беспомощности, сколько психологическому содержанию самих этих компонентов, без которого невозможен следующий шаг по определению структурных особенностей феномена.

В проведенном в 2006 году исследовании участвовало 137 человек. Среди них студенты Челябинского государственного университета и студенты Южно-Уральского государственного университета.

Первый этап исследования был связан с формированием выборки студентов от 18 до 23 лет с признаками личностной беспомощности и полярной ей выборки, то есть студентов с отсутствием указанных признаков. В группу с признаками личностной беспомощности вошли 40 студентов, среди них 14 юношей и

26 девушек. В группу с отсутствием признаков личностной беспомощности («самостоятельные» студенты) вошли 35 человек, среди них 19 юношей и 16 девушек. Второй этап был связан с изучением эмоциональной, когнитивной, мотивационной и волевой сфер личности у «беспомощных» и «самостоятельных» студентов.

В результате изучения эмоциональных особенностей были получены следующие данные. У студентов с признаками личностной беспомощности выявлены более низкие показатели по фактору С (сила «Я» по Кэттэллу), чем у студентов без признаков беспомощности ( $t=4,3$ ,  $p<0,001$ ), что свидетельствует о низком пороге в отношении фрустрации, избегании требований действительности, невротической утомляемости, раздражительности, эмоциональная возбудимости, невротической симптоматики (фобии, нарушения сна), чувствительности, эмоциональной неустойчивости, неуверенности в себе, легкой ранимости, остроте реагирования на неудачу, заниженной самооценке, трудности в адаптации к новым условиям. Это сочетается с более высокими показателями ( $t=2,5$ ,  $p<0,05$ ) по фактору Q4 (напряженность – расслабленность по Кэттэллу), что свидетельствует о склонности к напряженности, возбудимости, фрустрированности, сверхреактивности (высокое энергетическое напряжение), избытке побуждений, которые не находят практической разрядки в процессе деятельности, нервном напряжении преобладающем в поведении, раздражительности. «Беспомощные» студенты имеют также более высокие ( $t=2,7$ ,  $p<0,05$ ) показатели по фактору I (реалистичность – чувствительность по Кэттэллу), то есть у них ярче выражена зависимость, мягкость, склонность к романтизму, подверженность влиянию внешней среды.

В результате исследования особенностей когнитивной сферы были обнаружены следующие различия между студентами с признаками личностной беспомощности и самостоятельными студентами. Испытуемые в первой группе имеют более низкие показатели креативности по шкалам гибкости, оригинальности, разработанности Краткого теста творческого мышления.

Эти данные свидетельствуют о том, что «беспомощные» студенты выдвигают менее разнообразные идеи и используют менее разнообразные стратегии решения проблем, проявляя ригидность мышления, они отличаются

меньшей интеллектуальной активностью и большей конформностью, чаще дают очевидные и тривиальные ответы, в меньшей степени способны к изобретательской и конструктивной деятельности, то есть в целом имеют более низкий уровень креативности (см. таблицу).

Эти результаты согласуются с результатами исследования ригидности, которые также демонстрируют значимые различия между двумя исследуемыми группами ( $t=7,6$ ,  $p<0,001$ ). Уровень ригидности выше у беспомощных студентов, что свидетельствует о тенденции к сохранению у данной группы своих установок, стереотипов, способов мышления, а также затруднений, вплоть до полной неспособности изменить личную точку зрения, программу собственной деятельности в условиях, объективно требующих ее перестройки.

Особенности когнитивной сферы студентов с признаками беспомощности и с их отсутствием характеризуются также соответственно пессимистическим и оптимистическим атрибутивным стилем. Студенты из первой группы полагают, что неприятности будут длиться вечно и происходить во всех сферах жизни, причем винить они в происходящем будут себя, хорошее для них – временно, случается только в ограниченной области жизни благодаря стечению обстоятельств. У «самостоятельных» преобладает оптимистический атрибутивный стиль, т.е. они верят, что неприятности временны, происходят только в одной сфере жизни и виной тому внешние обстоятельства, хорошие же события имеют постоянный характер, происходят в разных сферах жизни и причиной тому – они сами.

При изучении особенностей мотивационной сферы были выявлены следующие особенности. Для студентов с признаками личностной беспомощности в большей степени характерен страх отвержения, чем для «самостоятельных» студентов ( $U$  эмп.=439,  $p<0,01$ ). Такие данные свидетельствуют о наличии у «беспомощных» студентов внутреннего дискомфорта, напряженности, так как страх от-

вержения препятствует удовлетворению потребности быть в обществе других людей. Показатели по шкале «стремление к принятию» у беспомощных и самостоятельных студентов не имеют значимых различий.

Результаты исследования по методикам «Мотивация к успеху» и «Мотивация к избеганию неудач» Т. Элерса выявили значимые различия в показателях мотивации к успеху ( $U$  эмп.=285,  $p<0,01$ ) и мотивации к избеганию неудач ( $U$  эмп.=280,  $p<0,01$ ) у беспомощных и самостоятельных студентов.

Из полученных данных можно сделать вывод, что «самостоятельные» студенты, ориентированные на успех, склонны к разумному риску, решительны в ситуациях неопределенности. Им свойственны большая настойчивость при стремлении к цели, готовность взять на себя ответственность, а также адекватный уровень притязаний.

Беспомощные студенты склонны к избеганию неудач. Такая позиция характеризуется склонностью выбирать очень легкие или, напротив, слишком трудные задачи (где неудача не воспринимается как личный неуспех) для подтверждения собственной неуспешности. Они менее настойчивы в достижении целей, стараются брать на себя как можно меньше ответственности, могут долго колебаться в ситуации принятия решения, или же, наоборот, склонны идти на необдуманный риск.

При изучении уровня притязаний с помощью моторной пробы Шварцландера обнаружено отсутствие значимых различий по данной методике у группы беспомощных и самостоятельных студентов. Однако, следует отметить, что у беспомощных студентов уровень притязаний колеблется от очень низких до очень высоких показателей и свидетельствует об их неадекватной оценке соответствия собственным возможностям. Тогда как у самостоятельных студентов показатели уровня притязаний достаточно устойчивы и характеризуются умеренным уровнем.

Доминирующими в системе терминальных ценностей (по методике «Ценностные ориентации» М. Рокича) у беспомощных сту-

Результаты исследования творческого мышления в двух группах студентов

Показатель	Беспомощные		Самостоятельные		t	p
	M1	$\sigma$ 1	M2	$\sigma$ 2		
Гибкость	8,4	3,8	10,6	3,4	2,55	0,05
Оригинальность	6,7	19,3	6,9	20,8	2,9	0,01
Разработанность	60,3	18	68,5	20	4,2	0,001
Беглость	10,5	4,2	11,2	4,4	1,4	—

## Педагогика гуманно ориентированного образования

дентов являются любовь (44%), наличие верных и хороших друзей (39%), свобода поступков и действий (34%), творческая деятельность (31%).

У самостоятельных студентов главными терминальными ценностями являются интересная работа (42%), счастливая семейная жизнь (38%), материально обеспеченная жизнь (33%).

В список инструментальных ценностей вошли: у студентов с признаками беспомощности – независимость, жизнерадостность, честность, образованность; у самостоятельных студентов – независимость, высокие запросы, образованность, широта взглядов.

Заслуживают внимания также результаты исследования локуса контроля с помощью Бехтеревского опросника для определения УСК. На основании полученных результатов построены профили УСК со средними показателями по каждой шкале для студентов с признаками личностной беспомощности и с отсутствием таковых (см. рисунок).

Значительное превышение показателей УСК по общей шкале интернальности (Ио) у самостоятельных студентов свидетельствуют о способности брать на себя ответственность за то, что происходит с ними. Низкие показатели у беспомощных студентов свидетельствуют о том, что в большинстве случаев они снимают с себя ответственность за происходящее и перекладывают ее с себя на обстоятельства и других людей.

Также заниженные показатели по шкале интернальности в области достижений (Ид) свидетельствуют о том, что беспомощные студенты приписывают свои успехи внешним

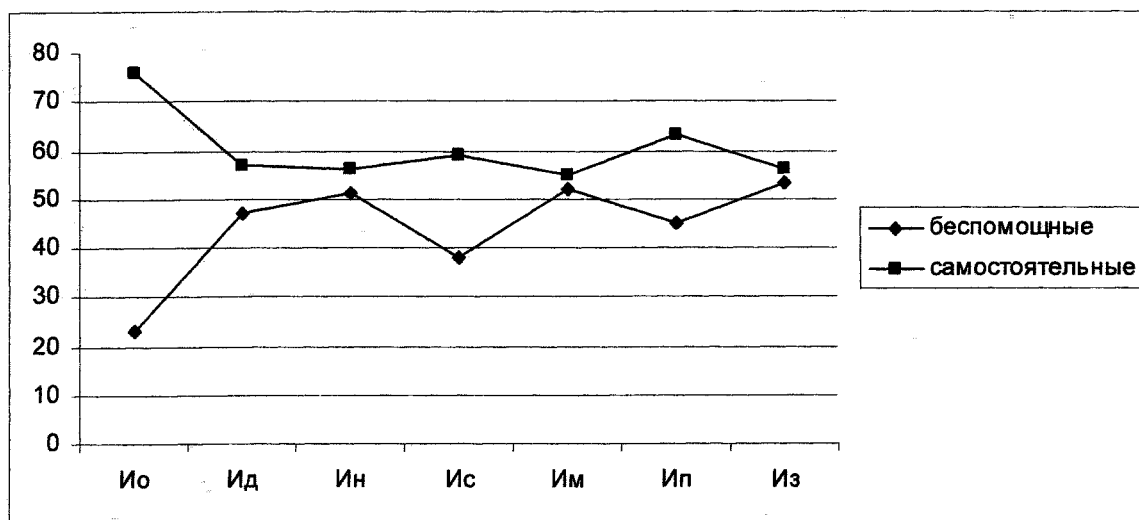
обстоятельствам, в отличие от самостоятельных студентов, которые считают, что они сами добились всего хорошего, что было и есть в жизни, и что они способны реализовать свои цели в будущем.

Показатели по шкале интернальности в области неудач (Ин) практически совпадают у беспомощных и самостоятельных студентов и характеризуются средними показателями. Такие показатели говорят о достаточно развитом чувстве субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и ситуациям, что проявляется в склонности приписывать самому себе ответственность за разнообразные неприятности и страдания, не доходя при этом до самобичевания.

Высокие показатели по шкале интернальности в семейных отношениях (Ис) у самостоятельных студентов говорит о том, что эти испытуемые считают сложившиеся семейные отношения результатом своих усилий и что они будут и дальше определять их характер. Беспомощные студенты больше склонны снимать с себя ответственность за характер отношений в своей семье и перекладывать ее на других родственников.

Показатели по шкале интернальности в области межличностных отношений (Им) также не имеют значимых различий. Данные показатели свидетельствуют о том, что студенты обеих групп считают себя в силах определять свой психологический статус в коллективе, зная, в каких случаях они смогут заслужить симпатию и уважение, а в каких нет.

Различия по шкале интернальности в области производственных отношений (Ип) говорят о том, что самостоятельные студенты



Сравнение профилей УСК у беспомощных и самостоятельных студентов

считают свои действия важным фактором в организации собственной деятельности, в своем продвижении и т.д. Беспомощные студенты склонны приписывать более важное значение внешним обстоятельствам (расположению начальства, коллегам по работе, невезению).

Средний уровень по шкале интернальности в отношении здоровья у обеих групп (Из) свидетельствует об одинаковой склонности полагаться на самого себя в отношении собственного здоровья, считать, что во время болезни успех выздоровления зависит от самого испытуемого.

Исследование уровня выраженности левых качеств личности позволило сделать заключение о преобладании высокого уровня этих качеств у «самостоятельных» студентов и меньшей развитости у студентов «беспомощных». Выявлены значимые различия по большинству диагностируемых показателей.

Более высокие показатели робости и стеснительности у беспомощных студентов ( $t=7$ ,  $p<0,001$ ) свидетельствуют о застенчивости, нерешительности, неуверенности. Эти студенты склонны избегать рискованных ситуаций, при необходимости принять решение либо чрезмерно колеблются, либо подолгу оттягивают его выполнение.

Студенты с признаками беспомощности склонны считать себя менее терпеливыми, чем самостоятельные студенты, которые оценивают выше собственную терпеливость ( $t=2,2$ ,  $p<0,05$ ).

Высокие показатели настойчивости у самостоятельных студентов ( $t=4$ ,  $p<0,01$ ) говорят о выраженности у них этого качества, свидетельствующего о склонности доводить начатое дело до конца.

Результаты сравнения по двум выборкам студентов показали отсутствие значимых различий в оценке собственного упорства ( $t=1,4$ ,  $p<0,01$ ). И та, и другая группа студентов считает, что в достижении поставленных целей они в полной мере проявляют свое упорство.

В целом, проведенное исследование свидетельствует о существенных различиях изученных групп и своеобразии мотивационной, когнитивной, эмоциональной и волевой сфер

личности у студентов с признаками личностной беспомощности и с проявлениями самостоятельности. Следует отметить, что по сравнению с детством и подростковым периодом «беспомощные» и «самостоятельные» испытуемые юношеского возраста имеют более выраженные, более яркие различия, что, вероятно, связано с большей сформированностью личности, определившимися уже стратегиями поведения, сложившимися стереотипами. Указанный факт говорит и о том, что на этом этапе гораздо сложнее проводить коррекцию личностной беспомощности и развивать самостоятельность.

### Литература

1. Батурич, Н.А. Ситуативная и личностная беспомощность / Н.А. Батурич // 52 научная конференция: материалы конференции преподавателей факультета психологии. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2000. – С. 21–22.
2. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – СПб.: Питер, 2006. – 940 с.
3. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен; под ред. Б.М. Величковского. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 2. – 392 с.
4. Циринг, Д.А. Личностная беспомощность у детей: структурные компоненты и их взаимосвязи / Д.А. Циринг // Теоретико-методологические и психологические основы коррекционно-развивающей работы психологов: материалы международной научно-практической конференции. В 3 ч. – Ч. 1. – Шадринск: Изд-во ШГПИ, 2006. – С. 5–11.
5. Циринг, Д.А. Психология выученной беспомощности: учебное пособие / Д.А. Циринг. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 120 с.
6. Abramson, L.Y. Learned helplessness in humans: Critique and reformulation / L.Y. Abramson, M. E. P. Seligman, J. D. Teasdale // *Journal of Abnormal Psychology*. – 1978. – 87, pp. 49–74.
7. Peterson, C. Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence / C. Peterson, M. E. P. Seligman // *Psychological Review*. – 1984. – 91, pp. 347–374.
8. Seligman, M.E.P. Helplessness: On depression, development, and death / M. E. P. Seligman. – San Francisco: Freeman, 1975.

## НАПРАВЛЕННОСТЬ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ПРОЦЕССА

*Клестова О.А.*  
*УралГУФК*

**Статья посвящена решению проблемы повышения квалификации педагогов в аспекте здоровьесбережения. Средством повышения является методическая работа, способствующая формированию необходимого уровня готовности педагога.**

В современном российском обществе существует ряд проблем, которые получили статус социально значимых и затрагивают сферу национальной безопасности. Одной из таких проблем является проблема здоровья подрастающего поколения. В настоящее время существуют ярко выраженные тенденции к ухудшению здоровья школьников, причем его существенное снижение происходит именно в период обучения детей в учреждениях общего образования [1, 2]. Между тем, здоровье представляет собой важнейшую ценность не только для самого человека, но и для общества в целом. Поэтому оно весьма заинтересовано в сохранении здоровья подрастающего поколения, то есть, безусловно, существует социальный заказ на воспитание здорового человека.

Путем, способным в определенной мере обеспечить решение проблемы здоровья населения России, и в том числе детей, может быть, на наш взгляд, целенаправленное повсеместное формирование у людей положительной установки на активное поддержание своего здоровья в течение всей жизни. Решение данной глобальной задачи возможно при наличии специального общественного института, через который, во-первых, проходил бы в своей жизни каждый человек и в котором, во-вторых, осуществлялось бы целенаправленное просвещение в области здоровья.

На современном этапе развития общества таким институтом может стать общеобразовательная школа. Одной из главных задач государственной политики по обеспечению активной адаптации личности к жизни в современном обществе, формированию ответственности за личное благополучие, необходи-

мых навыков, позволяющих эту ответственность реализовывать, является задача формирования культуры здоровья и обучения навыкам здорового образа жизни.

Проблема воспитания здорового ребенка, создания здоровых условий в школе рассматривалась многими представителями педагогической науки с древних времен. Соответствующие аспекты можно найти в трудах Аристотеля, Платона, Д. Локка, Я.А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, А. Дистервега и др. Среди классиков отечественной педагогической науки, уделявших внимание в своих работах проблеме здоровья учащихся, следует отметить П.П. Блонского, К.Д. Ушинского, П.Ф. Каптерева, П.Ф. Лесгафта, В.А. Сухомлинского и др.

Проанализировав научные работы и нормативно-программные документы, можно сделать вывод, что в целом охрана здоровья понимается как совокупность мер политического, экономического, правового, социального, культурного, научного, медицинского, санитарно-гигиенического и противоэпидемического характера, направленных на сохранение и укрепление физического, психического и духовно-нравственного здоровья каждого человека.

Здоровье учащихся, наряду с их образованностью имеет смысл рассматривать в качестве основных результатов образовательного процесса. Из этого следует, что образовательный процесс должен быть здоровьесберегающим, направленным на сохранение паритета здоровья и образованности [6].

В связи с этим имеет смысл говорить о некоторых особенностях этого процесса, состоящих в следующих аспектах:

1) решение образовательных задач с учетом состояния здоровья и с целью его сохранения;

2) соблюдение паритета образованности и здоровья учащихся;

3) ориентация образовательного процесса на сотрудничество педагогов и учащихся;

4) сочетание умственной и двигательной активности на основе диагностики образовательных потребностей, уровня образованности и состояния здоровья учащихся;

5) дифференцированный подход к осуществлению образовательного процесса в зависимости от состояния здоровья и уровня образованности учащихся;

6) использование модульного подхода при проектировании содержания учебного материала;

7) проектирование образовательных технологий на основе системного пользования доступными педагогу средствами сохранения здоровья учащихся.

Характеризуя состояние здоровьесбережения в практике образования, необходимо уделить отдельное внимание выявлению слабых мест в подготовке учителей в рассматриваемом аспекте. Педагоги, играющие одну из ведущих ролей в воспитании навыков сохранения и укрепления здоровья ребенка, сами обладают недостаточным уровнем готовности к осуществлению здоровьесбережения учащихся. Решение проблемы сохранения здоровья подрастающего поколения возможно только через повышение уровня готовности педагогических работников к здоровьесбережению в образовательных процессах.

Осуществление всякой профессиональной деятельности предполагает, что существуют требования к работнику, достаточные для выполнения соответствующих функций. Для реализации здоровьесберегающей деятельности необходимы специфические сведения, умения, определенные качества. Хотя они в реальности неотделимы от целостной характеристики квалификации работника образования, теоретически целесообразно вычленить ее в качестве отдельной составляющей этого интегративного качества педагога. Назовем ее «готовность к здоровьесбережению». Ее признаками являются: компетентность, нравственность, инициативность, профессиональное (педагогическое) мастерство [4, 5].

Формирование профессиональных качеств и характеристик происходит в ходе профессиональной деятельности человека.

Основной деятельностью педагога является его преподавательская деятельность в образовательном учреждении, следовательно, формирование готовности к осуществлению здоровьесберегающего образовательного процесса должно происходить в процессе его профессиональной деятельности.

Профессиональная подготовка учителя не заканчивается в стенах педагогического учебного заведения, она продолжается на протяжении всего периода профессиональной деятельности. Непрерывность профессионального образования учителя является необходимой предпосылкой развития его творческих способностей, интегративным элементом его жизнедеятельности и условием постоянного развития индивидуального педагогического опыта. Рост профессионального мастерства и педагогической культуры учителя идет более интенсивно, если личность занимает позицию активного субъекта деятельности, если практический индивидуальный опыт осмысливается и соединяется с социальным и профессиональным опытом, если в педагогическом коллективе поддерживается и поощряется творческий профессиональный поиск. Практика показывает, что знания, полученные учителями при специально организованном образовании, нуждаются в практической доводке, в осмыслении и апробации в школе. На наш взгляд, наиболее полно требованиям формирования готовности к здоровьесбережению отвечает методическая работа как одна из наиболее существенных составляющих профессиональной подготовки, становления и развития педагога.

Методическая работа непосредственно в образовательном учреждении обладает немалыми преимуществами.

Во-первых, она носит относительно непрерывный, постоянный, повседневный характер, в отличие от курсовой переподготовки в соответствующих учреждениях или на курсах, которая, как известно, проводится один раз в несколько лет. Должно стать непреложным правилом, чтобы каждый педагогический работник определенную часть времени в течение дня, недели, месяца и года посвящал повышению квалификации, овладению современным достижениями в сфере здоровьесберегающего образования.

Во-вторых, повышение квалификации учителей непосредственно в образовательном учреждении позволяет теснейшим образом связывать содержание и характер методиче-

## Педагогика гуманно ориентированного образования

ской работы с педагогическими проблемами в целом и результатами реального образовательного процесса, изменениями в качестве знаний, умений и навыков учащихся, в уровне их воспитанности и развитости.

В-третьих, организаторы методической работы имеют возможность глубоко, в течение длительного времени изучать деятельность и личностные качества педагогов, выявлять недостатки и затруднения в их деятельности, а также прогрессивные тенденции, ростки передового новаторства, что позволяет сделать процесс роста педагогического мастерства педагогов более управляемым.

В-четвертых, методическая работа в образовательном учреждении проходит в живом, конкретном, развивающемся педагогическом коллективе, единство и сплоченность которого создают особенно благоприятные условия для постановки методической работы (а последняя, в свою очередь, закономерно приводит к дальнейшему творческому развитию педагогического коллектива).

Таким образом, в процессе определения содержания методической работы педагогов, направленной на формирование готовности к осуществлению здоровьесберегающего образовательного процесса, необходимо учитывать данные моменты. Это может быть осуществлено посредством установления определенных функций, которые присущи системе методической работы.

В отношении нашего исследования речь идет, прежде всего, о распределении компетенций между администрацией и педагогами в процессе осуществления методической работы в образовательном учреждении. Нас интересуют функции и тех, и других: педагогов – с точки зрения формирования готовности к осуществлению здоровьесберегающего образовательного процесса; администрации – с точки зрения управленческого содействия формированию у педагогов такого рода готовности.

С учетом существующих в педагогической теории взглядов относительно содержания методической работы в образовательном учреждении и функций педагогов в осуществлении такого рода деятельности, можно охарактеризовать методическую работу педагогов, способствующую формированию готовности к осуществлению здоровьесберегающего образовательного процесса. Иными словами, методическая работа учителей единого образовательного пространства, направленная на формирование у педагогов готовности к осуществлению здоровьесбере-

гающего образовательного процесса, предполагает осуществление педагогами следующих компетенций. Педагог:

- определяет для себя круг вопросов в содержании своего предмета, которые могут способствовать самосовершенствованию компетентности и педагогического мастерства в аспекте здоровьесбережения;

- организует содержание, формы, методы и средства методической работы, направленной на повышение уровня готовности учителя к осуществлению здоровьесберегающего образовательного процесса;

- выявляет изменения своей компетентности и педагогического мастерства, при этом могут привлекаться другие педагоги, а также администрация общеобразовательного учреждения;

- интерпретирует выявленные на предыдущем этапе изменения, определяет свои «сильные» и «слабые» стороны в аспекте готовности к здоровьесбережению, выраженной нами в четырех показателях (компетентность, нравственность, инициативность и педагогическое мастерство);

- вносит целесообразные изменения в проводимые им мероприятия в рамках методической работы по проблемам здоровьесбережения.

Для достижения поставленной цели методической работы и решения выявленных задач педагогическим коллективом со стороны административного аппарата должны быть использованы все методы и средства, способствующие наиболее оптимальной и эффективной работе. В этих целях реализуются функции организации и стимулирования (мотивации). В целях достижения поставленных задач, а также эффективной организации и протекания процесса методической работы со стороны администрации также необходим контроль, который будет способствовать более оптимальной методической работе каждого отдельно взятого учителя. Контроль, проводимый административным аппаратом общеобразовательного учреждения, подразделяется на три вида: предварительный, текущий и заключительный.

Методическая работа, направленная на формирование готовности педагогов к осуществлению здоровьесберегающего образовательного процесса или повышения уровня данного вида готовности, будет эффективна и достигнет максимального результата только при условии разграничения ее функций меж-



ду педагогами и администрацией общеобразовательного учреждения.

Такая организация методической работы по здоровьесбережению является значимым фактором повышения качества образования, поскольку это позволит педагогам разрабатывать и внедрять в образовательный процесс здоровьесберегающие технологии и методики, что приведет к неухудшению здоровья учащихся.

Эффективность модели формирования готовности педагогов к здоровьесберегающему образованию проверялась в опытно-экспериментальной работе.

Среди педагогов были выделены две группы (экспериментальная и контрольная), имеющие примерно одинаковый уровень готовности к осуществлению здоровьесберегающей деятельности, вне зависимости от того, в каком общеобразовательном учреждении они работают.

В экспериментальной группе была реализована программа подготовки управленческих и педагогических кадров к проектированию и реализации здоровьесберегающих образовательных процессов, а в контрольной группе работа велась по стандартной программе методической работы учителей с использованием традиционных методик.

На протяжении формирующего эксперимента мы фиксировали динамику формирования готовности педагогов к осуществлению здоровьесберегающего образовательного процесса с целью получения информации об изменениях уровня данной готовности. Результаты использовались в ходе эксперимента, и вносились коррективы в процесс методической работы педагогов.

Достоверность результатов эксперимента определялась на основании критерия согласия  $\chi^2$  (хи-квадрат).  $\chi^2_{\text{крит}}=7,81$  – критическое значение статистики для числа категорий (уровней)  $n=3$  [3]. Вычислено наблюдаемое значение  $\chi^2_{\text{набл}}=0,035$ .

$$0,035 < 7,81, \text{ т.е. } \chi^2_{\text{набл}} < \chi^2_{\text{крит}}.$$

Иными словами, в ходе исследования статистически было подтверждено наше предположение о том, что под влиянием внедрения в практику образования разработанной нами программы повышения квалификации педагогических и управленческих кадров в аспекте здоровьесбережения в экспериментальной группе уровень данного вида готовности существенно отличается от контрольной группы.

Эти выводы показали правомерность выдвинутой нами гипотезы и подтвердили эффективность разработанной модели формирования готовности педагогов к осуществлению здоровьесберегающего образовательного процесса.

#### Литература

1. Богдан, Н.В. Особенности здоровья участников образования в инновационных процессах / Н.В. Богдан // *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров: межвузов. сб. науч. трудов.* – Вып. 1. – Челябинск, 2001. – С. 77–82.
2. Вишневский, В.А. *Здоровьесбережение в школе (педагогические стратегии и технологии)* / В.А. Вишневский. – М.: Изд-во «Теория и практика физической культуры», 2002. – 270 с.
3. Ефимова, М.Р. *Общая теория статистики: учебник* / М.Р. Ефимова, Е.В. Петрова, В.Н. Румянцев. – М.: ИНФРА-М, 1998. – 416 с.
4. Котлярова, И.О. *Соотнесение инноваций в образовательном учреждении с развитием профессионально-педагогической квалификации: монография* / И.О. Котлярова / под. ред. Г.Н. Серикова. – Челябинск: Изд-во ЧПУ «Факел», 1998. – 169 с.
5. Сериков, Г.Н. *Образование: аспекты системного отражения* / Г.Н. Сериков. – Курган: Изд-во «Зауралье», 1997. – 464 с.
6. Сериков, С.Г. *Здоровьесбережение учащихся в образовательных процессах: монография* / С.Г. Сериков. – Шадринск: Изд-во ПО «Исеть», 2001. – 320 с.

## СОЦИАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ОСНОВА ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА

Шутова Л.И.  
ЧГАКИ

В статье обоснована концепция социальной идентичности как методологическая основа воспитания патриотизма в условиях учебного студенческого хорового коллектива.

Формирование патриотизма у студенческой молодежи определяется той образовательной ситуацией, в которой оно протекает, в нашем случае это деятельность учебного студенческого хорового коллектива. Специфика деятельности хорового коллектива ставит проблему выбора модели воспитания, поиска концептуальных основ патриотического воспитания, адекватных его особенностям. Проведенный нами анализ показал, что наиболее соответствует специфике деятельности хорового коллектива функционально-ролевая модель воспитания патриотизма, ставящая во главу угла функционально-ролевые интересы хорового класса, его роль в профессиональном становлении будущего специалиста народного художественного творчества. Своеобразным «механизмом» реализации функционально-ролевой модели воспитания выступает социальная идентичность. Ее рассмотрению как концептуальной основы формирования патриотизма посвящена данная статья.

Социальная идентичность рассматривается различными теориями и концепциями, современным психоанализом, интеракционизмом и когнитивной психологией. Охарактеризуем основные из них.

Понятие «идентичность» как результат идентификации введено в научную практику З. Фрейдом как один из вариантов психологической защиты. Для нашей работы наибольшее значение имеет «эпигенетическая концепция жизненного пути человека» Э. Эриксона, которая считается одной из наиболее развитых концепций идентичности. По Эриксону, идентичность представляет собой субъективное чувство, а также объективно наблюдаемое качество личной самоидентичности и непрерывности, постоянства некоторой раз-

деляемой с другими людьми картины мира, соединенное с определенной верой в тождественность и непрерывность [1].

В педагогике, опирающейся на идеи гуманистической психологии, способность индивида к самоактуализации, самореализации осуществляется через осознание индивидуальной идентичности, социальную ответственность. В формировании идентичности с этой позиции наибольшую роль играет ближайшее социальное окружение индивида и в первую очередь те социальные группы, в которые входит студент. Педагоги гуманистической направленности требуют, чтобы воспитательная практика, дисциплинарные установки по отношению к личности были проникнуты вниманием, теплом, эмпатией и не вызывали у нее чувства вины, неуверенности в себе, чтобы в группе поддерживался оптимальный уровень общения, чтобы когнитивные навыки развивались надлежащим образом [3].

Родоначальник концепции баланса идентичности У. Джемс доказывал, что человек думает о себе в двух плоскостях, отсюда и два аспекта идентичности: в личном аспекте, что и создает личностную самоидентичность, и в социальном аспекте, где формируется многообразие социальных «Я» индивида. С этой точки зрения, говорят о двух видах идентичности – личностной и социальной. Если личностная идентичность – это самоопределение в терминах физических, интеллектуальных и нравственных черт индивида, то социальная идентичность – самоопределение в терминах отнесения себя к определенной социальной группе. Так Ф. Веллендорф, К. Мунд, Ж. Пьятон, К. Шармьон, К. Юмель пытаются согласовать, объединить в единое целое функциональный и личностный аспекты со-

циализации, социальное и индивидуальное развитие человека.

Автор теории социальной идентичности А. Тэшфел четко разводит понятия «идентификация», рассматривая ее как процесс, и «идентичность» как результат этого процесса. В соответствии с этим социальная идентичность выступает как механизм социального познания. Сам процесс такого познания проходит три этапа:

– первый этап: социальная категоризация – упорядочивание социального окружения в терминах группировки личностей способом, который имеет смысл для индивида;

– второй этап: социальная идентификация – процесс, посредством которого индивид помещает себя в ту или иную категорию;

– третий этап: социальная идентичность – получение некоторого итога – полного социального отождествления индивида с реальностью [1].

В отечественной науке социальная идентичность наиболее интенсивно разрабатывается В.А. Ядовым, Г.М. Андреевой и др. Рассматривая социальную идентичность как концептуальную основу гражданского воспитания, мы опираемся на концепцию социального познания Г.М. Андреевой, которая считает, что интерпретация социальной идентичности в рамках психологии социального познания весьма продуктивна. Прежде всего, идентичность, сказываясь на процессе познания человеком своего места в мире, дает возможность вывести ряд следствий.

Во-первых, индивиды всегда стремятся к сохранению позитивной идентичности. Ее наличие способствует восприятию мира как более стабильного, надежного, справедливого. Напротив, утрата позитивной идентичности не только дезорганизует внутренний мир индивида, но, как правило, приводит и к дезорганизации впечатлений относительно окружающего мира.

Во-вторых, формирование позитивной идентичности предполагает сравнение своей группы с другими позитивными группами, а также с негативными группами. Такое сравнение также способствует большей или меньшей сбалансированности суждений о внешнем мире: большое количество негативных групп воспринимается как доказательство его несовершенства.

В-третьих, для успешного сравнения нужны надежные отличительные черты «моей» группы и «чужих» групп. Нахождение

таких отличий имеет возможным следствием дифференциацию от других групп, т.е. обогащение представлений об устройстве мира.

В-четвертых, на характер дифференциации влияет степень идентификации себя со своей группой; ситуация, в которой сравнение очевидно; релевантность сравнения (т.е. сравнение себя и своей группы с близкими); значимость признаков, по которым осуществляется сравнение. При негативной оценке своей группы возникает намерение индивида покинуть ее и примкнуть к другой группе [2].

Для нашей работы важно, что концепция Г.М. Андреевой содержит ряд методологических положений, указывающих стратегические ориентиры в формировании патриотизма.

1. Представление о социальном мире формируется в ходе взаимодействия и общения между элементами общественной структуры (социальное познание, коммуникация и поведение).

2. Идентичность – инструмент социальной, в том числе и гражданской, ориентации личности. Процесс ее формирования сопровождает человека всю его жизнь.

3. Социальная идентичность имеет сложную структуру (групповая идентичность, временная идентичность, идентичность с окружающей средой).

4. Кризис идентичности выступает как основа для появления отклонений в поведении человека (отрицательная стратегия поведения).

5. Идентичность личности может сформироваться только в межгрупповом взаимодействии (общение личностей в группе, общение самих групп).

6. Путь к адекватному формированию элементов социального мира «Я» и «группа» – в процессе вербальной коммуникации («разговор», обсуждение возникающих проблем).

7. Социальная категоризация, социальная идентификация, социальная идентичность представляют собой три этапа на пути формирования социальной идентичности.

Перечисленное необходимо и важно учитывать при формировании патриотизма, так как дает ориентиры для всех видов социальной идентичности. Охарактеризуем наиболее значимые для нас этапы во временном контексте.

В проблеме времени можно выделить две части: а) осмысление человеком своего «психологического» времени, рубежей и этапов

его развития; б) осмысление связи времени своего существования с временем эпохи, в рамках которой личность существует.

Первая часть этой задачи имеет традицию своего изучения в психологии. Существует ряд экспериментальных исследований, выявляющих влияние психофизиологических, личностных, социальных факторов на оценку длительности временных интервалов, что обусловлено событийной насыщенностью того или иного отрезка времени. В рамках этой традиции следует рассмотреть идеи К. Левина, который обозначал так называемую временную перспективу личности, интерпретируя ее с точки зрения «событийной концепции психологического времени» (К. Левин). Различная временная перспектива личности возникает потому, что время разного масштаба задано личности определенными границами психологического поля в данный момент. Человек видит не только свое настоящее, но имеет всегда и определенные ожидания, т.е. надежды, страхи, мечты о будущем. Вместе с тем, временная перспектива включает в себя и психологическое прошлое человека. Именно поэтому она крайне важна для определения уровня притязаний, настроения, творчества, проявления инициатив личностью. Здесь просматривается связь, которая существует между названными характеристиками и социальным контекстом, что и обеспечивает механизм патриотического воспитания личности.

Освоение личностью своего психологического времени необходимо для рационального его использования. Если сформировано представление о причинно-следственных связях событий в своей жизни, то это способствует и адекватному соотношению этих событий с событиями, происходящими в определенный временной период и в жизни общества.

Более конкретно проблема соотношения времени своей жизни с эпохой выглядит так: каждому индивиду необходимо достичь адекватности собственных возможностей, имеющих место сегодня, с возможностями их реализации, даваемой историческим временем. Проблема «потерянных поколений» – это как раз проблема тех поколений, которые почувствовали себя невостребованными обществом, находящимся на данном этапе его развития. Каждая эпоха требует определенных социальных ролей, и одна из задач личности – соотносить особенности эпохи и личный период своего развития для успешного исполнения

набора требуемых ролей, по существу, стать гражданином.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что важнейшим компонентом образа мира являются представления о характере отношений между происшедшими, происходящими и предстоящими событиями собственной жизни человека в соотношении с событиями в жизни общества. Это и дает основания рассматривать концепцию социальной идентичности в качестве методологической основы воспитания студентов в период их профессиональной подготовки.

Еще одна новая составляющая идентичности – это идентичность с окружающей средой. Несмотря на необычность такого словосочетания, факт, в нем зафиксированный, хорошо известен на уровне обыденной психологии: человек всегда обитает в некоторой «жизненной среде», к которой можно отнести географический район его проживания, тип поселения (город или деревня), природные и климатические характеристики своей местности и многое другое. Поэтому образ мира не может быть построен без учета и этого рода отношений человека с миром.

Для того чтобы понять, как формирование образа окружающей среды вплетается в процесс социального познания, необходимо обратиться ко всей совокупности понятий, относящихся к экологической психологии. Само понятие «среда» достаточно полно описано. В среде выделены четыре подсистемы: 1) природная среда – общий «фон» общества: состояние атмосферы, водный компонент, состав поверхности земли, структура ландшафта, растительный и животный мир, климат, плотность населения; 2) среда «второй природы» – модификации природной среды, преобразованной людьми: уголья, дороги, зеленые насаждения, домашние животные, культурные растения; 3) «третья природа» – искусственный мир, созданный человеком, не имеющий аналогов в естественном мире (т.е. не «очеловеченная природа»): асфальт, бетон городов, пространство жизни и работы, транспорт, технологические объекты, мебель, культурно-архитектурная среда; 4) социальная среда – своеобразная интеграция трех предшествующих сред, что дает в итоге определенное качество жизни, проявляющееся, например, в культурной оседлости. По мнению О.Н. Яницкого [7], социальная среда включает в себя набор референтных групп для личности, представление о своих «корнях»,

малой Родине, ценности своего «места» (местности). Это прямо связано с формированием патриотизма.

Таким образом, концепция социальной идентичности, рассматриваемая как методологическая основа воспитания патриотизма, предполагает вхождение студентов в различные группы положительной социальной направленности, что и характерно для профессиональной музыкальной подготовки будущих специалистов народного хорового пения, согласуется с современными представлениями о социализации, воспитании личности.

Основные черты патриотизма личности закладываются на основе опыта, приобретаемого в семье, вузе, социальной среде, и в дальнейшем формируются на протяжении всей жизни человека. Поэтому для решения задач исследования так важно рассмотреть систему средств профессиональной подготовки будущих специалистов народного хорового пения, смоделировать процесс патриотического воспитания будущих специалистов в процессе профессиональной подготовки. Многоплановость, многоаспектность средств и форм работы в хоре позволяет влиять на все виды перечисленных выше идентичностей и тем самым влиять на воспитание патриотизма будущих специалистов.

#### Литература

1. Агеев, В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. / В.С. Агеев. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 236 с.
2. Андреева, Г.М. Психология социального познания. / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 1997. – 239 с.
3. Антонова, Н.В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии / Н.В. Антонова // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 131–143.
4. Бадмаев, С.А. Психологическая коррекция поведения. / С.А. Бадмаев – М.: Магистр, 1999. – 96 с.
5. Воспитательная деятельность педагога: учеб. пособие / И.А. Колесникова, Н.М. Борытко, С.Д. Поляков и др.; под общ. ред. В.А. Сластенина и И.А. Колесниковой. – М.: ИЦ «Академия», 2005. – 336 с.
6. Ядов, В.А. Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности личности / В.А. Ядов // Мир России. – 1995. – № 3–4. – С. 3–17.
7. Яницкий, О.Н. Куда идет Россия? Трансформация социальной сферы и социальная политика / О.Н. Яницкий; под общ. ред. Т.И. Заславской. – М.: Дело, 1998. – 136 с.

## ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СРЕДСТВАМИ ПЛАСТИЧЕСКИХ ИСКУССТВ

*Е.В. Вишневетская, Л.Б. Сурина*  
ЮУрГУ

**В статье обосновывается актуальность развития творческой активности ребенка в рамках интеграции психофизиологических и педагогических подходов; выделены общепсихологические основания, определяющие ценностно-смысловую концепцию общего образовательного процесса; обоснованы объективные психологические закономерности развития творческой активности личности через выделение психофизиологических факторов, характеризующих развитие ребенка в процессе ведущей деятельности.**

Проблема развития творческой активности личности в условиях образовательного учреждения обусловлена возрастающей потребностью общества в гуманном подходе к внутреннему миру личности, в гармоничном развитии ее индивидуальных и психологических ресурсов.

В основе понимания сути данной проблемы выделяются различные философские подходы, определяющие основные концептуальные тенденции к сути, основополагающим характеристикам и элементам творческой деятельности. Философские основания формируют методологическую основу ценностно-смысловой концепции, объединяющей структурные элементы художественно-эстетической деятельности в целостную функциональную систему, позволяющую определять общую направленность процесса развития личности в ее творческих проявлениях. В классических философско-психологических моделях творческая активность личности рассматривается через призму самореализации, интрапсихического и психосоциального конфликта, а также в русле модели согласованности. Концептуальный смысл моделей самосовершенствования и самореализации раскрывает методологические принципы описания процесса творческой активности человека в психологических терминах, устанавливающих связь отраженных феноменологических портретов с исследованиями психологических характеристик индивидуальности.

В психологии индивидуальные характеристики взаимосвязаны с актуальной ведущей деятельностью. Творческая активность как

категория, характеризующая деятельное состояние человека, анализируется в структуре ведущей деятельности. Такая активность в области художественного творчества начинается с активной избирательности и целенаправленности восприятия и превращается из чувственного образа в логическую мысль, т.е. в творческую активность сознания. В классических психолого-педагогических исследованиях показано, что ребенок, способный к активному визуальному мышлению, владеющий мыслительными операциями моделирования и комбинирования, тяготеет к решению творческих задач, посредством которых знания, добытые творческим путем, трансформируются в творческие и когнитивные способности взрослой личности. В результате развития такой активности формируется потребность познаний более высокого рода [4].

Эмоциональность в этом смысле рассматривается как основная психофизиологическая характеристика детского возраста, определяющая особенности психических состояний и общее психологическое развитие личности. Поэтому вопросы о развитии творческой активности ребенка анализируются нами через различные психофизиологические характеристики, отражающиеся в особенностях его эмоционального поведения. Анализируются преобладающий эмоциональный фон, эмоциональный тон ощущений, вегетативные реакции и особенности его эмоциональной компетентности, непосредственно отражающейся в процессе создания продуктов художественно-творческой деятельности. Именно эмоциональность, рассматриваемая в контексте пси-

хофизиологических оснований общей эмоциональной компетентности ребенка, придает качественное своеобразие его творческой активности. На разных возрастных этапах творческая активность ребенка проективно отражается в авторских продуктах художественно-творческой деятельности, интерпретация которых в терминах психодинамического подхода, позволяет охарактеризовать его психологические особенности (серия последовательно выполняемых работ), а также актуальное психическое состояние (единичные продукты). Психофизиологические характеристики творческой активности непосредственно связаны с содержательно-процессуальными особенностями педагогического процесса, в котором она и развивается, и проявляется.

В этом контексте при описании специфики педагогического процесса мы сталкиваемся с выраженным противоречием между признанием творческой активности как одного из значимых процессов, взаимосвязанного с развитием эмоциональной сферы личности, чаще описанного в психофизиологических терминах, с одной стороны, и недостаточной разработанностью педагогического процесса по развитию творческой активности детей, представленного в педагогической науке, с другой стороны.

Таким образом, в определении особенностей педагогического процесса развития творческой активности средствами пластических искусств наиболее актуальными являются следующие положения:

1) выделение общепедагогических оснований, определяющих ценностно-смысловую концепцию общего образовательного процесса;

2) обоснование объективных психологических закономерностей развития творческой активности личности через выделение психофизиологических факторов, характеризующих развитие ребенка в процессе ведущей деятельности;

3) определение необходимых педагогических условий, включающих: анализ содержания на основе использования возможностей средств пластических искусств; разработку эффективных форм, методов и приемов, активизирующих творческий процесс; описание особенностей среды как психологического пространства, поддерживающего развитие творческой активности ребенка.

Однако при анализе актуальных теоретических вопросов и интеграции философских оснований, психофизиологических теорий, лежащих в основании объяснения творческой

активности, а также педагогических концепций, объясняющих возможности организации педагогического процесса по развитию творческой активности, мы сталкиваемся с трудностями, прежде всего, категориальной «стыковки» философских, психофизиологических и педагогических концепций. Такие трудности обусловлены как сложностью самих теорий, так и противоречивым категориальным аппаратом. Отсюда проработка единых методологических вопросов ведется нами в соответствии со спецификой общенаучной парадигмы, отраженной в классической терминологии, употребляемой в междисциплинарных философско-психологических и психолого-педагогических исследованиях.

**Общепедагогические основания, определяющие ценностно-смысловую концепцию общего образовательного процесса.** В философских подходах выделяются дуалистические концепции представлений о различном, в том числе и творческом, опыте человека. Через призму философских противопоставлений души и тела, рассудка и страстей, когниций и эмоций выделяются ценностно-смысловые основания взаимосвязи «разума» и «страстей» (чувств), направляющих активную деятельность личности. В описании творческого процесса в теории Канта анализируется структура сознания, в которой творческая способность воображения является соединительным звеном между многообразием чувственных впечатлений и единством понятий рассудка: в силу того, что он (рассудок) обладает одновременно наглядностью впечатлений и синтезирующей, объединяющей силой понятия, т.е. творчество он определяет как основу познания.

К XIX веку сформировались представления, изучающие процесс познания, мотивации эмоций к пониманию сути творческого процесса. Шеллинг показал, что творческая способность воображения есть единство сознательной и бессознательной деятельности, рассматривая чувственное отношение искусства к природе как средство преобразования действительности [9]. Фихте идею о синтетической природе творческого мышления преобразует в универсальный синтетический метод и рассматривает творческий процесс в виде бесконечного ряда последовательных синтезов.

В начале XX столетия с появлением радикального биохеоризма (Павлов, Уотсон, Скиннер) изучаются объективные стимулы

(научения), а также поведенческие реакции, отводя эмоциям наряду с когнициями второстепенную роль. Концепцию творчества чаще рассматривают как предметно-практическую деятельность, как «производство» в широком смысле слова, преобразующее природный мир в соответствии с целями и потребностями человека и человечества. Параллельно с этим, вне рамок академической психологии, аналитическая традиция (Фрейд) рассматривает эмоции как центральный элемент, охватывающий вопросы нравственного развития, бессознательного, инфантилизма, а также защитных механизмов. Так, чувственный опыт, эмоциональные впечатления становятся значимыми для формирования личности, ее психического здоровья и адекватного функционирования.

К середине XX века биологические модели психологии (Томкинс, Боулби) восстанавливают за эмоциями центральную роль в процессе адаптации человека в окружающей среде. Эмоции через проекцию отражаются в процессе и продуктах художественно-творческой деятельности. В философии оформляется развернутая концепция творчества Бергсона и Вергтеймера, которая вводит определение визуального мышления как средства формирования замысла, идеи, гипотезы, схемы перехода к новому образу. Именно в пункте этого перехода локализуется максимальное умственное усилие, требующее предельного напряжения от личности, определяя его как необходимый инструмент познания и практического действия, т.е. ее собственной активности в актуальной деятельности [1].

Таким образом, в философских представлениях неразрывная связь художественно-образного и абстрактно-логического мышления, творческой и когнитивной сфер чаще неразделимы в процессе творчества, и опосредованно отражены в самой специфике творческой деятельности.

**Психологические закономерности развития творческой активности личности.** Собственная активность ребенка рассматривается как специфическая и вместе с тем универсальная форма активности, характеризующаяся многообразием своих проявлений во всех сферах детской психики: творческой, эмоциональной, волевой и личностной [7]. Творческая является специфичной гранью собственной активности, в основе которой лежат взаимосвязанные линии психического развития ребенка. Л.С. Выготский, А.В. Запо-

рожец выделяют возраст 5–7 лет как чувствительный период для формирования активной художественно-творческой деятельности [3]. На этом возрастном этапе существуют процессы саморазвития и самореализации. Процесс собственной активности ребенка обусловлен преимущественно процессами созревания и объясняет индивидуальную траекторию саморазвития личности.

Процесс развития творческой активности, вероятно, связан с процессами онтогенетического развития, в которых ведущую роль играет взрослый, организующий психологическое пространство и образовательную среду. Эти два типа активности тесно связаны между собой. Творческая активность, следовательно, связана с собственной активностью детей и развивающимися у них психическими процессами, свойствами, состояниями и психическими образованиями. В изобразительной деятельности продукты художественно-творческой деятельности являются посредниками в коммуникации. Овладевая определенным диапазоном средств пластических искусств, дети получают новую возможность самовыражения, формирования нового личностного опыта и через него достижения самореализации, которая (возможность) недоступна в других формах деятельности. Развитие творческой активности детей посредством приобщения их к художественно-эстетической деятельности как актуальной в этот возрастной период взаимосвязано с развитием их эмоциональной сферы. Эмоциональность как основная психофизиологическая характеристика ребенка отражается в его актуальных психических состояниях и особенностях развития психологических процессов (познавательных и эмоционально-волевых) и свойств (мотивации и направленности, способности характерологических качеств).

Творческая активность, включаясь в структуру развития эмоциональной сферы, находит свое отражение в процессе создания и результатах художественной деятельности. Вопросы о развитии творческой активности ребенка рассматриваются нами через различные психофизиологические характеристики, отражающиеся как в особенностях его эмоционального поведения, так и в интеллектуальной деятельности, взаимосвязанной с эстетическими и познавательными эмоциями.

В основе развития познавательных эмоций лежит творческая активность ребенка. Возникая в результате столкновения с новыми



сторонами окружающей действительности, познавательные эмоции оказывают стимулирующее влияние на познавательные психические процессы, вырабатывают индивидуальное отношение к реальному миру вещей и явлений, способствуют развитию творческой активности детей. Таким образом, творческая активность непосредственно взаимосвязана с развитием познавательных эмоций ребенка, являясь одной из физиологических предпосылок ведущей деятельности [2]. Эстетические эмоции оказываются одной из физиологических предпосылок для его эмоционально-эстетической деятельности. Определенный уровень творческого процесса, возможно, связан с физиологическими изменениями. Эмоциональный компонент через проективное отражение связан с ритмичной активностью определенных физиологических систем, способных резонировать на ритмичные внешние воздействия, воспринимаемые органами чувств [8].

Интеллектуальное развитие, развитие эмоциональной сферы, как и развитие всех других сложных органических систем, в том числе освоение основ рисунка, живописи, композиции, подчинено принципу системной дифференциации (от простого к сложному). Так, в художественной области общий метод обучения рисованию изначально выражается в формуле «от общего – к частному», т.е. развитие ребенка идет от освоения однородно-простых форм к формам более разнородно-сложным, со все более сложной внутренней дифференциацией структур и функций.

При рассмотрении взаимодействия эстетических, познавательных эмоций как компонентов развития творческой активности в художественной деятельности возникает необходимость выделения общих психологических закономерностей процесса творческой деятельности.

Достижение любого более высокого (чем предыдущий) уровня активности в художественной деятельности ребенка характеризуется интенсивным процессом активизации визуального мышления, которое является необходимым первоначальным этапом, становления данного уровня и выполняет в этом отношении важную роль однородно-простого образования. В творческой сфере однородно-простые образования выступают как своеобразные, эффективные средства познания сложных объектов, сложных связей и зависимостей, находящихся на пределе познаватель-

ных возможностей ребенка [7]. Поэтому алгоритм: от художественного восприятия через воображение к визуальному мышлению – определяется как основная закономерность процесса творческой деятельности.

К наиболее существенным, с позиций изобразительного искусства, мыслительным операциям относятся обратимые пары: анализ – синтез, выявление сходства – выявление различий, абстрагирование – конкретизация, ассоциация – диссоциация. Особенностью развития у детей визуального мышления является взаимосвязь данного процесса с развитием мыслительных операций образной репрезентации. Данный процесс рассматривается нами через теорию образной репрезентации [10], где установлена взаимосвязь развития визуального мышления с развитием пространственно-временных способностей к изучению основ композиции.

Творческий акт включает неразрывную связь эмоциональных характеристик, образного и абстрактно-логического мышления, т.е. чувственной и когнитивной сфер, неразделимых в творческом процессе. Творческая активность занимает доминантное положение. Формируясь из поисковой активности, через поддерживаемое в сенситивный период исследовательское поведение творческая активность становится основой творческих способностей, развитие которых может быть направлено на сохранение психического здоровья и самореализацию личности.

Являясь психологическим инструментом (в виде АРТ-техник), направлена на устранение внутренних противоречий через безопасное эмоциональное реагирование путем манипуляции со средствами пластических искусств; противоречий между субъектом и окружающей средой путем создания продуктов художественного творчества, являющихся посредниками в коммуникации; противоречий между личностью и социальной средой путем самовыражения через создание личностного образа в виде инсталляций, вписанных в объективное пространство социальной среды. Устранение противоречий в данном аспекте происходит либо через изменение субъектом самого себя на основе творческой деятельности, либо через преобразование окружающей среды посредством создания продуктов художественного творчества [3].

Активность проявляется активность внутри организма в виде физиологических, нейрофизиологических, психических процес-

сов, а отражается вне его – в виде субъективных реакций, поведенческих актов, деятельности, общения, познания, созерцания как на индивидуально-субъектном, так и на индивидуально-личностном уровнях.

Психологические закономерности развития ребенка определяют специфику процесса развития творческой активности как одной из психологических характеристик, включенных в структурно-функциональную систему развития личности. Процесс развития творческой активности взаимосвязан с закономерностями развития когнитивной и эмоциональной сфер, включенных в равной мере в деятельностное поведение, которое направлено на инициирование самостоятельности, настойчивости при решении творческих задач в процессе адаптации индивида.

**Педагогические условия.** Под педагогическим процессом развития творческой активности мы понимаем систему действий взрослого, направленную на сопровождение творческой деятельности ребенка как ведущего вида деятельности, в основе которой лежат психофизиологические закономерности когнитивного и эмоционального развития личности. Развитие творческой активности детей средствами пластических искусств возможно в специально организованном педагогическом процессе. В основе такого процесса нами рассматривается необходимый комплекс педагогических условий. Процесс такого развития будет эффективным, если:

1) вариативность образовательных программ основана на учете возрастных и индивидуальных особенностей ребенка;

2) педагогический процесс предполагает поэтапное расширение диапазона средств пластических искусств: от организации картинной плоскости к композиционному проектированию;

3) развивающая среда формируется на основе установления психологического контакта взрослого с ребенком, создающего психологическое пространство «творческой свободы» при совместном творчестве;

4) содержание учебного материала определяется с учетом доминирования его развивающих возможностей в направлении от освоения операций образной репрезентации до композиционного выражения пластической идеи;

5) реализация содержания образовательного процесса осуществляется в форме ролевой игры, включенной в структуру классического АРТ-тренинга.

В вариативных образовательных программах используется общие принципы и особенности индивидуального психического развития ребенка, а также возможности расширения диапазона средств пластических искусств, поддерживающих это развитие.

В расширении диапазона средств пластических искусств используется принцип – развитие художественного восприятия через творческое воображение к определенному уровню визуального мышления. Эмоционально-смысловое отражение актуального содержания осуществляется через специальные знаково-символические средства, которые сами не являются носителями личностных смыслов, а лишь используются для построения или отождествления образного выражения этих смыслов по принципу: от плоскостного изображения к объему; от освоения операций образной репрезентации до выражения пластической идеи средствами композиции. Этими средствами являются цвет, форма, композиция.

Психологический компонент является основной тематической структуры, связанной с развитием собственной активности ребенка, и включает анализ субъективной позиции от дистанционной до ассоциированной.

*Творческая среда* в своей основе предполагает позитивный психологический контакт между участниками образовательного процесса. Формирование среды творческой свободы направлено на развитие и воспитание личности ребенка, активизацию его интеллектуальной, мотивационно-эмоциональной, волевой сфер. При моделировании творческой среды особое значение имеют ее диагностика, учет позитивного и негативного потенциалов, изучение потребностей и мотивов участников – как коллективных, так и индивидуальных.

Образовательный процесс, организуемый в среде творческой свободы, характеризуется высокой внутренней мотивированностью детей к творческой деятельности, которая сопровождается эмоциональным подъемом, позитивным настроением, дает им возможность испытывать и использовать свои способности, позволяет проявлять самостоятельность.

*Формирование учебного материала* основано на реализации художественных характеристик образа и частных правил построения композиции, которая содержит ряд логических законов для усиления выразительности передаваемого содержания. В качестве общих

принципов выступают особые композиционные закономерности: статика-динамика (покой-движения); устойчивости-шаткости объекта; выделение доминанты (фигуры и фона); изображение ритма (орнамент) и хаоса (сгущение-разряжение); контрастов-нюансов (по смыслу, по форме, по цвету).

Форма реализации содержания определяется с учетом особенности ролевой игры как ведущей деятельности ребенка. Во время ролевой игры происходит включение ребенка в педагогический процесс, который содержит в себе условия для освоения детьми различных средств, являющихся в художественной практике инструментами для выражения собственных идей автора. Ролевая игра, включенная в структуру классического АРТ-тренинга, позволяет использовать ресурсы тренинговой игры со сменой ролевых и психологических позиций, используя продукты художественно-творческой деятельности как посредников в коммуникации.

В задачу тренинговой игры входит обоснование и обсуждение условий для приобретения нового личностного опыта детей, где роль педагога (в системе ролевого взаимодействия педагог – ребенок) заключается не только в создании мотивации и постановке проблем, но и в заражении творчеством, в совместном поиске путей решения проблемы. Не только в обсуждении результатов и закреплении впечатлений, но и в помощи достижения максимального успеха каждого воспитанника. Педагогическое взаимодействие, организованное в данной форме, выступает как условие, поддерживающее развитие творческой активности ребенка.

Таким образом, определены особенности педагогического процесса по развитию творческой активности детей средствами пластических искусств, в основе которых рассмотрены актуальные философские подходы к пониманию общей направленности педагогического процесса. Определяется необходимость определения роли и места творческой активности в психическом развитии ребенка. В этом контексте важной характеристикой является взаимосвязь когнитивной и эмоциональной сфер, которые, как общепсихологические характеристики, имеют объективные закономерности своего развития и определяются биологическими и социальными факторами. Творческая активность ребенка, входящая в структуру психологических характеристик, развивается в системе общих, биологически и

социально обусловленных функциональных характеристик, способствующих адаптации детей. Специальным образом организованный педагогический процесс как социальный фактор, может сопровождать развитие творческой активности и, следовательно, строиться на основе общих законов ее естественного развития и функционирования. Необходимыми условиями такого процесса являются: построение вариативных образовательных программ; учет возрастных индивидуальных особенностей детей; ориентация на психолого-педагогическое сопровождение процесса творческой деятельности; последовательное расширение средств пластических искусств, используемых в обучении; применение форм занятий, ориентированных на особенности ведущей деятельности ребенка. Реализация вышерассмотренных условий направлена на повышение эффективности образовательного процесса по развитию творческой активности детей.

#### Литература

1. Вертгеймер, М. *Продуктивное мышление: пер. с англ. / М. Вертгеймер; общ. ред. С.Ф. Горбова, И.П. Зинченко.* – М.: Прогресс, 1987. – 336 с.
2. Выготский, Л.С. *Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский.* – М., 1991. – 31 с.
3. Запорожец, А.В. *Психическое развитие ребенка / А.В. Запорожец // Избранные психологические труды: в 2 т. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 1. – С. 25–30.*
4. Зинченко, В.П. *Человек развивающийся: Очерки российской психологии / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов.* – М.: Трифола, 1994. – 304 с.
5. Изгард, К. *Эмоции человека / К. Изгард.* – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 440 с.
6. Ильин, Е.П. *Эмоции и чувства.* – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.
7. Поддьяков, Н.Н. *К вопросу о развитии мышления дошкольников / Н.Н. Поддьяков // Возрастная и педагогическая психология.* – М.: Педагогика, 1982. – С. 128–132.
8. Лафренье, П. *Эмоциональное развитие детей и подростков / П. Лафренье.* – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 256 с.
9. Шеллинг, Ф.В. *Сочинения: пер. с нем.: в 2 т. / Ф.В. Шеллинг; сост. и ред. А.В. Гулыга.* – М.: Мысль, 1989. – Т. 2. – 639 с.
10. Bugelski, B.R. // <http://psi.webzone.ru/st/096500.htm>.

## ТВОРЧЕСКАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Н.А. Соколова  
ЮУрГУ

**В статье определяется сущность понятия «педагогическая поддержка» и обосновывается необходимость ее выделения в образовательном процессе, а также рассматривается влияние творческой среды на процесс педагогической поддержки. Дается анализ различных подходов к определению среды, классификация сред. Предлагается авторское определение творческой среды, выделяются ее компоненты и критерии.**

Понятие «педагогическая поддержка» введено в педагогику относительно недавно. Само слово поддержка в русском языке трактуется как «оказание помощи, содействие», поэтому различные виды поддержки следует рассматривать как деятельность по оказанию помощи [10, с. 490]. Слово «поддержка» в словарях русского языка идентично словам «помощь» и «содействие», однако в научной педагогической литературе понятие «поддержка» утвердилось для обозначения образовательной деятельности, ориентированной на личность, индивидуальность человека.

Одним из первых термин «педагогическая поддержка» в значении ориентации педагогической деятельности на помощь старшеклассникам в самовоспитании, самоусовершенствовании, формировании научного мировоззрения, профессиональном самоопределении использовал А.С. Белкин. Серьезные исследования проблем педагогической поддержки осуществлялись О.С. Газманом и его учениками. Педагогическая поддержка определяется ими как особая педагогическая деятельность, обеспечивающая индивидуальное развитие (саморазвитие) ребенка [1, 3, 6]. А.В. Репринцев рассматривает педагогическую поддержку в контексте профессионально-личностного развития будущего педагога и говорит о том, что она способствует освоению профессионально типичного в сочетании с сохранением и развитием индивидуального и влияет на становление субъектности будущего педагога [8].

Педагогическая практика неоднократно подтверждала, что сама личность может стать непреодолимым барьером для воспитателя, педагога, если ее интересы, потребности не

совпадают с целями образовательного процесса. Часто воспитательные, обучающие воздействия образовательного учреждения эффективны для определенного типа личности, легко поддающегося таким воздействиям. Если же ребенок, молодой человек сопротивляется внешним воздействиям или испытывает затруднения в процессе социализации, он определяется как трудновоспитуемый и система образования, пусть в мягкой форме, оказывает давление на него, не вникая особенно в причины, проблемы, индивидуальные особенности. К сожалению, несмотря на гуманистическую ориентацию современного образования, в реальной образовательной практике личность выступает в качестве объекта обучения и воспитания, ее индивидуальные интересы, потребности часто игнорируются.

В этом, по нашему глубокому убеждению, коренятся причины неэффективности педагогической деятельности. Встает вопрос о том, как системе образования, образовательному учреждению, педагогу эффективно помочь личности в формировании «самостей» и при этом сделать так, чтобы эта помощь была принята. Это новая для нашего образования задача, требующая теоретического обоснования, разработки практических мер по ее реализации, на что и ориентирована педагогическая поддержка.

Исходя из этого, педагогическую поддержку можно определить как педагогическую деятельность по индивидуализации ребенка, молодого человека, оказанию помощи в развитии его «самостей». Под «развитием самостей» мы понимаем сознательную деятельность личности по реализации единичных

и общих, природных и социальных ее свойств. Необходимость выделения педагогической поддержки как особой педагогической деятельности связана с тем, что индивидуальность нельзя развить, сформировать извне. Индивидуальность может быть слабо или ярко выражена, ее можно подавить, заглушить, но развить собственную индивидуальность человек может только сам. Извне индивидуальность можно поддержать, помочь ей проявиться в действии, создать условия для ее развития. Закономерно возникает вопрос о педагогических условиях поддержки индивидуальности. Одним из таких условий мы считаем создание творческой среды.

В словаре русского языка С.И. Ожегова *среда* трактуется как «окружающие социально-бытовые условия, обстановка, а также совокупность людей, связанных общностью этих условий» [7]. Н.Б. Крылова определяет культурную среду как пространство деятельности, поведения и общения, которое создает материал для самообразования и самостроительства личности. По мнению этого автора, среда может создаваться, развиваться, сохраняться, расширяться, обогащаться, истощаться, охраняться, воспроизводиться, но она не передается по наследству и не модернизируется. Ю.С. Мануйлов говорит о том, что среда обогащает или обедняет образовательное учреждение. Среда формирует личность, детское сообщество, взрослый коллектив по своему образу и подобию, т.е. среда – все то, среди чего пребывает субъект, что ему опосредует, его опосредует и осредняет [5].

Близким к понятию «среда» является понятие «пространство», появившееся относительно недавно и пока недостаточно разработанное в отечественной педагогической науке. Мы разделяем точку зрения А.С. Гаязова, рассматривающего пространство с позиции философии как «одну из форм существования бесконечно развивающейся материи, характеризующуюся протяженностью и объемом» и определяющего «образовательное пространство» как «пространство сохранения общегосударственного (федерального, регионального) единства образования» [3, с. 198, 201].

Принципиально значимой для нашего исследования является точка зрения П. Бергера, Т. Лукмана, С.И. Розума, считающих, что человек живет в двухмерной среде. С одной стороны, это внешняя среда – мир физических объектов, людей, с которыми он вступает во взаимодействие. С другой, – внутренняя среда

– мир собственного личностного осмысления социальных, духовных значений этих объектов. Человек в процессе взаимодействия с другими людьми собственными усилиями создает систему понятий, представлений, т.е. свою собственную внутреннюю среду. Внешняя же среда способствует развитию внутренней среды человека [2, 9].

В работах исследователей среды рассматривается культурная (Г.А. Аминова, Н.Б. Крылова и др.), информационная (Н.О. Яковлева), образовательная (А.К. Дусовицкий, Г.А. Цукерман и др.), воспитательная (Ю.С. Мануйлов, Л.И. Новикова), социальная среда (Б.З. Вульф, Р.А. Литвак, А.В. Мудрик) и др. Проанализировав подходы к определению сред, мы считаем, что можно выделить следующую классификацию сред:

- по принадлежности: школьная, внешкольная, природная, производственная, среда дополнительного образования и т.п.;
- по содержанию – интеллектуальная, культурная, художественная, информационная, развивающая и т.п.;
- по масштабу – микросреда, макросреда;
- по качеству – специфическая, универсальная, гармоническая, органическая;
- по характеру – безмятежная, догматическая, карьерная, творческая (последнее – выделяется В.А. Ясвиным).

Творческая среда характеризуется В.А. Ясвиным как среда, отличающаяся высокой внутренней мотивированностью деятельности, эмоциональным подъемом, позитивным, оптимистическим настроением, уважением к человеческой мысли. Такая среда влияет на активность в освоении и преобразовании окружающего мира, открытость, свободу суждений и поступков, ориентацию личности на саморазвитие, самореализацию, т.е. определение творческой среды связано с определением развития личности и индивидуальности, предполагающих развитие способностей, потребностей, системы мотивов, присущих конкретному человеку [9].

Творческая среда побуждает к поиску, созданию нового, к преобразованию и развитию любой деятельности. Нам особенно близок подход Д.Б. Богоявленской, считающей, что не особые способности, а активная позиция субъекта деятельности определяет возможность творческих достижений. Познание человеком себя, своих возможностей и способностей, самоопределение, самореализация – всегда творческий процесс, поскольку чело-

век творит себя сам, познавая, созидая, реализуя свою сущность, создавая среду собственной жизнедеятельности. В связи с этим образовательные учреждения должны проектировать и создавать творческую среду как определенную систему.

*Творческую среду* образовательного учреждения мы рассматриваем как совокупность людей, создающих духовно-нравственную и творческую атмосферу в процессе образовательной деятельности, определяющую характер взаимодействия педагога и учащегося, а также систему социальных, культурных, материальных условий, способствующих самоопределению, самореализации, становлению субъектности.

*Компонентами творческой среды* в образовательном учреждении, по нашему мнению, выступают:

1) образовательный процесс, характеризующийся вариативностью, ситуацией выбора и успеха для учащегося, ориентированный на создание индивидуальной образовательной траектории;

2) характер взаимодействия педагога и учащихся;

3) духовно-нравственная атмосфера образовательного учреждения;

4) социальные, культурные, материальные условия.

Первым компонентом творческой среды является *образовательный процесс, характеризующийся вариативностью, ситуацией выбора и успеха.*

Развитие индивидуальности в образовании связано со свободой выбора содержания образования, педагога, образовательной траектории, а проблема выбора – с вариативным образованием. Ведь если личность может выбрать, то образовательное учреждение и педагог должны предоставить варианты для выбора. Следовательно, это две стороны одной проблемы, решаемой с позиции учащегося и образовательного учреждения.

Вариативность предполагает вариативность содержания образования, т.е. дифференциацию и диверсификацию его предметного содержания. Это подразумевает наличие в одной научной дисциплине разных по содержанию и уровню сложности (от общекультурного до научно-исследовательского) образовательных программ, разработанных исходя из интересов и потребностей учащихся. Вариативность – это возможность выбора педагогом и обучающимся организационных

форм, методов, технологий образовательного процесса. Выбор форм учебных занятий осуществляется первоначально педагогом, но в основе этого выбора – интересы, индивидуальные особенности учащихся.

Как педагог осуществляет выбор в образовательном процессе? Деятельность педагога условно можно разделить на несколько этапов: выяснение потребностей учащихся; проектирование способов преобразования и предъявления содержания образования; определение средств, форм, методов, технологий обучения, воспитания, педагогической поддержки; организация образовательного процесса; самоанализ, педагогическая рефлексия; коррекционные мероприятия. На каждом этапе педагог осуществляет выбор, исходя из своего творческого потенциала, индивидуальности учащихся, их потребностей, мотивов, степени самоопределения, самореализации.

Учащийся, осуществляя свой выбор, получает возможность осваивать то содержание образования тем способом и на том уровне, который в большей степени отвечает его познавательным и творческим потребностям, интересам, возможностям и способностям, т.е. выбирать собственный образовательный путь.

Вторым компонентом творческой среды выступает *характер взаимодействия педагога и учащегося.* Педагогическая поддержка основывается на *субъект-субъектном* взаимодействии, предполагающем равноправное, активное общение педагога и учащегося в образовательном процессе. Образовательный процесс педагог и учащийся творят вместе, выступая субъектами совместной деятельности. Учащийся первоначально заявляет педагогу о своих интересах, потребностях, не владея предметным содержанием, методами, средствами деятельности. Педагог предлагает варианты образовательных программ и образовательного пути. Овладевая предметным содержанием, методами, средствами деятельности, учащийся сам определяет цели, задачи, средства собственного образования, педагог же помогает в процессе самоопределения и самореализации личности. Таким образом, педагог и учащийся в процессе субъект-субъектного взаимодействия самоопределяются, самореализуются и, как следствие, саморазвиваются в творческом общении. Субъект-субъектное взаимодействие в его высшем проявлении предполагает осознание субъектами (педагогом и учащимся) целей, условий,

определение содержания и способов деятельности, адекватное оценивание ее результатов.

Таким образом, субъект-субъектное взаимодействие носит творческий предметно-преобразующий характер, независимо от того, на что оно направлено, на мир вещей, окружающих явлений, общение или управление собственными состояниями.

Создание духовно-нравственной атмосферы оказывает большое влияние на формирование творческой среды образовательного учреждения. Духовно-нравственная атмосфера предполагает, что духовные потребности личности, ядром которых является мировоззрение, занимают центральное место в деятельности образовательного учреждения и педагога. Мировоззрение включает в себя понимание мироздания, социума, осознание своего места в мире и смысла собственной жизни, ориентацию на определенные идеалы, собственную интерпретацию моральных норм и ценностей. В гуманистическом обществе, ориентированном на демократию, господствует мировоззренческий плюрализм, т.е. широкий спектр мировоззрений, дающий личности право выбора. В основе создания творческой среды в образовательном учреждении лежат следующие аксиологические требования.

1. Приоритет общечеловеческих ценностей в общей структуре ценностей.

2. Гармоничное социальное взаимодействие со средой, в основе которого взаимопомощь, поддержка, милосердие.

3. Максимальное раскрытие потенциала личности, проявляющееся в достижении результатов в избранной деятельности, чувстве внутреннего удовлетворения от процесса и результатов деятельности.

4. Осознание своей уникальности, неповторимости, независимость суждений, поведения в соответствии с личностными представлениями.

Вариативность содержания и организации подкрепляется вариативностью в обеспечении педагогической поддержки, что раскрывает содержание четвертого компонента творческой среды: *социальные, культурные, материальные условия* творческой среды. Социальные условия – это наличие социального заказа на развитие творческой личности, ее самоопределение и самореализацию. Это реальная поддержка деятельности образовательных учреждений региональными и муниципальными органами власти, сопровождаю-

щаяся разработкой и принятием региональных и муниципальных программ развития образования, творческое взаимодействие учреждений образования с родителями, общественными организациями, научно-исследовательскими центрами, учреждениями культуры и искусства, средствами массовой информации. Наконец, необходимое материальное обеспечение образовательного учреждения. Таким образом, социальные, культурные, материальные условия вносят свой вклад в создание творческой среды учреждения дополнительного образования.

Существенным вопросом исследования проблемы творческой среды является выделение критериев, позволяющих изучать и анализировать влияние среды на личность. Эти критерии предложены В.А. Ясвиным:

– широта – структурно-содержательный показатель, определяющий включенность субъектов, объектов, процессов, явлений в среду;

– интенсивность – структурно-динамическая характеристика насыщенности среды условиями, влияниями, возможностями, а также концентрированность их проявлений;

– осознаваемость – показатель сознательной включенности субъектов в среду;

– обобщенность – степень координации деятельности всех субъектов данной среды;

– эмоциональность – характеристика соотношения эмоционального и рационального в данной среде;

– доминантность – значимость данной среды, ее место в системе ценностей субъектов образовательного процесса;

– когерентность – степень согласованности влияния данной среды с влиянием других сред обитания данной личности;

– активность – показатель социально-ориентированного созидательного потенциала среды и ее экспансии в среду обитания субъекта;

– мобильность – характеристика способности среды к органичным эволюционным изменениям;

– устойчивость – показатель стабильности среды во времени [10].

Перечисленные критерии В.А. Ясвина полно и глубоко раскрывают все аспекты среды и позволяют оценить ее эффективность в плане воздействия на личность. Творческую среду мы рассматриваем как условие педагогической поддержки, понимая под условием отношение предмета, явления к окружающим явлениям, без которых они (предмет, явление)

существовать не могут. Условия составляют ту среду, в которой предмет, явление возникает, существует и развивается. Педагогическая поддержка невозможна без создания творческой среды образовательного учреждения, поскольку педагогическая поддержка базируется:

1) с одной стороны, на ценностях личностного и индивидуального развития, лежащих в основе творчества, с другой – ценностях гармоничного социального взаимодействия со средой, взаимопомощи, толерантности, милосердия, составляющих сущность поддержки;

2) на внутренней мотивации самоактуализации личности, являющейся сущностным признаком творчества и творческой среды;

3) на активности, направленной на самореализацию собственного потенциала, которая возможна при условии свободного проявления личности, характерного для творческой среды;

4) на глубоком уважении к свободному проявлению индивидуальности в мыслях и деятельности (признак творческой среды), результатом чего является субъект-субъектное взаимодействие учащегося и педагога в образовательном процессе (характерная черта педагогической поддержки);

5) на общем позитивном эмоциональном настрое (признак творческой среды), оказывающем существенное влияние на раскрытие внутреннего потенциала индивидуальности, личности, что, собственно, является целью педагогической поддержки;

6) на гибкости педагогической поддержки, ориентации на меняющиеся мотивы, потребности, эмоциональные состояния учащегося, чему способствует мобильность творческой среды.

Все вышесказанное позволяет нам утверждать, что условием реализации педагогической поддержки в образовательном учреждении является творческая среда, создающая духовно-нравственную и творческую атмосферу в процессе образовательной деятельности, определяющая характер взаимодействия педагога и учащегося, способствующая развитию индивидуальности, самоопределению, самореализации учащегося.

### Литература

1. Белкин, А.С. *Возрастная педагогика* / А.С. Белкин. Ч. 2. – Екатеринбург: Уральский гос. пед. ин-т, 1992.

2. Бергер, П.А. *Социология: биографический подход / Личностно-ориентированная социология* / П.А. Бергер, Б. Бергер. – М.: Академический проект, 2004.

3. Газман, О.С. *Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI в.* / О.С. Газман // *Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование: сб. ст.* – М.: Инноватор, 1996.

4. Гаязов, А.С. *Образовательное пространство: компоненты, характеристики и проблемы формирования* / А.С. Гаязов, Филипп Г. Альтмах // *Саморазвитие человека: единое образовательное пространство: материалы междунар. науч.-практ. конф.: ч. 2.* – Н. Новгород: Изд-во ВГИПУ, 2006. – С. 198–213.

5. Мануйлов, Ю.С. *Средовой подход в воспитании: монография* / Ю.С. Мануйлов; Под ред. Л.И. Новиковой. – Костанай: МУСТ, 1997.

6. Михайлова, Н.Н. *Педагогика поддержки: учеб. пособие* / Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин. – М.: МИРОС, 2001.

7. Ожегов, С.И. *Словарь русского языка* / С.И. Ожегов. – М.: Советская энциклопедия, 1973.

8. Репринцев, А.В. *Педагогическая поддержка профессионально-личностного развития будущего педагога: проблемы и реалии современной практики образования* / А.В. Репринцев // *Педагогическая поддержка развития личности ребенка в учреждении дополнительного образования детей: теория и опыт: межвузовский сборник научных статей* / под ред. А.В. Репринцева. – Курск: Курск. гос. ун-т, 2006. – С. 330–340.

9. Розум, С.И. *Психология социализации и социальной адаптации человека* / С.И. Розум. – СПб.: Речь, 2006.

10. Ясвин, В.А. *Экспертиза школьной образовательной среды* / В.А. Ясвин. – М.: Сентябрь, 2000.



## ГУМАННО ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПОСТАНОВКА ЦЕЛЕЙ ОЗДОРОВИТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Э.А. Малолетко  
ЮУрГУ

**В статье обоснована необходимость постановки целей оздоровительно-образовательного процесса на паритетных основаниях, с учетом возрастных особенностей учащихся и естественных закономерностей развития человека.**

Для массовых общеобразовательных школ, даже лучших из них, характерна некоторая степень нивелирования образовательных потребностей, личных притязаний, предпочитаемых видов коммуникации и других особенностей учащихся. Далеко не каждый учащийся может адаптироваться к условиям школьного образовательного процесса, найти место в коллективе класса, выразить себя и удовлетворить свои образовательные потребности. Для определенной части школьников психологический дискомфорт, неудовлетворенность результатами самореализации и образования становятся ограничением в их развитии. Лишь в некоторых специфических своих проявлениях учащийся может самореализоваться в школьном образовательном процессе. Об этом свидетельствуют результаты опроса школьников 9–11 классов и их родителей.

Это противоречит гуманно ориентированным подходам к образованию человека. Реалии таковы, что для самореализации учащийся вынужден прибегать к различным другим формам ее осуществления. При этом в большинстве случаев самореализация сопряжена с взаимодействием человека в какой-то социальной группе. Это происходит потому, что для самореализации человеку часто требуются другие люди, способные оценить результаты самореализации [2]. Они могут поддерживать его или повлиять на его дальнейшую деятельность, которая, возможно, корректируется под их влиянием. Самореализация человека в социуме не обязательно связана с каким-то учреждением или организацией. Ее результатами он может поделиться с друзьями, с родственниками. Они, в свою очередь, могут помогать ему своими советами или высказанными оценками. Иногда результаты проявления себя остаются долгое время неза-

меченными людьми. Однако социальная поддержка в большинстве случаев важна для человека. Поэтому он стремится выражать себя в кругу единомышленников. Это одна из причин, по которой молодежь проводит досуг в учреждениях дополнительного образования, в различных развлекательных, досуговых организациях. Здесь они имеют возможность проявить себя и одновременно взглянуть на себя глазами других людей, мнение которых имеет для них значение.

Не менее важной для подростков и молодых людей является проблема социализации, социального признания, прежде всего, в кругу своих сверстников. Досуговые организации потенциально предоставляют большие возможности как для самореализации, так и для социализации старших школьников и молодежи. В то же время, как показал проведенный констатирующий эксперимент, этот потенциал часто не используется. Это происходит не потому, что сами молодые люди не используют данные потенциалы. Напротив, именно в этом возрасте потребность проявить себя как личность проявляется очень сильно. Другое дело, что молодые люди еще плохо представляют, какие существуют возможные формы самореализации, и им нужны опытные наставники. Ими могли бы стать представители тех досуговых организаций, которые посещает молодежь. Однако организаторы досуговых организаций не ставят перед собой соответствующие задачи. Во многих случаях это чисто коммерческие предприятия. В других же случаях в организации их деятельности делается акцент на удовлетворении какой-то одной потребности человека, в том числе, и узко образовательной. При этом потенциалы досуговых организаций по-прежнему реализуются не полностью. Известно, что чрезмер-

ное увлечение интеллектуальными развлечениями пагубно влияет на состояние физического и психического здоровья детей и молодежи. Тренировка тела, физические упражнения – важная основа развития человека. Однако явный перекос в данном направлении может негативно сказаться на развитии интеллектуальной и даже духовной сферы человека.

Не новой является идея о том, что как для самого человека, так и для общества важно гармоничное развитие молодого человека. С позиций современной методологии гуманно ориентированного подхода это означает, что для ребенка или молодого человека следует создавать такие условия, которые помогли бы ему максимально реализовать в деятельности заложенный в нем природный потенциал. В самореализации он проявит свои сущностные свойства. Но ограничением является требование: проявление сущностных свойств должно происходить в социально приемлемых границах [2].

Люди имеют различный природный потенциал, но он однороден по составу элементов. Можно говорить о задатках каждого человека к мыслительной, творческой, продуктивной, духовно-практической и др. деятельности. Но впоследствии они добиваются разных успехов. Потенциал развития человека кроется и в его задатках. Он может реализоваться полностью или частично и в тех направлениях, для которых будут созданы наиболее благоприятные условия. В течение жизни развивается анатомическая структура человека, претерпевают изменения физиологические процессы, происходит становление его психики, интеллекта, накапливаются личные знания и опыт деятельности, развиваются способности переживать и оценивать поступающую информацию.

Целенаправленно организуемое образование не вправе лишать человека возможности развить весь имеющийся потенциал. Часто в образовательном учреждении внимание уделяется только одной стороне развития (например, развитию интеллекта, накоплению знаний). Если учреждение или организация не образовательные, то в этом случае они вообще не пытаются решать задачи развития целенаправленно. Мы придерживаемся позиции С.Г. Серикова, который утверждает, что образованность и здоровье (физическое и психическое) нужно рассматривать как паритетные результаты образования человека, где

бы оно ни происходило: в специализированном образовательном учреждении или в других формах [3].

Мы считаем, что досуговые организации имеют мощный потенциал для развития образованности и здоровья именно на паритетных началах. В досуговой организации человек может намеренно, активно, по собственной инициативе, добровольно и чаще всего с удовольствием участвовать в деятельности, во время которой он ощущает себя комфортно. В большинстве случаев досуговая деятельность лишена негативных последствий обязательности участия в нежелательных видах деятельности, усвоения не востребованной информации. Человек имеет возможность уклониться от некомфортной психологической обстановки. Относительная свобода выбора позволяют человеку в досуговой организации участвовать преимущественно в желаемых видах деятельности. Высокая внутренняя готовность повышает результативность деятельности, и это создает благоприятные условия для развития человека в ней.

В то же время, проанализировав деятельность досуговых организаций в Челябинске, мы пришли к выводу о том, что их деятельность не направлена на образование молодых людей. Таким образом, явно наблюдается противоречие между большими потенциальными ресурсами досуговой организации в развитии человека, с одной стороны, и отсутствием целенаправленной деятельности досуговых организаций по образованию человека.

Разрешение противоречия видится в том, чтобы изначально организовать деятельность досуговых организаций таким образом, чтобы в них человек получал возможность не только развлекаться, но и развиваться «в социально значимом направлении». Наилучшим направлением деятельности можно считать организацию занятий физической культурой и спортом и создание условий для развития интеллектуально-духовной сферы человека. В досуговой организации нет приоритета образованности, что характерно для школы. Поэтому в досуговой организации естественным образом переплетаются процессы оздоровления учащихся, развития их образованности и общения. При этом досуговая организация приобретает статус оздоровительно-образовательной организации, в которой и оздоровительная, и образовательная составляющая имеют равное значение.

Главным процессом такой организации является оздоровительно-образовательный процесс. Поскольку сама задача ставится в рамках гуманно ориентированного подхода, то и решение ее следует искать, исходя из этих же методологических позиций. Прежде чем характеризовать особенности оздоровительно-образовательной организации и оздоровительно-образовательного процесса, надо определиться с методологическими ориентирами, которые, в том числе, определяют постановку цели.

*Первый тезис состоит в том, что выбор целей соответствует потребностям естественного развития человека в подростковом и юношеском возрасте.* И. Кон выделяет три системы отсчета, по которым наука описывает возраст человека. Первая система отсчета – индивидуальное развитие человека: онтогенез, жизненный путь и прочее, который включает многие стороны, развитие которых может идти в разных темпах. Это, во-первых, биологический возраст, который определяется состоянием обмена веществ и функций организма по сравнению со статистическим средним значением популяций данного хронологического возраста. Во-вторых, социальный возраст, который определяется на основе соотношения уровня развития личности по сравнению со среднестатистическими значениями по сверстникам. В-третьих, психический возраст – умственное, эмоциональное и др. развитие индивида по сравнению со среднестатистическим значением других людей данного возраста. В-четвертых, – это объективный, переживаемый возраст человека по всем ранее названным аспектам. Он выражает субъективную оценку человеком своего развития относительно сверстников.

Вторая система отсчета – это социально-возрастные процессы и социально-возрастная структура общества. В ней выражены среднестатистические данные, характерные для различных возрастных групп в их социальном выражении. И. Кон делает упор именно на социальные различия людей по возрастам. Но, с позиций гуманно ориентированного подхода, закономерно говорить и о биологических, и о социальных, и о психических аспектах возраста со среднестатистических позиций.

Третья система отсчета – это «отражение возрастных процессов и свойств в культуре» [1, с. 38], так называемый возрастной символизм.

Конечно, существуют и другие системы отсчета. Очевидно, что возрастные периодизации относительно разных систем отсчета, скорее всего, не совпадают. Это свидетельствует о том, что не может быть единой, универсальной возрастной периодизации. И. Кон формулирует закон гетерохронности развития. Он справедливо утверждает. Что «многоточность возрастных свойств усугубляется принципиально неустранимой неравномерностью и гетерохронностью (асинхронией) протекания возрастных процессов». Гетерохронность имеет внутриличностные и межличностные проявления. «Межличностная гетерохронность выражается в том, что индивиды созревают и развиваются неодновременно, а разные аспекты и критерии зрелости имеют для них неодинаковое значение». «Внутриличностная гетерогенность выражается в несогласованности сроков биологического, социального и психического развития, а также в несопадении темпов созревания или инволюции отдельных подсистем одного и того же индивида» [1, с. 45].

Тем не менее, возрастные группы выделяют разные ученые, следуя выбранной ими системе отсчета. Для корректности использования той или иной классификации возрастов, надо иметь в виду ограничения, вызванные выбором системы отсчета. Так, Б. Ливехуд проводит возрастную классификацию в трех аспектах: биологическом, психическом, духовном. В биологическом ходе жизни он выделяет три фазы: период роста (до 20 лет), период равновесия между созиданием и разрушением (20–40 лет) и период инволюции, нарастающего разрушения (40 лет и далее). В этой системе отсчета констатируется, что в возрасте до 20 лет человек в биологическом смысле растет, причем, как правило, его биологическое развитие в этот период прогрессивно. Описывая психический ход жизни, он выделяет следующие возрастные фазы до взрослого состояния человека: грудной младенец и детсадовское дитя; школьный возраст; юношеский возраст. Для школьного возраста характерна внутренняя замкнутость ребенка, интенсивная внутренняя жизнь, познание в мышлении, чувствовании и велении своих собственных духовных способностей. Школьнику свойственно фантазировать и мечтать. Он наблюдателен, ближе к окружающему миру, нежели взрослый, способен замечать его красоту. В период половой зрелости часто возникает ощущение одиночест-

ва, чувство непонимания со стороны окружающих, тенденция поклонения старшим (чаще товарищам).

В период 16–17 лет человеку важно найти свое отношение к миру, самостоятельно определить свое социальное положение (выбор места учебы, политических, религиозных или иных пристрастий). В духовной биографии человека красной нитью проходят: осознание своего «Я» (начинается в детском возрасте и продолжается в школьном возрасте), стремление реализации «Я» в юношеском возрасте. Продолжение осознания и осуществления «Я» происходит в зрелости.

Таким образом, и в биологическом, и в психическом, и в духовном аспектах старший подростковый и начало юношеского возраста характеризуются бурным развитием. Все эти аспекты переплетаются и взаимно влияют друг на друга. Благодаря этому развитие не только происходит само по себе. Подросток или юноша стремится к нему. Многие ощущают вполне осознаваемую потребность в физическом и в психическом совершенствовании, в социализации.

На рубеже 15–17 лет человек вступает в кризисный период созревания, пробуждения личности. Коул и Холл считают, что для юности характерен ряд направлений развития, которые следует учитывать людям и организациям, которые участвуют в образовании человека. Это следующие девять направлений: эмоциональное созревание, пробуждение гетеросексуального интереса, общее социальное созревание, стремление эмансипации от родительского дома, интеллектуальное созревание, выбор профессии, научение обращаться со свободным временем, построение психологии жизни, основанной на поведении, базирующемся на совести и сознании долга, идентификация «Я».

Гуманно ориентированный подход означает, что естественные тенденции развития следует учитывать в организованном образовании людей. Для того чтобы учесть все характерные тенденции, мы и ставим перед оздоровительно-образовательным досуговым учреждением цели: приобретение образованности (по образовательной программе), развитие (укрепление) здоровья, социализация, идентификация «Я» и самореализация природного потенциала. При этом, подобно тому, как С.Г. Сериков заявляет о паритетности це-

лей достижения образованности и здоровья, мы выдвигаем тезис паритетности всех составляющих названной цели.

Таким образом, *второй тезис о гуманно ориентированном оздоровительно-образовательном процессе состоит в том, что гармоничность естественного развития человека обуславливает паритетность каждой из целей оздоровительно образовательного процесса – развития образованности и здоровья, социализации человека и самореализации им его сущностных свойств по отношению друг к другу.*

Паритетность не означает простого равенства. Первая цель носит координирующий, ориентирующий характер. Вторая обусловлена естественным процессом развития, который идет в силу наличия у каждого человека своего природного потенциала (задатков). Третья цель является насущной возрастной потребностью (поэтому она актуальна) и естественно связана с особенностями развития человека во время досуга, в кругу товарищей, единомышленников. Кроме того, если эти цели рассматривать относительно отдельного человека, то среди них могут быть расставлены приоритеты в зависимости от образовательных или иных потребностей человека. Третий тезис состоит в том, что *на индивидуальном уровне целеполагания при значимости всех вышеперечисленных целей в те или иные периоды развития могут быть вычленены приоритеты.*

В целом можно сделать следующий вывод. Гуманно ориентированный подход к целеполаганию в оздоровительно-образовательном процессе досуговой организации выражается в согласии целеполагания с естественной самоорганизацией человека, в паритетности целей образованности и здоровья, социализации и самореализации, в структурировании целей в зависимости от конкретных потребностей отдельного человека в конкретных ситуациях в тот или иной период своего развития.

### Литература

1. *Психология возрастных кризисов: Хрестоматия / сост. К.В. Вельченко. – Минск: Харвест, 2000. – 560 с.*
2. *Сериков, Г.Н. Образование и развитие человека. / Г.Н. Сериков – М.: Мнемозина, 2002. – 416 с.*
3. *Сериков, С.Г. Здоровьесбережение учащихся в образовательных процессах. / С.Г. Сериков. – Челябинск – Шадринск: 2001. – 319 с.*

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОДЕЙСТВИЕ СТАНОВЛЕНИЮ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ГРАЖДАНСКОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ

О.С. Голованов

ЮУрГУ, г. Кыштым

В статье рассмотрены: педагогическое, психологическое, информационно-методическое сопровождение учебно-воспитательного процесса, в котором происходит становление готовности студентов к гражданскому самоопределению.

Гражданское самоопределение – это внутренне значимый и социально-приемлемый (одобряемый) процесс выбора, становления и утверждения демократически ориентированной *гражданской позиции* личности на основе специально сформированных у неё в ходе обучения и воспитания видов готовности: интеллектуальной (как обученности и воспитанности), психологической, коммуникативной и готовности к самореализации; *вид социального самоопределения* [6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 15 и др.].

Готовность студента к гражданскому самоопределению (ГСГС) – это его интегративная характеристика как субъекта образования и воспитания, самообразования и самовоспитания, отражающая *уровень* (наличие) сформированности у него *гражданской позиции* как совокупности социально-приемлемых образцов мышления и поведения, достаточных для позитивных социализации, самоутверждения, самореализации и саморазвития; это универсальный *показатель* «вписанности» личности в общество; это *критерий* эффективности высшего образования в целом, значимости и влияния цикла социально-гуманитарных дисциплин вуза на процесс формирования у учащихся необходимой *культуры гражданского самоопределения* с целью их успешной адаптации в социуме.

Педагогическое содействие становлению ГСГС – это искусственная образовательная система, существующая в интегративном единстве с учебно-воспитательным процессом (УВП), направленная на формирование у студентов в ходе изучения дисциплин общественного блока на базе учебно-методических комплексов *гражданской позиции* как совокупности социально-приемлемых черт, ус-

тановок, мотивов и образцов мышления и поведения, способствующих успешной социализации, самоопределению, самореализации и саморазвитию студентов. Согласно разработанной модели, оно включает в себя: педагогическое сопровождение образования и воспитания (в рамках УВП), самообразования и самовоспитания; психологическое и информационно-методическое сопровождение учебно-воспитательного процесса. Дадим их краткую характеристику.

Педагогическое сопровождение образования и воспитания – это специально организованная совместная продуктивная познавательная деятельность преподавателя и учащегося, сориентированная на овладение студентом в ходе УВП ключевыми компетенциями – образованностью и воспитанностью.

Результатом, по нашему мнению, является, сформированная на их основе *интеллектуальная готовность* студента к гражданскому самоопределению (ИГ) – состояние индивида, отражающее меру сформированности у него специальных знаний, умений и навыков образованности и воспитанности, необходимых для его успешного гражданского самоопределения; компонента ГСГС. Следует подчеркнуть, что ИГ – это ядро, стержень ГСГС, основа социально-ориентированного мышления и деятельности студента как субъекта обучения и воспитания.

Педагогическое сопровождение самообразования и самовоспитания понимается нами как специально организованная деятельность, направленная на овладение обучаемым ключевыми компетенциями в этой сфере. Результатом здесь является сформированная *готовность студента к самореализации* (ГС) – состояние индивида, отражающее меру посто-

## Педагогика гуманно ориентированного образования

янного самосовершенствования необходимых ему для этого знаний, умений и навыков как в ходе УВП, так и в вопросах самообразования и самовоспитания, сориентированных на его успешное гражданское самоопределение; компонента ГСГС.

Психологическое сопровождение учебно-воспитательного процесса понимается нами как специально организованная деятельность, направленная на формирование позитивной установки к обучению, на создание условий комфортности в его ходе. Результатом здесь является сформированная *психологическая готовность* студента к гражданскому самоопределению (ПГ) – состояние индивида, отражающее меру сформированности у него знаний, умений и навыков самоуправления,

позитивной мотивации и психологических характеристик, необходимых для его успешного гражданского самоопределения; компонента ГСГС (рис. 1).

Информационно-методическое сопровождение учебно-воспитательного процесса понимается нами, прежде всего, как специально организованная деятельность на базе учебно-методических комплексов (УМК) по предметам обществоведческого цикла, обеспечивающая создание достаточного информационного поля и овладение соответствующими знаниями, умениями, навыками и методами его освоения. Главным результатом здесь является сформированная *коммуникативная готовность* студента к гражданскому самоопределению (КГ – состояние индивида, от-

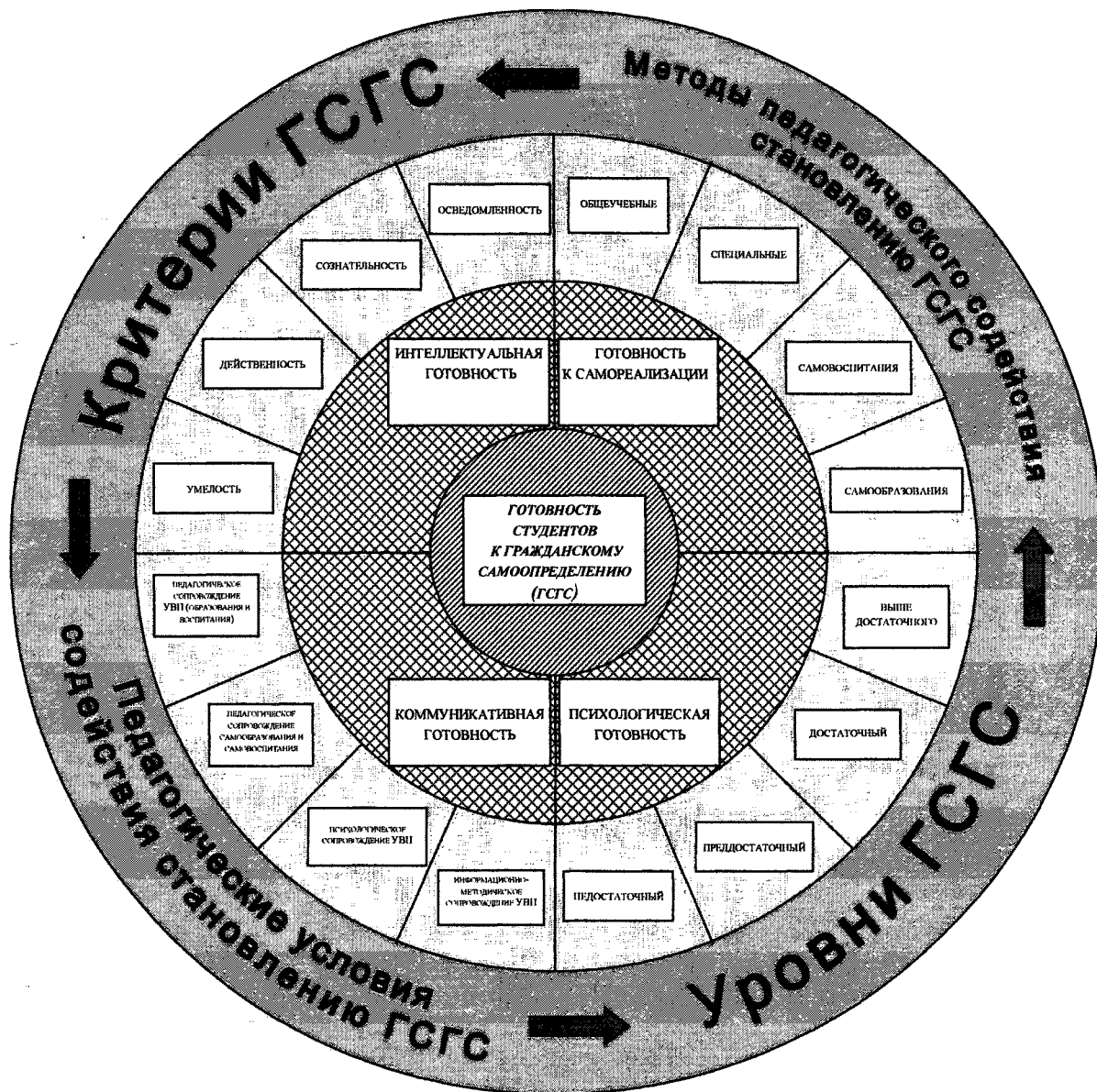


Рис. 1. Модель педагогического содействия становлению готовности студентов к гражданскому самоопределению (ГСГС)

ражающее меру сформированности у него специальных коммуникативных знаний, умений и навыков, позволяющих устранить (или минимизировать) барьеры общения, понимания, различий, отношений в ходе УВП, препятствующие его успешному гражданскому самоопределению; компонента ГСГС.

В процессе аналитической работы кроме анкетирования использовались также и другие методы: устный опрос, собеседование, наблюдение, тестирование. Всё это, в совокупности, дало нам возможность выделить и описать четыре уровня ГСГС: недостаточный, преддостаточный, достаточный и выше достаточного. При этом, с точки зрения приемлемости обществом, их можно соотнести следующим образом: недостаточный – неприемлемый; преддостаточный (социально-приемлемый пассивный) и достаточный (социально-приемлемый активный) – как социально-приемлемые (в разной степени); выше достаточного – как социально-одобряемый. Впоследствии были проведены формирующий и контрольный эксперименты и проанализированы их результаты, сделаны соответствующие выводы, предложены методические рекомендации в разрезе интересующей нас проблематики [2, 3, 4, 5].

Взяв в качестве критериев образованности по Г.Н. Серикову ее составляющие (осведомленность, сознательность, действенность, умелость), мы описали также важнейшие параметры уровней основных компонент содержания ГСГС: интеллектуальной готовности (как синтеза специальной образованности и воспитанности); психологической готовности (как эмоционально-мотивационной готовности); готовности личности к самореализации (как способности к аналитико-синтетико-рефлексивной деятельности); коммуникативной готовности (как способности к общению с преподавателями в ходе психолого-педагогического сопровождения УВП) [4, 14].

Так, недостаточный уровень характеризуется практическим отсутствием (или крайне низким уровнем) базовых компонент ГСГС, что препятствует должному гражданскому самоопределению личности. В частности, налицо:

- полное отсутствие (либо чрезвычайно низкий уровень) ИГ;
- практически не просматривается ПГ – фактически отсутствует позитивная мотивация даже социально-приемлемого поведения, студенты в подавляющем числе случаев не

связывают (даже опосредованно) личные потребности и проблемы с общественными интересами и ожиданиями;

- отсутствуют или развиты крайне слабо ЗУН (знания, умения и навыки) готовности к самореализации – самооценка, самоконтроль, самообразование, самокоррекция;

- низка КГ – психолого-педагогическое сопровождение УВП неэффективно (или малоэффективно) вследствие наличия коммуникативного барьера, связанного, прежде всего, с отсутствием у обучаемых интереса и позитивной личностно-ориентированной мотивации к ходу и результатам УВП, неумением продуктивно общаться.

Преддостаточный уровень – характеризуется наличием базовых компонент ГСГС, дающей возможность гражданского самоопределения личности при должном психолого-педагогическом сопровождении УВП. В частности, ему присущи:

- низкий уровень сформированности ИГ как синтеза специальной образованности и воспитанности;

- низкий уровень сформированности ПГ, связанной, прежде всего с неустойчивостью позитивной мотивации, установок на социально-приемлемые стандарты (образцы) мышления и поведения личности;

- невысокий уровень сформированности ГС – недостаточность базовых ЗУН здесь препятствует эффективному и позитивному гражданскому самоопределению;

- неэффективность КГ – психолого-педагогическое сопровождение востребовано частично, налицо определенный коммуникативный барьер (понимания, отношений, различий) между обучаемыми и преподавателями.

Для достаточного уровня характерно наличие базовых компонент ГСГС, необходимых для самостоятельного гражданского самоопределения личности в стандартных жизненных ситуациях, сферах и видах жизнедеятельности. Здесь, как правило:

- средняя степень сформированности ИГ, достаточная для успешного социально-приемлемого гражданского самоопределения личности;

- у обучаемых в целом устойчивая ПГ проявляющаяся в постоянной позитивной мотивации, установке на социально-приемлемые стандарты (образцы) мышления и поведения;

- средний уровень сформированности ГС – налицо специально сформированные базо-

## Педагогика гуманно ориентированного образования

вые ЗУН этой готовности, необходимые для успешной социальной адаптации личности;

- средний уровень сформированности КГ – психолого-педагогическое сопровождение в целом эффективно, коммуникативный барьер между студентами и преподавателями в ходе реализации УВП практически отсутствует.

И наконец, уровень выше достаточного – характеризуется наличием базовых компонент ГСГС, необходимых для самостоятельного гражданского самоопределения личности в нестандартных жизненных ситуациях. Ему присущи:

- высокий уровень сформированности ИГ, дающей личности самостоятельно реализовать алгоритм успешного социально-одобряемого самоопределения в различных (прежде всего, новых) сферах и видах жизнедеятельности;

- высокий уровень сформированности ПГ – т.е. наличие устойчивой позитивной мотивации, установок на социально-одобряемые стандарты (образцы) мышления и поведения;

- высокий уровень сформированности ГС – т.е. наличие у личности базовых ЗУН (развиваемых впоследствии самостоятельно), необходимых для дальнейшей успешной социальной адаптации;

- высокий уровень сформированности КГ характеризующийся отсутствием психолого-педагогического сопровождения, успешной коммуникабельностью.

Были конкретизированы методы педагогического содействия становлению ГСГС, использованные в ходе эксперимента, в частности: индивидуальные и групповые беседы в

ходе устных опросов, контрольные тематические понятийные диктанты и тесты, деловые игры и тренинги по предметам обществоведческого цикла. Также было спланировано участие студентов в массовых общественно-значимых мероприятиях – от проведения социологических опросов по основным видам социального самоопределения (их ранжировка, в частности, показала положительную динамику гражданского самоопределения: в процессе эксперимента оно переместилось с пятого-шестого места на второе-третье) до участия в работе стройотрядов. Отметим, что позитивные сдвиги произошли практически по всем компонентам модели, но наиболее показательны они по росту интеллектуальной готовности. Соответствующая динамика ее уровней по контрольной (I курс) и экспериментальной (IV курс) группам (с точки зрения процентного соотношения самооценки и оценки) отражена в нижеприведенной гистограмме (рис. 2).

В плане реализации вышеописанной модели были разработаны учебно-методические комплексы (УМК) по философии, социологии, политологии, включающие 3 основных блока: образовательно-информационный (от госстандарта по учебной дисциплине до плана семинаров); методический (от разработок тем семинаров до «шпаргалок» к экзаменам); контрольный (от тематических до итоговых тестов) – общим объемом свыше 2000 страниц. На специальном сайте кафедры была создана их электронная версия, которая активно используется студентами. Проведенные исследования по апробации данной модели в учебно-воспитательном про-

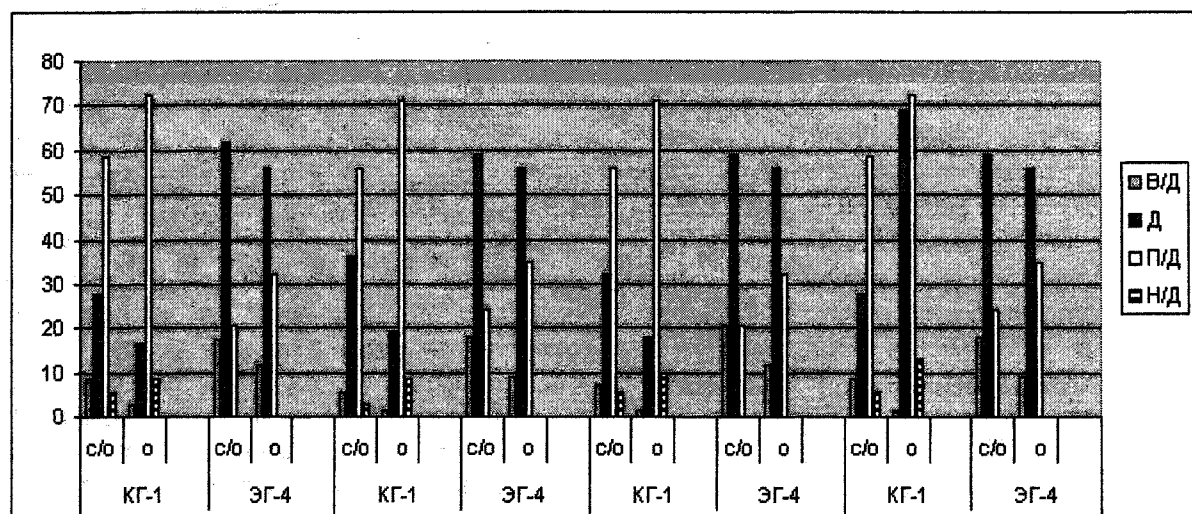


Рис. 2. Динамика соотношений уровней самооценки и оценки по основным компонентам ГСГС в контрольной (КГ-1) и экспериментальной (ЭГ-4) группах



цессе нашего филиала свидетельствуют о первых позитивных результатах.

#### Литература

1. Волков, Ю.Г. Социология молодежи: учебник. / Ю.Г. Волков. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2001. – 479 с.

2. Голованов, О.С. Модель педагогического содействия становлению готовности студентов к гражданскому самоопределению / О.С. Голованов // Доклады 58-й научно-технической конференции ЮУрГУ. – Кыштым: Изд-во ЮУрГУ, 2006. – С. 12–18.

3. Голованов, О.С. О социальном самоопределении студенческой молодежи / О.С. Голованов // Вопросы взаимосвязи образования и самообразования студентов. – № 4. – Челябинск: Хозяин, 1999. – С. 28–31.

4. Голованов, О.С. Педагогическое содействие становлению готовности студентов к социальному самоопределению / О.С. Голованов // Доклады 56-й научно-технической конференции ЮУрГУ. – Кыштым: Изд-во ЮУрГУ, 2004. – С. 73–76.

5. Голованов, О.С. Социальное самоопределение студенческой молодежи / О.С. Голованов // Труды XXXIV Уральского семинара. Т. 2. Механика и процессы управления. – Екатеринбург, 2004. – С. 389–397.

6. Журкина, А.Я. Самоопределение детей и молодежи в дополнительном образовании / А.Я. Журкина // Дополнительное образование. – 2001. – № 4. – С. 19–21.

#### Педагогическое содействие становлению готовности студентов к гражданскому...

7. Зарецкий, В.К. Концептуальная схема самоопределения / В.К. Зарецкий, Р.Г. Каменский // Кентавр: методологический и игротехнический альманах. – 1996. – № 2. – С. 12–15.

8. Ильясов, Д.Ф. Принцип регулируемого эволюционирования в педагогике / Д.Ф. Ильясов, Г.Н. Сериков. – М.: Владос, 2003. – 117 с.

9. Климов, К.А. Психология профессионального самообразования / К.А. Климов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 400 с.

10. Лисовский, В.Т. Молодежь России на пороге XXI века / В.Т. Лисовский // Социс. – 1998. – № 1. – С. 12–16.

11. Мудрик, А.В. Социальная педагогика: учебник / А.В. Мудрик. – М.: Академия, 2003. – С. 23.

12. Пойзнер, Б.Н. Готовность к самоопределению / Б.Н. Пойзнер // Высшее образование. – 1998. – № 2. – С. 82–83.

13. Сериков, Г.Н. Самообразование: совершенствование подготовки студентов / Г.Н. Сериков. – Иркутск: изд-во Иркутского ун-та, 1992. – С. 37.

14. Сериков, Г.Н. Основания нормирования деятельности участников образования / Г.Н. Сериков. – Челябинск: ЧИПКРО, 1995. – С. 23.

15. Чупров, В.А. Молодежь России в нестабильном обществе: интеграция или социальное исключение? / В.А. Чупров, Ю.В. Зубок // Наука, политика, предпринимательство. – 1998. – № 1. – С. 14–18.

## МОДЕЛЬ ГУМАННО ОРИЕНТИРОВАННОГО СОДЕЙСТВИЯ ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ 8–9 КЛАССОВ К ВЫБОРУ ПРОФИЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**О.Б. Емельянов**

**МОУ Лицей № 1, г. Шадринск**

**В статье обосновывается актуальность создания модели предпрофильной подготовки учащихся 8–9 классов, соответствующей признакам гуманно ориентированного образования, рассматриваются требования к построению модели образовательного процесса, педагогические условия гуманно ориентированного содействия формированию готовности учащихся 8–9 классов к выбору профиля полного общего образования.**

Современное предпрофильное обучение определяется как система дифференцированного обучения, позволяющая выстраивать учащимся образовательные маршруты на основе собственных интересов, склонностей и способностей и тем самым способствующая развитию самоопределения школьников в отношении продолжения образования и выбора профиля полного общего образования.

Введение предпрофильной подготовки в основной школе позволит решить следующие задачи:

- создать условия выпускникам основной школы для осознанного и ответственного выбора;
- предварительного самоопределения в отношении профилирующего направления собственной деятельности;
- обеспечить преемственность между основной и старшей школой, в том числе более эффективно подготовить выпускников основной школы к освоению программ профильной школы;
- расширить возможности социализации учащихся.

Исходя из задач предпрофильного обучения, необходимо обеспечить индивидуальную сферу развития каждого ученика. В связи с этим возникает проблема: как организовать образование учеников, как приблизить направление образования к их собственным траекториям?

Согласно содержанию и технологии системы предпрофильного обучения, учащиеся должны иметь возможность выбора индивидуального темпа обучения, опережения или

углубленного изучения отдельных курсов, форм и методов решения образовательных задач, способов контроля, самооценки своей деятельности и т.д. Поэтому мы поставили перед собой задачу спроектировать образовательный процесс в 8–9 классах таким образом, чтобы содействовать формированию готовности учащихся к выбору профиля полного общего образования. Решению поставленной задачи способствовало построение модели организации предпрофильной подготовки учащихся в 8–9 классах основной школы по оказанию гуманно ориентированного содействия учащимся в формировании готовности к выбору профиля полного общего образования.

Так как рассматриваемая нами организация образовательного процесса является искусственной системой, мы использовали системное обоснование модели. При построении модели образовательного процесса по оказанию гуманно ориентированного содействия формированию готовности мы опирались на следующие основания:

- понятие модели как системы элементов, воспроизводящей определенные стороны, связи, функции предмета исследования [1];
- основные требования, которым должна удовлетворять модель: непротиворечивость (на должна приводить к суждениям, которые могут оказаться одновременно истинными и ложными), полнота (выражает все истины рассматриваемой области), разрешимость (имеет в наличии такие эффективные процедуры, с помощью которых можно установить истинность или ложность вывода) [3];

– функциональную модель организации образовательного процесса [4];

– третье положение системного подхода, согласно которому при проектировании любой системы необходимо выделить определенные предпосылки (основания), в соответствии с которыми модель будет функционировать [3];

– первый постулат системно-синергетического подхода, согласно которому проектирование модели осуществляется с учетом свойств ее пользователей [3].

В нашем исследовании модель организации образовательного процесса в 8–9 классах основной школы по оказанию гуманно ориентированного содействия учащимся в формировании готовности к выбору профиля полного общего образования сориентирована на становление готовности учащихся к выбору профиля образования и представляет образовательную систему со следующими элементами:

– входная величина – выявленное состояние готовности учащихся 8–9 классов основной школы к выбору профиля полного общего образования;

– выходная величина – измененное (достигнутое) состояние готовности к выбору профиля полного общего образования;

– связующие компоненты – деятельность преподавателей и учащихся в учебно-педагогическом взаимодействии, оказание гуманно ориентированного содействия, направленные на становление проектируемой готовности к выбору профиля полного общего образования.

Проектируемое состояние готовности учащихся 8–9 классов основной школы к выбору профиля полного общего образования (ВППОО) способствует изменению выявленного ее состояния. Это влечет появление достигнутого уровня готовности, отличающегося от выявленного и приближенного к проектируемому. Поэтому выходные данные имеют обратную связь с исходными данными и их преобразованием.

Разработанная модель формирования готовности основывается на оказании гуманно ориентированного содействия учащимся 8–9 классов основной школы в выборе профиля полного общего образования.

Опираясь на существующие определения гуманно ориентированного содействия как особой педагогической деятельности – взаимодействия с учащимися, обеспечивающей

индивидуальное развитие учащихся в результате создания специальных условий образования, определим понятие гуманно ориентированного содействия формированию готовности учащихся 8–9 классов к выбору профиля полного общего образования. Гуманно ориентированное содействие – это деятельность преподавательского состава по организации форм и методов учебно-воспитательного процесса с целью оказания помощи (поддержки) учащимся 8–9 классов в профильном самоопределении.

Модель образовательного процесса, соответствующего признакам гуманно ориентированного содействия формированию готовности учащихся 8–9 классов к выбору профиля полного общего образования, предполагает отбор форм и методов организации образовательного процесса в соответствии с изменением состояния готовности учащихся к выбору профиля.

На первом этапе формирования готовности учащихся к выбору профиля полного общего образования главный акцент делается на развитии мотивационного компонента готовности. В структуре модели главным элементом становится актуализация потребности учащихся в ВППОО.

Задача педагогов состоит в активизации деятельности учащихся 8–9 классов, актуализации опыта школьной профориентационной деятельности, формирования ценностного отношения к выбору профиля. Деятельность преподавателей должна быть направлена на подбор методов образования, в соответствии с потребностями учащихся продолжать образования на профильном уровне. Перечисленные аспекты деятельности преподавателей входят в гуманно ориентированное содействие формированию готовности учащихся 8–9 классов к выбору профиля полного общего образования.

Содержательно это происходит на основе формирования ценностного отношения к выбору профиля полного общего образования и опоры на личный опыт профориентационной деятельности в школе.

На следующем этапе становления готовности учащихся к ВППОО измененное состояние готовности к профильному самоопределению предыдущего этапа становится выявленным состоянием готовности к ВППОО, которое вновь влияет на отбор содержания образования и элементов деятельности учащихся, преподавателей профильных дисциплин.

лин, на основе которых прогнозируется проектируемое состояние готовности к выбору профиля полного общего образования следующего этапа. В зависимости от уровня сформированности готовности к выбору профиля образования, учащиеся 9 классов продолжают профильное самоопределение либо изучая два–три профиля, при низком или среднем уровне готовности, либо углубленно изучают один из профилей.

Анализ современного состояния исследуемой проблемы в психолого-педагогической литературе и изучение современной педагогической практики позволили выделить следующие педагогические условия гуманно ориентированного содействия формированию готовности учащихся 8–9 классов к выбору профиля полного общего образования:

1) актуализация потребностей учащихся к выбору профиля полного общего образования;

2) личностно-ориентированная направленность отбора содержания, форм и методов организации образовательных процессов на обеспечение возможностей индивидуализации формирования и развития способностей учащихся к выбору профиля полного общего образования и самостоятельного его осуществления;

3) овладение общеучебными умениями и навыками;

4) опора на витагенный (жизненный) опыт учащегося.

Методы, используемые при формировании готовности учащихся 8–9 классов к выбору профиля полного общего образования, обусловлены иерархичностью ожидаемых результатов. Формы и методы призваны обеспечить возможность самоактуализации и соответствовать положениям гуманного образования. Отсюда вытекает использование продуктивных, проблемных и поисковых методов, а также профильных проб, моделирующих элементы конкретного вида образовательной деятельности (завершенный процесс) и способствующих сознатель-

ному, обоснованному выбору профиля полного общего образования.

На всем протяжении гуманно ориентированного содействия формированию готовности учащихся 8–9 классов к выбору профиля полного общего образования необходима постоянная корректировка используемых форм и методов организации образовательного процесса в зависимости от данных, полученных на каждом этапе становления готовности учащихся к ВППО.

В заключение необходимо отметить, что все этапы гуманно ориентированного содействия формирования готовности к выбору профиля полного общего образования были логически взаимосвязаны и каждый этап являлся соответствующим продолжением предыдущего, опирался на достигнутые результаты. Поэтапность проявлялась в организации учебного материала, в применении средств формирования готовности, и в овладении умственными действиями педагогического анализа. Гуманно ориентированное содействие формированию готовности учащихся к выбору профиля полного общего образования осуществлялось с учетом уровня развития способности к данной деятельности каждого учащегося, что позволило сделать его конкретным по отношению к каждому обучаемому.

### Литература

1. Введение в научное исследование по педагогике: учеб. пособ. для студентов пед. ин-тов / Ю.К. Бабанский, В.И. Журавлев, В.Н. Розов, и др.; под ред. В.И. Журавлева. – М.: Просвещение, 1988. – 239 с.

2. Ильясов, Д.Ф. Принцип регулируемого эволюционирования в педагогике / Д.Ф. Ильясов, Г.Н. Сериков – М.: ВЛАДОС, 2002. – 336 с.

3. Методы педагогических исследований в высшей школе: научно-методический сборник по материалам семинара вузов Поволжья. – Уфа: Изд-во УГУ, 1976. – 184 с.

4. Сериков, Г.Н. Образование: аспекты системного отражения / Г.Н. Сериков. – Курган: Изд-во «Зауралье», 1997. – 464 с.

## ВАРИАТИВНОСТЬ УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРИ СТАНОВЛЕНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ ОБРАЗОВАННОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДКОЛЛЕДЖА

*И.В. Филатова*

*ТПК*

**Рассмотрены индивидуально-типологические особенности студентов в аспекте проектирования учебно-педагогического взаимодействия на вариативной основе, влияющей на результативность становления коммуникативной образованности студентов.**

Современные условия жизни, ее быстро меняющийся темп, обновление мировоззренческих позиций к воспитанию и образованию требуют особого уровня образованности педагога, в частности в сфере профессионально-педагогического общения. Педагог должен не просто уметь общаться, вести беседу, поддерживать разговор или постоянно находиться в активном коммуникативном режиме с воспитанниками, он должен педагогически воздействовать на воспитанников, содействовать их развитию, становлению посредством грамотно организованного общения. Данные требования к квалификации будущих педагогов отражены в ведущих документах, определяющих социальный заказ, в частности в Законе РФ «Об образовании», государственных образовательных стандартах среднего профессионального образования.

Ядром профессионально-педагогического общения является коммуникативная образованность, под которой мы понимаем свойство, приобретаемое студентом в процессе профессионального образования, которое выражает определенную меру овладения им коммуникативным опытом посредством учебно-педагогического взаимодействия, организованного в рамках внеучебной деятельности, а также пользоваться усвоенным коммуникативным опытом в профессиональной деятельности.

В настоящее время накоплен определенный научный опыт подготовки будущих педагогов в аспекте профессионально-педагогического общения, о чем свидетельствуют работы В.А. Кан-Калика, Т.А. Кривченко, Г.А. Кудрявцевой, Ф.М. Мустаевой, Н.А. Плотниковой, И.И. Рыдановой и др., в которых освещаются вопросы сущности и со-

держания педобщения, формирования коммуникативной компетентности педагога, формирования готовности к педагогическому общению, профессиональные коммуникативные умения педагога в аспекте учебно-воспитательного общения и т.д. Однако накопленный опыт в этой области касается скорее решения проблем и вопросов в общем профессионально-педагогического общения. А это, как известно, широкая область. Освещая проблему становления коммуникативной образованности, мы конкретизируем и детализируем предмет исследования, ищем педагогически целесообразные пути становления коммуникативной образованности будущих педагогов. В связи с чем необходимо отметить, что в научной литературе нет исследований, посвященных становлению коммуникативной образованности студентов, за исключением исследований собственно образованности, на которые мы в свою очередь опираемся.

Согласно гипотезе нашего исследования, процесс становления происходит строго в процессе учебно-педагогического взаимодействия, под которым мы понимаем «активный, осознанный, целенаправленный процесс взаимных действий субъектов образовательного процесса, где согласованное действие результативно и предпосылается психическим состоянием контакта» [2, с. 24].

Организуя учебно-педагогическое взаимодействие в аспекте становления коммуникативной образованности студентов, мы пришли к принципиальному выводу о том, что результативность данного процесса во многом зависит от учета индивидуально-типологических особенностей студентов. Под индивидуально-типологическими особенностями мы понимаем свойства индивида, определяющие

## Педагогика гуманно ориентированного образования

его своеобразии, индивидуальность. Учет индивидуально-типологических особенностей в процессе учебно-педагогического взаимодействия заключается в том, что мы организуем взаимодействие на вариативной основе. Вариативность учебно-педагогического взаимодействия зависит от особенностей того или иного типа.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил определить общие составляющие индивидуальных особенностей человека – это темперамент, характер и способности. Данные составляющие определенным образом влияют на характер, особенности, своеобразии общения.

Прежде чем характеризовать вариативность учебно-педагогического взаимодействия, необходимо остановиться на особенностях выделенных нами четырех групп студентов. В основу классификации индивидуально-типологических особенностей студентов вошли пять составляющих: тип темперамента, акцентуация характера, способности, степень взаимодействия в общении, профессиональные склонности. Выбор этих пяти составляющих обусловлен учетом внутренних компонентов, не зависящих от человека (тип темперамента, характер, способности), внешних, зависящих от человека (степень взаимодей-

ствия в общении; профессиональные склонности), а также отбирались составляющие относительно их адекватности и применимости к сфере общения [4].

Итак, составляющие классификации индивидуально-типологических особенностей студентов:

1) тип темперамента: сангвиник, флегматик, холерик, меланхолик;

2) акцентуация характера: интровертный тип, экстравертный тип, неуправляемый тип, амбивертный тип [1];

3) степень взаимодействия в общении (по А.Б. Добровичу): доминант-недоминант, мобильный-ригидный, экстраверт-интроверт [3];

4) способности: художественные, мыслительные;

5) профессиональные склонности (по Е.А. Климову): человек-техника, человек-природа, человек-знаковая система, человек-художественный образ, человек-человек [5].

Анализируя характеристики пяти составляющих классификации индивидуально-типологических особенностей студентов в аспекте общения, мы выделили четыре группы студентов с относительно типичными индивидуальными характеристиками, назвав группы по особенностям психического склада человека (табл. 1).

Таблица 1

Сводная таблица характеристик групп по индивидуально-типологическим особенностям студентов

№	Название группы	Тип темперамента	Акцентуация характера	Способности и тип людей	Тип человека в процессе взаимодействия	Профессиональные склонности
1	2	3	4	5	6	7
I	Экстравертный тип	Сангвиник: сильный тип н.с., подвижный	Экстраверт	Художественный, мыслительный тип	Доминант, мобильный, экстраверт	Человек-человек; человек-техника
II	Амбивертный тип	Флегматик: сильный тип н.с., инертный	Амбиверт	Мыслительный тип, художественный тип	Недоминант-доминант, ригидный, мобильный, интроверт-экстраверт	Человек-художественный образ, человек-человек, человек-техника
III	Интровертный тип	Меланхолик: слабый тип н.с., инертный	Интроверт	Мыслительный тип	Недоминант, ригидный, интроверт	Человек-природа, человек-знаковая система
IV	Неуправляемый тип	Холерик: сильный тип н.с., подвижный	Экстраверт	Художественный тип	Доминант, мобильный, экстраверт	Человек-человек, человек-художественный образ

Анализируя особенности четырех групп студентов в аспекте индивидуально-типологических особенностей, нами была составлена характеристика каждой группы с акцентом на сферу общения:

**Экстравертный тип** – всегда открыт для общения, оптимистичен, энергичен, эмоционален и конструктивен в общении, выступает инициатором, организатором общения; речь четкая, громкая, энергичная; в отличие от неуправляемого типа, умело сочетает динамику и рациональность в общении.

**Амбивертный тип** – сочетает в себе самые конструктивные и рациональные качества всех типов; стабилен, основателен в общении; направленный более внутрь, он в нужный момент мобилизуется и приобретает черты экстравертного типа, при других обстоятельствах может быть менее подвижен, инертен, но не в ущерб обстоятельствам; речь умеренная, спокойная, продуманная.

**Интровертный тип** – менее всего подходит для работы в сфере «человек-человек», так как отличается более всех типов замкнутостью, скрытостью, уходом в себя; диалог с самим собой более приемлем для данного типа, нежели с другими людьми; тяжело устанавливает вербальный контакт из-за излишней стеснительности и пессимистического взгляда на жизнь; имея порой богатый внутренний мир, не пытается его продемонстрировать, отчего слывет скучным, неинтересным; речь медленная, тихая, порой переходящая на шепот.

**Неуправляемый тип** – имеет все черты экстравертного типа, только во много раз преувеличенные, что зачастую отрицательно сказывается на процессе общения, так как данный тип характеризуется излишней подвижностью, нерациональностью, поверхностностью в общении, быстрой сменой интересов, потребностей и желаний; нельзя положиться, довериться; речь быстрая, «скачущая», громкая.

Ниже представлена краткая характеристика учебно-педагогического взаимодействия, строящегося на вариативной основе при учете индивидуально-типологических особенностей студентов.

Экстравертный тип студента, выступающий как лидер в общении, требует своей реализации в массовых мероприятиях, требующих большей отдачи энергии, дающих разнообразные возможности самореализации. Таких студентов необходимо привлекать на всех этапах реализации мероприятий (праздников,

концертов, карнавалов, спортивных олимпиад и др.): проектировании, подготовке, организации и руководстве. Данный тип считается универсальным, поскольку гармонично сочетает в себе все типы и слывет инициативным, умеющим довести начатое дело до конца, для этого типа нет преград. Однако необходимо координировать деятельность студентов, поскольку чрезмерная инициативность, постоянное лидерство может привести к доминированию и подавлению других в общении. В этой связи необходимо равномерно, по значимости поручения распределять полномочия между студентами разных индивидуальных типов, иными словами, чтобы массовое или групповое мероприятие не превращалось в «театр одного актера». Воздействовать и взаимодействовать на такого студента можно посредством разного рода интерактивных игр, коммуникативных тренингов, организационно-деятельностных игр, поскольку они не только удовлетворяют коммуникативные потребности в силу особенности жанров, но способствуют дальнейшему развитию коммуникативной сферы.

Амбивертный тип схож по некоторым показателям с экстравертным типом, но все же он несколько пассивен, ему свойственна размеренность в общении, стабильность, продуманность действий. Если созданы определенные условия, то студенты данного типа проявляют инициативу, активность, могут повести за собой. Такой тип предпочитает удобства во всем, в частности в общении. Если этого нет, то амбивертный тип может замкнуться. В силу своей чрезмерной ответственности, амбивертному типу можно также поручать организовывать или участвовать как в массовых мероприятиях, так и более камерных. Но массовых должно быть на порядок меньше. Данному типу при воздействии на него хороши словесные методы, в частности подражание и внушение, поскольку не всегда данный тип может проникнуться какой-либо идеей.

Практика показывает, что не нужно часто практиковать поручать экстравертному и амбивертному типам совместную организацию какого-либо мероприятия, в силу доминирования в характеристике их типов лидерских качеств.

Интровертный тип требует индивидуального подхода, поскольку чаще всего живет своим миром. Студенты такого типа часто испытывают трудности в организации и руководстве деятельностью воспитанников. Как

правило, воспитанники не воспринимают их как потенциальных педагогов, отсюда снижение авторитета студентов в глазах детей, панибратство и т.д. У таких студентов лучше получается деятельность, не связанная с общением. Однако поручать таким студентам работать только индивидуально, создавая тем самым коммуникативный вакуум, – обрекать их на невозможность овладения педагогическим общением.

Начинать работу с такими студентами необходимо, конечно, с индивидуальных форм (поручить что-то спланировать, подготовить и представить индивидуально), постепенно переходя к подгрупповым, групповым. В процессе этого постоянно нужно подчеркивать значимость работы студентов данного типа, их весомый вклад в общее дело, а также не акцентировать внимание на их некоторую коммуникативную отстраненность. Создание соответствующего благоприятного психологического климата сформирует внутреннюю потребность студентов быть полезными, внести вклад в общее дело, быть со всеми. Такой тип студентов требует большего к себе внимания в аспекте развития коммуникативной сферы. Поэтому в качестве методов, помимо перечисленных выше, необходимо использовать методы коммуникативного контроля в плане активности, содержательности, установления дружеского взаимодействия, решения проблем с помощью взаимодействия и т.д. Методы коммуникативного контроля, коммуникативные тренинги, игры должны вызвать внутреннюю потребность, желание вербально взаимодействовать. Студенты такого типа могут участвовать в групповых, массовых мероприятиях в группе с другими студентами.

Неуправляемый тип – противоположность интровертному типу, однако также требует к себе особого внимания, поскольку отличается неорганизованностью, резкой сменной настроением, неспособностью довести начатое дело до конца. Студентов такого типа необходимо направлять, определять для них программу деятельности и спрашивать ее выполнение. Студентам данного типа подходят больше массовые, групповые мероприятия. Им можно поручать вторые роли, но требующие максимальной реализации их внутренней энергии. Помимо вышеперечисленных методов воздействия и взаимодействия, также необходимы методы коммуникативного кон-

троля, но уже в плане контроля активности, избирательности, завершенности.

Необходимо отметить, что при организации взаимодействия не рекомендуется также совмещение резко контрастных типов студентов, например, интровертного и неуправляемого типов в одну группу, в силу того что последние могут подавлять своей коммуникативной активностью студентов далеко не активных в этом плане.

На основании выделенных четырех групп студентов и определении характеристик этих групп нами было спроектировано учебно-педагогическое взаимодействие на вариативной основе. В этой связи учитывалось следующее:

- роль студента в процессе взаимодействия (ведущая, второстепенная; активная, пассивная);
- методы воздействия и взаимодействия в зависимости от роли студента в процессе взаимодействия;
- средства воздействия и взаимодействия;
- формы организации взаимодействия, приемлемые для той или иной роли в процессе взаимодействия и методов воздействия и взаимодействия.

Выбор данных методов воздействия и взаимодействия, а также форм организации взаимодействия обусловлен характеристиками индивидуально-типологических особенностей студентов. Ниже, в общем виде представлена характеристика по вышеперечисленным основаниям (табл. 2).

С целью подтверждения необходимости организации учебно-педагогического взаимодействия с учетом индивидуально-типологических особенностей студентов нами посредством психолого-педагогической диагностики были выявлены все четыре группы студентов, соответствующих четырем индивидуальным типам. Это дало основание проектировать дальнейшее учебно-педагогическое взаимодействие на вариативной основе.

Преимущество организации учебно-педагогического взаимодействия на вариативной основе заключается еще и в том, что оно отвечает принципам гуманно ориентированного подхода, на позициях которого мы стоим. Эти принципы находят свое отражение в выборе форм, методов, средств учебно-педагогического взаимодействия.

Таким образом, результативность учебно-педагогического взаимодействия напрямую



Таблица 2

## Характеристика групп студентов

№	Группа студентов	Характер роли в процессе взаимодействия	Методы воздействия и взаимодействия	Формы организации взаимодействия
1	2	3	4	5
I	Экстравертный тип	Чаще выступает в общении как активный лидер, аккумулирует вокруг себя людей, проявляет инициативу в общении; <i>в крайних случаях может подавлять.</i>	Интерактивные методы, основанные на диалоге, полилоге. Коммуникативные тренинги, организационно-деятельностные игры.	Массовые Групповые Коллективные Индивидуально-групповые Индивидуальные
II	Амбивертный тип	Может выступать как лидер в общении и деятельности, однако не всегда и при слаженной команде единомышленников; <i>в крайних случаях может замкнуться в себе.</i>	Интерактивные методы, основанные на диалоге, полилоге. Коммуникативный тренинг, организационно-деятельностная игра. Методы словесного воздействия: заражение, подражание.	Групповые Коллективные Индивидуально-групповые Индивидуальные Массовые
III	Интровертный тип	Чаще всего во взаимодействии ведомый в силу своей застенчивости, замкнутости, внутренней закрытости; не может быть лидером в общении; <i>в крайних случаях может замкнуться в себе.</i>	Методы словесного воздействия: внушение, убеждение, заражение, подражание. Коммуникативный тренинг. Методы саморазвития коммуникативного контроля.	Индивидуальная Индивидуально-групповая
IV	Неуправляемый тип	Чрезмерно активен в общении, однако в силу своего непостоянства, быстрой смены интересов, неустойчивости интересов является ведомым в общении; <i>в крайних случаях неадекватен и агрессивен</i>	Интерактивные методы, методы словесного воздействия. Коммуникативный тренинг. Методы саморазвития коммуникативного контроля. Организационно-деятельностная игра.	Массовые Коллективные Групповые

зависит от организации данного вида взаимодействия на вариативной основе с учетом индивидуально-типологических особенностей студентов. Это в свою очередь определит характер, содержание и результативность процесса становления коммуникативной образованности студентов в целом.

**Литература**

1. Зарецкая, И.И. Коммуникативная культура педагога и руководителя / И.И. Зарецкая. – М.: Сентябрь, 2002. – 106 с.

2. Зимняя, И.А. Педагогическая психология/И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2003. – 384 с.

3. Лецинский, В.И. Учимся управлять собой и детьми / В.И. Лецинский, С.В. Кульневич. – М.: Владос, 1995. – 240 с.

4. Осмоловская, И.М. Как организовать дифференцированное обучение / И.М. Осмоловская. – М.: Сентябрь, 2002. – 160 с.

5. Справочник заместителя директора школы по воспитательной работе. – М.: Центр «Педагогический поиск», 1999. – 160 с.

## ГОТОВНОСТЬ РЕБЕНКА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

**М.Н. Терещенко**  
ЧГПУ

**В статье представлены подходы к осуществлению подготовки детей старшего дошкольного возраста к школе. Приводятся критерии и параметры готовности к обучению в школе, результаты диагностических обследований дошкольников.**

Высокие требования к жизни и организации воспитания и обучения интенсифицируют поиски новых, более эффективных психолого-педагогических подходов, нацеленных на метод обучения в соответствии с требованиями жизни. В этом контексте проблема готовности дошкольников к обучению в школе получает особое значение. С ее решением связано определение целей и принципов организации обучения и воспитания в дошкольных учреждениях. В то же время от ее решения зависит успешность последующего обучения детей в школе.

Подготовка детей к школе – задача комплексная, многогранная, охватывающая все сферы жизни ребенка. Психологическая готовность к школе – только один из аспектов этой задачи, исключительно важный и значимый. Однако и внутри одного аспекта существуют и могут быть выделены различные подходы. Учитывая все многообразие ведущих в данной области исследований, мы выделили четыре основных подхода к этой проблеме. Рассмотрим каждый из них.

К первому подходу могут быть отнесены все исследования, направленные на формирование у детей дошкольного возраста определенных умений и навыков, необходимых для обучения в школе. Этот подход получил в психологии и педагогике мощное развитие в связи с вопросом о возможности обучения в школе с более раннего возраста. В исследованиях этого направления установлено: дети 5–6 лет имеют большие, чем предлагалось, интеллектуальные, психические и физические возможности, что позволяет перенести часть программы первого класса в подготовительную группу детского сада. Работы, которые могут быть отнесены к этому подходу, – это

исследования, выполненные в лаборатории подготовки детей к школе НИИ дошкольного воспитания. Их авторы (Т.В. Тарунтаева; Л.Е. Журова; и др.) убедительно демонстрируют, что путем социальной организации воспитательно-образовательной работы можно успешно обучать детей данного возраста началам математики и грамоты и тем самым существенно улучшить их подготовку к школьному обучению.

Второй подход заключается в том, что, с одной стороны, определены требования, предъявляемые к ребенку школой, а с другой, исследуется новообразования и изменения в психике ребенка, которые наблюдаются к концу школьного возраста. Л.И. Божович выделяет такие новообразования в психике ребенка, которые соответствуют предъявляемым современной школой требованиям. Так, у ребенка, поступающего в школу, должны быть определен уровень развития познавательных интересов, готовность к изменению социальной позиции, желание учиться; кроме того, у него должны возникнуть опосредствованная мотивация, самооценка. Совокупность указанных психологических свойств и качеств и составляет, по мнению ученых, работающих в рамках данного направления, психологическую готовность к школьному обучению.

Следует отметить, что школьное обучение и учебная деятельность далеко не однозначные понятия. При современной организации школьной жизни учебная деятельность, как указывают В.В. Давыдов и Д.Б. Эльконин, складывается далеко не у всех учащихся, и овладение учебной деятельностью зачастую происходит вне рамок школьного обучения, поэтому проблему психологической готовно-

сти к школьному обучению, с нашей точки зрения, следует понимать не как психологическую подготовку к существующим традиционным формам обучения и жизни, а как наличие предпосылок и источников учебной деятельности. Учет названного положения составляет отличительную особенность третьего выделенного подхода. Его суть состоит в том, что в работах, принадлежащих этому направлению, исследуется генезис отдельных компонентов учебной деятельности и выделяются пути их формирования на специально организованных учебных занятиях.

В специальных исследованиях (Т.С. Комарова, А.Н. Давидчук, Т.Н. Доронова, О.М. Анищенко) выявлено, что у детей, прошедших экспериментальное обучение (рисование, лепка, аппликация, конструирование), сформировались такие элементы учебной деятельности, как способность действовать по образцу, умение слушать и выполнять инструкцию, умение оценивать как свою работу, так и работы других детей. Тем самым, по мнению авторов, у детей формировалась психологическая готовность к школьному обучению.

Выявлению единого психологического новообразования, лежащего у истоков учебной деятельности, посвящены работы, отнесенные к четвертому подходу. Этому подходу соответствует исследование Д.Б. Эльконина и Е.М. Бохорского. Гипотеза авторов состояла в том, что новообразованием, в котором сконцентрирована суть психологической готовности к школьному обучению, является способность к подчинению правилам и требованиям взрослого. В рамках четвертого подхода выполнено исследование А.А. Венгера и Л.И. Цеханской. В нем мерой и показателем готовности к школьному обучению выступило умение ребенка сознательно подчинять свои действия заданному правилу при последовательном выполнении словесных указаний взрослого. Данное умение связывалось со способностью овладения общим способом действия в ситуации задачи [3].

Под психологической готовностью к школьному обучению понимается необходимый и достаточный уровень психологического развития ребенка для освоения школьной учебной программы в условиях обучения в коллективе сверстников [6].

На основе анализа теоретических представлений относительно возрастных особенностей детей 6–7 лет, социальной ситуации

развития, ведущей деятельности в дошкольном и младшем школьном возрасте было выдвинуто предположение о том, что интеллектуальная, коммуникативная, эмоциональная готовность к школе, а также готовность в сфере самосознания – это тот набор составляющих, уровень развития которых должен быть достаточен для того, чтобы ребенок мог успешно учиться в школе [1].

По мнению Л.С. Выготского, «...быть готовым к школьному обучению значит, прежде всего, обладать умением обобщать и дифференцировать в соответствующих категориях предметы и явления окружающего мира». Н.Н. Гуткина отмечает, что при исследовании интеллекта на предмет готовности к школьному обучению на первый план должны выйти характеристики, необходимые и достаточные для начала обучения в школе. Наиболее яркой такой характеристикой является обучаемость, включающая два этапа интеллектуальных операций. Первый – усвоение нового правила работы, второй – перенос усвоенного правила выполнения задания на аналогичные, но не тождественные ему. Второй этап возможен только при осуществлении процесса обобщения. Эта интеллектуальная операция рассматривается исследователями готовности к школьному обучению как основополагающая характеристика интеллектуальной готовности к школе. Некоторые исследователи выделяют процесс овладения ребенком основными мыслительными операциями (сравнением, анализом, синтезом, обобщением, классификацией, абстрагированием) в качестве наиболее информативного показателя готовности к школе [2, с. 372].

Второй компонент готовности ребенка к обучению в школе – готовность в сфере самосознания. Под самосознанием подразумевается относительно устойчивая, более или менее осознанная система представлений о самом себе. В основе самосознания лежит способность человека отличать себя от своей жизнедеятельности. Представления о себе включают когнитивный, эмоциональный и волевой компоненты. Когнитивный компонент представлен процессами самопознания, в результате которых рождается знание о себе – образ своих качеств, внешних особенностей, способностей, возможностей, умений, социальной значимости и т.д. Эмоционально-ценностное отношение к себе составляет эмоциональные переживания, в которых отражается отношение личности к тому, что она де-

ляет, узнает, понимает. Оно может протекать в виде непосредственных эмоциональных реакций и в виде оценочных суждений.

Одним из важных компонентов самосознания является самооценка. Самооценка – оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей. Самооценка – достаточно сложное образование человеческой психики. Она возникает на основе обобщающей работы процессов самосознания, которые проходят различные этапы, и находятся на разных уровнях развития в ходе становления самой личности. Всякая самооценка – это единство рационального и эмоционального компонентов. Происходит развитие эмоционально-ценностного отношения к себе. В большей степени оно зависит от развития эмоциональной сферы ребенка. На основе общего эмоционального опыта у ребенка и формируется эмоционально-ценностное отношение к себе. Самооценку нельзя напрямую связать с успешностью обучения в школе, однако имеются экспериментальные данные, подтверждающие то, что отношение ребенка к самому себе связано с успешностью обучения в школе.

Также важным является коммуникативный аспект готовности ребенка к обучению в школе. Общение – взаимодействие людей, направленное на согласование и объединение усилий с целью достижения общего результата (М.И. Лисина). В психолого-педагогической литературе сделаны попытки определить основные компоненты, наиболее полно характеризующие коммуникативную готовность детей к школе. Так, Е.Е. Кравцова считает, что основными критериями готовности к школе является общение с взрослым, взаимодействие со сверстниками, так как эти компоненты создают, по терминологии Л.С. Выготского, «социальную ситуацию развития», в которой развивается и меняется ребенок, а также отношение ребенка к самому себе [2]. Не во всех образовательных программах и не в полном объеме отражены разделы, направления, отвечающие за коммуникативную готовность ребенка к школе, хотя специальные психологические исследования убедительно показали, что одним из важнейших условий подготовки детей к школе является обучение их взаимодействию друг с другом и с взрослым. При этом было установлено, что коммуникативная готовность к обучению в школе не возникает сама по себе и не формируется на традиционных занятиях. Необходима спе-

циальная работа, направленная на обучение детей взаимодействию друг с другом.

Четвертый компонент готовности к обучению в школе – личностная готовность. Личностная готовность включает формирование у дошкольника готовности к принятию новой социальной позиции (положения школьника, имеющего круг прав и обязанностей) и проявляется в наличии учебной мотивации, умении общаться со сверстниками и взрослыми, в способности подчинять свое поведение законам детских групп, готовым к школьному обучению является ребенок, которого школа привлекает не внешней стороной, а возможностью получать новые знания, что предполагает развитие познавательных интересов. Будущему школьнику необходимо управлять своим поведением и познавательной деятельностью, что требует сформированности иерархической системы мотивов.

Личностная готовность предполагает также определенный уровень развития эмоциональной сферы ребенка. К началу обучения в школе у него должна быть достигнута сравнительно хорошая эмоциональная устойчивость (отсутствие импульсивных реакций, способность длительное время выполнять не очень привлекательные задания), на фоне которой и возможно развитие и протекание учебной деятельности. У детей формируется произвольность как способность действовать в соответствии с сознательно поставленной целью [4].

На базе дошкольных образовательных учреждений нами был проведен эксперимент по определению уровня готовности детей к обучению в школе. В процессе психологической диагностики определения готовности к школьному обучению было обследовано 143 ребенка по методике «Определение готовности к школьному обучению» (авторы Н.Н. Мельникова, Д.М. Полев) [5]. Обобщение результатов диагностики уровня готовности детей к обучению в школе позволяет сделать вывод о достаточной готовности выпускников 2006 года к школьному обучению: 68,2% имеют высокий, 19,6% средний и 12,2% низкий уровень интеллектуальной готовности, при этом лишь 19,6% детей имеют высокий уровень мотивационной готовности, 31,8% имеют устойчивую мотивационную готовность, у 48,6% детей был выявлен низкий уровень мотивационной готовности к школьному обучению. У детей в структуре мотивации преобладает мотив общения, они

ориентированы на общение с товарищами, а не на учебную деятельность, у некоторых детей преобладает игровой мотив, это свидетельствует о том, что еще не произошла смена ведущей деятельности с игровой на учебную. Дети со средним и высоким уровнем интеллектуальной готовности к обучению в школе отмечают:

- хорошие знания об окружающем мире в рамках программы в соответствии с возрастными требованиями, наличие дополнительных знаний в данной области;

- отличаются готовностью и легкостью приобретения новых знаний;

- умело используют опыт предыдущего обучения, т.е. имеющиеся умения, знания, навыки;

- умение налаживать контакт с взрослыми;

- умение применять силу воли при выполнении трудных заданий и не бросать задания, не выполнив его до конца.

Причиной слабой подготовки к обучению в школе послужили:

- слабость сформированности начальных представлений об основных закономерностях, существующих в мире, причинах различных явлений в социальной области;

- не умение фиксировать явления в памяти, выделять причинно-следственные отношения и связи, в которые включено то или иное событие;

- сложность абстрагирования при выполнении простейших арифметических операций, трудность оперирования числовым материалом;

- слабая речевая активность при пересказе;

- преобладание игрового мотива.

На основании нашего исследования можно утверждать, что дети хорошо подготовлены в интеллектуальном плане, но педагогам в ДОУ следует обратить внимание на мотивационную готовность. В связи с вышеизложенным, можно констатировать, что готовность ребенка к школьному обучению заключается не в том, что у него уже к моменту поступления в школу складываются психологические черты, кото-

рые отличают школьника. Они могут сложиться только в самом ходе школьного обучения под влиянием присущих ему условий жизни и деятельности. Итогом же развития ребенка в дошкольном детстве являются только предпосылки этих черт, достаточные для того, чтобы ребенок мог приспособиться к условиям школы, приступить к систематическому обучению. К таким предпосылкам относится, прежде всего, желание стать школьником, выполнять учебную деятельность. Такое желание появляется к концу дошкольного возраста у подавляющего большинства детей. Оно связано с кризисом развития, с тем, что ребенок начинает осознавать свое положение дошкольника как не соответствующее его возросшим возможностям, перестает удовлетворяться тем способом приобщения к жизни взрослых, который дает ему игра.

#### Литература

1. Венгер, Л.А. *Готов ли ваш ребенок к школе* / Л.А. Венгер; под ред. Т.Д. Марцинковская. – М.: Знание, 1994. – 192 с.

2. Выготский, Л.С. *Кризис семи лет: Собрание сочинений: в 6 т. / Л.С. Выготский.* – М.: Просвещение, 1984. – Т. 4. – 486 с.

3. Кравцова, Е.Е. *Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе* / Е.Е. Кравцова. – М.: Педагогика, 1991. – 152 с.

4. Рябышева, Е.В. *Подготовка детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе: методическое пособие для воспитателей детских садов, психологов, методистов, учителей начальных классов и родителей* / Е.В. Рябышева. – Челябинск: Образование, 2002. – 116 с.

5. Мельникова, Н.Н. *Методика диагностики готовности к школе* / Н.Н. Мельникова, Д.М. Полев, О.Б. Елагина. – Челябинск: Образование, 2000. – 49 с.

6. *Руководство практического психолога: Готовность к школе: развивающие программы: метод. пособие* / И.В. Дубровина, А.Д. Андреева, Т.В. Вахмянина и др.; под ред. И.В. Дубровиной. – 5-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 118 с.

## ГОТОВНОСТЬ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ

**Е.В. Ананьина**  
**ОТИ МИФИ**

В статье проведен анализ психолого-педагогической литературы с целью определения содержания понятий «профессиональное самоопределение старшекласников» и «готовность к профессиональному самоопределению старшекласников», на основе чего уточнены эти понятия.

В настоящее время молодежи непросто выбрать профессию: для многих этот выбор часто мотивируется сиюминутной конъюнктурой и не ориентирован на перспективы развития рынка труда. Таким образом, выпускники школ становятся категорией повышенного риска: у них нет трудового опыта, низка или отсутствует профессиональная квалификация, не сформирована готовность к труду и к самостоятельной оценке обстановки на рынке труда. Они перекалывают на родителей ответственность за свой жизненный выбор, не проявляют готовности и желания определить собственную судьбу.

Но, вместе с тем, некоторое оживление промышленности, появление в России новых предприятий – как российских, так и с привлечением иностранных инвесторов – ошутимо повысило спрос на квалифицированные кадры. Следует также отметить, что в условиях рыночной экономики особое значение приобретают проблемы свободы выбора профессий и обеспечение конкурентоспособности работника на рынке труда.

На все эти как негативные, так и позитивные изменения в обществе должна реагировать и образовательная школа.

Идея гуманно ориентированного образования заключается в выдвигании на передний план человека – участника образования. Гуманно ориентированное образование предполагает, прежде всего, создание условий, в которых каждый участник образования оказывается сориентированным на самореализацию своих сущностных свойств в социально приемлемых проявлениях. Это означает мобилизацию его внутренних потенциалов на самоопределение собственной гуманно ориентированной «Я-концепции» и практическое осуществление своих намерений в целом.

Под самоопределением личности психологи понимают процесс и результат сознательного выбора личностью собственных позиций, целей и средств самосуществования в конкретных обстоятельствах жизни [13]. П.Г. Щедровицкий рассматривает самоопределение как способность человека строить самого себя, свою индивидуальную историю, как умение переосмысливать собственную сущность [24]. Вообще, слово «самоопределение» (а оно содержит значение «предел», т.е. граница, ограничение) может осмысливаться как самоограничение, постановка себе границ.

Особой формой самоопределения личности является профессиональное самоопределение. Современное понимание профессионального самоопределения охватывает проблемы взаимосвязи профессионального самоопределения с общим жизненным самоопределением личности, влияния воздействий на личность окружающей социальной среды, профессионального становления, активной жизненной позиции человека и др.

Возможность профессионального самоопределения гарантирована Конституцией Российской Федерации, предоставляющей гражданам России право свободно распоряжаться своими способностями к труду, выбирать род деятельности и профессию [8].

Можно констатировать, что в течение всей жизни перед личностью постоянно возникают проблемы, требующие от нее определения своего отношения к профессиям, иногда анализа и рефлексии собственных профессиональных достижений, принятия решения о выборе профессии или ее смене, уточнения и коррекции карьеры, решения других профессионально обусловленных вопросов. Весь этот комплекс проблем объясняют понятием профессиональное самоопределение [6].

Педагогический энциклопедический словарь трактует профессиональное самоопределение как процесс формирования личностью своего отношения к профессиональной деятельности и способ ее реализации через согласование личностных и социально-профессиональных потребностей. Профессиональное самоопределение является частью жизненного самоопределения, т.е. вхождения в ту или иную социальную или профессиональную группу, выбора образа жизни, профессии [14].

Рассматривая концепцию профессионального развития А. Маслоу [11], приходим к выводу, что профессиональное самоопределение есть выявление самости. Самость – это качественно изменяющаяся в процессе жизнедеятельности природоопределенная индивидуальность человека как его специфическое новообразование [18]. Другими словами, самость – внутренняя движущая сила, которая подталкивает человека к профессиональному самоопределению, в котором человек выявляет свои индивидуальные способности и задатки.

Философы Е.Н. Гусинский и Ю.И. Турчанинова отмечают, что выбор своего жизненного пути человек должен осуществлять в соответствии со своими наклонностями, он должен найти подходящую для себя культурную нишу и примерить на себя различные социальные роли. Самость и самосознание, беседуя друг с другом, помогают нащупать личности свой собственный путь [3]. Точку зрения педагогов выражает Б.С. Гершунский, который придает самоопределению и самореализации огромное значение [2]. Психологи Л.Д. Столяренко и В.Е. Столяренко [19] определяют профессиональное самоопределение как процесс, охватывающий весь период профессиональной деятельности личности: от возникновения профессиональных намерений до выхода из трудовой деятельности. Он пронизывает весь жизненный путь человека.

Подробно анализируя профессиональное самоопределение, Е.А. Климов понимает его как важное проявление психологического развития, формирования себя как полноценного участника сообщества «делателей» чего-то полезного, сообщества профессионалов.

Весьма ценной для предмета рассмотрения – профессионального самоопределения – является мысль Е.А. Климова о том, что выбор профессии, кажущийся подчас легким и кратковременным, на самом деле осуществляется по формуле «мгновение плюс вся предшествующая жизнь» [7].

Обобщая логику рассуждений Е.А. Климова, можно констатировать, что профессиональное самоопределение не сводится к одномоментному акту выбора профессии и не заканчивается завершением профессиональной подготовки по избранной специальности, оно продолжается на протяжении всей профессиональной жизни.

С.Н. Чистяковой социально-профессиональное самоопределение рассматривается как сложный, непрерывный, осуществляемый на всех этапах жизни человека, целостный процесс формирования личностью своего отношения к профессионально-трудовой сфере и способ ее самореализации, достигаемый благодаря согласованию внутриличностных и социально-профессиональных потребностей [22]. Н.Н. Захаров отмечает, что профессиональное самоопределение – это длительный процесс, завершенность его можно констатировать только тогда, когда у человека сформируется положительное отношение к себе как к субъекту профессиональной деятельности. Поэтому выбор профессии – это лишь показатель того, что процесс профессионального самоопределения переходит в новую фазу своего развития [5].

Г.С. Абрамова профессиональное самоопределение определяет как самоограничение, отказ от подростковых фантазий, в которых ребенок мог стать представителем любой самой привлекательной профессии. Старшекласснику приходится ориентироваться в различных профессиях, что совсем не просто, поскольку в основе отношения к профессии лежит не свой собственный, а чужой опыт – сведения, полученные от родителей, друзей, знакомых, из средств массовой информации... Этот опыт обычно абстрактен, не пережит, не выстрадан. Кроме того, нужно верно оценить свои объективные возможности – уровень учебной подготовки, здоровье, материальные условия семьи и, главное, свои способности и склонности [15].

Большое влияние на процесс профессионального самоопределения оказывает профессиональное самосознание. Ранняя юность – период интенсивного развития самосознания, в котором происходит активное познание своей личности и поиск информации, значимой для своего будущего. Наступает ясное и отчетливое осознание свойств, отличающих личность от подразумеваемого среднего, своей индивидуальности [23]. Речь идет о соотношении личностью возникающих целей со

своими идеалами, представлений о ценностях со своими возможностями. Благодаря включенности процессов профессионального самосознания, углубляется личностный смысл предстоящей деятельности. Если определенные мотивы выбора объясняют положительное отношение человека к конкретной профессии, то благодаря профессиональному самосознанию, у него складывается убежденность в целесообразности ее выбора.

Обобщая проведенный анализ понятия «профессиональное самоопределение», выделим его основные особенности:

1) профессиональное самоопределение – это избирательное отношение индивида к миру профессий в целом и к конкретной выбранной профессии;

2) ядром профессионального самоопределения является осознанный выбор профессии с учетом своих особенностей и возможностей, требований профессиональной деятельности и социально-экономических условий;

3) профессиональное самоопределение осуществляется в течение всей профессиональной жизни: личность постоянно рефлексивирует, переосмысливает свое профессиональное бытие и самоутверждается в профессии;

4) актуализация профессионального самоопределения личности инициируется разного рода событиями, такими, как окончание общеобразовательной школы, профессионально учебного заведения, повышения квалификации, смена места жительства, аттестация, увольнение с работы и др.;

5) профессиональное самоопределение является важной характеристикой социально-психологической зрелости личности, ее потребности в самореализации и самоактуализации.

На основе проведенного выше анализа можно сделать *вывод*, что профессиональное самоопределение старшеклассника – лишь один из этапов профессионального самоопределения личности в целом.

В период обучения в старшей школе личность оказывается на новом этапе своего профессионального самоопределения, на этапе принятия решения по выбору профессии, которому предшествует более широкая социальная ориентация: установка на вуз, специальное профессиональное образование или работа. Выбор конкретной специальности предполагает определение уровня квалификации будущего труда, объема, длительности подготовки к нему. Эти компоненты могут

проявляться в разной последовательности: так, ориентация на продолжение образования после окончания школы формируется раньше, чем происходит выбор конкретной специальности.

Результатом профессионального самоопределения в старшем школьном возрасте является выбор будущей профессии и пути ее получения.

На основе проведенного выше анализа понятия «профессиональное самоопределение» дадим свое определение понятия «профессиональное самоопределение старшеклассника»: *профессиональное самоопределение старшеклассника – это процесс поэтапного принятия решений, посредством которых учащийся старшей школы формирует баланс между своими склонностями, возможностями и потребностями общества в квалифицированных специалистах; результатом этого процесса является выбор будущей профессии и соответствующей образовательной траектории.*

Для того чтобы профессиональное самоопределение происходило успешно, каждому человеку необходимо обладать определенными знаниями и умениями, без которых осуществление профессионального самоопределения невозможно, т.е. быть готовым осуществлять деятельность, направленную на профессиональное самоопределение. Поэтому нам необходимо уточнить понятие «готовность к профессиональному самоопределению».

В психолого-педагогической литературе значительное внимание уделено характеристике готовности человека к выполнению определенной деятельности, эффективность любой деятельности определяется психологической и практической готовностью к ней.

Д.Н. Ушаков трактует «готовность» как «согласие сделать что-нибудь, желание действовать чему-нибудь» [20]. Наиболее общее толкование «готовности» дается в слове С.И. Ожегова. Под готовностью он понимает такое «состояние, при котором все сделано, все готово для чего-нибудь» [12].

В психологии под готовностью понимают такое состояние человека, при котором он готов извлечь пользу из некоторого опыта [1]. Или же готовность – активно-действенное состояние личности, установка на определенное поведение, мобилизованность сил для выполнения задачи [16].

Готовность к определенному виду деятельности предполагает определенные мотивы



вы и способности. Психологическими предпосылками возникновения готовности к выполнению конкретной учебной или трудовой задачи являются ее понимание, осознание ответственности, желание добиться успеха, определение последовательности и способов работы. Такая готовность – результат всестороннего развития личности с учетом требований, предъявляемых особенностями деятельности, профессией.

Н.Д. Левитов подробно проанализировал понятие «готовность к деятельности». Он различает длительную готовность и временное состояние готовности, которое может быть названо «предстартовым состоянием». Временная готовность характеризует «состояние мобилизации всех психофизических систем человека, обеспечивающих эффективное выполнение определенных действий» [10].

Длительная или долговременная готовность представляет структуру, в которую входят: положительное отношение к тому или иному виду деятельности, профессии; адекватные требованиям деятельности, профессии черты характера, способности, темперамент, мотивации; необходимые знания, навыки, умения; устойчивые профессионально важные особенности восприятия, внимания, мышления, эмоциональных и волевых процессов [4].

В отличие от состояния временной готовности, отражающего особенности и требования предстоящей ситуации, длительная готовность – это устойчивая система профессионально важных качеств личности (положительное отношение к профессии, организованность, внимательность, самообладание и т.д.), ее опыт, знания, навыки, умения, необходимые для успешной деятельности во многих ситуациях.

Временная и длительная готовности находятся в единстве. Временная готовность определяет продуктивность долговременной готовности в конкретных обстоятельствах, но возникновение готовности как состояния зависит от долговременной готовности [21].

М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович трактуют готовность как интегративное качество личности, включающее знания, умения, навыки, настрой на конкретные действия. Эти авторы выделяют следующие элементы в структуре психологической готовности к различным видам деятельности: осознание своих потребностей, целей и задач, решение которых приводит к удовлетворению потребностей; осмысливание и оценка условий, в кото-

рых будут протекать действия; определение на основе опыта наиболее вероятных способов решения задачи; прогнозирование проявления своих интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных и волевых процессов; оценка соотношения своих возможностей, в том числе уровня притязаний; мобилизация сил в соответствии с условиями и задачами [4].

В итоге личность настраивается на совершение действий, необходимых для достижения поставленной цели, готовит, если необходимо, базу для успешного выполнения задачи, т.е. создает определенные условия, пополняет недостаток информации, проводит упражнения, тренировки, составляет план возможных действий и т.д.

Современная педагогика также уделяет внимание понятию «готовность к профессиональному самоопределению». Л.Ю. Ювенская трактует готовность школьника к профессиональному самоопределению как сложное целостное состояние личности, характеризующее совокупностью нравственно-психологических качеств человека, позволяющих ему осознать свои возможности, способности и свое отношение к определенной профессиональной деятельности [9].

Г.Н. и С.Г. Сериковы рассматривают готовность человека к самоактуализации в процессе деятельности, цель которой состоит в том, чтобы добиться таких успехов в собственной социализации, которые превосхищены природоопределенными сущностными свойствами [17]. Проанализировав основные положения теории готовности к самоактуализации, приходим к выводу, что основные положения этой теории можно перенести на понятие «готовность к профессиональному самоопределению». В соответствии с этим определим следующий состав готовности к профессиональному самоопределению.

Для начала, выделим *эмоциональное отношение человека к себе, к своему положению в мире*. Оно представляет собой результат решения ряда противоречий между природоопределенными сущностными свойствами и уже развившейся самостью. Эти противоречия обостряются в случаях, когда развившаяся самость препятствует проявлениям человека своих сущностных свойств. Обостряющиеся противоречия возбуждают эмоциональную сферу человека. Его отношение к себе, с собой, к окружению и с окружением становится эмоционально проблемным. В этот момент

усиливается мотивация активной деятельности с целью преодоления внутреннего дискомфорта.

Имея в виду готовность к профессиональному самоопределению старшеклассников, можно сказать, что, решая вышеназванные противоречия, у старшеклассника формируется эмоционально-оценочное отношение к приобретаемым знаниям, умениям, навыкам; повышается мотивация выбора профессии, появляется положительное отношение к ситуации выбора профессии, активная позиция в осуществлении процесса принятия решения о выборе профессии.

Таким образом, активизируется потребность в деятельности, направленной на снятие остроты противоречий. Остается понять, как организовать эту деятельность.

Ответы на эти вопросы нужно искать в интеллектуальной сфере человека. Следовательно, правомерно выделить в качестве самостоятельного элемента готовности к профессиональному самоопределению *интеллектуальную просвещенность в области человекознания*. Она включает в себя усвоение части социального опыта, эмоциональной, интеллектуальной и духовной составляющих эндосферы. Это предполагает наличие сферы профессиональных интересов, наличие представлений об индивидуальных особенностях, полноту и дифференцированность знаний о мире профессий, знания о своих профессионально важных качествах и склонностях; умение работать с источниками информации; информированность о требованиях профессии к индивидуальным характеристикам человека. Т.е. значительное место в интеллектуальной просвещенности в области человекознания занимают вопросы самопознания. Речь идет о методах самонаблюдения, самоанализа, самоконтроля, самооценки.

*Личный опыт самоуправления* процессом профессионального самоопределения является одним из ведущих элементов готовности к продолжению соответствующей деятельности. Готовность к профессиональному самоопределению предполагает существование способностей к самоуправлению, источником которых являются соответствующие задатки, они развиваются в процессе жизнедеятельности. Здесь имеется в виду умение ставить цель выбора профессии и составлять программу действий для ее достижения; самоанализ имеющихся вариантов выбора профессии, самоконтроль и коррекция профессиональных

планов, самоактуализация потенциальных возможностей, направленных на формирование готовности к принятию решения о выборе профессии.

Еще одним значимым элементом готовности к профессиональному самоопределению является *духовное и физическое здоровье*. Принятие решения о выборе профессии должно проходить в сфере информированности об ограничениях и рисках, связанных с соответствующей профессией, о требованиях профессии к индивидуальным характеристикам человека. Таким образом, профессиональное самоопределение человека зависит от состояния его здоровья. Существуют взаимосвязи между внутренними потенциалами человека в здоровье и возможностями в профессиональном самоопределении. Результаты самоопределения находятся в тесной взаимосвязи с внутренними потенциалами человека в здоровье и возможностями в профессиональном самоопределении.

На основе проведенного выше анализа дадим свое определение понятия «готовность к профессиональному самоопределению»: *готовность к профессиональному самоопределению – внутреннее качество личности (учащегося старшей школы), которое приобретает в жизнедеятельности (в образовательном процессе); характеризующееся степенью сформированности обобщенных характеристик; благодаря которому обеспечивается возможность личности (учащемуся старшей школы) сознательно и обоснованно избрать вид профессиональной деятельности и соответствующей образовательной траектории*.

Развитие готовности старшеклассника к профессиональному самоопределению нацелено на то, чтобы на заключительном этапе обучения в средней школе цель поступления в выбранный вуз и обучение в нем оказались выпускнику по силам. Тогда построение его дальнейшей профессиональной карьеры будет более успешным.

В итоге выиграют все: выпускники как личности, общество и государство получают более квалифицированные кадры.

### Литература

1. Большой толковый психологический словарь / Ребер Артур (Penguin) Т. 1. (А-О): пер. с англ. – М.: Вер, АСТ, 2000. – 560 с.
2. Гершунский, Б.С. Концепция самореализации личности в системе обоснования

- ценностей и целей образования / Б.С. Гершунский // Педагогика. – 2003. № 2. – С. 3–8.
3. Гусинский, Э.Н. Введение в философию образования / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 224 с.
4. Дьяченко, М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.
5. Захаров, Н.Н. Профессиональная ориентация школьников: учеб. пособие для студентов-слушателей фак. обществ. профессий / Н.Н. Захаров. – М.: Просвещение, 1988. – 272 с.
6. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. – 2-е изд., перераб., доп. / Э.Ф. Зеер. – М. – Екатеринбург: Академический проект, Деловая книга, 2003. – 336 с.
7. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.А. Климов. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.
8. Конституция Российской Федерации. – М.: Теис, 1996. – 48 с.
9. Критерии и показатели готовности школьников к профессиональному самоопределению: метод. пособие / сост. С.Н. Чистякова, А.Я. Журкина, Е.Н. Землянская. – М.: Ин-т общ. сред. образования РАО, 1997. – 80 с.
10. Левитов, Н.Д. О психологических состояниях человека / Н.Д. Левитов. – М.: Просвещение, 1946. – 344 с.
11. Маслоу, А. Новые рубежи человеческой природы: пер. с англ. / А. Маслоу – М.: Смысл, 1999. – 424 с.
12. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская АН.; Российский фонд культуры; 2-е изд.; испр. и доп. / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова – М.: АЗЪ, 1994. – 928 с.
13. Педагогический словарь: для студентов высших и средних пед. учеб. заведений / под ред. Г.М. Коджастировой, А.Ю. Коджас-тирова. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.
14. 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, 2002. – 528 с.
15. Профессиональная ориентация учащихся. – Минск: Изд. ООО «Краско-Принт», 2004 – 176 с.
16. Психологический словарь / авт.-сост. В.Н. Коропулина, М.Н. Смирнова, Н.О. Гордеева, Л.М. Балабанова; под общей ред. Ю.Л. Неймера. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – 640 с.
17. Сериков, Г.Н. Здоровьесбережение в гуманном образовании: монография / Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков – Екатеринбург – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – 242 с.
18. Сериков, Г.Н. Образование: аспекты системного отражения / Г.Н. Сериков. – Курган: Зауралье, 1997. – 464 с.
19. Столяренко, Л.Д. Психология и педагогика для технических вузов / Л.Д. Столяренко, В.Е. Столяренко. – Ростов н/Д.: Феникс, 2001. – 512 с.
20. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. проф. Д. Ушакова. – М.: Терра, 1996. – Т. 1. – 824 с.
21. Черкасов, А.А. Педагогические основы формирования у студентов педвузов готовности к военно-патриотическому воспитанию учащихся общеобразовательных школ: дис. ... канд. пед. наук / А.А. Черкасов. – М., 1987. – 189 с.
22. Чистякова, С.Н. Педагогическое сопровождение социально-профессионального самоопределения учащихся // Учебник в обновляющейся школе / С.Н. Чистякова, Н.С. Пряжников – М., 2002. – С. 89–98.
23. Шустова, И.Ю. Процесс самоопределения старшеклассников / И.Ю. Шустова // Педагогика. – 2005. – № 5. – С. 45–49.
24. Щедровицкий, П.Г. Очерки по философии образования / П.Г. Щедровицкий – М.: Наука, 1993. – 189 с.

## ПОНЯТИЕ «ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ К ДЕЛОВОЙ ПЕРЕПИСКЕ»

*Н.Н. Кузьмина*  
ЮУрГУ

В статье обосновывается актуальность воспитания у студентов ценностного отношения к деловой переписке, рассматриваются структура и сущность ценностного отношения студентов к деловой переписке, дается определение понятий «деловое письмо», «ценностное отношение к деловой переписке».

Изменение социально-экономических ориентиров в обществе выдвинуло новые предметно-профессиональные и культурные требования к личности специалиста, к созданию предпосылок для качественных изменений в трудовой деятельности людей. Сегодня экономика требует конкурентоспособных специалистов, обладающих высокой адаптивной и профессиональной мобильностью. Для профессиональной деятельности культура письменного делового общения имеет особое значение, т.к. содержание профессий «человек – человек» связано с потребностями людей в совместной деятельности, предполагающей установление и развитие контактов, обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, объективного восприятия и понимания другого человека. Понятная, эффективная переписка составляет важную часть ведения эффективного бизнеса и может способствовать продвижению хороших отношений.

Интересы развития общества можно учесть и воплотить в жизнь при помощи культурно-ориентированного образования, в контексте культуры общения. Вне культуры общения интересы воспроизводства, развития и совершенствования кадрового потенциала общества не могут быть реализованы в полной мере. Одной из важных прикладных задач современной профессиональной педагогики является разработка и внедрение в практику педагогических средств, способствующих воспитанию ценностного отношения к деловой переписке.

Письменное общение является частью культуры профессионально-делового общения и занимает место в системе общей куль-

туры, профессиональной культуры личности. Особенностью культуры общения является то, что она может входить составным компонентом в общую культуру личности и в то же время является значимой характеристикой специалиста, работающего в любой сфере деятельности. При этом культура профессионального общения является неотъемлемым компонентом профессиональной культуры.

Профессиональное общение всегда является деловым, но не всякое деловое общение может быть профессионально-деловым, общение является профессионально-деловым только тогда, когда оба субъекта общения имеют профессиональные интересы и компетентность. Деловое общение, как объясняет С.И. Ожегов, – это «общение, относящееся к общественной, служебной деятельности, к работе» [7, с. 136]. В деловой сфере человек проводит значительную часть своей жизни. Здесь он играет целый ряд специфических ролей: специалиста, руководителя, подчиненного, коллеги, представителя фирмы и т.д. Каждая роль исполняется в определенной ситуации, в определенных условиях.

В каких бы психологических формах ни проявлялось общение, – это деловое общение, если его определяющим содержанием является социально-значимая совместная деятельность [9]. Межсубъектное общение возможно только в ситуациях сотрудничества и сотворчества.

Следует также добавить, что основная задача или функция делового общения – продуктивное сотрудничество. Партнер в деловом общении всегда выступает как представитель некоторой социальной категории и личность значимая, для субъекта, общающихся

людей отличает хорошее взаимопонимание в вопросах дела, профессионализм. Для делового общения характерна уважительно-доброжелательная манера.

Можно сделать вывод, что *культура профессионально-делового общения* представляет собой систему социально значимых личностных качеств, интересов, убеждений, норм деятельности и поведения, ценностей специалиста, реализуемых в коммуникативной деятельности субъектов как партнеров, направленной на решение профессиональных задач. В письменном общении специалист полностью реализует свою культуру профессионально-делового общения.

Деловое письменное общение – это в большинстве случаев общение посредством документов. Под деловыми письмами О.Я. Гойхман подразумевает «обобщенное название различных по содержанию документов, которые служат средством общения между учреждениями, частыми лицами в процессе социальной, управленческой и производственной деятельности» [3, с. 108].

На основании проанализированных источников [2, 13, 14 и др.] можно выделить общие, характерные для всех документов признаки: 1) вещественность (материальный носитель); 2) информативность (наличие смыслового содержания – информации); 3) знаковая (в виде текста, звукозаписи и т.д.); 4) возможность идентификации с помощью реквизитов; 5) целенаправленность; 6) предназначенность для передачи во времени и пространстве.

Документы в деятельности менеджера представляют собой часть информационной системы предприятия, целями которой является обеспечение информацией руководства для принятия решений и планирования деятельности, помощь в оперативном управлении и контроле, оценка результатов деятельности предприятия. Существуют различные классификации деловых документов, нас интересует именно деловая переписка. По тематическому признаку проводится в достаточной мере условное разделение корреспонденции на деловую и коммерческую.

Коммерческие письма составляются при заключении и выполнении коммерческой сделки от имени юридических лиц. Коммерческие письма часто имеют правовую силу. Коммерческая переписка решает вопросы сбыта продукции (услуг) и снабжения. К чисто коммерческим видам деловой корреспонденции

относятся: письма-запросы, предложения (оферта), письма-рекламации и ответы на виды писем.

Деловые письма решают правовые проблемы, а также вопросы экономических отношений корреспондентов. Многообразие форм и тематических разновидностей деловых писем отражает многообразие рассматриваемых в них вопросов – от коротких сообщений, расписок, приглашений до многостраничных протоколов.

При оформлении деловых писем следует соблюдать ряд требований, чтобы произвести должное впечатление. Проанализировав различные источники [8, 13, 15, 17 и др.], помимо общих признаков можно выделить ряд признаков, характерных для деловых писем:

- лаконичность (длина);
- структурность или логичность (порядок и последовательность);
- наличие официально-деловой речи (стиль и язык);
- смысловая точность/правильность (четкость и ясность).

Таким образом, *деловое письмо* мы будем рассматривать как документ, отраженный на материальном носителе информации в виде текста, звукозаписи и т.д. с реквизитами, обладающий характерными признаками (лаконичность, структурность или логичность, наличие официально-деловой речи, смысловая точность/правильность), который предназначен для передачи во времени и пространстве, и служит средством общения между учреждениями и частными лицами в процессе социальной, управленческой и производственной деятельности.

Наше исследование обращено к проблемам воспитания ценностного отношения к деловой переписке, теснейшим образом связанного с самоопределением профессиональным. Основу профессионального самоопределения составляют профессионально целесообразные общечеловеческие ценности, в том числе и ценность делового письменного общения.

Рассмотрим второе ключевое понятие нашего исследования – «ценность». Ценности являются предметом изучения философии, психологии, социологии, а также других человековедческих наук. Содержание понятия «ценность» не имеет единого толкования, т.к. является предметом изучения разных наук, а также вследствие различных подходов исследователей к определению данного понятия.

Рассмотрев ценности с позиций психологии, аксеологии и социологии, необходимо отметить, что прослеживается ряд сходных признаков: образование ядра структуры человеческой личности; взаимосвязь с деятельностью; полезность (В.А. Багинин, А.Г. Ковалев); значимость (А.Г. Ковалев); удовлетворение потребностей людей (А.Г. Ковалев, В.П. Тугаринов); духовность (А.Г. Здравомыслов); образование сознания (В.Н. Сагатовский, И.С. Нарский) [1, 4, 5, 6, 10, 16].

Говоря о соотношении ценности и ценностной ориентации, можно сделать вывод, что *ценностные ориентации* – это основания для оценок субъектом действительности и для ориентации в ней. Основания могут существовать как вне человека, так и внутри него как часть направленности личности. Направленность личности – это целеустремленность студента, внутренний стержень человека, отражающий доминирующие мотивы, в то время как ценность включает в себя непосредственную оценку.

Рассматривая функции ценностей в жизнедеятельности и считая профессиональную деятельность одной из важнейших составляющих жизнедеятельности, можно сделать вывод о том, что ценности в жизни специалиста играют немаловажную роль: личные ценности влияют на процесс и результат профессиональной деятельности. Многие исследователи изучали связь профессиональной деятельности с ценностями. Деловое письменное общение является общечеловеческой профессиональной ценностью, а понятие «ценностное отношение к деловой переписке» является стороной сформированных ценностных ориентаций студентов.

Категория отношения, являясь одной из основных в психологической науке наряду с такими, как «отражение», «деятельность», «общение», выполняет гносеологическую функцию при разработке проблем характера, мотивов, установок, ценностных ориентаций и многих других, которыми занимались известные психологи Б.Г. Ананьев, В.Н. Мясищев, Г.М. Андреева, Г.А. Ковалев, Я.Л. Коломинский.

Человек, проявляя отношение к окружению, проявляет также и свои сущностные свойства (явление антропосинергизма) [11]. Отношение специалиста как человека в данном случае к деловой переписке включает в себя сущностные свойства, а мотивационным ядром являются ценностные ориентации. В

связи с этим можно сделать вывод о том, что *отношение к деловой переписке* – это сторона ценностных ориентаций, которые выступают как основания для оценок субъектом (специалистом) своей профессиональной деятельности, в частности, деловой переписки.

Воспитание ценностного отношения к деловой переписке происходит в процессе обучения, где студенты присваивают образованность в выбранной сфере дальнейшей деятельности. Сообразно с этим ценностное отношение к деловой переписке может быть представлено исходя из категории «образованность». Глубокое исследование категории образованности представлено в работах Г.Н. Серикова. Под образованностью он понимает «...некоторое свойство, приобретаемое человеком в процессе образования, которое выражает определенную меру овладения (усвоения, освоения) им какой-то (специальным образом организованной) частью социального опыта (достижений мировой культуры), а также способность пользоваться им (усвоенным опытом) в своей жизнедеятельности» [12, с. 104]. К обобщенным характеристикам образованности человека отнесены осведомленность, сознательность, действенность, умелость. Рассмотрим ценностное отношение к деловой переписке, взяв за основу модель образованности, предложенную Г.Н. Сериковым. Автор также выделяет когнитивную и созидательную деятельности, как особый вид образовательной деятельности человека. Рисунок дает представление о компонентах ценностного отношения к деловой переписке.

На основании вышесказанного можно выделить *компоненты ценностного отношения к деловой переписке*: когнитивный (осведомленность, сознательность), мотивационный (действенность), созидательный (умелость).

*Когнитивный компонент* включает осведомленность и сознательность. Осведомленность означает, что будущие специалисты осведомлены о социальных профессиональных ценностях, куда входит и деловая переписка.

Студенты имеют представления, каковы ценностные аспекты деятельности менеджера и как важна деловая переписка для результативности в их деятельности. Она (осведомленность) проявляется в способности воспроизвести учебный материал с учетом деловой переписки. Если другие составляющие отсутствуют при наличии одной только осведомленности, это означает, что личные ценности



Компоненты ценностного отношения к деловой переписке

не совпадают с социальными профессиональными ценностями студентов.

Сознательность означает, что студенты осознают ценность деловой переписки для своей деятельности и могут аргументировать эту позицию. Студенты могут выполнять задания и упражнения, основанные на осведомленности. Наличие этого уровня образованности показывает сближение между личными и социальными ценностями.

*Мотивационный компонент* включает действенность. Если у студентов есть потребность в деловой переписке, они способны активно проявлять свою позицию, отстаивать свои убеждения, а главное – поступать в соответствии с этими позициями, это означает, что социальные ценности приняты студентами как свои, т.е. проявляется ценностное отношение к деловой переписке. В данном случае мотивационный компонент располагается в центре, поскольку отношение непосредственно связано с действенностью.

*Созидательный компонент* включает умелость, которая характеризуется тесной корреляцией личных ценностей студента с социальными профессиональными ценностями,

студент опирается на осознанные ценности при ведении деловой переписки.

Таким образом, под *ценностным отношением к деловой переписке* мы будем понимать сторону сложившихся ценностных ориентаций, выражающих ценностное отношение личности к деловой переписке, которое включает когнитивный, мотивационный и созидательный компоненты, соотносимые с профессиональной образованностью студента.

#### Литература

1. Багинин, В.А. *Духовная культура личности* / В.А. Багинин. – М.: Наука, 1986. – 231 с.
2. Бачило, И.Л. *Информационное право* / И.Л. Бачило. – М.: Юринформцентр, 2001. – 103 с.
3. Гойхман, О.Я. *Основы речевой коммуникации: учебник для вузов* / О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина; под ред. О.Я. Гойхмана. – М.: ИНФРА, 1997. – 272 с.
4. Здравомыслов, А.Г. *Потребности, интересы, ценности* / А.Г. Здравомыслов. – М.: Педагогика, 1986. – 246 с.
5. Ковалев, А.Г. *Развитие личности в онтогенезе* / А.Г. Ковалев. – М.: МГУ, 1973. – 113 с.

## Педагогика гуманно ориентированного образования

6. Нарский, И.С. Дialeктическое противоречие и логика познания / И.С. Нарский. – М.: Наука, 1969. – 164 с.
7. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М.: Русский язык, 1987. – С. 136.
8. Психология и этика делового общения: учебник для вузов / под ред. проф. В.Н. Лавриненко. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 415 с.
9. Ребус, М.Б. Психология делового общения: учебное пособие для студентов гуманитарных вузов / М.Б. Ребус. – Ставрополь, 1996. – 209 с.
10. Сагатовский, В.Н. Нравственная жизнь человека: искания, позиции, поступки / В.Н. Сагатовский. – М.: Мысль, 1982. – 295 с.
11. Сериков, Г.Н. Здоровьесбережение в гуманном образовании / Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков. – Екатеринбург – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – 242 с.
12. Сериков, Г.Н. О гуманно ориентированном подходе к образованию / Г.Н. Сериков // Педагогические и управленческие условия непрерывного образования студентов: материалы областной науч.-практ. конф. 24–25 мая 1999 г. – Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 1999. – С. 12–18.
13. Сериков, Г.Н. Образование: аспекты системного отражения / Г.Н. Сериков. – Курган: Зауралье, 1997. – 464 с.
14. Советский энциклопедический словарь / под ред. А.М. Прохорова. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – С. 407.
15. Спивак, В.А. Этика делового общения: текст лекций / В.А. Спивак. – СПб.: Изд-во СПб УЭФ, 1996. – 102 с.
16. Тугаринов, В.П. Избранные философские труды / В.П. Тугаринов. – Л.: ЛГУ, 1988. – 344 с.
17. Ashley, A. Commercial Correspondence / A. Ashley. – Oxford University Press, 2005. – 304 p.



## РЕАЛИЗАЦИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*М.Е. Коржова*

**ЧЭНК**

**В статье обосновывается актуальность разработки и внедрения здоровьесберегающей технологии в образовательный процесс учреждений среднего профессионального образования, рассматриваются педагогические условия, способствующие здоровьесбережению, этапы и результаты реализации здоровьесберегающей технологии в ЧЭНК.**

Внимание к вопросам здоровья учащейся молодежи в последнее время заметно возросло. Практика показывает, что решить проблему сохранения здоровья студентов одной медицине в настоящее время не под силу. Поэтому значительную часть этой работы обязаны взять на себя образовательные учреждения. Однако образовательный процесс осуществляется по привычным, подчас устаревшим канонам, без учета требований, предъявляемых в сложившейся на данный момент ситуации.

В сфере образования предпринимаются определенные меры для выполнения государственного заказа на образованность людей. Как правило, они в основном сводятся к включению новых образовательных дисциплин в учебные планы, что ведет к перегруженности студентов соответствующей информацией. Поэтому следовало бы вести речь о единстве образованности и здоровья, о системном использовании всех возможных педагогических средств, способствующих освоению студентами заданного Государственным образовательным стандартом уровня образованности без ущерба для их здоровья [1, 5, 7].

Поскольку результатом образования выступает здоровье и образованность обучающихся, необходимо определиться с этими понятиями. Г.Н. Сериков трактует образованность как внутреннее свойство человека, которое приобретает под воздействием системы педагогических условий и зависит от внутриличностных предпосылок. По его мнению, образованность может быть охарактеризована четырьмя основными аспектами: осведомленность, сознательность, действенность и умелость [10].

За уточнение понятия «здоровье», с точки зрения педагогической науки, можно взять определение, данное С.Г. Сериковым: «Здоровье учащихся представляет собой способность к адаптации в установившихся условиях образовательного пространства и к поддержанию в образовательных процессах активных отношений с собой, с партнерами и с образовательными системами» [11]. В этом случае необходимо выделить два компонента здоровья: соматический, т.е. рассмотрение анатомических особенностей организма, и функциональный – рассмотрение физиологических и психических функций организма. Важно отметить, что сохранение психологического здоровья молодежи является необходимой предпосылкой физического здоровья, академической успеваемости и социальной адаптированности [12].

Исходя из вышесказанного, можно выделить педагогические условия, способствующие здоровьесбережению студентов.

1. Коммуникативные условия, возникающие в процессе непосредственного общения преподавателя со студентами во время проведения учебных занятий. Стиль педагогического общения может оказывать положительные или, наоборот, отрицательные воздействия на здоровье студентов, особенно на их психику, нервную систему.

2. Организационные условия, под которыми подразумевается ограничение учебной нагрузки до таких значений, которые обеспечивали бы отсутствие негативных последствий для здоровья обучаемых. Важно создать для студентов такие условия, при которых учебная нагрузка регулировалась бы в соответствии с их

способностями, индивидуальными особенностями. При осуществлении этой группы условий необходимо предусматривать вариативные элементы, используемые для обучающихся с различными уровнями работоспособности в плане усвоения материала, применения разных методик, различных организационных форм проведения занятий, подбор методов и средств обучения и т.д.

3. Материально-технические условия – использование в образовательных процессах различного оборудования, способствующего как повышению эффективности развития образованности, так и сохранению здоровья студентов.

4. Санитарно-гигиенические условия, к которым относятся параметры внешней среды.

5. Эстетические условия. К ним относятся интерьер учебных помещений, оформление кабинетов и т.п.

Использование перечисленных условий в образовательном процессе позволяет говорить о его здоровьесберегающей направленности.

Поскольку для нас важен процесс достижения планируемых результатов обучения (повышение уровня образованности без ущерба для здоровья), то следует вести речь о технологизации образовательного процесса [3, 4].

Одной из удачных технологий в аспекте здоровьесбережения студентов является модульная технология, т.к. с помощью данной технологии может осуществляться индивидуализация графиков усвоения учебного материала студентами. Эта технология основана на использовании образовательных программ, составленных с помощью модулей, представляющих искусственные образовательные системы, включающие содержательные, процессуально-действенные и организационно-управленческие аспекты педагогических средств, необходимых для решения поставленных задач индивидуальной работы с учащейся молодежью [13, 14].

В результате работы по соответствующим программам осуществляется индивидуальный темп прохождения учебного материала, возможность вариативности в выборе модулей и их элементов. При этом элементы структуры модуля одинаковы, а наполнение модуля различается в зависимости от состояния здоровья, достигнутых успехов в образовании и потребностей студентов.

В связи с этим целесообразно выделить 3 модуля.

1. Модуль, характеризующийся высоким уровнем требований к образованности. В этом

случае обучающийся обладает широким кругозором, как в рамках профессиональной деятельности, так и вне ее; развито творческое мышление, соответственно студент готов выполнять задания творческого характера (вариативные упражнения, поисково-исследовательские лабораторные работы, анализ производственных ситуаций, решение ситуационных производственных задач, деловые игры). В этом случае студенту в качестве организации учебного процесса предлагается индивидуальная работа. В качестве методов – поисковые, в качестве средств обучения могут выступать справочники, учебная литература. Этот модуль реализуется в работе с такими студентами, у которых сформирована мотивация для изучения дисциплин по специальности.

2. Модуль, характеризующийся средним уровнем требований к образованности. Несмотря на то, что обучающиеся имеют достаточный уровень знаний, всегда необходимы методические указания по выполнению работы. Методами обучения в этом случае выступают поисковые. В качестве организации учебного процесса студенту может быть предложена как самостоятельная работа, так и работа в парах. В качестве средств обучения для этой группы студентов могут быть использованы методические указания, методические рекомендации, технологические карты занятия и др. В этом случае можно говорить о том, что мотивационный компонент у студентов сформирован при изучении некоторых дисциплин специальности.

3. Модуль, характеризующийся низким уровнем требований к образованности. Группа студентов, обучающихся по этому модулю, характеризуется в основном тем, что содержание учебного материала носит уровень обязательного усвоения согласно Государственному образовательному стандарту и задания носят репродуктивный характер, то есть студенту предлагается выполнение задания согласно образцу и известному алгоритму. В качестве формы организации учебного процесса в этом случае может быть предложена фронтальная. В качестве средств – лекционные материалы, работа на тренажере, электронные учебники, образцы решения задач и пр. Считаем, что к этой группе относятся студенты, у которых не сформирован мотивационный компонент, возможно в силу некоторого разочарования в специальности.

Аналогично в аспекте исследования состояния здоровья могут быть выделены модули.

1. «Низкий уровень здоровья»: студенты, которые не справляются с соответствующими учебными нагрузками, или их внутриорганизменные энергетические потенциалы недостаточны для поддержания активных отношений с собой, с партнерами по образованию и образовательными системами. К этой группе можно отнести студентов с хроническими заболеваниями, низким уровнем психического здоровья. Для этого модуля действенной и доступной формой занятий является физкультурная пауза. Она решает задачу обеспечения активного отдыха студентов и повышения их работоспособности, позволяет предупредить или ослабить утомление. Физкультурная пауза активного отдыха может быть организована и с использованием специальных тренажеров. В качестве средств здоровьесбережения в этот модуль следует отнести проведение психозарядки, использование приемов искусственной саморегуляции дыхания и методов психолого-педагогической коррекции актуального состояния, методики аутогенной тренировки.

2. «Средний уровень здоровья»: студенты, которые справляются с соответствующими нагрузками на пределе своих возможностей. Их внутриорганизменные энергетические потенциалы полностью исчерпаны для поддержания активных отношений с собой, с партнерами по образованию и образовательными системами. Для этой группы студентов характерен средний уровень психического и физического здоровья. Здесь также могут быть использованы приемы психологической поддержки, педагогической эмпатии, эффективного слушания.

3. «Здоровые»: студенты, которые нормально справляются с предлагаемыми нагрузками. Их внутриорганизменных энергетических потенциалов достаточно для того, чтобы поддерживать активные отношения с собой и соответствующим окружением. Для этого модуля с целью здоровьесбережения в образовательном процессе может быть рекомендована микропауза активного отдыха, цель которой – ослабить общее или локальное утомление путем частичного снижения или повышения возбудимости центральной нервной системы. Также здесь могут быть использованы мобилирующие и успокаивающие приемы психофизической саморегуляции.

Реализация здоровьесберегающей технологии осуществления образовательного процесса в учреждениях среднего профессионального образования включает три этапа:

На первом этапе оценивается по выделенным критериям уровень образованности и состояние здоровья студентов, посещающих образовательное учреждение.

Для оценки состояния образованности студентов были использованы такие инструменты, как тестирование уровня обученности с помощью теста квалитметрии, наблюдение, анкетирование для определения мотивационного компонента, а также входное, текущее, рубежное и выходное тестирование знаний, умений и навыков студентов.

Для оценки здоровья в выделенных нами аспектах были использованы такие его показатели, как уровень и гармоничность физического развития, наличие тех или иных функциональных нарушений, уровня тревожности, нейротизма, а также определение социального статуса студента в группе. Эти показатели были определены с помощью таких методов, как тестирование, наблюдение, анкетирование и анализ [2, 8].

При их оценке могут быть использованы три уровня, характеризующие, соответственно наличие отрицательных, нейтральных и положительных тенденций в значениях каждого из данных показателей.

На втором этапе здоровьесберегающей технологии осуществления образовательного процесса, когда определены и уровень образованности, и состояние здоровья, происходит распределение студентов на 9 групп: здоров и высокий уровень образованности; здоров и средний уровень образованности; здоров и низкий уровень образованности и т.д. Для каждой из выделенных групп студентов необходимо применить на практике сочетание рассмотренных выше модулей с целью индивидуализации графиков усвоения учебного материала.

На третьем этапе технологии осуществляется диагностика состояния здоровья и уровня образованности по тем же методикам, которые были рассмотрены выше. Если произошли изменения хотя бы в одном из показателей, студент может быть переведен из одной группы в другую.

Для количественных и качественных оценок предложенной здоровьесберегающей технологии был проведен педагогический эксперимент. Результаты констатирующего эксперимента показали, что количество студентов, характеризующихся низким уровнем здоровья, составляет 14,5% от их общего числа. Ко второй группе здоровья («средний уровень

здоровья») относится 78,8%, к группе здоровых – 6,7%. Анализ медицинских карт показал, что годовая заболеваемость достаточно высокая: практически не болеют всего 10,8% всех студентов, 44,1% болеют очень часто.

При определении уровня образованности были получены следующие результаты: высокий уровень образованности имеют 9,8% студентов, средний уровень образованности – 48,06% и, наконец, низкий уровень образованности – 42,14% студентов.

Таким образом, анализируя результаты проведенного нами констатирующего эксперимента, следует отметить, что они подтверждают целесообразность принятия специальных мер по повышению уровня образованности и улучшения состояния здоровья, которое на практике осуществлялось за счет внедрения в образовательный процесс разработанной нами технологии.

По результатам формирующего эксперимента можно проследить определенную динамику изменения уровня образованности и изменения в состоянии здоровья студентов в экспериментальной и контрольной группе. В течение года в контрольной группе произошло увеличение числа студентов, относящихся к I из выделенных нами групп здоровья, за счет сокращения количества обучающихся из II группы. Это один из показателей ухудшения состояния здоровья.

В экспериментальной группе мы зарегистрировали незначительные изменения результатов: количество студентов с низким уровнем здоровья сократилось на 3%, количество студентов со средним уровнем здоровья стало больше на 4,9%, количество здоровых студентов осталось на том же уровне. Сохранение и укрепление здоровья студентов в экспериментальной группе мы считаем позитивной тенденцией, которая доказывает преимущество внедрения результатов нашего научного изыскания.

Проведенные расчеты показали, что различия в показателях здоровья и образованности экспериментальной и контрольной групп являются статистически значимыми, что подтверждает более существенные положительные сдвиги, произошедшие в состоянии образованности и здоровья студентов экспериментальной группы по сравнению со студентами контрольной группы.

Все это дает основание сделать вывод о том, что реализуемая в экспериментальной группе здоровьесберегающая технология

осуществления образовательного процесса является более эффективной, чем используемые в практике учебного учреждения традиционные методики.

### Литература

1. Афанасьев, В.Г. *Общество, системность, познание и управление* / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1981. – 432 с.
2. Бальсевич, В.К. *Физическая активность человека* / В.К. Бальсевич, В.А. Запорожанов. – Киев: Здоровье, 1987. – 214 с.
3. Беспалько, В.П. *Слагаемые педагогической технологии* / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
4. Бессараб, В.Ф. *Педагогические технологии в учебных заведениях профессионального образования: в помощь преподавателю* / В.Ф. Бессараб, А.В. Кротов. – Челябинск: РАО, 2001. – 31 с.
5. Блауберг, И.Б. *Становление и сущность системного подхода* / И.Б. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 270 с.
6. Гершунский, Б.С. *Прогнозирование содержания обучения в техникумах* / Б.С. Гершунский. – М., 1980.
7. Конаржевский, Ю.А. *Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой* / Ю.А. Конаржевский. – М.: Педагогика, 1986. – 268 с.
8. Родионов, В.А. *Физическое развитие и психическое здоровье* / В.А. Родионов // Человек. Культура. Здоровье. – М., 1997.
9. Семушина, Л.Г. *Содержание и методы обучения в средних специальных учебных заведениях: учеб.-метод. пособие* / Л.Г. Семушина, Н.Г. Ярошенко. – М.: Высш. шк., 1990. – 192 с.
10. Сериков, Г.Н. *Образование: аспекты системного отражения* / Г.Н. Сериков. – Курган: Зауралье, 1997. – 464 с.
11. Сериков, С.Г. *Здоровьесбережение учащихся в начальном профессиональном образовании: науч.-метод. пособие* / С.Г. Сериков. – СПб.: Учебно-методический центр комитета по образованию администрации Санкт-Петербурга, 1999. – 42 с.
12. Хухлаева, О.В. *Как сохранить психологическое здоровье подростков* / О.В. Хухлаева. – М.: Сентябрь, 2003. – 176 с.
13. Чошанов, М.А. *Гибкая технология проблемно-модульного обучения* / М.А. Чошанов. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.
14. Яковлева, Н.О. *Интегративно-модульная технология обучения математики* / Н.О. Яковлева. – Челябинск, 1997. – 79 с.

# Управление образованием

УДК 378

## ОБ ОСНОВНЫХ НАПРАВЛЕНИЯХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА

**С.Г. Сериков**  
**УралГУФК**

**В статье анализируются нормативные предпосылки обеспечения качества образования в учреждениях высшего профессионального образования; конкретизируются цели и задачи такого рода деятельности в условиях профильного университета; характеризуются основные направления и мероприятия, являющиеся приоритетными для профильного вуза с точки зрения постоянного соответствия общеевропейским стандартам, изменяющимся требованиям социального заказа и конъюнктуре рынка образовательных услуг.**

Повышающиеся требования со стороны государства к системе высшего профессионального образования влекут за собой необходимость дальнейшего совершенствования подготовки специалистов. основополагающие подходы к решению данной проблемы изложены в утвержденной распоряжением Правительства РФ от 03.09.2005 № 1340-р Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 годы. Актуальность обеспечения роста качества подготовки по различным отраслям высшего профессионального образования обусловливается и необходимостью соответствия общеевропейским стандартам. Так, одно из важнейших направлений развития Болонского процесса в России связано с признанием документов об образовании, выдаваемых отечественными вузами за рубежом [5]. Все это требует повышения качества высшего профессионального образования, о чем, в частности, говорится в Приказе Минобрнауки РФ от 15.02.2005 № 40 «О реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации» и некоторых других нормативных документах.

Выбор путей повышения качества образования в вузе вытекает из приоритетных направлений, устанавливаемых нормативными документами по лицензированию, аттестации и аккредитации учреждений высшего профессионального образования. Это утвержденное Постановлением правительства РФ от 18.10.2000 №796 положение «О лицензирова-

нии образовательной деятельности», утвержденное Постановлением правительства РФ от 02.12.1999 №1232 положение «О государственной аккредитации высшего учебного заведения»; Приказ Рособнадзора от 30.09.2005 № 1938 «Об утверждении показателей деятельности и критериев государственной аккредитации высших учебных заведений»; утвержденная Председателем Государственной инспекции по аттестации учебных заведений России 20.03.1997 Программа аттестации образовательных учреждений среднего и высшего профессионального образования; утвержденные Распоряжением Государственной инспекции по аттестации учебных заведений России при Министерстве образования РФ от 25.03.2003 № 42-17 Методические рекомендации по реализации программы аттестации образовательных учреждений высшего профессионального образования и их филиалов и др. Данные документы устанавливают целевые ориентиры качества образования в вузах. Их достижение требует разработки системы конкретных мер, охватывающих различные стороны деятельности вуза. Все это обусловливает целесообразность активизации деятельности по повышению качества образования в образовательных учреждениях высшего профессионального образования [1].

Основная цель такого рода деятельности состоит в создании кадрового, методического, содержательного, организационного, правового, ресурсного и информационного обеспече-

ния системы качества образования в вузе, ориентированного на выполнение государственных требований, предъявляемых к университету, а также потребностей потенциальных потребителей выпускников.

Достижение поставленной цели может быть обеспечено путем реализации ряда задач, приоритетными среди которых для профильного университета, на наш взгляд, являются:

- 1) создание условий для укрепления материально-технической базы с направленностью на решение задач повышения качества образования;
- 2) инициирование роста качества образования по основным показателям деятельности вуза;
- 3) обеспечение постоянного соответствия аккредитационных критериев значениям, установленным для университета.

Решение вышеуказанных задач требует определения основных направлений деятельности по обеспечению качества образования в условиях профильного университета.

В первую очередь представляется целесообразным изыскать возможности материально-технического обеспечения повышения качества образования в вузе. В качестве основных направлений деятельности в рассматриваемом аспекте первоочередными нам представляются следующие:

- обеспечение постоянного соответствия учебных зданий и помещений всем нормативным требованиям;
- повышение качества социально-бытового обеспечения обучающихся, воспитанников, работников;
- постоянное пополнение фондов учебной литературы и иных информационных ресурсов в соответствии с нормативными требованиями;
- обеспечение образовательного процесса специализированным и лабораторным оборудованием, способствующим повышению качества подготовки студентов;
- расширение базы производственных практик в соответствии с расширяющейся номенклатурой специальностей и изменяющимися запросами потребителей выпускников по профилю вуза [2].

Не менее важная сторона, которой необходимо уделить существенное внимание, связана с повышением качества образования в профильном университете по основным показателям деятельности вуза. Среди соответ-

ствующих показателей мы, прежде всего, выделяем такие, как:

- совершенствование содержания и уровня подготовки выпускников вуза;
- обеспечение качества подготовки специалистов по основным образовательным программам, реализуемым в вузе;
- развитие системы воспитательной работы со студентами университета [4].

И, наконец, еще одним важнейшим аспектом в свете поставленных задач, охарактеризованных выше, выступает обеспечение постоянного соответствия аккредитационных критериев значениям, установленным для университета. В качестве основных направлений деятельности в данном аспекте в первую очередь мы рассматриваем следующие:

- увеличение спектра реализуемых основных образовательных программ;
- расширение возможностей продолжения образования по образовательным программам послевузовского и дополнительного профессионального образования;
- повышение результативности научной и научно-технической деятельности;
- повышение показателей качества методической работы;
- обеспечение соответствующего университетским критериям уровня квалификации педагогических работников [3, 4].

Охарактеризованные выше направления деятельности вуза по обеспечению качества образования предполагают реализацию ряда мероприятий, которые являются приоритетными для профильного вуза с точки зрения постоянного соответствия общеевропейским стандартам, изменяющимся требованиям социального заказа и конъюнктуре рынка образовательных услуг.

Так, в целях обеспечения постоянного соответствия учебных зданий и помещений всем нормативным требованиям представляется целесообразным выполнение таких мероприятий, как ввод в эксплуатацию новых зданий, заключение новых и продление действующих договоров безвозмездного пользования в целях обеспечения соответствия учебных площадей существующим нормативам, обеспечение соответствия всех используемых в образовательном процессе зданий и помещений санитарным нормам и требованиям пожарной безопасности.

Повышение качества социально-бытового обеспечения обучающихся, воспитанников, работников реализуется через повышение ка-

чества медицинского обслуживания, лечебно-оздоровительной работы, ввод в эксплуатацию новых общежитий, развитие сети общественного питания в вузе.

Постоянное пополнение фондов учебной литературы и иных информационных ресурсов в соответствии с нормативными требованиями связано с увеличением объема фонда учебно-методической литературы по существующим и вновь открывающимся специальностям, обеспечением соответствия степени новизны учебной и учебно-методической литературы нормативным требованиям, обеспечением качества содержания учебной и учебно-методической литературы в соответствии с изменяющимися требованиями, а также с повышением обеспеченности образовательного процесса электронной учебно-методической литературой, мультимедийным сопровождением.

Обеспечение образовательного процесса специализированным и лабораторным оборудованием, способствующим повышению качества подготовки студентов, предполагает создание специализированных аудиторий по всем действующим и вновь открывающимся специальностям; модернизацию существующих лабораторий по всем циклам дисциплин учебных планов; создание лабораторий по циклам общепрофессиональных и специальных дисциплин для вновь открывающихся специальностей.

Расширение базы производственных практик в соответствии с расширяющейся номенклатурой специальностей и изменяющимися запросами потребителей выпускников по профилю вуза требует выявления круга предприятий, организаций и учреждений, заинтересованных в выпускниках по вновь открывающимся специальностям, и заключения договоров с заинтересованными организациями о проведении на их базах производственных практик студентов вуза.

В целях совершенствования содержания и уровня подготовки выпускников профильного университета представляется целесообразным обеспечить соответствие учебных планов по всем реализуемым и вновь открываемым в вузе специальностям и направлениям подготовки требованиям государственных образовательных стандартов; переработать существующие и спроектировать новые образовательные программы учебных дисциплин в соответствии с меняющимися государственными образовательными стандартами.

Обеспечение качества подготовки специалистов по основным образовательным программам, реализуемым в вузе, осуществляется через повышение уровня требований, предъявляемых к абитуриентам при поступлении в вуз, на ныне действующие и вновь открывающиеся специальности; повышение качества профессиональной подготовки студентов и выпускников в процессе всего срока обучения в вузе; создание эффективной внутривузовской системы обеспечения качества образования; повышение уровня организации научно-исследовательской работы студентов и создание условий для повышения востребованности выпускников профильного университета.

Развитие системы воспитательной работы со студентами университета связано с совершенствованием условий, создаваемых в вузе для внеучебной работы с обучающейся в нем молодежью, а также с повышением качества организации воспитательной работы со студентами.

Увеличение спектра реализуемых основных образовательных программ предполагает лицензирование образовательной деятельности по новым для вуза направлениям и специальностям высшего профессионального образования и, в конечном итоге, увеличение числа укрупненных групп специальностей (направлений подготовки) по реализуемым основным образовательным программам.

Расширение возможностей продолжения образования по образовательным программам послевузовского и дополнительного профессионального образования требует увеличения числа отраслей науки по специальностям научных работников; обеспечения соответствия количества аспирантов критериальным значениям, установленным для университета; выполнения критериальных значений по показателю эффективности аспирантуры; укрепления докторантуры, диссертационных советов, подразделений, реализующих программы повышения квалификации и переподготовки кадров; а также повышения показателя среднегодового контингента обучающихся в данных подразделениях.

В целях повышения результативности научной и научно-технической деятельности представляется необходимым обеспечивать соответствие числа отраслей науки, в рамках которых выполняются исследования, критериальным значениям, установленным для университета; повышать объемы финанси-

вания научных исследований в вузе; повышать объемы научных исследований на единицу научно-педагогического персонала; обеспечивать соответствие количества монографий, изданных работниками с учеными степенями и званиями, критериальным значениям, установленным для университета.

Повышение показателей качества методической работы осуществляется через разработку учебно-методических комплексов по дисциплинам основных образовательных программ, реализуемых в профильном университете, проектирование и внедрение в нем инновационных методов обучения.

И, наконец, обеспечение соответствующего университетским критериям уровня квалификации педагогических работников связано с обеспечением соответствия количества преподавателей с учеными степенями и званиями критериальным значениям, установленным для университета; обеспечением соответствия количества докторов наук, профессоров данным критериальным значениям; сохранение процента сотрудников профессорско-преподавательского состава, работающих на штатной основе, на нормативном уровне; а также повышение числа защит диссертаций преподавателями профильного университета.

Реализация охарактеризованных выше мероприятий, сформулированных в соответствии с выявленными ранее направлениями деятельности по повышению качества образования в условиях профильного университета, как нам представляется, даст возможность обеспечить постоянное соответствие присвоенному аккредитационному статусу и достичь ощутимых положительных сдвигов в организации образовательного процесса. Среди предполагаемых результатов следует выделить такие, как:

- обеспеченность образовательного процесса площадями в соответствии с нормативными требованиями;
- снижение заболеваемости и улучшение показателей здоровья студентов и сотрудников;
- увеличение количества мест в общежитиях;
- открытие пунктов общественного питания на вновь вводимых объектах;
- обеспеченность студентов учебной и учебно-методической литературой в соответствии с нормативами;
- достижение требуемого нормативами процента изданий, вышедших за последние 10

лет, а на экономических специальностях – за последние 5 лет;

- достижение требуемого нормативами процента изданий с грифами от общего количества экземпляров;
- соответствие требованиям качества методического обеспечения по показателю использования современных информационных технологий;
- создание условий повышения качества образования по всем циклам дисциплин учебных планов;
- соответствие лабораторной базы по существующим и вновь открывающимся специальностям требованиям качества подготовки специалистов;
- сотрудничество с организациями – потенциальными потребителями выпускников по вновь открывающимся специальностям;
- проведение производственных практик на дополнительных базах с перспективой трудоустройства выпускников;
- учебные планы, составленные в соответствии с государственными образовательными стандартами третьего поколения;
- программы учебных дисциплин, соответствующие государственным образовательным стандартам по уровню и содержанию;
- повышение качества набора студентов в вуз;
- соответствие качества подготовки студентов и выпускников требованиям государственных образовательных стандартов;
- система обеспечения качества образования в вузе;
- рост результативности научно-исследовательской работы студентов;
- востребованность выпускников на рынке труда;
- рост качества результатов внеучебной работы со студентами;
- рост уровня культуры студентов вуза;
- доведение числа укрупненных групп специальностей (направлений подготовки), реализуемых в профильном университете до семи;
- открытие аспирантур по новым специальностям в целях достижения общего количества отраслей науки, – не менее пяти;
- не менее четырех аспирантов на сто студентов контингента, приведенного к очной форме обучения;
- обеспечение процента аспирантов, защитивших диссертации не позднее чем че-



рез год после окончания аспирантуры, – не менее 25%;

– обеспечение эффективной работы докторантуры и диссертационных советов, реализации образовательных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации руководящих работников и специалистов, научных и научно-педагогических работников;

– обеспечение среднегодового контингента обучающихся по образовательным программам профессиональной переподготовки и повышения квалификации – не менее 50 человек;

– число отраслей науки, в рамках которых выполняются научные исследования, – не менее пяти;

– среднегодовой объем финансирования научных исследований за пять лет – не менее 10 млн. руб.;

– среднегодовой объем научных исследований на единицу научно-педагогического персонала за пять лет – не менее 18 тыс. руб.;

– среднегодовое количество монографий, изданных за пять лет, на 100 основных штатных педагогических работников с учеными степенями и званиями – не менее двух;

– стопроцентная обеспеченность учебных дисциплин основных образовательных программ учебно-методическими комплексами;

– использование инновационных методов в образовательном процессе;

– не менее 60 % профессорско-преподавательского состава с учеными степенями и (или) званиями;

– не менее 10% докторов наук и (или) профессоров;

– не менее 50% профессорско-преподавательского состава, работающего в вузе на штатной основе;

– среднегодовое число защит диссертаций на 100 человек научно-педагогического персонала за 5 лет – не менее трех [2, 3, 4].

Общим же результатом реализации представленных направлений деятельности по обеспечению качества образования в условиях профильного университета должна стать

динамично функционирующая система, обеспечивающая соответствие всех направлений деятельности вуза постоянно повышающимся требованиям социального заказа, как на уровне Российской Федерации, так и в едином образовательном пространстве Европы.

### Литература

1. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 годы: распоряжение Правительства РФ № 1340-р от 03.09.2005 г. // Бюллетень Министерства образования и науки Российской Федерации. Высшее и среднее профессиональное образование. – 2006. – № 1. – С. 3–36.

2. Лицензирование, аттестация, государственная аккредитация учреждений профессионального образования Российской Федерации. В 3 т. Лицензирование: сборник нормативно-правовых актов и организационно-методических материалов. – М.: Центр государственной аккредитации, Высшая школа, 2003. – Т. 2. – 165 с.

3. Лицензирование, аттестация, государственная аккредитация учреждений профессионального образования Российской Федерации. В 3 т. Государственная аккредитация, аттестация: сборник нормативно-правовых актов и организационно-методических материалов. – М.: Центр государственной аккредитации, Высшая школа, 2003. – Т. 3. – 199 с.

4. Об утверждении показателей деятельности и критериев государственной аккредитации высших учебных заведений: Приказ Рособрнадзора № 1938 от 30.09.2005 г. // Российская газета. – 27 октября 2005. – № 241 (3910). – С. 6.

5. О реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации: приказ Минобрнауки РФ № 40 от 15.02.2005 г. // Бюллетень Министерства образования и науки Российской Федерации. Высшее и среднее профессиональное образование. – 2005. – № 4. – С. 21–27.

## О СИСТЕМЕ РАЗВИТИЯ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ К ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕНИЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ

С.А. Репин, М.В. Подобед  
ЧелГУ

**В статье повествуется о повышении роли учителя современной школы в организации ученического самоуправления. Предлагается использовать возможности методической работы в школе для развития готовности учителей к организации ученического самоуправления. С этих позиций осуществляется характеристика соответствующей педагогической системы.**

В структуре профессионально значимых компетенций учителя важное место занимают его умения создавать условия для самореализации личности учащихся, организовать их полноценную социально ориентированную деятельность в самых разных ее направлениях. Одним из наиболее востребованных с точки зрения практики образования таких направлений является педагогическая работа по организации ученического самоуправления. Следует указать на то, что приоритетность этой стороны педагогической деятельности обуславливается принятой в нашей стране парадигмой государственно-общественного управления образованием, выдвинутой в качестве одного из принципов государственной политики в области образования. Таким образом, перед современными учителями стоит серьезная проблема, решение которой связано с формированием у учащихся соответствующего опыта самоуправления.

Нельзя сказать, что учителя не могут оказать поддержку учащимся в организации и осуществлении их самоуправления. Анализ развития отечественной школы показывает, что на различных ее этапах организации самоуправления учащихся уделялось достаточно много внимания. Кроме того, существующая в нашей стране система профессионально-педагогического образования в определенной степени направлена на подготовку будущих учителей к управленческой деятельности вообще и к обеспечению ученического самоуправления в частности. Заметим, однако, что данная подготовка не носит целенаправленного и последовательного характера. Так или иначе, готовность учителей к организации ученического самоуправления присутствует в структуре профессионально значимых компетенций современного учителя. Другое дело,

что она является недостаточной для эффективного развертывания ученического самоуправления в условиях обновляющейся школы, вставшей на путь социально-экономических преобразований.

Поэтому правомерно ставить вопрос об оказании помощи учителю школы в развитии его готовности к организации ученического самоуправления. При этом в статье под готовностью учителя к организации ученического самоуправления мы будем понимать такие его качества, которые характеризуют его направленность на поддержку ученического самоуправления, теоретическую вооруженность и наличие профессионально важных умений осуществления педагогической работы по данному направлению. Под ученическим самоуправлением – нормативно закрепленную и системно организованную деятельность учащихся, осуществляемую самостоятельно или совместно с учителями, по планированию, организации и анализу функционирования классного (школьного) коллектива; направленную на создание благоприятных условий для взаимодействия учащихся и решению различных социально ценных задач.

Решение проблемы развития готовности учителей к организации ученического самоуправления мы связываем с использованием возможностей методической работы, осуществляемой в современной школе. Такой вывод в значительной степени был обусловлен опорой на исследования К.С. Бутова, В.П. Ворошиловой, Н.В. Останиной, И.О. Котляровой и некоторых других авторов, которые показали преимущества методической работы для развития профессионально важных качества учителя современной школы [1, 2, 4, 5].

Анализ педагогических исследований показывает, что методическая работа в шко-

ле – это целостная, основанная на достижениях науки и передового педагогического опыта система взаимосвязанных мер, направленных на всестороннее повышение квалификации и профессионального мастерства каждого учителя, на развитие и повышение творческого потенциала педагогического коллектива школы в целом, а в конечном счете – на повышение качества и эффективности образовательного процесса, рост уровня образованности, воспитанности и развития учащихся [4].

Главное в методической работе – оказание реальной, действенной помощи учителям в развитии их профессионально важных качеств. Очевидно, что если методические ресурсы школы будут сконцентрированы на одном направлении, то это позволит значительно увеличить эффективность методической работы. Данное обстоятельство позволяет вести речь о возможности развития готовности учителей к организации ученического самоуправления в методической работе.

В соответствии с этим нами была разработана (а в дальнейшем – и экспериментально проверена) специальная педагогическая система развития готовности учителей к организации ученического самоуправления. Методологическими основаниями ее проектирования послужили системный и деятельностный подходы. Их реализация нашла отражение в определении системных особенностей построения процесса развития готовности учителей к организации ученического самоуправления, а также в выявлении деятельностной специфики его содержания. Опора на системный и деятельностный подходы позволила нам:

- спроектировать целостную педагогическую систему развития готовности учителей к организации ученического самоуправления;

- определить наиболее эффективные пути ее функционирования и развития;

- обеспечить развитие готовности учителей к организации ученического самоуправления в процессе деятельности.

Перейдем теперь к описанию содержательной стороны разработанной педагогической системы. Исходя из исследований Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, Т.А. Ильиной, Н.В. Кузьминой, А.М. Саранова, В.А. Сластенина, в качестве ключевых структурных элементов системы мы выделили:

- целевой (включающий все многообразие целей и конкретных задач);

- содержательный (отражающий многообразие аспектов взаимодействия и сотрудничество субъектов деятельности);

- операционный (определяющий целесообразное сочетание форм, методов и средств взаимодействия субъектов);

- результативный (отражающий конечный результат всей деятельности по развитию исследуемой готовности).

При этом в качестве основных этапов реализации данной системы в соответствии с деятельностным подходом мы выделили основные этапы развития готовности учителей к организации ученического самоуправления, а именно информационно-стимулирующий, действенно-практический и творчески-преобразующий.

Охарактеризуем основные компоненты системы развития готовности учителей к организации ученического самоуправления на каждом из трех этапов ее представления.

Системообразующим элементом выступает целевой элемент, основной функцией которого является предвосхищение ожидаемого результата проектируемой деятельности. Так, в качестве целевых установок на первом этапе реализации системы – информационно-стимулирующем – нами выделены:

- преодоление устоявшихся стереотипов учителей в области организации ученического самоуправления;

- побуждение учителей к освоению методологии государственно-общественного подхода к управлению образованием вообще и самоуправлению учащихся в частности;

- освоение учителями теоретических представлений о сущности ученического самоуправления, а также формах и методах его осуществления.

- На втором этапе реализации системы – действенно-практическом – целевыми установками стали:

- стимулирование намерений учителей применять на практике теоретические представления об организации ученического самоуправления;

- содействие учителям в овладении способами практической деятельности по организации функционирования самоуправления учащихся;

- приобретение учителями опыта организации ученического самоуправления, отработка методов и приемов обеспечения управленческой деятельности учащихся.

На третьем этапе – творчески-преобразующем – целевыми установками выступили:

- закрепление у учителей новых приоритетов и способов практической деятельности по организации ученического самоуправления;

- содействие учителям в творческом применении теоретических представлений и способов практической деятельности по организации ученического самоуправления;

- развитие потребности учителей в самосовершенствовании в области организации ученического самоуправления.

Основной функцией содержательного элемента системы является определение многообразия аспектов взаимодействия и сотрудничества учителей, а также разработка наиболее целесообразных способов достижения спроектированных целевых установок.

На первом этапе реализации системы большое значение придавалось «расшатыванию» сложившихся у учителей стереотипов деятельности по организации ученического самоуправления. Важно было пробудить у учителей желание ретроспективно проанализировать собственные профессионально-педагогические возможности и ограничения в контексте идей государственно-общественного управления с тем, чтобы преодолеть «стартовую напряженность» и естественное сопротивление изменениям в организации ученического самоуправления.

На втором этапе закреплялись позитивные мотивы совместной деятельности, стимулирующие процесс осознания учителями необходимости овладения технологиями профессионально-педагогической деятельности в контексте идей государственно-общественного управления образованием вообще и организации ученического самоуправления в частности. Кроме того, на этом же этапе создавались условия, которые способствовали обогащению личностного опыта учителей в организации ученического самоуправления.

Для третьего этапа было характерно не только освоение учителями нового содержания, форм и методов функционирования самоуправления учащихся, но и способность учителей активно преобразовывать свою профессионально-педагогическую деятельность и творчески применять имеющиеся знания для организации ученического самоуправления. Вовлеченность учителей в творческий вид деятельности соответствовало наиболее высокой степени прояв-

ления продуктивной деятельности, его устойчивой потребности в эффективном содействии ученическому самоуправлению. Это являлось важной предпосылкой профессиональной самореализации учителей в выбранном аспекте профессионально-педагогической деятельности по организации ученического самоуправления. Ведущей при этом была личностно-творческая стратегия профессионально-личностного саморазвития, опирающаяся на продвижение по уровням освоения учителями идей государственно-общественного управления.

Выбранные целевые установки и ведущие направления деятельности и взаимодействия учителей определили формы, методы и средства проектирования процесса развития, их готовность к организации ученического самоуправления. Соответствующие формы, методы и средства образовали операционный элемент разработанной системы.

На первом этапе реализовывались формы методической работы, основным назначением которых было побуждение учителей к освоению методологии государственно-общественного управления, знакомство с информацией о сущности ученического самоуправления, формах и методах его осуществления. Реализация данного направления стала возможной через такие формы методической работы, как психолого-педагогический семинар, научно-практическая конференция, работа над единой методической темой, методическое объединение и др.

Особенность осуществления второго этапа реализации проектируемой системы заключалась в том, что основным назначением соответствующих форм являлась организация применения полученных теоретических представлений учителей о сущности ученического самоуправления, их углубление и расширение; овладения способами практической деятельности по обеспечению функционирования самоуправления учащихся; приобретения учителями соответствующего опыта профессионально-педагогической деятельности. К данной группе форм методической работы были отнесены: психолого-педагогический семинар, работа над единой методической темой, методическое объединение, творческая микрогруппа учителей, взаимопосещение внеклассных мероприятий, групповая консультация и др.

Использование форм методической работы, через которые осуществлялся третий этап, было направлено на решение следующих за-

дач: развитие способности учителей к использованию нестандартных, оригинальных методов организации ученического самоуправления; совершенствование способов практической деятельности по обеспечению управленческой деятельности учащихся. Творческому направлению соответствовали: научно-практическая конференция, индивидуальная консультация, собеседование, работа над индивидуальной творческой темой, индивидуальное самообразование и др.

Другой составляющей операционного компонента проектируемой системы являются методы. Не отрицая эффективности использования сочетания разнообразных методов обучения учителей в качестве доминирующих методов, соответствующих выделенным этапам реализации системы, нами предложены: проблемные, эвристические и исследовательские методы.

Последней составляющей операционного элемента проектируемой системы были средства развития готовности учителей к организации ученического самоуправления. В качестве таких средств предложено использовать: научную, учебную и методическую литературу по педагогике, психологии, управлению образовательным учреждением; методические рекомендации и разработки по организации ученического самоуправления; материалы научно-практических конференций; программы и планы методической работы; периодические издания; индивидуальные программы и планы самообразования; современные средства телекоммуникаций и информационно-компьютерных технологий, цифровые образовательные ресурсы, сеть Интернет и др.

Последним элементом системы развития готовности учителей к организации ученического самоуправления стал результативный. В качестве основных характеристик результативного элемента на первом этапе реализации системы нами выделены:

– убежденность учителей в целесообразности и значимости идей государственно-общественного управления школой;

– сознательная направленность учителей на организацию ученического самоуправления;

– глубокие теоретические знания о сущности ученического самоуправления, формах и методах его осуществления.

На втором этапе реализации системы выделены следующие результаты:

– практическое переосмысление идей государственно-общественного управления школой;

– владение способами практической деятельности по организации ученического самоуправления;

– наличие личного опыта организации ученического самоуправления в школе.

На третьем этапе реализации проектируемой системы выделены следующие ключевые результаты:

– ориентация на учащегося как субъекта управления школой;

– способность конструктивно анализировать собственную профессиональную деятельность по организации ученического самоуправления;

– наличие собственного проекта профессиональной деятельности по организации ученического самоуправления.

Таковы основные характеристики разработанной педагогической системы развития готовности учителей к организации ученического самоуправления. Эта система является целостной, поскольку каждый из ее выделенных элементов решает вполне определенную задачу, и только их совокупность достигает поставленных целей. Кроме того, она является функционирующей и саморазвивающейся, а потому предоставляет возможность вариативного выбора форм, методов и средств, которые используются для достижения целей. Особенностью данной системы является ее направленность на максимальное использование возможностей методической работы для развития готовности учителей к организации ученического самоуправления.

Данная система проходила экспериментальную апробацию в практике методической работы общеобразовательных учреждений г. Челябинска (МОУ средняя общеобразовательная школа № 18 и МОУ средняя общеобразовательная школа № 76) и г. Копейска (МОУ средняя общеобразовательная школа № 6). При этом методическая работа выстраивалась в соответствии с программой повышения квалификации учителей в аспекте развития их готовности к организации ученического самоуправления. Ключевой особенностью реализации данной программы стала ее направленность на учет профессионального и витагенного опыта учителей. Кроме того, организованная таким образом методическая работа предполагала предоставление возможностей учителям для профессиональной само-

реализации. Результаты эксперимента подтвердили эффективность разработанной системы развития готовности учителей к организации ученического самоуправления.

Таким образом, анализ теоретических исследований и состояние образовательной практики показывает, что значительно возрастает роль учителей школы в модернизации образования. Повышаются требования к осуществлению учителем различных аспектов воспитания и обучения учащихся. В условиях реализации государственно-общественного управления образованием одним из ключевых таких аспектов является содействие учащимся в становлении и развитии системы ученического самоуправления в школе. Исходя из этого, нами была разработана специальная педагогическая система развития готовности учителей к организации ученического самоуправления. Ее содержательная интерпретация нашла отражение в данной статье. Апробация разработанной системы проходила в реальной практике методической работы ряда общеобразовательных школ.

### *Литература*

1. Буров, К.С. *Направленность методической работы в школе на индивидуализацию образования учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук / К.С. Буров. – Магнитогорск, 2004. – 23 с.*
2. Ворошилова, В.П. *Становление педагогического мастерства учителя в системе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.П. Ворошилова. – Курган, 1996. – 18 с.*
3. Калиш, И. *Типичные ошибки ученического самоуправления / И. Калиш, А. Прутенков, О. Солодова // Народное образование. – 2003. – № 7. – С. 61–68.*
4. Котлярова, И.О. *Теоретические основы лично-ориентированного повышения квалификации работников образования: автореф. дис. ... докт. пед. наук / И.О. Котлярова. – Челябинск, 1999. – 21 с.*
5. Останина, Н.В. *Развитие готовности учителя к осуществлению дифференцированного подхода в профессионально-педагогической деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Останина. – Челябинск, 2002. – 23 с.*
6. Семенова, Е.В. *Модель педагогического содействия становлению самоуправления учащихся в пятом классе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Семенова. – Челябинск, 2004. – 23 с.*

## СИСТЕМЫ МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ

*В.А. Карачаровский*  
КТК

Статья посвящена рассмотрению созданной и апробированной на протяжении 10 лет системы управления качеством в Курганском технологическом колледже. Описывается модель мониторинга качества образовательного процесса.

Идея повышения качества образования, приведение его содержания в соответствие с современной научной картиной мира зачастую реализуется сегодня механистически. Повышение качества образования фактически сводится к контролю за полученными знаниями. Стремление к повышению качества образования побудило реформаторов развивать систему образования в контексте Болонского процесса [4, 7 и др.]. Международный опыт показывает [8], что перспективным направлением повышения качества является то из них, которое предполагает использование идеологии управления качеством посредством внедрения систем менеджмента качества в соответствии с международными стандартами качества ИСО серии 9000:2000.

В настоящее время такие системы менеджмента качества получают все большее распространение, так как совершенствование управления на системных принципах дает организации дополнительные преимущества в конкурентной борьбе, обеспечивает большую эффективность деятельности.

Система менеджмента качества определяет не то, чем занимается организация, а только то, как она управляется. Система менеджмента качества может охватывать деятельность образовательного учреждения целиком (включая процесс образования, разработку учебно-программной документации, обслуживание студентов и т.д.) либо отдельные ее направления (только учебный процесс, только разработку учебно-программной документации и т.д.).

Особую роль в любом виде деятельности играет управление процессом. Для повышения качества образования в контексте Болонского процесса необходимо развивать и совершенствовать систему управления качест-

вом с учетом национально-региональных особенностей управления [1, 3, 10, 11 и др.].

Система управления качеством в Курганском технологическом колледже функционирует достаточно успешно в течение 10 лет. Нормативно-правовой основой ее функционирования является Положение о системе качества подготовки специалистов в технологическом колледже. При этом основной целью создания системы менеджмента является подготовка специалиста заданной степени квалификации, пригодного для включения его в процесс дальнейшего непрерывного образования и соответствующего европейской образовательной модели, предусмотренной образовательным стандартом.

Положение о системе менеджмента качества в технологическом колледже основывается на ряде основополагающих тезисов:

– система качества подготовки специалистов в технологическом колледже предназначена для подготовки специалистов такого уровня мастерства, который соответствует образовательному стандарту;

– система качества отражает степень гарантии того, что ожидает потребитель образовательных услуг (работодатели, учащиеся, студенты, родители);

– система качества подготовки специалистов отражает процесс и результат образовательной деятельности колледжа;

– система качества подготовки специалистов включает в себя оценку материально-технического компонента колледжа, кадрового и содержательного компонента, всего учебного процесса в динамике, начиная со вступительных испытаний и заканчивая адаптацией выпускников на рабочем месте.

Назначением системы менеджмента качества является создание такой системы управ-

ления в колледже, которая обеспечила бы подготовку вышеназванного уровня.

Управление – это особый вид профессиональной деятельности, который не сводится только к достижению целей социальной системы, но и представляет собой средство поддержки целостности любой социальной системы, ее оптимального функционирования и развития [2]. Технологический колледж – сложный многофункциональный организм, структура управления которым является многоступенчатой. Нижеописанная структура управления создана и апробирована в Курганском технологическом колледже.

Общее руководство осуществляет выборный представительный орган – Совет колледжа (в составе Совета Курганского технологического колледжа 11 человек). В состав Совета входят: директор колледжа, представители всех категорий работников, обучающихся, а также заинтересованных предприятий, организаций и учреждений. Совет колледжа принимает решение об открытии филиалов, лицензировании новых специальностей, с ним согласовываются нормативно-правовые акты по реализации непрерывного профессионального образования в колледже.

Педагогический совет создается в целях управления организацией учебного процесса, развития содержания образования, реализации профессиональных образовательных программ, повышения качества образования и воспитания студентов, совершенствования методической работы колледжа. Педсовет является коллегиальным совещательным органом колледжа, объединяющим преподавателей и других сотрудников колледжа.

Экспертно-методический совет является органом, координирующим научно-методическую, инновационную, экспериментальную работу в области непрерывного профессионального образования. ЭМС утверждает тематику научно-практических конференций, педагогических чтений и принимает активное участие в их подготовке и проведении. Одним из направлений работы ЭМС является редакционно-издательская деятельность.

Непосредственное управление деятельностью колледжа как регионального центра непрерывного профессионального образования осуществляет директор, который в соответствии с действующим законодательством назначает и освобождает от должности своих заместителей, руководителей структурных подразделений и других работников, заклю-

чает трудовые договора, определяет должностные обязанности всех работников. В этих вопросах ему помогают: отдел кадров, отдел мониторинга и развития учебного процесса, аттестационная комиссия, рассматривающая квалификационные категории работников.

Принимая управленческое решение, руководитель выбирает направление действия не только для себя, но и для других участников образования, поэтому руководитель не имеет права на непродуманные и необоснованные решения, тем более, что сегодня государственное управление осуществляется через внедрение государственных стандартов и нормативов, проведение аттестации и лицензирования. Другими словами, государство не столько управляет учебными заведениями, сколько определяет правовой и экономический режим их деятельности. Все остальное предлагается к решению на местах.

В настоящее время значительно повысились требования к современному руководителю образовательного учреждения. Наряду с профессиональными знаниями он должен обладать «высокими моральными и волевыми качествами; способностью анализировать и обобщать педагогические явления; творчески подходить к работе, видеть цель и перспективы развития образовательного учреждения в условиях рыночной экономики».

Руководитель образовательного учреждения должен обладать такими необходимыми качествами, как: организаторские способности, исключительное трудолюбие и самоотверженность в работе, настойчивость и упорство в достижении цели, умение масштабно мыслить. Одна из главных задач руководителя – создание сплоченного, творчески работающего педагогического коллектива, способного решать сложные задачи. Руководитель должен заботиться о росте педагогического мастерства преподавателей, направлять учебно-методическую подготовку, выходить на новые педагогические технологии: освоение компьютерных технологий, личностно-ориентированное обучение, педагогический менеджмент, рейтинговое обучение, здоровьесберегающие технологии.

Директор технологического колледжа в своей деятельности опирается на заместителей, каждый из которых отвечает за одно из направлений работы колледжа.

Заместитель директора по учебно-организационной работе отвечает за учебный процесс, составляет интегрированные учеб-



ные планы, учитывающие предыдущий уровень образования студентов, тарификацию преподавателей, расписание. Заведующие отделениями находятся под его руководством, они отвечают за реализацию непрерывного образования на отделении, за возможность каждого студента заниматься по индивидуальной образовательной траектории. В управленческую структуру заместителя по учебно-организационной работе входят заведующие практикой и заведующая библиотекой.

Организация работы по новым педагогическим технологиям, в том числе и по индивидуальной образовательной траектории, требует информатизации учебного процесса в колледже. Для работы по этому направлению (создание локальных сетей, баз данных по мониторингу учебного процесса, информатизации работы приемной комиссии и учебной части, информатизации управленческого процесса) существует должность заместителя директора по информационным технологиям. Заместитель директора по информационным технологиям отвечает за работу лаборатории по ремонту вычислительной техники, Центра информационных технологий, Центра мультимедийных технологий, работу компьютерных классов.

В целях более быстрой адаптации студентов, психологической комфортности, развития навыков коммуникабельности, лучшего настроения к учебе и работе сотрудников и студентов колледжа был создан Психолого-педагогический центр, где работают руководитель центра, психологи отделений, социальные педагоги.

Заместитель директора по научно-методической работе руководит методической службой колледжа, отвечает за эксперимент по обеспечению преемственности среднего профессионального образования с другими уровнями образования, является ученым секретарем лаборатории содержания непрерывного профессионального образования. В составе методической службы работают: руководитель отдела лицензирования и планирования учебной документации, руководитель отдела дистанционных технологий обучения, заведующий методическим кабинетом, методисты отделений, председатели цикловых методических комиссий, техник методической службы.

Организацией воспитательного процесса в колледже руководит заместитель директора по воспитательной работе. В этой структуре

задействованы: педагоги-организаторы, социальные педагоги, руководители физического воспитания, руководитель безопасности жизнедеятельности, руководители кружков, педагоги дополнительного образования. В своей работе заместитель директора по воспитательной работе опирается на органы студенческого самоуправления – «Студенческий профком» и «Студенческая республика», в которых представлены студенты, обучающиеся в колледже на первой ступени (начальное профессиональное образование), второй ступени (среднее профессиональное образование, базовый уровень) и третьей ступени (повышенный уровень).

Заместитель директора по начальному профессиональному образованию отвечает за работу и состояние учебно-производственных мастерских, работу старшего мастера, мастеров производственного обучения, занимается профориентацией студентов отделения, отвечает за организацию работы по интегрированным учебным планам однопрофильных профессий и специальностей.

Все управленческие структуры взаимодействуют между собой и нацелены на подготовку квалифицированных конкурентоспособных выпускников, уровень подготовки которых дает возможность продолжить образование по профилю избранной специальности по сокращенным срокам обучения.

Для приведения в соответствие качества подготовки специалистов запросам рынка труда в колледже осуществляется один из важных элементов управленческой деятельности – это контроль усвоения знаний и умений и их применения. Образовательный процесс в учреждении среднего профессионального образования имеет семь основных критических контрольных точек, необходимых для управления качеством и осуществляемых с помощью разных видов контроля: входного, оперативного, текущего, итогового, промежуточного, рубежного и завершающего. Благодаря этим контрольным точкам обеспечивается не только контроль за качеством подготовки специалиста, но и управление преподавателем самостоятельной работой студента, а также формирование у него навыков самоконтроля.

Среди элементов системы качества подготовки специалистов особое место занимает наличие контрольных точек. Создана и функционирует циклограмма внутриколледжного контроля (она составляется ежегодно), анали-

зируются данные, полученные студентами во время вступительных экзаменов, проводится на всех отделениях по всем дисциплинам входной контроль в течение сентября, разработано и претворяется в жизнь Положение о внутрисеместровом контроле, Положение о промежуточном контроле, Положение о независимых контрольных срезах, Положение об итоговой государственной аттестации.

На каждом отделении у методиста концентрируется весь материал по методическому аппарату контроля, где, кроме названных позиций, наличествует и тематический контроль по всем дисциплинам. В любое время может быть проведен независимый административный контроль, который покажет, какие трудности и по каким темам существуют у студентов. Проводится анализ, выясняются причины возникновения трудностей, предлагается корректировка затруднений, проводятся дополнительные занятия для тех, кому они необходимы.

Систематичность и непрерывность контроля позволяют быстро отреагировать на возникающие трудности в усвоении сложных дисциплин, обеспечивают управление администрацией преподавателем, управление преподавателем самостоятельной работой студентов, а также формирование у студентов навыков самоконтроля, возможностей для личностно-ориентированного индивидуально-подхода к обучению каждого и повышению качества подготовки специалиста в целом. Данная система дает определенные положительные результаты, которые прослеживаются через ряд основных показателей деятельности колледжа.

Вообще, контроль и мониторинг составляют значимый компонент системы менеджмента качества и организуются следующим образом. Для осуществления функции контроля необходимо наличие: системы внутриколледжного контроля, Положения о промежуточном контроле, Положения об экспертной группе, Положения о независимых контрольных срезах, Положения об итоговой государственной аттестации и других локальных актов, обеспечивающих аудит качества подготовки студентов.

Модель мониторинга качества образовательного процесса включает в себя следующие направления:

– инженерно-педагогические кадры, их квалификация;

– общие показатели и материально-техническая база;

– результативность воспитательного процесса;

– комплексно-методическое обеспечение учебного процесса;

– результативность учебного процесса;

– инновационная деятельность;

– мониторинг мотивации и обучаемости учащихся, поступающих в учебное заведение.

Для формирования критериальной базы и для проведения мониторинга формируются рабочие группы по:

– обеспечению учебного процесса (ИПР, материально-техническая база, общие показатели), руководитель – директор;

– обеспечению нравственного становления личности студентов (мотивация и обучаемость студентов, результативность воспитательного процесса), руководитель – заместитель директора по учебно-воспитательной работе;

– обеспечению качества учебной деятельности (комплексно-методическое обеспечение учебного процесса, его результативность), руководитель – заместитель директора по учебно-организационной работе;

– инновационной деятельности (инновационная деятельность в учебном заведении), руководитель – заместитель директора по научно-методической работе.

Для мониторинга качества выделены следующие аспекты:

– обучение и повышение квалификации руководящих и инженерно-педагогических кадров;

– общие показатели и материально-техническая база;

– результативность воспитательного процесса;

– комплексно-методическое обеспечение учебного процесса (ГОСТы, учебные планы по специальностям, рабочие программы по предметам, паспорта по предметам, производственному обучению, дидактические материалы для учащихся, методический аппарат контроля по предметам);

– оценка результативности учебного процесса (профессионализм учащихся, качество обучения по предметам теоретического цикла, результаты промежуточной аттестации учащихся, результаты поэтапной аттестации учащихся на практике, результаты итоговой аттестации учащихся);

– инновационная деятельность колледжа (участие в экспериментальной работе, в научных исследованиях, внедрение новых педагогических технологий, обучение новым производственным технологиям).

Содержанием мониторинга качества учебного процесса является комплекс методик, позволяющий обеспечить оценку и анализ состояния учебного процесса по каждому из направлений. Основаниями оценки являются соответствующие критерии качества [5, 9 и др.].

Критериальная база мониторинга квалификации руководящих и инженерно-педагогических кадров включает в себя:

- стаж педагогической работы;
- образование;
- обучение на курсах повышения квалификации;
- освоение смежных профессий;
- педагогико-психологическую компетентность;
- социально-коммуникативную компетентность;
- работу по реализации программы самообразования;
- участие в научно-практических конференциях, семинарах, педагогических чтениях;
- количество студентов, участвовавших в конкурсах, олимпиадах, в процентах;
- динамику качества образованности;
- качество проведения уроков.

Мониторинг общих показателей и материально-технической базы:

- кадровый потенциал;
- контингент обучающихся;
- обеспеченность учебного процесса.

Результативность воспитательного процесса оценивается по критериям:

- устойчивость эмоциональных отношений педагогов и учащихся;
- количество правонарушений учащихся;
- отсеб учащихся из колледжа;
- потребность в повышении уровня образования;
- анализ массовости и систематичности участия учащихся в различных мероприятиях;
- качество организации досуговой деятельности;
- анализ эффективности работы куратора;
- уровень воспитанности студентов;
- уровень конфликтности;
- коррекция межличностных отношений;
- возможности творческой реализации для педагогов и студентов;

– занятость выпускников.

Критериями результативности образовательного процесса являются:

- организованность;
- специальная компетентность;
- участие в олимпиадах, конкурсах профессионального мастерства;
- подготовка творческих работ;
- успеваемость;
- средний балл;
- зачеты по дисциплинам (процент сдавших с 1-го раза);
- процент студентов успешно прошедших аттестацию;
- коэффициент овладения практическими умениями;
- процент студентов, получивших дипломы с отличием;
- процент студентов, получивших повышенный уровень образования;
- процент студентов, обучающихся по схеме непрерывного образования.

Инновационная деятельность оценивается по следующим критериям:

- наличие авторских программ;
- адаптация новых технологий к предмету;
- применение информационных технологий;
- участие в конференциях;
- участие в семинарах;
- участие в педагогических чтениях;
- осуществление исследовательской деятельности;
- разработка учебных пособий;
- разработка методических рекомендаций;
- разработка тематических тестовых заданий.

Переход к новым схемам управления и вовлечение всего коллектива в процессы управления качеством требует проведения непрерывной переподготовки сотрудников колледжа. По нашему мнению, чтобы система менеджмента качества была дееспособной, кроме лидирующей роли руководителя, как обязательного условия успеха, разработку и внедрение системы управления качеством надо начинать с вовлечения персонала в эту работу и освоения комплексной методики создания системы процессного управления.

Переподготовка сотрудников Курганского технологического колледжа была проведена через семинары, организуемые Минобразованием России на базе Петровского колледжа, Санкт-Петербургского технологического колледжа коммерции и управления, че-

рез обучение в Омском центре метрологии, стандартизации и сертификации, через изучение опыта работы Челябинского монтажного колледжа, Омского государственного промышленно-экономического колледжа и других учебных заведений.

Со всем персоналом нашего образовательного учреждения проведена учеба по системе менеджмента качества через информационный семинар, обучающие тренинги; на базе колледжа была проведена научно-практическая конференция по проблемам менеджмента качества, в которой приняли участие и поделились своими наработками и идеями по системе менеджмента качества представители 8 субъектов Российской Федерации. Подобные мероприятия, проводимые регулярно, по нашему мнению, приведут к трансформации колледжа в непрерывно самообучающуюся организацию. В этом случае система управления качеством получится жизнеспособной, реально полезной и психологически не отторгаемой коллективом.

### Литература

1. Анисимов, П.Ф. Социально-экономические основы регионализации среднего профессионального образования / П.Ф. Анисимов. – М.: Издательский дом «Новый учебник», 2004. – 268 с.
2. Ильясов, Д.Ф. Теория управления образованием / Д.Ф. Ильясов, Г.Н. Сериков. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 415 с.
3. Железцов, А.В. Приоритеты опережающего экономического образования молодежи: материалы международной научно-практической конференции 26–27 марта 2003 г. / А.В. Железцов, Г.А. Завьялова. – Новосибирск: НГУ, 2003. – 609 с.
4. Карташова, Л.В. Управление качеством образовательных услуг в ссузах / Л.В. Карташова, М.А. Николаева // Совершенствование качества подготовки специалистов в ссузах: научно-методический сборник. – М.: Издательский дом «Новый учебник», 2004. – 189 с.
5. Котлярова, И.О. Систематизация критериев качества университетского образования / И.О. Котлярова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Образование, здравоохранение, физическая культура». – 2005. – Вып. 6. – № 15 (55). – С. 29–37.
6. Матвеева, Н.А. Инерционность системы образования / Н.А. Матвеева. – Барнаул, 2004.
7. Мячина, И.В. Формирование системы управления качеством в ГОУ СПО «Омский государственный промышленно-экономический колледж» / И.В. Мячина // Материалы V межрегиональной научно-практической конференции 18-19 мая 2006 г. – Курган: КГИ, 2006. – 336 с.
8. Олейникова, О.Н. Копенгагенский процесс и российское профессиональное образование / О.Н. Олейникова // Материалы международного конгресса Создание единого образовательного пространства России и ЕС. Проблемы совершенствования государственных стандартов в области высшего, дополнительного и среднего профессионального образования. – Хельсинки, 2006.
9. Сериков, Г.Н. Образование и развитие человека / Г.Н. Сериков. – М.: Мнемозина, 2002. – 415 с.
10. Танцев, А.А. Институционализация многофункционального учреждения в системе профессионального образования Российской Федерации. / А.А. Танцев // Модернизация отечественного образования: сущность, проблемы, перспективы. Том 12 серии трудов приложение к журналу «Философия образования». – Новосибирск, 2005.
11. Типовое положение об образовательном учреждении среднего профессионального образования: постановление Правительства РФ №796 от 18.10.2000 г. сб. типовых положений в СПО. – М.: НПЦ «Профессионал-Ф», 2002. – 234 с.

## ВЕДУЩИЕ ПАРАМЕТРЫ АНАЛИЗА УЧЕБНИКОВ ПО МАТЕМАТИКЕ ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А.А. Попова, Л.Г. Махмутова  
ЧГПУ

Статья посвящена рассмотрению наиболее существенных параметров анализа учебников по математике для начальной школы, которые являются основой определения наиболее предпочитаемого учебника из множества существующих в рамках вариативности образования. Обоснованный выбор способствует рациональной организации процесса обучения.

Одним из основополагающих принципов и направлением развития современной системы образования в России является вариативность образования, которая в конечном счете нацелена на обеспечение максимально возможной степени индивидуализации образования. В настоящее время существуют различные способы реализации идей вариативности образования, включая вариативность и возможность выбора учебных программ и учебников. Однако наблюдения показывают неготовность значительной части педагогических кадров к осознанному выбору вариативной образовательной программы и соответствующих учебников с учетом возможностей и потребностей детей. Одной из причин этого является недостаточно глубокое освещение параметров анализа школьных учебников.

Как показали исследования отечественных и зарубежных ученых (Н.И. Тупальского, В.П. Беспалько, Я.А. Микка, М. Бауманна, В.И. Рывчина и др.), учебник могут характеризовать многочисленные параметры: эрго-

номические, художественно-эстетические, экономические, целевой функции, дидактический объем, алгоритм управления обучением, нацеленность учебников на определенные организационные формы, сложность учебного текста и др. Некоторые из этих параметров являются наиболее существенными. Для выявления такой группы ведущих параметров для анализа и определения предпочитаемого учебника по математике для начальной школы нами было проведено экспертное оценивание в декабре 2004 г. В группу экспертов вошли 19 специалистов (методисты педагогических вузов и колледжей Челябинска и Магнитогорска; учителя, имеющие большой стаж работы, почетные звания). Распределение параметров по степени важности (табл. 1).

Расстановка параметров анализа учебника, представленная в табл. 1, вполне объяснима. Учебник является в первую очередь носителем содержания образования, важным (нередко основным) источником знаний. Специфика учебника математики предопределила

Результаты экспертной оценки

Таблица 1

Параметр анализа учебника	Место	Сумма рангов
Содержание (объем, содержащий дидактические единицы)	1	39
Направленность заданий на развитие подструктур математического мышления	2	54
Сложность учебного текста	3	60
Построение	4	68
Алгоритм управления обучением	5	79
Эргономические показатели	6	131
Оформление	7	137
Эстетические показатели	8	150
Экономические показатели	9	162
Исполнение	10	165

второе место такого параметра, как наличие заданий, связанных с развитием подструктур математического мышления. Вместе с тем учебник должен не просто отражать содержание образования, но предъявлять его в доступной для детей соответствующего возраста форме. Со сложностью учебного текста связан и такой параметр, как построение, который включает не только композицию, но и язык. Этим и можно объяснить их близкое соседство. Стоит отметить, что эксперты достаточно высоко оценили алгоритм управления обучением, который позволяет контролировать усвоение учебного материала не только учителю, но и самому ученику. Последние пять параметров значительно отстают от первой пятерки, что можно истолковать их связью не столько с содержанием, сколько с качеством производства учебников.

Таким образом, использование метода экспертных оценок позволило определить ведущие параметры анализа учебников по математике для младших школьников: 1) содержание (объем, содержащий дидактические единицы); 2) направленность заданий на развитие подструктур математического мышления; 3) сложность учебного текста; 4) построение; 5) алгоритм управления обучением. Эти параметры названы нами организационно-содержательными как характеризующие продуманное устройство, внутреннюю дисциплину и единство всех основных элементов целого, его свойств и связей. Первые три параметра допускают количественную оценку, последние два характеризуются описаниями. Количественная оценка позволяет построить модель предпочтения учебников.

Охарактеризуем модель предпочтения учебника по математике для начальной школы. По характеру воспроизводимых сторон оригинала она является смешанной, структурно-функциональной. Ее структуру составляют организационно-содержательные параметры учебника по математике. Предпочитаемые значения параметров определяют выбор учебника. В этом проявляется функциональность модели. По способу реализации наша модель является мысленной (идеальной), поскольку она не является материальным объектом, а представляет собой мысленный образ изучаемого явления. По степени и характеру сходства модели и замещаемого объекта она является знаковой, так как представляет собой знаковое преобразование. Таким образом, использование модели в нашем

случае вызвано тем обстоятельством, что она позволит управлять процессом выбора учебника. Модель предпочтения учебника по математике для начальной школы, по нашему мнению, должна быть построена исходя из потребностей учителей Челябинской области и требований, предъявляемых к модели педагогического явления. При построении своей модели предпочтения мы взяли за основу дистанционную модель предпочтения, называемую также моделью развертывания [1], согласно которой суждение учителя о предпочтении формируется путем сравнения данных параметров учебника с желаемыми характеристиками учебника, которые задает учитель.

Для конкретного построения модели предпочтения необходимо определить значения трех ведущих параметров: 1) содержание (объем, содержащий дидактические единицы); 2) направленность заданий на развитие подструктур математического мышления; 3) сложность учебного текста (применительно к учебнику по математике – сложность учебных заданий). Для этого нами были проанализированы учебники по математике для начальной школы следующих образовательных программ (ОП):

1. «Начальная школа XXI века» (учебники В.Н. Рудницкой, Т.В. Юдачевой 2001–2004 гг.);
2. Система Л.В. Занкова (учебники И.И. Аргинской, Е.П. Бененсон, Л.С. Итиной, Е.И. Ивановской 2001–2003 гг.);
3. «Школа России» (учебники М.И. Моро, С.И. Волковой, С.В. Степановой, М.А. Бантовой, Г.В. Бельтюковой 2002–2003 гг.);
4. «Школа 2000...» – «Школа 2100» (учебники Л.Г. Петерсон, под руководством Г.В. Дорофеева 2004 г.).

Охарактеризуем выбранные параметры анализа учебников подробнее.

Исследуемым нами параметром можно считать объем учебника, содержащий дидактические единицы, то есть те объекты, которые должны быть усвоены (термины, правила, алгоритмы решения задач, примеров, построения геометрических фигур, единицы измерения, фактические сведения из истории математики и т.д. Объем учебников, содержащий дидактические единицы, преобладает в учебниках ОП «Начальная школа XXI века». Далее с небольшим отрывом идут учебники системы Л.В. Занкова. Значительно уступают учебники ОП «Школа России» и «Школа 2000...» – «Школа 2100». При этом стоит отметить динамику изменения объема. В учеб-

никах ОП «Школа 2000...» – «Школа 2100» объем учебников 3–4 классов значительно превосходит объем учебников 1–2 классов, что говорит об увеличении теоретического материала. В учебниках системы Л.В. Занкова объем распределен достаточно равномерно. В учебниках ОП «Школа России» наблюдается значительное увеличение объема в 4 классе (в 4 классе этой ОП нагрузка составляет 5, а не 4 часа математики в неделю). И, наконец, в ОП «Начальная школа XXI века» наблюдается постепенное увеличение объема к 3 классу, а затем спад. Кроме представленного анализа объема, содержащего дидактические единицы, приведем некоторые особенности анализируемых учебников (в плане изложения знаний). Так, в учебниках ОП «Школа 2000...» – «Школа 2100» новый материал четко выделен в тексте благодаря оформлению; включена система дополнительных подводных заданий по усвоению нового материала. В системе Л.В. Занкова уже в учебниках 1 класса идет ознакомление с историей математики (на примере иллюстративного ряда), введение теоретического материала дается через действие (выполнение системы заданий). В учебниках ОП «Школа России» новый материал четко выделен в тексте благодаря оформлению; в учебниках 3–4 классов включена система подводных заданий и учебных текстов по усвоению нового материала; в объяснение нового материала включены задания, проверяющие его усвоение («рассуждая так же, объясни решение»). В ОП «Начальная школа XXI века» в учебники введена система знаков, регулирующих самостоятельную деятельность ученика, в том числе ознакомление с новым материалом; в объяснении новых знаний участвуют герои, что должно повысить интерес учащихся к изучаемому материалу; приводятся многочисленные сведения из истории математики. Отметим также, что в учебниках всех анализируемых образовательных программ есть темы, не входящие в образовательный стандарт.

*Направленность на развитие подструктур математического мышления* согласно психологическим исследованиям, восходящим к Ж. Пиаже, структура математического мышления представляет собой пять пересекающихся подструктур. В зависимости от индивидуальных особенностей человека, любая из них может занимать место преобладающей. Ученые выделяют топологическую, проективную, порядковую, метрическую и алгеб-

раическую подструктуры [2]. Доминантная подструктура математического мышления проявляет себя во всех математических действиях, и, в зависимости от нее каждый ученик выбирает свой индивидуальный метод решения. Естественными подструктурами математического мышления считаются алгебраическая для мальчиков и порядковая для девочек. Люди с доминирующей алгебраической подструктурой постоянно стремятся ко всевозможным комбинациям и манипуляциям, вычленению частей и их сбору в единое целое, к сокращению и замене нескольких преобразований одним. Тем же, у кого доминирующей является порядковая подструктура, очень важны форма объектов, их соотношение, направление движения. Они не позволят нарушить или пропустить ни одного условия; действуют логично, по порядку. Работа по алгоритму для них – любимое занятие.

Нами были проанализированы задания в учебниках по математике для начальной школы по параметру «Наличие заданий, направленных на развитие подструктур математического мышления», определено их количество, установлено их соотношение. Анализ учебников по математике для начальной школы по рассматриваемому параметру показал, что в учебниках всех ОП значительно преобладают задания, развивающие метрическую подструктуру мышления (за исключением системы Л.В. Занкова). На втором месте расположились задания, направленные на развитие алгебраической подструктуры, на третьем – порядковой, далее – проективной, хотя в образовательной программе «Школа 2000...» – «Школа 2100» она равна топологической. Количество заданий, направленных на развитие топологической подструктуры, уступает заданиям, развивающим другие подструктуры, во всех образовательных программах.

*Сложность учебных заданий.* Опираясь на труды И.Я. Лернера, В.В. Гузеева, Я.А. Микка, Х.Б. Кукемелька, нами была разработана диагностика сложности учебных заданий по математике для младших школьников по двум показателям: алгоритму решения задачи и времени, затраченному на ее выполнение (путем использования хронометрических данных и техники выравнивания временных интервалов выполнения учебных заданий). Приведем критерии установления уровней сложности учебных заданий. К заданиям первого уровня сложности относятся такие, которые требуют применения одной или двух операций при

решении. На выполнение таких заданий затрачивается от 30 с до 2 мин. Задания второго уровня сложности требуют использования трех операций или двух операций, но с осложняющими обстоятельствами (абстрактность материала, необходимость выполнения рисунков или чертежей, дроби с разными знаменателями, применение только что полу-

уровня сложности на 12,5% больше, чем заданий второго. В учебниках ОП «Начальная школа XXI века», наоборот, преобладают задания второго уровня сложности, их на 22,4 % больше, чем заданий первого.

Сводные значения определенных нами ведущих параметров анализа учебников по математике для начальной школы (табл. 2).

Таблица 2

Значения ведущих параметров анализа учебников по математике для начальной школы

Образовательная программа	Объем, содержащий дидактические единицы (в процентах)	Сложность учебных заданий (в процентах)	Направленность заданий на развитие естественных подструктур математического мышления (в процентах)
«Начальная школа XXI века»	24,7	17,2	35
Система Л.В. Занкова	21,4	10,4	50
«Школа России»	13,5	13,2	30
«Школа 2000...» – «Школа 2100»	8,5	13,5	40

ченных сведений (знаний)). Время выполнения – от 2 мин до 3 мин 30 с. Текстовые задачи или примеры в три-четыре действия с письменными вариантами их выполнения – это задания третьего уровня сложности. Время выполнения – от 3 мин 30 с до 5 мин 30 с. Задания четвертого уровня сложности – текстовые задачи в четыре и более действий или составление и решение задач по чертежу или выражению. Время выполнения – от 5 мин 30 с до 7 мин.

Подчеркнем, что задания, которые подвергаются анализу по данному критерию, алгоритмического характера: это решение примеров, задач, уравнений, неравенств, построение геометрических фигур, измерение длин отрезков, действия с величинами, дробями. Анализ учебников по математике для начальной школы по рассматриваемому параметру показал, что в учебниках всех образовательных программ менее всего заданий четвертого уровня сложности. На третьем месте расположились задания третьего уровня сложности. Преобладают же задания первого и второго уровней сложности, но в учебниках разных образовательных программ их количество различно. В учебниках системы Л.В. Занкова и ОП «Школа России» их количество примерно одинаково (примерно 40–45 %). В учебниках ОП «Школа 2000...» – «Школа 2100» заданий первого

Таким образом, нами проделана работа по изучению параметров анализа учебников по математике для начальной школы, выявлены наиболее существенные. Опираясь на ведущие параметры, нами проанализированы учебники по математике для начальной школы следующих образовательных программ: «Начальная школа XXI века», система Л.В. Занкова, «Школа России», «Школа 2000...» – «Школа 2100». Количественная интерпретация полученных сведений легла в основу построения модели предпочтения учебников по математике для начальной школы. Данная информация может быть полезна учителям начальных классов для осуществления выбора учебника по математике и, соответственно, рациональной организации процесса обучения.

### Литература

1. Дэйвисон, М. Многомерное шкалирование: методы наглядного представления данных / М. Дэйвисон; пер. с англ. В.С. Каменского. – М.: Финансы и статистика, 1988. – 254 с.
2. Каплунович, И.Я. Пять подструктур математического мышления: как их выявить и использовать в преподавании / И.Я. Каплунович, Т.А. Петухова // Математика в школе. – 1998. – № 5. – С. 45–48.



## О ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КРИТЕРИЕВ ИНФОРМАТИВНОСТИ И ЗДОРОВЬЯ В ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

*Н.В. Богдан*  
*УралГУФК*

Проблемы, связанные с обеспечением качества современного российского высшего профессионального образования, сегодня наиболее актуальны. В статье рассматривается возможность применения критерия информативности к оценке качества образования. Данный подход требует учета и такого критерия как здоровье, которое в паритете с образованностью может служить интегральной оценкой качества образования.

Изменения в современном мире не могут не коснуться системы образования и не отразиться в ней. В настоящее время переход от репродуктивно-педагогической к креативно-педагогической деятельности стимулирует смену целей и функций образования. Изменение целей и функций образования влечет за собой и изменение его содержания [3]. Качество образовательных систем может показывать будущее качество народа и жизни данного общества. Уровень образования, его качество становится не только необходимым условием жизненного успеха, но и стратегическим ресурсом экономического развития. Акцент на развитие человеческого капитала, становящегося все более значимым фактором экономического роста и конкурентоспособности национальной экономики, влияет на развитие рынка образовательных услуг и повышает требования к самой системе образования. Таким образом, наиболее актуальной становится проблема повышения качества образования как для тех, кто его получает, так и для тех, кто является его носителем.

Сегодня, в период перехода от индустриального к информационному обществу, четко прослеживается тенденция развития современного образования – внедрение в процесс обучения телекоммуникационных технологий, что приводит к существенным изменениям в сфере образования, в частности, меняется характер развития, приобретения и распространения знаний; открываются возможности для обновления содер-

жания обучения, методов и технологий обучения.

В настоящее время рост сетевых телекоммуникационных технологий, в том числе пространства сети Интернет, оказывает существенное влияние как на образовательный процесс, так и на развитие творческого потенциала субъектов образования, а увеличение плотности информационных потоков становится фактором появления новой для них, специфической формирующей среды. К ней можно отнести информационную образовательную среду, в которую входят информационные и коммуникационные технологии.

Выделение таких составляющих интенсификации информационных процессов, как: увеличение объема скорости передачи сообщения; ускорение обработки полученной информации; все более полное использование обратной связи; сокращение периода между получением новой информации и ее внедрением напрямую указывает на необходимость и возможность изменения качества образовательных процессов в учреждениях высшего профессионального образования, в том числе в области организации процессов обучения.

В связи с этим можно выделить существующие противоречия:

– между увеличивающейся плотностью информационных потоков, охватывающих все образовательное пространство, и недостаточностью вариантов новой философии образования, которая будет служить методологическим основанием построения инновационных моделей обучения;

– между зависимостью качества жизни человека от качества его образования и уровнем обязательного образовательного стандарта, т.е. ограничение информационных потоков, содержащих образовательный потенциал;

– между утверждением информации в качестве одной из центральных характеристик социокультурного развития и ограниченностью в рассмотрении педагогикой проблем образования категориями дидактики [1].

Возможность применения информационного подхода к повышению качества образования позволяет по-иному взглянуть на многие проблемы образования. Потребность в обновлении информации входит в число базовых, и обучение может быть определено как целенаправленное информационное воздействие в системе «преподаватель – студент». Специфика информационного взаимодействия для качественного обучения требует постоянного соотношения его содержания с ситуацией выбора, неопределенности, поиска, усложнения структуры знаний. В этом случае по-другому формулируется вопрос о возможности усвоения базового компонента содержания образования всеми студентами. Проблема состоит не только в сложности этого содержания, но и в точном выборе для каждого студента носителей информации, каналов ее передачи, ситуаций предъявления. Информационный подход позволяет ориентировать педагогику на активный поиск новых средств и способов передачи информации обучающимся.

В различных системах могут циркулировать одинаковые потоки информации, а одна и та же информация может храниться в различных физических носителях и передаваться различными по своей природе каналами. Это влечет за собой поиск новых путей разнообразного копирования одинакового по объему и сложности содержания образования. Для педагога это означает, что он должен найти новый подход к проблеме развития познавательной потребности студентов и обеспечить тем самым эффективность такой познавательной деятельности. Это будет связано с повышением информативности содержания как качества, обуславливающего способность удовлетворить актуальную потребность субъекта познания в обновлении информации, проявляющуюся в индивидуальном информационном запросе [5].

При оценке качества содержания образования встает вопрос не только об индивиду-

ально-информативной, но и энергетической ценности предлагаемого студенту учебного материала. Существует взгляд на информацию как энергию, сформированную в соответствии с запросами получателя, как форму передачи энергии от одного объекта к другому.

Следовательно, информативность может выступать критерием оценки качества содержания образования относительного конкретного субъекта познания. В этом случае увеличивается ответственность преподавателя за передачу информации в образовательных системах относительного каждого субъекта. Именно поэтому возникает необходимость оценки качества образовательных стандартов всех уровней относительно их информированности. С одной стороны, она определяется соответствием стандартов обучения запросам социума и информационно-образовательным процессам в обществе. С другой стороны, наличие «источников» производства и восполнения запасов энергии (физической, интеллектуальной, нравственной и др.) у студентов разных курсов обучения при усвоении предлагаемого объема содержания.

В этой связи можно по-новому взглянуть на проблемы утомляемости и перегрузки. Неумение студентов в отборе нужного объема информации, случайность отбора информационных единиц приводит к проблеме информационной перегрузки и, как следствие, повышенной утомляемости. Следует отметить, что условия окружения (в данном случае информационные потоки и технологии) становятся причиной негативных тенденций в развитии здоровья студентов.

Утомление может рассматриваться как особый вид функционального состояния человека, временно возникающий под влиянием продолжительной и интенсивной работы и приводящий к снижению ее эффективности. Таким образом, утомление оказывает влияние на результаты деятельности студентов в образовательном процессе, среди которых одним из важнейших является достигаемый ими уровень образованности. Поэтому, выбирая явление утомления в качестве критерия оценки качества образования, мы устанавливаем ориентир и на здоровье студентов, и на их образованность.

В настоящее время управление процессом обучения осуществляется главным образом с учетом его результатов, то есть присвоенной образованности студентами, на основании тестирования ее успешности. При этом вне поля

внимания остается вопрос о том, являются ли педагогические условия оптимальными с точки зрения биологических критериев.

Другими словами, учитывается ли та «биологическая цена», которую студент платит за присвоенную образованность; то есть те энергетические затраты, которые сопровождают процесс обучения и которые могут быть оценены через изменение его функционального состояния. Особое внимание должны привлекать те индивидуальные особенности студентов, которые связаны с механизмами регуляции состояний организма и влияют на развитие неоптимальных его состояний и стресса. Следовательно, необходимо соотносить педагогические и другие возбуждения с возможностями здоровья конкретных студентов.

В образовании утомление может быть следствием отношений субъектов образования с образовательными системами в конкретных условиях образовательного пространства. Между мерой утомления и состоянием здоровья организма существуют определенные связи. До некоторого предела эта мера не представляет особой опасности для здоровья студентов, но избыток утомления (переутомление) является фактором, представляющим угрозу ухудшения здоровья субъектов. С явлениями переутомления приходится встречаться на первых курсах обучения в вузе. Сложность проблемы в том, что в этот период обучения трудно определить начальную стадию утомления: студент, работая самостоятельно с большим информационным массивом, не может сам понять своего состояния и тем более выразить его. Это обусловлено тем, что значительный объем информации студент получает через посредника – машину, исключая контакт с другим субъектом, в этом случае не требуется психологических, эмоциональных энергозатрат. Такой характер информационного взаимодействия требует некоторого ограничительного, охранительного принципа по отношению к сохранению здоровья. Поэтому необходимо принимать меры, препятствующие нарастанию утомления, то есть четко обозначить единицы информации, необходимые для усвоения.

Утомление часто трактуется как реакция организма на нагрузки. Нагрузка – это та внешняя задача, параметры которой не зависят от человека, выполняющего работу. Информационные нагрузки студентов обуславливаются особенностями их отношений с образовательными системами, происходящими в образова-

тельном пространстве, которые сопровождаются реакциями организма с определенными энергозатратами. Эти энергозатраты и составляют нагрузку на организм [4]. Преодоление такой нагрузки и вызывает утомление у студентов. Следовательно, между состоянием здоровья студентов и мерой утомления в процессе взаимодействия их с информационными системами существуют определенные связи.

Таким образом, можно утверждать, что одним из критериев качества образования может быть критерий здоровья, его сохранение и укрепление. Преподаватель должен активно использовать информационные потоки и источники в образовательных процессах со студентами, но не допускать индивидуально-личностных разрушений в состоянии здоровья ни на одном из уровней: физиологическом, психическом, социальном. При адекватности содержания информации и способов ее передачи уровню развития информационной потребности и готовности студента, в ходе образовательной деятельности должен наблюдаться своеобразный эффект «энергетической прибавки». Такая постановка проблемы повлияет на педагогически необходимое время для усвоения того или иного объема информации, определяя норму учебной нагрузки и структуру учебных планов [1, 4].

Важно отметить то, что, работая с единицами информации на социально-психологическом и психофизическом уровнях, преподаватель переходит к процессам дифференциации обучения, то есть возможность передачи одной и той же по объему и качеству информации разными путями. В ходе усвоения единиц учебного содержания информация, существующая в системе «преподаватель – студент» в оперативной форме, трансформируется в виде одной из характеристик образованности во внутреннее, субъективное пространство студента.

Конечно, это потребует включения в систему обучения технических форм получения информации. Но такой характер информационного взаимодействия носит двоякий характер. С одной стороны, за счет появления мультимедийной техники стало возможным предъявления учебной информации в виртуальном пространстве, а Интернет стал своеобразным компьютерным аналогом информационно-образовательного потенциала. Такое информационное пространство порождает противостояние информационной и, как следствие, социальной действительности. Все это

порождает этико-социально-педагогические проблемы, так как необходимо обучить субъектов образования оценке качества и плотности информационных потоков в целях распознавания любой информационной агрессии и формированию культуры информационного запроса, нравственной ответственности субъектов за использование той или иной информации [2].

С другой стороны, появление принципиально новых для педагогики таких форм реализации принципа наглядности не позволяет сделать видимыми количественные и качественные характеристики таких свойств субъектов, которые непосредственно не поддаются восприятию. К ним относятся характеристики таких состояний субъекта, как здоровье, образованность и т.д. Это означает, что в образовательных процессах должна реализовываться ориентация одновременно и на образованность, и на здоровье, что позволит добиться более существенных качественных результатов в образовании. Отсюда вытекает идея равнозначности, паритета между здоровьем и образованностью, который будет являться интегральной качественной оценкой образования [4].

Однако, в силу высокой психофизиологической нагрузки на студентов в процессе всего периода обучения, имеющееся на сегодняшний день низкое качество здоровья нивелирует даже самое высокое качество образования на выходе из вуза. Несмотря на это, при рассмотрении критериев качества образования ни в одном

нормативном документе не учитывается такой критерий, как «качество здоровья» студента или выпускника вуза. Для этого необходимо создание новой образовательной (здоровьесберегающей) среды в вузе, а такой показатель, как «качество здоровья» будущего специалиста необходимо рассматривать при оценке качества образования в целом.

### Литература

1. Богдан, Н.В. *Некоторые аспекты обеспечения качества образования в вузе // Менеджмент XXI века: управление образованием материалы VI Международной науч.-практ. конф.* / Н.В. Богдан. – СПб.: ООО «Книжный дом», 2006. – С. 212–213.
2. Громова, Л.А. *Качество образования в контексте программы ЮНЕСКО «Образование для всех»: российское видение / Л.А. Громова, С.Ю. Тратицын, В.В. Тимченко.* – СПб.: ООО «Книжный дом», 2006. – С. 27–28.
3. Колесникова, И.А. *Педагогическая реальность: опыт междисциплинарной рефлексии: курс лекций по философии педагогики / И.А. Колесникова.* – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2001. – 288 с.
4. Сериков, С.Г. *Здоровьесбережение учащихся в образовательных процессах: монография.* / С.Г. Сериков. – Шадринск: Изд-во ПО «Исеть», 2001. – 320 с.
5. Субетто, А.И. *Основы социального менеджмента качества образования / А.И. Субетто.* – СПб. – Оренбург: ИЦКПС, ОГУ, 2004. – 60 с.

## КЛЮЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К УПРАВЛЕНИЮ КОРРЕКЦИОННО- РАЗВИВАЮЩИМ ОБРАЗОВАНИЕМ

О.Ю. Дьякова  
ЧелГУ

**В статье обосновывается актуальность проектируемой модели подготовки учителя к управлению коррекционно-развивающим образованием, осуществляемому в соответствии с междисциплинарно-партисипативным подходом; выявляются возможные ресурсы; характеризуются педагогические аспекты реализации данной модели; определяется смысловой аспект понятия «управление коррекционно-развивающим образованием».**

В утвержденном 24 июля 1998 года Президентом России Федеральном Законе «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» определено, что государство признает детство важным этапом жизни человека и исходит из принципов подготовки детей к полноценной жизни в обществе, развития у них общественно значимой и творческой активности.

Актуальность изучаемой нами проблемы вызвана возможностью частичного решения задач, связанных с охранно-оздоровительным фактором детства и с реализацией требования принципа подготовки детей к полноценной жизни в обществе в условиях управления коррекционно-развивающим образованием в общеобразовательных учреждениях.

Включение управленческого компонента в подготовку будущего учителя вызвано проведенным сравнительным анализом педагогической и управленческой деятельности. В результате был определен потенциал, за счет которого может быть обогащена педагогическая деятельность.

Подготовку будущих учителей к управлению коррекционно-развивающим образованием мы рассматриваем как часть их общепедагогической подготовки. В связи с этим следует обозначить ее назначение в формировании следующих профессиональных качеств: предусматривать возможные естественные изменения управляемой системы коррекционно-развивающим образованием и предсказывать будущее (прогнозирование); описывать в необходимых деталях желаемые состояния системы (проектирования идеалов); учиты-

вать все существенные последствия воздействий на систему коррекционно-развивающего образования; устранять нарушающие влияния искусственных и естественных процессов друг на друга; объединять естественные превращения и искусственные преобразования в едином плане развития, учитывающем течение времени (планирование); делать планируемое развитие органическим аспектом функционирования системы (организовать эти системы), т.е. организовывать и подчинять ее своим специфическим целям, в которых функционирование и развитие объединены; соединять проектирование с реализацией проектов путем дальнейшего развития и совершенствования проектирования, учитывающего стадии внедрения.

Опираясь на вышеизложенное, мы полагаем, что педагогическое управление представляет собой научную характеристику целостности управленческих систем, обеспечивающих направленность всех основных образовательных процессов на формирование личности, ее компонентов в соответствии с возможностями каждого элемента системы.

Анализируя функции педагогической и управленческой деятельности, мы попытались исследовать и определить составляющие их действия, а также выделить их интенциональный аспект. Напомним, что в нашем случае речь идет о процессе подготовки будущего учителя к управлению коррекционно-развивающим образованием, где функция управления, ее составная часть (от латинского *functio* – совершение, исполнение) рассматривается нами как отношение между управляю-

щей системой и управляемым объектом, требующее от управляющей системы выполнения определенного действия для обеспечения целенаправленности и (или) организованности управляемых процессов [9].

Различают общие функции управления, также называемые еще управленческими действиями (это планирование, организация, руководство, контроль, анализ и др.), и конкретные функции, когда управленческое действие названо не само по себе, а вместе с объектом, на который оно направлено. В системе подготовки будущего учителя к управлению коррекционно-развивающим образованием нами были использованы общие функции управления, соответствующие требованиям нашей системы. Из множества функций мы в данной работе хотим уделить особое внимание планированию.

Функция планирование понимается как маркетинг внешнего окружения организации, ее внутренних сильных и слабых сторон, составление целей, структуры организации, определения обязанностей, круга исполнителей, их действий, прогноз конечных результатов, проектирование контроля (цель, показатели, критерии и способы оценивания), выбор стиля взаимоотношений, определение временных рамок исполнения, составление схем рефлексивного анализа. Результат данной функции – технология достижения конечной цели организации [5].

Под функцией управленческой деятельности – маркетинг понимается анализ внешнего окружения организации. Используется с целью определения и оценки возможных конкурентов; анализа внутренних сильных и слабых сторон организации; создания собственной ниши на рынке через обновление продукции, разработку принципиально новой продукции; оценки расходов на выпуск новой продукции, поиска и выбора партнеров по сбыту; привлечения потенциальных заказчиков. Результатом реализации функции будет банк информации для определения миссии организации и формирования стратегического плана.

Под функцией прогнозирования понимается определение возможных будущих состояний системы, и программирование – выбор модели объекта в качестве цели и программы действий по достижению результата.

В.А. Якуниным выделяется функция формирования целей, в понимание которой он включает проектирование модели буду-

щего специалиста, где результатом реализации данной функции должна быть Квалификационная характеристика обучаемого, специалиста.

Н.В. Кузьмина выделяет конструктивную функцию педагогической деятельности, которая включает в себя: отбор и определение структуры учебного материала в соответствии с предъявляемыми к нему требованиями, осмысление действий учителя и учащихся в учебном процессе, отбор учебного оборудования, создание дидактических средств. Набор действий свидетельствует о том, что результатом данной функции может быть учебно-тематическое планирование.

Заметим, что планирование в широком смысле включает в себя и прогнозирование, и программирование, и составление рабочего плана (планирование в узком смысле) и т.п. Принципиально важным новшеством в анализируемой функции управления в последнее время является переход от традиционных планов учебной работы в школе к целевым комплексным программам функционирования или развития образования.

Мы считаем, что обязательной и важной составной частью функции планирования является выбор, определение параметров, по которым будут оцениваться результаты образования, проектирование образа выпускника (охарактеризованного в этих параметрах), определение минимально допустимых значений этих параметров, прогноз обучаемости, воспитательных возможностей каждого ребенка в зоне его потенциального развития.

Таким образом, под планированием мы понимаем подробное описание путей и средств достижения целей, а именно: состава, структуры этих путей и средств, последовательности действий, всех видов ресурсов, субъектов осуществления намеченного, время начала и завершения планируемых мероприятий и т.п. Результатом планирования должна стать программа развития, удовлетворяющая требованиям актуальности, прогностичности, рациональности, реалистичности, целостности, контролируемости, чувствительности к сбоем, а также подробное описание содержания и структуры каждого блока программы коррекционно-развивающего образования.

Причем в коррекционно-развивающем образовании для достижения высокого результата необходимо проектировать работу и с педагогическими кадрами, и с учащимися, и

с родителями, чтобы все они стали субъектами новой сложной деятельности.

Для наглядной демонстрации изложенного выделим важный этап управления вообще и коррекционно-развивающим образованием, в частности – механизм принятия решений, используемый нами также в процессе обучения планированию. Нужно отметить, что система подготовки будущего учителя к управлению коррекционно-развивающим образованием предусматривает еще на этапе становления специалиста развитие у него таких качеств личности, которые бы способствовали его активному становлению как управленца-профессионала. В учебной деятельности нами была задействована партисипативность, ее роль отводится области совместно вырабатываемых решений во взаимодействии субъектов образовательного процесса путем достижения консенсуса. Активность студентов в принятии управленческих решений коррекционно-развивающим образованием обеспечивает согласование их личных мотивов, целей с организационными и тем самым – повышение мотивации на выполнение принятого решения. В то же время нами установлено, что успешность протекания процесса взаимодействия преподавателя и студента при совместном принятии решения (и, следовательно, обучение ему) в области управления коррекционно-развивающим образованием во многом определяется особенностями организации самого процесса принятия решения, в котором мы выделили этапы с позиции партисипативного подхода.

1. Постановка проблемы управления коррекционно-развивающим образованием, выявление ее симптомов, причин, а также оценка с точки зрения важности – срочности и значимости для современной образовательной среды. При этом инициатива постановки проблемы может исходить как от преподавателя, так и студентов.

2. Определение «принадлежности» проблемы управления коррекционно-развивающим образованием с целью определения субъекта выработки и исполнения решения.

3. Определение стадий вовлечения студента по разрешению проблемы управления коррекционно-развивающим образованием с целью согласования понимания самой проблемы – ее формулировки и оценки.

4. Установление плана и процедуры совместной деятельности: четкое регулирование хода обсуждения, стремление к устранению

не относящихся к существу проблемы отступлений, экономия времени, нейтрализация возможных негативных межличностных эффектов.

5. Построение модели проблемной ситуации. Наиболее эффективный способ достижения указанного – включение будущих учителей в активную, реальную, аналитическую деятельность, проблемно-конфликтную ситуацию в области управления коррекционно-развивающим образованием.

6. Этап поиска решения. В ходе него происходит выдвижение альтернатив для решения указанной проблемы, поиск и выбор оптимального варианта на основании разработанных или уже имеющихся критериев и ограничений.

7. Принятие решения. Особенностью совместных решений является то, что они – результат консенсуса, позволяющего участникам образовательного процесса наиболее полно ощутить свой вклад в общее решение, принять его осознанно. В то же время имеется, как минимум, два способа принятия взаимосогласованного решения: принятие мнения большинства и взаимное согласование, которые зависят от:

- подготовленности участников к конструктивной деловой дискуссии;
- лимита времени;
- принятых правил совместной работы;
- количества участников;
- важности темы и ее значимости для участников;
- наличия времени для обсуждения.

8. Согласование решения в учебной группе. На этом этапе информируется преподаватель (если решение принято автономно и получено одобрение «утвердить решение» для реализации); принятое решение согласовывается с целями управления, особенностями коррекционно-развивающего образования; вносятся коррективы на основе результатов согласования.

9. Координационная деятельность педагога, выступающего одним из участников совместной деятельности по разрешению проблемы на диалогических паритетных началах. В то же время именно преподаватель обладает комплексом необходимых знаний и умений для согласования действий обучаемых.

Синтез изложенных фактов и собственные результаты исследования, привели нас к следующему толкованию понятия «управление коррекционно-развивающим образованием»

как особого вида профессионально-педагогической деятельности, представляющей собой систематизированное воздействие учителя на обучаемых, направленное на решение охранно-оздоровительных и социально-педагогических проблем детей, обусловленных индивидуальными возможностями их обучения в среде непосредственного общения и реализуемых в процессе планирования, организации, руководства, контроля и координации их учебно-познавательной деятельности.

При этом коррекционно-развивающее образование рассматривается нами как система мер дифференцированного образования, позволяющая решать задачи своевременной помощи детям, испытывающим трудности в обучении и школьной адаптации. Основная задача данной работы – решение охранно-оздоровительных и социально-педагогических проблем учеников, обусловленных индивидуальными возможностями их образования; взаимоотношениями с учителем, классом; обстановкой и взаимоотношениями в семье, среде непосредственного общения. В результате у детей формируются не только традиционные знания, умения и навыки, но и опыт деятельности, поведения, а также личностные качества.

Таким образом, практическая подготовка будущего учителя к управлению коррекционно-развивающим образованием ставит перед собой цель – развитие таких умений, как:

– адекватное включение во взаимодействие между учеником и будущим учителем в исследовательской деятельности;

– проектирование студентами собственной деятельности и умений, а также прогнозирование результатов учебно-развивающей деятельности учащихся, получение обратной информации, корректирование знаний, хода учебной деятельности;

– установка и непрерывная коррекция необходимых взаимоотношений с учащимися, коллегами, родителями на основе изучения содержания и способов взаимодействия с людьми; учет возрастных, индивидуально-типологических особенностей школьников, характера их учебной деятельности, своих личностных способностей.

Состав подготовки будущего специалиста, способного управлять коррекционно-развивающим образованием, определяется междисциплинарно-партисипативным подходом, задача которого состоит в отражении содержательной и смысловой стороны иссле-

дования, а также выделении рациональных и продуктивных путей достижения искомой готовности. Именно такой высокой степенью продуктивности в рамках рассматриваемой проблемы он обладает.

Следует заметить, что термин «подход» по своему определению является полисемичным и может рассматриваться как: 1) мировоззренческая категория, отражающая социальные установки субъектов обучения как носителей общественного сознания; 2) глобальная и системная организация и самоорганизация образовательного процесса, включающая все его компоненты и в первую очередь самих субъектов педагогического взаимодействия – преподавателя и студента; 3) принципиальная методологическая ориентация исследования как точка зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта); 4) совокупность (система) принципов, которые определяют общую цель и стратегию соответствующей деятельности, независимо от того, является она теоретической или практической; 5) базовая, ценностная ориентация педагога, определяющая его позицию во взаимодействии с обучаемым и коллективом.

Развитие системы коррекционно-развивающего образования требует реализации новых подходов к системе подготовки будущих учителей, способных не только передать необходимую систему традиционных знаний, умений и навыков, но создать такую органичную среду, в которой ребенок, уже состоявшийся как личность, смог бы развиваться свойственным ему одному образом. Следовательно, использование междисциплинарно-партисипативного подхода в подготовке специалистов названного уровня оправдывается необходимостью привлечения знаний смежных наук, где междисциплинарности отводится роль посредника в использовании будущим учителем широкого спектра психологических и педагогических мероприятий с эффективной реализацией всей совокупности учебно-воспитательных технологий.

По мнению ученых (Б.М. Кедров, Н.Н. Моисеев и др.), интеграция наук будет иметь в дальнейшем большее преимущество перед их дифференциацией, т.к. сегодня практически все важнейшие проблемы развития общества приобретают комплексный характер.

Из чего следует, что система подготовки будущего учителя к управлению коррекционно-развивающим образованием, характер ко-



торой определяется междисциплинарным подходом, способна обеспечить: свободное перемещение будущего учителя в быстро меняющейся сфере педагогических технологий; успешную социализацию и вхождение в культуру; расширение сферы федеральных интересов в подготовке специалистов в области управления коррекционно-развивающим образованием; снижение учебной нагрузки на обучающихся при возрастании уровня профессиональной мобильности специалистов нового типа; целостное развитие личности (социальное, духовное, интеллектуальное); тесную связь процесса обучения студента с будущей управленческой, коррекционно-развивающей деятельностью учителя; развитие системного мышления профессионала, позволяющее рассматривать явления во всех взаимосвязях.

При этом становление форм междисциплинарных связей тесно связано с трансформацией исторически предшествующих им форм организации совместной деятельности: совместно-последовательной, совместно-взаимодействующей, совместно-индивидуальной. Именно в такой последовательности, как показывает опыт менеджмента различных организаций в развитых странах, происходит развитие основополагающих форм совместной творческой деятельности [2, 8]. Такой подход можно интерпретировать как партисипативный.

Так, еще Сократом было замечено, что готовое знание невозможно сделать достоянием сознания другого человека и что самое главное – привести его к самостоятельному открытию истины. Непосредственное участие обучаемых в самоорганизации и самоуправлении совместной деятельности в условиях подготовки к управлению коррекционно-развивающим образованием, взаимный контроль, взаимопомощь, проясненность общих целей, определяющих поведение каждого студента, коллективная ответственность за результаты и высокая эффективность их учебно-познавательной деятельности, развитие и использование индивидуального и группового потенциала – все это является слагаемыми партисипативного подхода [4].

Рассматривая партисипативность как альтернативу авторитарности, директивности, принуждения, мы считаем, что партисипативный подход к управлению коррекционно-развивающим образованием будет означать:

– голос каждого студента при решении названной проблемы;

– консультации, поиски согласия будущего учителя и преподавателя;

– целенаправленные, систематизированные попытки выявить и использовать индивидуальную и коллективную мудрость всех членов студенческой группы;

– совместное принятие решений;

– действенное делегирование прав;

– совместное выявление проблем и соответствующих действий;

– возможность создать надлежащие условия и установки, а также механизм для улучшения сотрудничества между преподавателем и обучающимися [6].

Акцентируем внимание на такой форме общения между преподавателем и будущим учителем, как взаимодействие, под которым понимаем не управление учащимися или группами, но управление деятельностью будущих учителей. Выделяем существенную разницу, толкуя управление как взаимодействие двух сторон: преподавателя и будущего учителя, где поиск путей согласия достигается путем переговоров и консультаций, диалогический тип взаимодействия субъектов переговоров, согласно которому, как справедливо заметила Т.М. Давыденко [1], «актуализация потенциалов саморазвития участников образовательного процесса осуществляется эффективнее в случае их взаимодействия по типу диалога (полисубъективного диалогического взаимодействия)».

При партисипативном подходе все вопросы должны решаться на основе открытого взаимодействия и сотрудничества; желания и интересы обучаемых должны согласовываться с интересами учебной группы путем договоренности; коммуникации открыты и насыщены; разногласия и конфликты должны считаться жизненно необходимыми для эффективного решения существующих проблем; преподаватель должен действовать как катализатор группового взаимодействия и сотрудничества; с ключевыми задачами управления коррекционно-развивающим образованием следует справляться с помощью более напряженной дискуссии, результатом которой является нахождение способов их решения; следует одновременно рассматривать несколько стратегических вопросов и предвидеть ситуации на перспективу; целесообразно усилить внимание к основным результатам процесса обучения студентов целям, содействующим их образовательной деятельности; необходим

переход от мышления категориями издержек к мышлению от «конечного результата».

Обобщая изложенное, мы под междисциплинарно-партисипативным подходом понимаем такую теоретико-методологическую стратегию, в которой изменение сторон происходит не просто взаимосвязано, а взаимообусловлено. Ее суть состоит в органическом сочетании изменений воздействующих друг на друга субъектов, где взаимодействие представляется как целостная, внутренне дифференцированная, саморазвивающаяся система, способствующая формированию рациональных обобщенных приемов учебной деятельности, ускоренному темпу переработки и усвоения научной информации, систематизации и обобщению полученных знаний, целенаправленному развитию у студента управленческих знаний и умений в области управления коррекционно-развивающим образованием.

Согласно междисциплинарно-партисипативному подходу, процесс подготовки будущего учителя к управлению коррекционно-развивающим образованием должен строиться с учетом следующих требований:

- 1) реализацией вариативности образовательных запросов;
- 2) овладения способами самостоятельного познания и перехода в режим саморазвития;
- 3) ориентацией на удовлетворение потребности в неформальном профессиональном общении;
- 4) ориентацией на самоанализ собственной деятельности и осознание необходимости ее совершенствования;
- 5) проблемного построения содержания лекций, семинаров, что склоняет студентов к междисциплинарному синтезу;
- 6) использования таких форм и методов учебной работы, которые носят исследовательский характер и направлены на осмысление собственных педагогических знаний и творческую их переработку.

Механизмами реализации междисциплинарно-партисипативного подхода системы подготовки будущего учителя к управлению коррекционно-развивающим образованием считаем такие формы и методы как: игровое

моделирование, коллективное решение проблемных педагогических ситуаций, групповая дискуссия, мозговая атака, тренинги в малых группах. Система подготовки будущего учителя к управлению коррекционно-развивающим образованием предусматривает обязательное включение в учебный процесс активных форм и методов, как наиболее эффективного способа в реализации задач междисциплинарно-партисипативного подхода.

### Литература

1. Давыденко, Т.М. *Теоретические основы рефлексивного управления школой: автореф. дис. ... д-ра пед. наук* / Т.М. Давыденко. – М.: Мысль, 1996. – 22 с.
2. Дункан, Джек У. *Основопологающие идеи в менеджменте. Уроки основоположников менеджмента и управленческой практики: пер. с англ.* / Д.У. Дункан. – М.: Дело, 1996. – 270 с.
3. Кедров, Б.М. *Предмет и взаимосвязь естественных наук* / Б.М. Кедров. – М.: АН СССР, 1962. – 543 с.
4. Марциновская, Т.Д. *История детской психологии* / Т.Д. Марциновская. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 272 с.
5. Мескон, М. *Основы менеджмента* / М. Мескон, Н. Альберт, Ф. Хедоури. – М.: Дело, 1997. – С. 82–91.
6. Синк, Д.С. *Управление производительностью: планирование, измерение, оценка, контроль и повышение* / пер. с англ.; общ. ред. В.И. Данилова-Данильяна. – М.: Прогресс, 1989. – 522 с.
7. *Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методическое пособие* / под ред. М.М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.
8. *Управление персоналом: учебник для вузов* / под ред. Т.Ю. Базарова, Б.Л. Еремина. – М.: Банки и биржи, ЮНИТИ, 1998. – 423 с.
9. *Управление школой: теоретические основы и методы* / под ред. В.С. Лазарева. – М.: Педагогика, 1997. – 135 с.
10. Якунин, В.А. *Обучение как процесс управления: Психологические аспекты* / Л.А. Якунин. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. – 437 с.

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ УСПЕШНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ЛИЦЕЕ

*О.Г. Степанова*  
*МОУ Лицей № 1*

**В статье рассматриваются различные подходы к определениям понятия «воспитательный процесс» и «успешность воспитательного процесса», принципы педагогического мониторинга успешности воспитательного процесса, соответствующие этапы реализации педагогического мониторинга, анализ полученных результатов, выработка педагогического диагноза и учет условий, обеспечивающих успешность воспитательного процесса в лицее.**

Одним из понятий педагогической науки сегодня является понятие успешности воспитательного процесса. Специфика этого понятия определяется стремлением дать качественную и количественную характеристику результатам воспитания. Возведение успешности воспитательного процесса в ранг важнейшего фактора преобразования и переосмысления ценностей образования следует рассматривать как приоритетное направление образования и реформирование системы образования и показателя качества образования для современной корректировки его структуры и содержания.

Под успешностью воспитательного процесса мы понимаем эффективность содействия актуализации, развитию и проявлению учащимися своих личностных качеств, формирование их индивидуальности, субъектности, готовности к нравственной и творческой реализации своих возможностей.

Механизмом, обеспечивающим отслеживание успешности воспитательного процесса и способствующим повышению его результата, должен стать педагогический мониторинг воспитательного процесса. Речь идет о создании условий осознанного выбора воспитательной системы, обеспечивающей независимость подрастающего поколения в современном обществе.

Создание подобного рода организованных систем, дающих высокий педагогический эффект в виде успешности воспитания рассматривается в работах Ш.А. Амонашвили, Б.С. Гершунского, В.А. Караковского, И.Я. Лернера, М.М. Поташника, Н.Е. Щурковой, И.С. Якиманской и других.

Проблеме педагогического мониторинга посвящены работы О.А. Абдудиной, Н.В. Абрамовских, В.И. Андреева, А.С. Белкина, В.Д. Жаворонкова, В.А. Кальней, Л.П. Качаловой, А.Н. Майорова, Д.Ш. Матрос, А.А. Орлова, С.Н. Силовой, С.Е. Шишова и других. Место мониторинга в образовательной системе определяется В.В. Гузевым, И.М. Кондаковым, А.Н. Майровым, Д.Ш. Матросом, Н.Н. Мельниковой и др.

Исходя из анализа сущности и содержания мониторинга становится очевидным, что, во-первых, мониторинг – это процесс наблюдения за объектом, оценивания его состояния, осуществления контроля за характером происходящих изменений и предупреждения нежелательных тенденций развития. Мониторинг осуществляется через определенные системы, выполняющие соответствующие функции. Во-вторых, мониторинг имеет адресность и предметную направленность, то есть применяется к конкретным объектам и процессам, для решения конкретно поставленных задач. В-третьих, мониторинг представляет собой непрерывный процесс, организуемый на достаточно продолжительном отрезке времени, что позволяет фиксировать состояние происходящих процессов, осуществлять их прогноз и коррекцию и на основе полученной информации принимать управленческие решения [1].

Мы за основу ведущего определения берем определение профессора А.С.Белкина, который рассматривает педагогический мониторинг как процесс непрерывного, научно-обоснованного, диагностико-прогностического, планомерно-деятельностного слежения за состоянием, развитием педагогического процесса в целях оптимального выбора целей, задач и средств их решения.

Общими признаками педагогического мониторинга являются: включенность объекта мониторинговой оценки в педагогическую систему в качестве ее составляющего элемента; наличие целей педагогического оценивания состояния образовательного процесса; педагогическое прогнозирование и коррекция дальнейшего развития наблюдаемого объекта; систематичность и непрерывность педагогического мониторинга, научная обоснованность его проведения; использование результатов педагогического мониторинга для эффективного управления образовательными системами.

Для определения особенностей педагогического мониторинга успешности воспитательного процесса в лицее необходимо проанализировать состояние проблемы организации воспитательного процесса в образовательном учреждении. В настоящее время не существует единого подхода к определению понятия «воспитательный процесс».

Мы рассматриваем воспитательный процесс как развивающееся взаимодействие воспитателей и воспитанников, направленное на достижение заданной цели и приводящее к заранее намеченному результату, изменению состояния, преобразованию свойств и качеств личности воспитанника, к саморазвитию. Причем, в ходе воспитательного процесса все в движении, в изменении: и учитель, и учащиеся, и само качество учебно-воспитательного процесса [2].

В то же время это воспитательный процесс – это система профессиональной деятельности педагогов, состоящая из трех ключевых моментов, выстраиваемых в гармоничном согласии с природой становления социальных отношений личности, (эти элементы не что иное, как объективные факторы развития личности ребенка, но лишь педагогически интерпретированные): «воспитывающая среда», «воспитывающая деятельность» и осмысление мира и себя в этом мире.

Ориентирами воспитательного процесса школы являются следующие положения: во-первых, это свободно избираемая форма жизнедеятельности школьника и формы воспитательной работы, которые должны быть приняты воспитанником как лично значимые; во-вторых, одной из характерных особенностей воспитательного процесса становится личностная ориентированность; в-третьих, это главный инструмент ориентации школьников на подлинные духовные ценности.

В соответствии с описанным выше пониманием сущности понятия «воспитательный процесс» и «успешность воспитательного процесса» мы под педагогическим мониторингом успешности воспитательного процесса в лицее понимаем процесс непрерывного, научно-обоснованного, диагностико-прогностического, планомерно-деятельностного слежения за состоянием и изменением показателей воспитанности учащихся с целью наиболее оптимального выбора воспитательных средств, который позволит не только получать достоверную и достаточно полную информацию о качестве воспитательного процесса в лицее, но и выявить пути достижения более эффективных результатов.

На основе принципов педагогического мониторинга содержание принципов успешности воспитательного процесса в лицее нами определено следующим образом:

*Принцип непрерывности* указывает на то, что мониторинг должен являться целостной, динамической и развивающейся системой воспитательного процесса.

*Принцип научности* утверждает необходимость строить мониторинг на научно-обоснованных характеристиках воспитательного процесса.

*Принцип целесообразности* указывает, что педагогический мониторинг не является самоцелью, а выступает средством изучения и надежным инструментом воспитательного процесса.

*Принцип диагностико-прогностической направленности* декларирует, что полученная в ходе научно-исследовательского слежения информация должна быть соотнесена с заранее разработанными критериями, показателями успешности воспитательного процесса.

*Принцип прогностического мониторинга* показывает, что смысл педагогического мониторинга успешности воспитательного процесса в лицее состоит в том, чтобы сделать заключение о тенденциях его развития и предвидеть возможные направления педагогической деятельности, направленные на развитие положительных и трансформацию нежелательных явлений.

*Принцип целостности и преемственности процессов слежения, диагностики, прогнозирования и управления воспитательным процессом* указывает, что мониторинг представляет собой научно-обоснованное изучение воспитательного процесса.

В ходе теоретического осмысления проблемы нами определен алгоритм педагогического мониторинга успешности воспитательного процесса в лицее, который состоит из ряда логически и содержательно взаимосвязанных этапов: подготовительный, исходно-диагностический, процессуально-содержательный, коррекционный, итогово-диагностический.

На подготовительном этапе решались задачи: определение ведущих тенденций воспитания и выработка на этой основе направлений организации и содержания воспитательного процесса в лицее как конкретном учебном заведении; разработка модели воспитательной системы лицея; разработка социально-значимых уровней и показателей оценки состояния воспитательного процесса на различных этапах.

При решении задач данного этапа мы исходили из основных направлений осуществления воспитательного процесса в лицее, решаемых в деятельности шести основных блоков, направленных на развитие личности: первый блок – общение в семье; второй блок – через основное образование в системе лицея; третий блок – через дополнительное образование в творческих объединениях, клубах, секциях; четвертый блок – через участие в учреждениях дополнительного образования; пятый блок – через участие в различных видах деятельности; шестой блок – через участие в деятельности и общение в социуме.

Критерии и показатели мы определяли по следующему ряду. Для блоков воспитательной системы – учащиеся – продуктивность деятельности, критерием являются ценностные отношения к окружающему, которые включают знания об окружающем мире, умения взаимодействовать с окружающим миром и отношения к жизни и ценностям человеческой жизни. Для педагогов критериями эффективности являются признаки, позволяющие выделить наиболее существенные аспекты деятельности и дать им оценку, т.е. продуктивность труда учителя. Для родителей мы выделяем основным показателем приобретение нового социально-педагогического опыта воспитания детей, стремление к взаимодействию со школой в воспитательном процессе.

На исходно-диагностическом этапе анализ результатов диагностики субъектов воспитательного процесса (учащихся, педагогов, родителей) позволил констатировать, что воз-

никла потребность в изменении подхода к осуществлению воспитательного процесса.

Независимая экспертиза воспитательного процесса позволила выявить основные направления деятельности, на которые следует обратить внимание: активизировать и расширять возможности учащихся в выборе образовательных микросред (кружков, клубов, среды общения); создать условия для педагогов и стимулировать их к разработке авторских воспитательных программ; поднять уровень включенности в концепцию развития лицея педагогов, родителей и самих учащихся; выявить параметры удовлетворенности образовательной средой учащихся, педагогов и родителей.

Мониторинговая оценка показателей успешности воспитательного процесса показала, что 57% учащихся находятся на достаточном уровне воспитанности, на продвинутом 23%, на творческом 20%; педагоги распределились по уровням: 59% – на достаточном, 30% – на продвинутом и 11% – на творческом; родители соответственно – 68%, 23% и 9%.

Анализ полученных результатов, выработка педагогического диагноза и учет условий, обеспечивающих успешность воспитательного процесса в лицее, позволил перейти к процессуально-содержательному этапу, в ходе которого проводилась конкретная педагогическая и организационная работа, направленная на решение выявленных в результате второго этапа воспитательных проблем; разрабатываются программы воспитательной системы лицея № 1 и технология их реализации.

Чтобы определить состояние воспитательной системы и характер успешности воспитательного процесса мы оказались перед необходимостью изучения воспитанности учащихся. В процессе исследования мы выстроили алгоритм изучения воспитанности учащихся. Первый этап – это осмысление педагогическим коллективом целей и задач воспитания, анализ конкретно предлагаемой программы воспитания учащихся и процедур мониторингового изучения личностных достижений учащихся. Второй этап – это этап целенаправленного наблюдения, изучения и анализа – составление предварительной характеристики воспитанности школьников классным руководителем. Третий этап – привлечение к анализу воспитанности самих учащихся, родителей и педагогов.

На данном этапе уровни успешности воспитательного процесса распределились сле-

дующим образом: учащиеся, находящиеся на достаточном уровне воспитанности (33%), на продвинутом (43%), на творческом (27%); педагоги распределились по уровням: 39% – на достаточном, 30% – на продвинутом и 31% – на творческом; родители как субъекты воспитательного процесса соответственно по уровням: 58%, 13% и 29%.

На *коррекционном этапе* (после анализа промежуточной информации на процессуально-содержательном этапе) происходило непосредственное устранение причин, тормозящих развитие процесса воспитания, совершенствовалось процессуально-технологическое обеспечение данного процесса посредством приемов и методов, адекватным воспитательным задачам, внесение корректив с учетом изменившихся условий.

В ходе этого этапа проводится педагогическая коррекция, направленная на решение выявленных проблем и отклонений в результате мониторинга воспитательного процесса. Выявление конкретных причин отклонения в поведении отдельных учащихся позволило нам понять, что зачастую такие дети лишь отчасти борются за свое выживание и самосохранение и громадная психологическая энергия у них уходит на сохранение своего Я. С другой стороны, это еще и некоторый компромисс в преодолении неприятия их другими.

Нами были составлены памятки – рекомендации по оказанию педагогической поддержки учащимся, основные правила, которые должны быть положены в основу воспитательного взаимодействия: проявление терпения и честности в отношении к ученику; вера в здравый смысл ребенка и максимальное доверие ему; поощрение любых проявлений самостоятельности; побуждение стремления находить проблемы и попытки самому решить их; демонстрация ребенку, что его любят таким, какой он есть, а не за его успехи; развитие позитивного восприятия своих способностей.

Программа включенного изучения ребенка в семье помогла нам преодолеть пассивность некоторых родителей; позволила создать доверительные отношения с родителями; позволила последовательно приобщить родителей к анализу воспитанности своих детей, вскрывать причины отклонений в поведении, направлять родителей на сознательное овладение конкретными приемами и методами воспитания детей и –

что самое важное для нас – такая работа усилила влияние семьи на воспитание детей.

Завершающим этапом в алгоритме педагогического мониторинга успешности воспитательного процесса в лицее стал *итогово-диагностический*, задачами которого являлись: конечная оценка состояния объекта педагогического мониторинга, уточнение итоговых результатов, сопоставление с первоначальными результатами, установление степени эффективности проведенной работы.

Диагностика и анализ успешности воспитательного процесса были направлены на выяснение особенностей мотивационно-личностной сферы учащихся (интерес к познавательной деятельности, потребность в саморазвитии); на особенности поведения и общения (взаимодействие с педагогами, сверстниками, родителями, поведенческая регуляция); отношения школьников к миру (готовность к социально-ответственному поведению, эмоционально-положительное восприятие своих отношений со взрослыми и сверстниками, сохранение своей индивидуальности); отношение к себе (позитивная Я – концепция, адекватность поведения); отношение к труду (понимание смысла познавательной деятельности); отношение к здоровью (осознание персональной ответственности за свое здоровье психическое, физическое и духовное).

Как показывают данные, на итогово-диагностическом этапе уровень успешности воспитательного процесса в лицее составил 87,9%. Анализ изменений, произошедших в уровнях успешности воспитательного процесса, свидетельствует о положительной динамике, что свидетельствуют о том, что педагогический мониторинг содействует успешности воспитательного процесса в лицее, и мы можем сделать вывод, что выдвинутые положения гипотезы исследования подтвердились.

### Литература

1. Белкин, А.С. Педагогический мониторинг образовательного процесса / А.С. Белкин, В.Д. Жаворонков, С.Н. Силина. – Шадринск: Изд-во ШГПИ, 1998. – 147 с.
2. Маленкова, Л.И. Приемы педагогическая техника воздействия в процессе воспитания / Маленкова Л.И. // Теория и методика воспитания: учеб. пособие – М.: Пед. общество России, 2002. – 400 с.

## КОРРЕКЦИОННО-КОМПЕНСАЦИОННОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ В УПРАВЛЕНИИ КАЧЕСТВОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗОВ\*

*Н.В. Лапикова*  
ЧГПУ

**В настоящее время для решения проблемы управления качеством образования в педвузах используют средства, способствующие, в основном, отслеживанию качества образования, а не его повышению. Реализация механизма коррекционно-компенсационного регулирования на основе ИКТ позволяет создать средство повышения этого качества.**

Актуальность проблемы управления качеством профессионального образования студентов педагогических вузов обусловлена современными тенденциями в образовании, связанными с необходимостью повышения качества высшего педагогического образования, изменением требований к подготовке будущих учителей. В то же время в Программе развития системы непрерывного педагогического образования России на 2001–2010 годы [6], а также в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года [10] говорится о недостаточной научно-методической разработанности реализованных на основе информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) средств управления качеством профессионального образования студентов педвузов.

В настоящее время для решения проблемы управления качеством профессионального образования студентов в педагогических вузах используют, в основном, системный и квалиметрический подходы [12, 13]. Наиболее действенным является квалиметрический подход, признающий необходимость методов количественной оценки для решения проблемы управления качеством образования. В его рамках используются следующие средства: педагогический мониторинг, рейтинговая система, компьютерные оценочные средства. Однако перечисленные средства управления качеством профессионального образования, основанные на идеях квалиметрии, только фиксируют, но не решают непосредственно задачи повышения качества образования. Действительно, по мнению М.М. Поташника,

оценка качества образования по динамике изменения его результатов – очень продуктивный способ, но сам мониторинг не повышает качество образования, а лишь помогает его отследить [11]. Рейтинговая система, с точки зрения В.А. Глуздова, также способствует только контролю уровня усвоения студентами содержания системы образования [2]. Компьютерные оценочные средства, применяющиеся в образовательном процессе, в большинстве случаев основаны на тестах достижений, которые, по мнению И.П. Подласого [8], лишь констатируют уровень обученности студентов. Таким образом, приведенные сведения еще раз подчеркивают недостаточную научно-методическую разработанность реализованных на основе ИКТ средств управления качеством профессионального образования студентов педвузов.

Для решения проблемы управления качеством профессионального образования эффективно использовать коррекционно-компенсационное регулирование – один из механизмов регулирования знаний и умений обучающихся, в котором для ликвидации пробелов используется прием компенсации, а для исправления неточностей и ошибок – прием коррекции. Регулирование обучения – это изменение учебной деятельности и ее результатов с целью достижения уровня того или иного эталона. Компенсация обучения – восстановление недостающего за счет вариации объема и содержания учебного материала. Коррекция обучения – деятельность субъекта, направленная на устранение дефектов обучения, выражающихся в расхождении ре-

\*Работа выполнена при финансовой поддержке Правительства Челябинской области, проект №33

альных результатов учебной деятельности и эталонов.

О необходимости проведения регулирования обучения сообщает педагогическая диагностика, под которой мы понимаем диагностику, предназначенную для изучения результативности протекания образовательного процесса, выявления обстоятельств проведения этого процесса с целью своевременного регулирования обнаруженных отклонений.

Коррекционно-компенсационное регулирование, проводимое на основе диагностики и являющееся одним из элементов управления качеством профессионального образования студентов педагогических вузов, эффективно реализовывать с помощью системы диагностики и регулирования, или диагностико-регулирующей линии, сконструированной А.А. Поповой [9]. Диагностирование в ходе обучения позволит выявить пробелы в формируемых знаниях и умениях, а ликвидировать пробелы помогут компенсация и коррекция.

Одним из видов диагностико-регулирующей линии является адресная модель. Основное назначение линии – эквивиальность, т.е. достижение уровня обученности не ниже запланированного. Инструментом диагностики является тест.

В адресной модели для обеспечения механизма регулирования требуется два вида диагностик: инвариантные, т.е. обязательные для всех учащихся обучаемой группы, и вариативные, которые предназначены конкретным учащимся. Первый блок диагностики состоит преимущественно из инвариантной части, так как на этом этапе иногда нет необходимости осуществлять возврат к ранее изученному материалу. Второй и последующий блоки диагностики состоят из двух частей: инварианта, предназначенного для проверки качества усвоения материала из данного раздела (темы), и вариативной части, состоящей из заданий предыдущих блоков и необходимой, в первую очередь, для диагностики роста конкретного обучающегося в овладении изучаемого раздела, а также для осуществления корректирующего воздействия.

Объективная необходимость повышения эффективности образования приводит к необходимости использования средств организации труда. Одним из первых среди отечественных педагогов к этому пришел Б.С. Гершунский, возлагавший большие надежды на информационную технику и технологию [1].

По нашему мнению, для реализации адресной модели диагностики и регулирования, обеспечивающей управление качеством профессионального образования, эффективно использовать информационно-коммуникационные технологии. Применение ИКТ для создания адресного программного комплекса диагностики и регулирования позволит получить: 1) высокую объективность оценки результатов контроля знаний; 2) существенно более высокую оперативность и производительность процесса тестирования; 3) возможность самоконтроля обучаемыми своих знаний; 4) автоматизацию процесса документирования результатов тестирования; 5) возможность получения современных статистических оценок качества обучения; 6) возможность обеспечения более полной преемственности тестовых заданий на всех этапах контроля (входной, текущий, итоговый и др.); 7) использование мультимедийных возможностей компьютера.

И.Г. Захарова сформулировала требования, предъявляемые к современному комплексу тестирования, реализованному на основе ИКТ: универсальность; модульность; централизованность; защищенность [4].

К названным требованиям мы считаем необходимым добавить возможность настройки контролирующей системы на проведение тестирования с применением различных моделей диагностики.

Кроме расчета результирующего балла учащегося после прохождения тестирования, в контролирующей системе должна проводиться математическая обработка результатов тестирования, в частности, расчет трудности заданий теста. Действительно, для повышения качества профессионального образования студентов эффективно определять трудность заданий теста, которая в субъективном аспекте выражает уровень подготовки студента к контролю знаний. Вычислять трудность заданий теста позволяет однопараметрическая модель тестов Г. Раша [3], обеспечивающая независимость оценок уровня подготовленности испытуемых относительно уровня трудности заданий. Вычисление трудности заданий теста в контролирующей системе мы называем свойством математического расчета трудности заданий теста.

Также современную систему тестирования должны определять следующие признаки: режимы тестирования, типы вопросов, используемых в тесте, случайная выборка



заданий, ограничение времени тестирования.

Отметим, что в настоящее время в отечественной школе используются программные комплексы тестирования, наиболее известными из которых являются: 1) репетиционно-методический комплекс «1С: Репетитор», разработчик – компания «1С»; 2) тестирующий комплекс «Конструктор тестов» от компании KeepSoft; 3) комплекс сетевой диагностики «Клиент рейтинговой системы», разработанный преподавателями факультета информатики и сотрудниками лаборатории информационно-вычислительного центра Челябинского государственного педагогического университета; 4) демонстрационная версия программы «Адаптивная среда тестирования» Центра тестирования профессионального образования Московского Государственного Университета экономики, статистики и информатики.

Сравнение этих комплексов приведено в табл. Универсальность, модульность, централизованность, защищенность, личностно-ориентированность, математический расчет трудности заданий теста. Знаком «+» отмечено наличие свойства, а знаком «-» – его отсутствие.

Сравнительный анализ известных комплексов тестирования: «1С: Репетитор», «Конструктор тестов», «Клиент рейтинговой системы», «Адаптивная среда тестирования», разработанных на основе информационно-коммуникационных технологий, позволяет сделать вывод, что все рассматриваемые программные комплексы лишь оценивают уровень обученности учащихся, не осуществляют регулирование процесса обучения, что, в свою очередь, не приводит к повышению качества обучения.

С целью преодоления недостатков, имеющихся у ИКТ-средств, мы предположили, что применение информационно-коммуникационных технологий для реализации адресной модели диагностики и регулирования позволит создать адресный программный комплекс диагностики и регулирования, обеспечивающий повышение качества обучения. Под адресным программным комплексом диагностики и регулирования понимаем реализованную с помощью информационно-коммуникационных технологий адресную модель диагностики и регулирования, позволяющую не только надежно и валидно изучать уровень обученности, но и реализовывать коррекционно-компенсационный механизм регулирования.

Адресный программный комплекс диагностики и регулирования построен на основе современной технологии клиент-сервер, которая обеспечивает максимальную производительность, высокую надежность работы, удобство управления и манипулирование хранимыми данными в многопользовательской среде. Данная особенность создания адресного программного комплекса позволила обеспечить реализацию в нем таких требований, предъявляемых к современной тестовой системе, как: универсальность, модульность, централизованность, защищенность.

Рассматриваемый программный комплекс делится на две части: рабочее место учителя и рабочее место учащегося. Рабочее место учителя делится на четыре модуля: модуль управления пользователями, модуль управления тестами, модуль просмотра и анализа результатов проведенной диагностики, модуль обработки результатов теста с

Сравнительный анализ известных программных комплексов тестирования

Свойство \ Программный комплекс	Универсальность	Модульность	Централизованность	Защищённость	Личностно-ориентированность	Математический расчет трудности заданий теста
«1С: Репетитор»	-	+	-	+	-	-
«Конструктор тестов»	+	+	-	+	-	-
«Клиент рейтинговой системы»	+	+	+	+	-	-
«Адаптивная среда тестирования»	+	+	+	+	-	-

помощью однопараметрической модели тестов Г. Раша. Рабочее место учащегося включает в себя только один модуль – модуль тестирования.

Адресный программный комплекс диагностики и регулирования обладает следующими возможностями: 1) управления пользователями; 2) управления диагностическими линиями; 3) управление тестами; 4) прохождение тестирования; 5) просмотр результатов тестирования; 6) поддержка адресной модели тестирования; 7) возможность создания итогового теста по линии; 8) возможность нелинейного ответа на предложенные вопросы; 9) поддержка вопросов открытого и закрытого типов, а также вопросов на установление соответствия и последовательности; 10) перемешивание вопросов и вариантов ответа к ним случайным образом.

Модуль обработки результатов тестирования на основе однопараметрической модели тестов Г. Раша, в свою очередь, обладает следующими возможностями: 1) конструирование матрицы заданий; 2) расчет трудности заданий; 3) построение шкалы логитов, на которой изображается трудность заданий; 4) проведение анализа шкалы логитов; 5) расчет способности каждого учащегося в логитах и с помощью четырехбалльной системы; 6) построение шкалы способностей учащихся; 7) построение характеристической кривой, позволяющей прогнозировать с какой вероятностью будет выполнено задание определенной трудности.

Апробация адресного программного комплекса диагностики и регулирования с целью выявления особенностей его использования для управления качеством профессионального образования студентов педагогических вузов проводилась в процессе опытно-экспериментальной работы, которая осуществлялась на базе Челябинского государственного педагогического университета со студентами факультета информатики, математического факультета, факультета учителей начальных классов. Всего в опытно-экспериментальной работе были задействованы более 200 студентов.

В ходе исследовательского этапа опытно-экспериментальной работы были получены следующие результаты: 1) доказано обеспечение более высокого качества профессионального образования студентов педагогических вузов при использовании адресного программного комплекса в процессе обучения,

при этом достигаемое качество не зависит от изучаемой дисциплины; 2) определено минимальное число блоков адресной диагностики, которое необходимо проводить при использовании адресного программного комплекса для достижения более высокого качества профессиональной подготовки студентов; 3) доказано, что выявление трудностей обучения студентов за счет использования однопараметрической модели тестов Г. Раша способствует повышению качества профессиональной подготовки студентов.

В соответствии с программой опытно-экспериментальной работы доказательство обеспечения более высокого качества профессионального образования студентов педагогических вузов при использовании адресного программного комплекса в процессе обучения проводилось в двух группах. В первой экспериментальной группе ЭГ-1 нами проверялась эффективность применения адресного программного комплекса для повышения качества профессиональной подготовки студентов. В контрольной группе КГ-1 эксперимент проходил в естественных условиях, при проведении тестирования использовался программный комплекс без реализации в нем адресной модели тестов. В ЭГ-1 и КГ-1 эксперимент проводился соответственно по следующему плану:

ЭГ-1 А О1 Аp О2 Ар О3 Ар О4;

КГ-1 А О А О А О А О,

где А – обучение без регулирования, Ар – обучение с регулированием по показаниям адресного программного комплекса, О – тестирование с помощью программного комплекса, не использующего адресную модель тестов, О1, О2, О3, О4 – тестирование с помощью адресного программного комплекса диагностики и регулирования.

В результате статистической обработки экспериментальных данных с использованием критерия Стьюдента была доказана статистическая значимость различий, наблюдаемых в ЭГ-1 и КГ-1. Следовательно, адресный программный комплекс диагностики и регулирования можно использовать для обеспечения более высокого качества обучения студентов педагогических вузов.

Таким образом, на основе системного и квалиметрического подходов нами разработан и реализован с помощью информационно-коммуникационных технологий адресный программный комплекс диагностики и регулирования, обеспечивающий повышение ка-

чества образования по сравнению с другими комплексами тестирования.

#### Литература

1. Гершунский, Б.С. *Философия образования* / Б.С. Гершунский. – М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. – 432 с.
2. Глуздов, В.А. *Качество профессиональной подготовки будущих учителей: опыт, проблемы и решения* / В.А. Глуздов, Л.Е. Шапошников, В.В. Николина // *Подготовка специалиста в области образования: опыт педагогических вузов России. Вып. VIII.* – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 1999. – С. 230–237.
3. Дружинин, В.Н. *Экспериментальная психология: учебное пособие* / В.Н. Дружинин. – М.: ИНФРА – М, 1997. – 255 с.
4. Захарова, И.Г. *Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для вузов* / И.Г. Захарова. – М.: Академия, 2003. – 198 с.
5. Коменский, Я.А. *Антология гуманной педагогики* / Я.А. Коменский. – М.: Издательский дом Ш. Амонашвили, 1996. – 224 с.
6. *Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года* // *Вестник образования.* – 2002. – № 2. – С. 5–19.

7. *Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 годы.* Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 3 сентября 2005 г. № 1340-р.
8. Подласый, И.П. *Педагогика* / И.П. Подласый. – М.: Просвещение, 1996. – 630 с.
9. Попова, А.А. *Теоретические основы подготовки учителя к диагностической деятельности: дис. ... д-ра пед. наук* / А.А. Попова. – Челябинск, 2001. – 311 с.
10. *Программа развития системы непрерывного педагогического образования России на 2001–2010 годы* // *Бюллетень Министерства образования Российской Федерации. Высш. и среднее проф. образование.* – 2001. – № 8. – 45 с.
11. Поташник, М.М. *Управление качеством образования: практико-ориентированная монография и методическое пособие* / М.М. Поташник. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.
12. Яковлев, Е.В. *Теория и практика внутривузовского управления качеством образования: дис. ... д-ра пед. наук* / Е.В. Яковлев. – Челябинск, 2000. – 418 с.
13. Яковлев, Е.В. *Внутривузовское управление качеством образования: монография* / Е.В. Яковлев. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2002. – 390 с.

## ВИДОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЙТИНГОВЫХ СИСТЕМ КОНТРОЛЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

*Н.Н. Нохрина, Т.М. Лапко*  
ЮУрГУ

**В статье выявлена сущность понятий «рейтинг» и «рейтинговая система»; представлены три основных типа рейтинговых систем, имеющих место в российских вузах; выявлены особенности рейтинговых систем оценки результатов обучения и уточнена их классификация.**

Рейтинговая система оценки знаний в той или иной форме существует уже довольно давно. Она применяется во многих западных университетах, а также в странах Африки, в которых сохранились системы обучения бывших метрополий. В России рейтинговая система широко использовалась в учебных заведениях до 1917 года. Однако педагогика послеоктябрьского периода, отказавшись от методик царской школы, отвергла и рейтинговую систему оценки знаний. В конце 80-х годов 20 века интерес к проблеме рейтинговой системы контроля вновь возобновляется. Появляется и начинает использоваться в некоторых вузах нашей страны система РИТМ (известно две расшифровки: «система развития индивидуального творческого мышления» и «рейтинговая интенсивная система модульного обучения»).

Очевидно, что при рассмотрении современного состояния проблемы рейтинговой системы контроля начинать надо с термина «рейтинг».

Рейтинг (англ. rating) – «буквенная оценка, класс, разряд» как категория в научной и учебно-методической литературе трактуется довольно широко [17]:

– субъективная оценка какого-либо явления по заданной шкале [7];

– количественная оценка качества обученности студента по отдельному предмету, сумме предметов, изучаемых в семестре, и в целом по дисциплинам, изученным за весь период обучения; суммарная (накопительная) оценка работы студента [14];

– метод упорядоченного ранжирования студентов в соответствии с набранными баллами; способ оценки знаний, умений и навыков; система, организующая учебный процесс и активно влияющая на его эффективность [18];

– индивидуальный числовой показатель оценки знаний [3];

– обобщенный показатель качества обучения, определяется как суммарный результат оценки знаний отдельного студента, а также группы, курса и факультета в целом по всем формам контроля внутри отдельной дисциплины и по всем дисциплинам [13];

– сумма баллов, получаемая студентами за определенный период времени по всем направлениям учебной деятельности и позволяющая выстроить ряд (ранжир) в сторону уменьшения [15];

– сумма баллов, набранная студентом в течение некоторого промежутка времени, рассчитанная по определенным формулам, не изменявшимся в течение этого промежутка [11];

– сумма баллов, которую студент получает по всем видам текущего, промежуточного и итогового контроля знаний [19];

– индивидуальная оценка качества подготовки [8].

В своей совокупности рейтинг подразделяется на различные виды, регулирующие порядок изучения учебной дисциплины и оценку ее усвоения. В их числе [6]:

– рейтинг по дисциплине, учитывающий текущую работу студента и его результаты на экзамене (зачете);

– совокупный семестровый рейтинг, отражающий успеваемость студента по всем предметам, изучаемым в данном семестре;

– заключительный рейтинг за цикл родственных дисциплин, изучаемых в течение определенного периода;

– интегральный рейтинг за определенный период обучения, отражающий успеваемость студента в целом в течение какого-то периода обучения.

Наряду с категорией «рейтинг», в современной теории и практике используется понятие «рейтинговая система»:

- система оценки накопительного типа, основанная на рейтинговых измерениях [3];
- форма контроля ритмичности освоения учебных программ дисциплин и экспертной оценки знаний, умений и навыков [9];
- интегрированная оценка за определенный период по теме, предмету, циклу, дисциплине [10].

М.П. Батура, А.В. Ломако [2] считают, что рейтинговая система – «это совокупность правил, методических указаний и соответствующего математического аппарата, реализованного в программном комплексе, обеспечивающем обработку информации как по количественным, так и по качественным показателям индивидуальной учебной деятельности студентов; позволяющем присвоить персональный рейтинг (интегральную оценку, число) каждому студенту в разрезе любой учебной дисциплины, любого вида занятий, а также обобщенно по ряду дисциплин». Несколько позже они определяют рейтинговую систему как «комплекс прикладных задач с соответствующим информационным, техническим, программным и организационным обеспечением, которые автоматизируют новую информационную технологию обработки данных о результатах контроля знаний студентов по изучаемым дисциплинам».

В нашем исследовании *рейтинг* рассматривается на уровне дисциплины, под которым понимается объективный показатель, отражающий суммарную оценку по видам учебной деятельности обучаемого за определенный период (текущий, периодический, итоговый).

Следовательно, *рейтинговая система* – это система контроля, при которой учету, проверке и оцениванию подвергаются все виды учебной деятельности, выполняемые учащимися в процессе изучения дисциплины; целевой функцией которой является повышение качества подготовки специалистов, а конкретной задачей – обеспечение объективности, достоверности и информативности оценки результатов обучения.

Остановимся на типах рейтинговых систем, имеющих место в российских вузах.

По словам С.А. Смирнова [16], спустя 20 лет после начала внедрения рейтинговой системы РИТМ в вузах Российской Федерации, сложились и действуют (или только зарождаются) три принципиально различных типа

рейтинговой системы. Коротко отразим суть каждой из них.

#### 1. Рейтинговая система с использованием традиционной методики оценивания.

Данная модель наиболее простая модель рейтинговой системы. Она основывается на экспертном оценивании преподавателем успеваемости студентов. Эту модель можно считать базисной моделью рейтинговой системы, так как именно ее используют почти все вузы, внедрившие у себя рейтинговую систему.

Основные характеристики данной системы:

- оценивание осуществляется преподавателем;
- методика и критерии оценивания разрабатываются самим преподавателем или кафедрой;
- форма проведения процедуры оценивания на контрольных точках (контрольная работа, устный ответ, лабораторная работа и т.д.) выбирается преподавателем или кафедрой;
- шкала баллов по отдельным модулям, блокам, разделам каждой учебной дисциплины разрабатывается соответствующей кафедрой и сообщается студентам в начале каждого семестра;

– в графике учебного процесса административно выделены контрольные точки для проведения текущего контроля или сбора информации об успеваемости;

– все кафедры на «контрольных» неделях передают в деканаты сведения по рейтинговым оценкам студентов и заполняют соответствующую форму единой ведомости для текущего контроля и промежуточной аттестации, используемую в течение всего семестра (в жестком варианте рейтинговой системы на контрольных точках проводится текущий контроль и представляется информация об итогах контрольных работ);

– рейтинговая система в вузе может реализовываться с применением автоматизированной компьютерной подсистемы, которая собирает и обрабатывает информацию.

Такая модель является основной, она наиболее проста и может строиться в любом высшем учебном заведении независимо от формы организации учебного процесса, специальностей обучения, уровня обеспечения вуза компьютерной техникой, уровня квалификации преподавателей, что является основным достоинством данной модели.

Однако, наряду с достоинствами, можно выделить и ряд недостатков данной рейтинговой системы, основные из которых:

– субъективный характер выбора методик контроля и выставления оценок;

– появление у деканата и преподавателей дополнительных функций по сбору, обработке и хранению накопленных оценок успеваемости каждого студента, которые в основном выполняются вручную (компьютеры используются только на последних этапах: сведения результатов и хранения информации);

– относительно высокая трудоемкость одновременного проведения контрольных мероприятий и сбора информации в единую базу данных.

2. *Рейтинговая система с использованием компьютерных программ для проведения контрольных мероприятий (тестирования).*

Развитие информационных средств обучения создало условия для активного использования компьютерной техники в обучении. Разработка электронных тренажеров и программ тестового контроля позволила активно использовать их в учебном процессе. Широкое использование в процессе обучения данных программных средств и технологий повышает объективность выставления оценки успеваемости студентов. Использование информационных технологий создает предпосылки для формирования новой (второй) модели рейтинговой системы. Данная модель обладает большей мобильностью и точностью, чем предыдущая.

Основные характеристики данной системы:

– сохраняется установка нескольких контрольных точек, но на них обязательно проводится текущий контроль;

– большая часть оценок выставляется на основании тестирования или автоматизированных контрольных работ по компьютерным программам;

– методики оценивания разрабатываются группой преподавателей и более объективны, едины для всех студентов, изучающих данный учебный курс или даже все учебные курсы;

– форма проведения и процедуры оценивания выстроены в соответствии с требованиями, заложенными в компьютерных программах;

– оценивание осуществляется на основе единых критериев оценивания, заложенных в компьютерных программах;

– тесты используются системно, по всем дисциплинам (или большинству из них) и для всех разделов учебного предмета.

Вторая модель имеет принципиальное отличие от первой, которое заключается, прежде всего, в том, что для организации контроля здесь используются новые средства обучения (тесты и компьютерные программы). Введение компьютерных технологий и тестовых методик меняет характер образовательного процесса. Если в первой модели оценивание, осуществляемое преподавателем, носит в большей степени субъективный характер (профессионализм педагога, его настроение и т.п.), то при использовании тестов оценивание все более приобретает черты объективного процесса.

3. *Рейтинговая система, построенная на модульной основе.*

Построение рейтинговой системы на основе компьютерных технологий приводит к необходимости разбиения учебного материала на равноценные блоки (модули) и проведение обучения и контроля на основе этих блоков. Такое разбиение приводит к формированию модели рейтинговой системы третьего типа.

Для такой системы характерно:

– разделение учебного содержания на приблизительно равноценные блоки-модули. Широкое использование компьютерной техники, тестовых материалов для формирования объективных инструментов оценки и высокого качества усвоения;

– последовательное освоение модулей;

– переход к изучению материала следующего модуля только при прохождении и положительном оценивании качества усвоения предыдущего модуля;

– модуль включает в себя не только учебный материал, но и процессы его освоения и контроля;

– наличие точек контроля в конце каждого модуля;

– общий рейтинг студента в семестре складывается из баллов, полученных в результате освоения каждого модуля и сдачи экзаменов.

Модульная система (А. Артемов, Н. Павлова, Т. Сидорова [1], Е.И. Попов [11], Е.И. Иванов, Б.И. Орехов, А.Ф. Ольховский [5] и др.) включает:

– общее количество модулей и конкретное их содержание;

– рекомендуемую учебно-методическую литературу;

– систему оценки работы студента в баллах видов учебной деятельности, текущего

тестового контроля, а также за работу на практических занятиях;

–сроки выполнения каждого модуля и промежуточного экзамена, а также значение минимальной суммы баллов по каждому модулю;

–систему оценки в баллах промежуточного экзамена;

–порядок освобождения студента итогового семестрового экзамена по результатам модульной системы.

В ряде систем показатель рейтинга совпадает с оценкой знаний студента при проведении контрольных мероприятий. В этом случае базовая цена модуля известна (рассчитана) заранее. В других же – показатель определяется по довольно сложным формулам с учетом стартового оценочного показателя знаний студента, ожидаемой оценки качества выполнения испытания и других величин [11].

Анализ существующих рейтинговых систем оценки результатов обучения, представленных в работах, позволил разделить их:

1) по шкалам оценивания:

–5-балльная с точностью до 0,1. В итоге шкала содержит 50-балльную оценку (Т.А. Макачук, И.В. Прядкина, Н. Тихомирова, А. Щапов);

–7-балльная (В.В. Васильев);

–20-балльная (Л. Андрианова, Н. Пестлова, А.А. Полякова);

–24-балльная (А. Артемов, Н. Павлов, Т. Сидорова, В. Фролов);

–72-балльная (Таганрогский государственный радиотехнический университет);

–100-балльная (С.Е. Архипова, В. Алчинов, В. Купцов, В. Кругликов, В. Надеяев, И.А. Новаков, Ю.В. Попов, Н.В. Окуловская, А.Г. Шлейкин, В.В. Латышева, В.П. Потапов, А.В. Кобзев, А.В. Шарапов);

–150-балльная (А.В. Кобзев, А.В. Шарапов);

–300-балльная (И.З. Гликман);

–500-балльная (Красноярская государственная академия цветных металлов и золота; Дальневосточный государственный университет путей сообщения, Морской государственный университет);

–885-балльная (И. Лебедь);

–1000-балльная (В.В. Карпов, М.Н. Катханов, А.И. Чучалин, В.А. Жадан, И.А. Селиванов, Я.И. Канаев, В.Н. Кочнев, Л.Г. Утяганов, А. Ф. Сафонов, В.Я. Зинченко, И.И. Грандберг);

–5000-балльная (П.С. Крассовский, П.Я. Григорьев, В.А. Анисимов);

–жесткая шкала оценивания (каждый вид работ имеет четко определенное количество баллов, и общий балл складывается из баллов, полученных за эти виды работ (В.А. Попков, А.В. Коржуев).

2) по организации рейтинговых оценочных систем:

–рейтинг определяется как сумма баллов, набранных студентом по отдельным видам учебной деятельности;

–способ определения итогового рейтинга:

а) среднегеометрическое или среднеарифметическое от частных рейтингов (В.И. Гладковский, А.А. Гладьщук, К.М. Маркевич). При среднегеометрическом методе экзаменационная и рейтинговая отметки перемножаются, из произведения находится квадратный корень, и результат округляется по правилам арифметики. При среднеарифметическом методе экзаменационная и рейтинговая отметки складываются, сумма делится пополам и округляется по правилам арифметики;

б) итоговая оценка выставляется по результатам экзамена с учетом рейтинговой оценки (И.А. Селиванов, Я.И. Канаев, В.Н. Кочнев, Л.Г. Утяганов);

в) оценка за экзамен составляет 20–40% от общего количества баллов, получаемых студентом за семестр (С.А. Смирнов);

г) высчитывается модуль разности рейтинговой оценки за семестр и экзаменационной (И.В. Прядкина, Т.А. Макачук).  $D < 1$  указывает на соответствие между рейтинговой оценкой и экзаменационной.  $D \geq 1$  указывает на необходимость дополнительной устной беседы для получения итоговой оценки;

д) выставление итоговой оценки по предмету по результатам рейтинга и экзамена в равном соотношении 50% (В. Надеяев, Т. Мартынова, В. Герстенбергер, В. Москвичев, И. Богомаз, Т. Щербакова);

е) выставление итоговой оценки по предмету – 60% за экзамен, 30% за промежуточный контроль, 10% за своевременную сдачу работ (Красноярская государственная академия цветных металлов и золота);

ж) выставление итоговой оценки по предмету, используя следующий критерий: максимальная оценка за экзамен не должна превышать 30–35% от максимального рейтинга за год вместе с экзаменационной оценкой (В.А. Попков, А.В. Коржуев);

з) выставление итоговой оценки по

предмету, используя следующий критерий: доля экзамена в оценке за предмет не превышает 40% от максимального рейтинга за год (И.А. Новак, Ю.В. Попов, В.Н. Подлеснов, В.Г. Кучеров, Е.Р. Андросюк, В.И. Садовников);

и) выставление итоговой оценки по предмету за текущую учебную работу 0%, использование 100% рейтинговой оценки знаний студентов только на итоговом контроле (Ю. Моисеев);

к) оценка за экзамен – 150 баллов (И. Лебедь);

л) итоговая оценка на зачете складывается из трех частей: 1 часть – баллы аттестации; 2 часть – баллы за работу студента после аттестации, 3 часть – баллы, набранные студентом непосредственно на зачете (В.П. Потапов);

м) рейтинг студентов складывается только из баллов, полученных при итоговом контроле знаний, а сумма баллов, полученная за текущую учебную работу, рассматривается как допуск студента к итоговому контролю знаний (А.Артемов, Н. Павлова, Т. Сидорова);

н) итоговая оценка выставляется по результатам текущего рейтинга без процедуры итогового контроля. При этом целесообразно ограничить проставление оценки без прохождения промежуточной аттестации баллом не выше «хорошо» и предусмотреть для получения оценки «отлично» обязательное прохождение промежуточной аттестации (Приказ Минобразования РФ от 11 июля 2002 г. № 2654, А.В. Кобзев, А.В. Шарапов, Е.М. Куденкова, Е.Н. Одегова).

3) по оценке результатов деятельности:

–использование коэффициентов, отражающих важность текущей работы (В. Алчинов, А. Купцов);

–исходя из опыта преподавания дисциплины (И.А. Селиванов, Я.И. Канаев, В.Н. Кочнев, Л.Г. Утяганов);

–баллы выставляются в соответствии с учебной программой, важностью, сложностью и трудоемкостью темы (А. Щапов, Н. Тихомирова, С. Ершиков, Т. Лобова, А.И. Чучалин, В.А. Жадан);

–использование коэффициента для дифференциации оценки в зависимости от качества усвоения, сложности учебного материала (С.В. Мордашов);

–присвоение за решение задач произвольных баллов; так за 1 уровень сложности –

6 баллов, за 2 и 3 уровень – 8 и 10 баллов с последующим пересчетом в зависимости от веса темы курса, в соответствии с относительным аудиторным временем, отводимым в курсе на каждую тему или вид занятий (В.К. Яров);

–присвоение числа баллов, значительно превышающего число часов по учебному плану с целью исключить дробное деление баллов при распределении рейтинга по видам занятий (А.С. Погодин);

–за выполнение любого вида деятельности – от 0 до 3 баллов (А. Артемов).

4) по методике вычисления рейтингового балла, соответствующего при переводе в традиционную шкалу оценки отметке «удовлетворительно»:

–40% от максимально возможного балла (А. Щапов, Н. Тихомирова, С. Ершиков, Т. Лобова, Таганрогский государственный радиотехнический университет);

–44% (М. Панин);

–51% (В.П. Потапов);

–55% (М.Н. Катханов, В.В. Карпов);

–60% (С.Е. Архипова, И.Лебедь);

–61% (И.А. Новаков, Ю.В. Попов, В.Н. Подлеснов);

–70% (А. Алчинов, А. Купцов, А.Б. Жуков, С.В. Каменский);

–71% (В.В. Латышева);

–80 баллов из 150 (А.В. Кобзев, А.В. Шарапов);

–160 баллов из 300 (И.З. Гликман);

–551 балл из 1000 (А.И. Чучалин, В.А. Жадан);

–качественный показатель рейтинга оцениваемой работы устанавливается различным для групп сильных и слабых по успеваемости (Г.В. Григорьева, С.Н. Риттер, А.М. Тепляков). Если рейтинговый показатель группы более 0,7, то удовлетворительная оценка составляет не менее 50% от рейтингового балла. Если  $0,6 < \text{средний рейтинговый показатель} < 0,7$ , то удовлетворительная оценка составляет не менее 45% от рейтингового балла. Если средний рейтинговый показатель менее 0,6, то удовлетворительная оценка составляет не менее 40% от рейтингового балла.

Кроме того, в рейтинговой системе оценки знаний ряд исследователей использует различные факторы стимулирования:

–своевременность срока выполнения заданий (А. Щапов, Н. Тихомирова, М.Н. Катханов, В.В. Карпов, В.А. Попков, А.В. Коржу-



ев, Е.Р. Андросюк, И.В. Лавникова, И. Лебедев, А.В. Кобзев, А. В. Шарапов, А.Б. Жуков, С.В. Каменский, Г.О. Крылов, Ю.Г. Фокин, О.П. Малыгина);

– систематическая работа за счет резкого увеличения контрольных мероприятий между экзаменационными сессиями (В.Н. Нурдин, Е.И. Попов, Г.О. Крылов, Ю.Г. Фокин, О.П. Малыгина) и увеличения «веса» текущих оценок по сравнению с экзаменационными (В.Н. Нурдин, Е.И. Попов, Г.О. Крылов, Ю.Г. Фокин, О.П. Малыгина);

– выбор студентами творческих занятий (В.Н. Нурдин, Е.И. Попов);

– возможность замены оценок текущего и промежуточного контроля результатами теста на творческое мышление – косвенное разрешение отдельным студентам работать по личному плану (В.Н. Нурдин, Е.И. Попов);

– поощрение активности студентов (М. Панин, В. Алчинов, А. Купцов, И.З. Гликман, М.Н. Катханов, В.В. Карпов, В.А. Попков, А.В. Коржуев, Е.Р. Андросюк, И.В. Лавникова, Г.В. Григорьева, С.Н. Риттер, А.М. Тепляков, А.В. Кобзев, А.В. Шарапов, С.В. Мордашов);

– посещения занятий (В. Алчинов, А. Купцов, И.З. Гликман, Г.О. Крылов, Ю.Г. Фокин, О.П. Малыгина).

Существующие в настоящее время методики рейтинговой оценки познавательной деятельности студента предполагают учет значимости дисциплины в общей системе подготовки специалиста. Формальными показателями значимости могут служить: весовая доля дисциплины (отношение времени, отводимого на ее изучение, к общему бюджету времени); коэффициент, характеризующий уровень усвоения деятельности. Репродуктивному уровню усвоения материала отвечают более низкие значения коэффициента по сравнению с продуктивными.

Проблема установления соотношения рейтинговых баллов между дисциплинами является сложной задачей и требует дополнительных исследований. Для вычисления предметных коэффициентов может быть использован один из следующих принципов [12]:

1) паритета дисциплин – рейтинговые доли всех предметов данного курса равны между собой;

2) дифференцировки дисциплин по времени – рейтинговая доля дисциплины пропорциональна времени, выделенному на ее изучение;

3) дифференцировки дисциплин по значимости – рейтинговая доля дисциплины пропорциональна некоторому показателю, который определяет значимость этой дисциплины в общей системе подготовки специалиста. Величина показателя устанавливается экспертным путем на основании анализа числа учебных элементов, присущих каждой дисциплине, и учета их взаимосвязи с учебными элементами других дисциплин.

Проведенный анализ позволил выявить, что, несмотря на все более возрастающий интерес исследователей к проблеме рейтингового контроля, рейтинговая система оценки результатов обучения применяется на сегодняшний день далеко не во всех вузах страны. Однако очевидно и то, что наметилась устойчивая тенденция расширения ее использования и внедрения рейтинговой оценки не только учебной, но внеурочной и общественной работы обучающихся.

#### Литература

1. Артемов, А. Модульно-рейтинговая система / А. Артемов, Н. Павлова, Т. Сидорова // *Высшее образование в России*. – 1999. – № 4. – С. 121–125.

2. Батура, М.П. Типовая рейтинговая система аттестации студентов на этапе завершения ими первой ступени обучения в вузе: методическое пособие для преподавателей и студентов / М.П. Батура, А.В. Ломако. – Минск: БГУИР, 1997. – 57 с.

3. Григорьева, Г.В. Диагностика знаний с использованием динамического рейтинга: учебное пособие / Г.В. Григорьева, С.Н. Риттер, А.М. Тепляков. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2001. – 124 с.

4. Жуков, А.Б. Опыт применения рейтинговой системы знаний студентов по специальным техническим дисциплинам / А.Б. Жуков, С.В. Каменский // *Качество образования: концепции, проблемы оценки, управление: тезисы Всероссийской научно-методической конференции / под общ. ред. А.С. Вострикова*. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 1998. – Ч. 2. – С. 62–63.

5. Иванов, Е.И. Технология «РИТМ» в многоуровневой системе высшего образования / Е.И. Иванов, Б.И. Орехов, А.Ф. Ляховский // *Высшее образование в России*. – 1993. – № 4. – С. 115–119.

6. Кукушин, В.С. Дидактика (теория обучения): учебное пособие / В.С. Кукушин. –

М. – Ростов-на-Дону: Изд. центр «МарТ», 2003. – 368 с.

7. Латышева, В.В. Опыт применения рейтинговой системы в техническом вузе / В.В. Латышева // Социс. – 2001. – № 10. – С. 134–136.

8. Научно-методические основы и практика организации учебного процесса в вузе: учеб. пособие / И.А. Новаков, Ю.В. Попов, В.Н. Подлеснов и др. – Волгоград: Изд-во: ВолгГТУ, 2003. – 316 с.

9. Опыт использования рейтинговой системы / С. Еришков, Т. Лобова, С. Филиппов др. // Высшее образование в России. – 1998. – № 1. – С. 97–99.

10. Павлова, А.А. Начертательная геометрия: учеб. для студентов высш. учеб. заведений / А.А. Павлова. – М.: ООО «Изд-во Астрель»: ООО «Изд-во АСТ», 2001. – 304 с.

11. Попов, Е.И. Система РИТМ: принципы, организация, методическое содержание / Е.И. Попов // Высшее образование в России. – 1993. – № 4. – С. 109–115.

12. Попков, В.А. Опыт рейтинговой оценки знаний студентов / В.А. Попков // Педагогика. – 1998. – № 8. – С. 51–55.

13. Рахматуллина, Ф.Т. Роль модульно-рейтинговой системы оценки знаний в усвоении студентами научных понятий / Ф.Т. Рахматуллина, Л.Т. Бахтигареева, Т.Г. Белобородова // Методология и методика формиро-

вания научных понятий у учащихся школ и студентов вузов: тезисы докладов республиканской научно-практической конференции. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2002. – Ч. 1. – С. 140–142.

14. Рейтинг в вузе: закономерное и случайное / А.Ф. Сафонов, Е.А. Зинченко, И.И. Грантберг и др. // Высшее образование в России. – 1994. – № 3. – С. 66–70.

15. Саяпов, М. Рейтинговая технология в процессе преподавания / М. Саяпов, Б. Рябушкин // Учитель. – 1999. – № 6. – С. 20–25.

16. Смирнов, С.А. Рейтинговая система оценки успеваемости: сложившиеся типы и направления развития / С.А. Смирнов // Рейтинговая система оценки успеваемости студентов. Проблемы и перспективы: материалы семинара. – Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2003. – С. 7–10.

17. Современный словарь иностранных слов / под ред. Л.Н. Комаровой. – М.: Русский язык, 2000. – 742 с.

18. Щапов, А. Тестовый контроль в системе рейтинга / А. Щапов, Н. Тихомирова, С. Еришков и др. // Высшее образование в России. – 1995. – № 3. – С. 100–102.

19. Яковлева, М.Ю. Рейтинг-контроль как комплексная система контроля учебного процесса в вузе: дис. ... канд. пед. наук / М.Ю. Яковлева – Ставрополь: СГУ, 2002. – 165 с.

# Теория и методика профессионального образования

ББК 74р  
УДК 371.13

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТУДЕНТА В ВУЗЕ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ И ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

*В.С. Красник*  
ЧелГУ

В статье рассматривается проблема профессионального самоопределения личности студента в условиях современного вуза. Анализируются подходы к определению понятия «профессиональное самоопределение», рассматриваются этапы процесса профессионального самоопределения и его составляющие, анализируются условия и факторы, способствующие оптимальному протеканию этого процесса.

Важнейшим этапом жизненного пути в юношеском возрасте является этап профессионального самоопределения. Выбор профессии, ценностная ориентация на ту или иную сферу общественной жизни, идеалы и цели, которые в самом общем виде определяют общественное поведение и отношения на пороге самостоятельной деятельности, – все это отдельные моменты, характеризующие начало самостоятельной жизни в обществе [1].

Профессиональное самоопределение – процесс сложный и многоплановый. В узком смысле он связан с выбором собственно профессии. В широком его понимании – это процесс, который подразумевает не только выбор профессии, но и выбор стиля, условий, ритма не только профессиональной жизни, но и жизни вообще. Вставая на определенную стезю профессиональной деятельности, человек предполагает, какой социальный и материальный статус его ожидает, какова будет интенсивность, напряженность его трудовой деятельности, в каких условиях она будет протекать. В процессе профессионального самоопределения происходит нахождение личностных смыслов в выбираемой, осваиваемой или уже выполняемой трудовой деятельности, а также нахождение смыслов в самом процессе самоопределения [14].

Вопрос профессионального самоопределения рассматривается с разных точек зрения. С одной стороны, как задачи, которые обще-

ство ставит перед личностью и которые эта личность должна последовательно разрешить в течение определенного времени. С другой – как процесс принятия решений, посредством которых индивид формирует и оптимизирует баланс своих предпочтений и склонностей. С третьей – как процесс формирования индивидуального стиля жизни, частью которого является деятельность [10].

Профессиональное самоопределение, по мнению А.К. Марковой – это определение человеком себя относительно выбранных в обществе (и принятых данным человеком) критериев профессионализма... Профессиональное самоопределение начинается с выбора профессии, но не заканчивается на этом, ибо человек в течение жизни сталкивается с непрерывной серией профессиональных выборов [11].

Профессиональное самоопределение не сводимо к самосознанию человека, ибо можно себя осознавать, но не подняться до уровня соотношения того, что я могу и что от меня требуется, не придти к действительному выбору [15]. Потребность и реализация самоопределения зависят не только от самосознания человека, но и от других экзогенных факторов; в частности от среды и всей системы отношений, в которой находится человек. В связи с этим, одной из важнейших задач профессионального самоопределения студента в вузе является создание внутривузовской развивающей среды и систе-

мы отношений, актуализирующих у студентов потребность в профессиональном самоопределении и развитии, и создающих для этого необходимые психолого-педагогические, организационно-методические и организационно-правовые условия.

Профессиональное самоопределение личности начинает формироваться в учебно-профессиональной деятельности, которая является ведущей в юношеском возрасте (Б.Д. Эльконин, В.В. Давыдов, Д.И. Фельдштейн). Этому возрасту соответствуют старшие школьники и студенты. Именно в этом возрасте у молодого человека формируется направленность на получение профессии, формируются профессиональные интересы, происходит осознанный выбор жизненного пути, овладение специальными знаниями, умениями, навыками, важными для будущей профессиональной деятельности, «для жизни», для успешного «профессионального старта». Развиваются профессионально важные личностные качества, структурируются системы этих качеств, формируется профессиональная пригодность, понимаемая как системная организация субъекта и объекта (субъекта в специфической профессиональной среде) и выражающаяся в сочетании успешности учебно-профессиональной, трудовой деятельности с удовлетворенностью избранным путем [6, 8, 16].

Что же движет молодым человеком в его профессиональном самоопределении? А.И. Зелинченко и А.Г. Шмелев выделяют ряд факторов, которые оказывают влияние на мотивы профессионального самоопределения. Это внешние и внутренние мотивационные факторы [7].

Внешние: 1) рекомендации, советы и указания со стороны других людей; примеры из кино и литературы; объективные обстоятельства (материальное положение в семье, служба в армии и т.д.); индивидуальные объективные обстоятельства (состояние здоровья, способности и т.п.); 2) притяжение – отталкивание: примеры непосредственного окружения, влияние моды, предрассудки, престиж и т.п.); 3) инерция: семейная традиция, стереотипы социальных ролей, членство в неформальных группах, школьные увлечения и т.д.

Внутренние: 1) привлекательность – непривлекательность предмета и процесса труда, характеристики деятельности со стороны разнообразия – однообразия, результаты труда, возможности самореализации в труде и т.п.; 2) условия труда (климатические, дина-

мические черты работы, территориально-географические характеристики места работы или учебы, организационные условия (самостоятельность – подчиненность, объективность – субъективность в оценке труда), социальные условия (трудность – легкость получения профессионального образования, возможность последующего трудоустройства, надежность положения работника, микроклимат в трудовом коллективе и др.; 3) возможности для реализации внутривидеопрофессиональных целей (возможности для общественной работы, для достижения желаемого общественного положения, возможности отдыха и развлечений и т.п.).

В предложенной структуре мотивационных факторов, на наш взгляд, не учтен такой фактор как индивидуальный опыт личности, который формируется в процессе жизнедеятельности. Индивидуальный опыт – это процесс и результат переживания человеком усваиваемой и осваиваемой общественной культуры. Проживание сопровождается переживанием, в процессе и результате которого устанавливается личностное отношение человека «Я-Мир» [17].

Н.Л. Худякова выделяет следующие компоненты индивидуального опыта.

1. Знания о мире и самом себе, выраженные через представления и понятия, обеспечивающие формирование в сознании ребенка целостной научно-обоснованной картины мира.

2. Умение пользоваться этими знаниями как способами деятельности, складывающимися из правил выполнения действий (умственных и практических), из операций и приемов.

3. Личностные смыслы, установки, стереотипы, определяющие эмоционально-ценностное отношение человека к миру [17].

Процесс профессионального самоопределения проходит 4 этапа.

1. Возникновение и формирование профессиональных намерений и первоначальная ориентировка в различных сферах труда.

2. Профессиональное обучение как освоение выбранной профессии.

3. Профессиональная адаптация, характеризующаяся формированием индивидуального стиля деятельности и включением в систему производственных и социальных отношений.

4. Самореализация в труде (частичная или полная) – выполнение или невыполнение тех ожиданий, которые связаны с профессиональным трудом [13].

А.К. Маркова выделила следующие при-

знаки профессионального самоопределения:

– установление человеком своих собственных особенностей, черт, качеств, возможностей, способностей;

– выбор человеком критериев и норм оценивая себя, «планки» для себя, точки отсчета, координат на основе системы идеалов, ценностей: что надо для социума, чего от меня ждут, что из этих требований социума я принимаю для себя;

– определение своих наличных, уже имеющихся к сегодняшнему дню качеств, соответствующих требуемым нормам, принятие или непринятие их для себя: соответствую ли я на сегодняшний день этим нормам, что я могу сделать сегодня, какова сегодня моя личность и др.;

– предвосхищение своих завтрашних, потенциальных качеств, соответствующих требуемым нормам, принятие или непринятие их для себя как соответствующего нормам в ситуации завтрашнего дня: что я могу сделать завтра, каким я могу стать завтра как личность, как профессионал;

– построение своих целей, задач, планов (близких, среднеотдаленных, отдаленных) для развития у себя необходимых качеств, для принятия себя: чего я хочу и как я намерен действовать;

– пересмотр человеком применяемых им критериев и оценок;

– пересамоопределение – человек заново принимает или не принимает себя, а затем цикл возобновляется [11].

В психолого-педагогических, акмеологических исследованиях (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.С. Кочерманян, В.Г. Горчакова и др.) рассматриваются акмеологические условия, т.е. значимые обстоятельства, от которых зависит достижение высокого профессионализма деятельности [11]. Они следующие: задатки и способности (общие и специальные), условия воспитания в семье, школе, профессиональных образовательных учреждениях; общественно-исторический запрос, свобода самовыражения, высокий престиж мастерства, достойный уровень жизни, открытость общества, доступность образования.

Помимо акмеологических условий в научных исследованиях рассматриваются и акмеологические факторы (Н.А. Кузьмина, А.А. Реан, А.К. Маркова). Их три вида.

1. Объективные, связанные с реальной системой и последовательностью действий,

направленных на достижение искомого результата.

2. Субъективные, связанные с субъективными предпосылками меры успешности профессиональной деятельности (мотивы, направленности, способности, компетентность, умелость, удовлетворенность, творчество).

3. Объективно-субъективные, связанные с организацией профессиональной среды, профессионализмом руководителя, качеством управления системой [5].

А.К. Маркова выделяет несколько составляющих профессионального самоопределения, а именно: жизненное, личностное и социальное самоопределение, которые мы будем рассматривать как акмеологические факторы, обеспечивающие профессиональное самоопределение и становление профессионала [21].

*Жизненное самоопределение* связано с поиском смысла жизни, с ответом на вопрос: «Кто я?», «Зачем я?» Понимание человеком смысла своей жизни является необходимым условием его нормального функционирования [14], в том числе и профессионального. «Мыслить свою жизнь не как серию случайных, разрозненных событий, а как целостный процесс, имеющий определенное направление, преемственность и содержание» – это важнейшая человеческая потребность [10, с. 105].

Смысл жизни представляет собой особую психологическую реальность, которая имеет ряд характеристик [18]:

1. Избирательность: наличие смысла жизни не является всеобщим для всех людей. По этому показателю выделяются следующие группы людей:

а) наличие смысла жизни является для человека настолько большой ценностью, необходимостью, что его потеря чревата серьезными негативными изменениями, приводящими в отдельных случаях к попыткам суицида. Сказанное можно проиллюстрировать данными, приведенными В. Франклом при изучении группы студентов с попытками суицидов: 85% из них не видели в своей жизни смысла;

б) смысл жизни может недостаточно осознаваться или находиться в потенциальном состоянии вследствие трудности такой работы и отсутствия актуально заданной необходимости;

в) смысл жизни является декларируемой целью либо осознается «post factum», когда человек, обращаясь к прошлому, начинает

осознавать, что «нечто» в прошлом было целью его жизни;

г) отсутствие у человека сколько – ни будь осознанного смысла жизни.

2. Смысл жизни – это «обоюдоострое оружие». С одной стороны, смысл жизни играет позитивную роль в становлении (в том числе и профессиональном) личности. С другой – при определенных условиях он начинает служить негативному формированию личности.

Система управления профессиональным самоопределением личности в вузе должна быть направлена, кроме всего прочего, на создание предпосылок и условий к формированию позитивного, социально – одобряемого смысла жизни у студентов.

3. Эмансипированность смысла жизни от «внутреннего». Человек способен мысленно выходить за пределы своего «Я», быть относительно эмансипированным от него. Человек способен мысленно выходить за пределы своего актуального «Я».

4. Инертность смысла жизни. К этому может привести чрезмерная эмансипация личностного смысла. Оторванный от реальности, смысл жизни начинает подчинять себе человека, делая инертным реальный жизненный смысл.

5. «Масштабы смысла жизни» Проблема смысла жизни – это проблема не только и не столько масштабных поступков и свершений, это, в первую очередь, проблема осознания человеком своих возможностей, постановки реальных целей.

6. Динамика и иерархия смыслов. Человеку присуще наличие целого ряда жизненных смыслов. Мы имеем дело со сложной динамикой отдельных «смыслов жизни», их иерархией и особенностями их соотношения с «большим», главным смыслом.

**Личностное самоопределение.** Это определение себя относительно выработанных в обществе (и принятых данным человеком) критериев становления личности и дальнейшая действенная реализация себя на основе этих критериев. Речь идет о достижении личностного акме. А.А. Бодалев отмечает ряд психологических особенностей людей, сумевших достичь выдающихся результатов на профессиональном поприще. Это особенности познавательной сферы (активное отражение действительности и способность хорошо ориентироваться в ней). На основе высокого интеллекта способность на высоком уровне объективности фиксировать все основные связи

окружающей действительности, хорошо сублимировать по степени важности процессы, которые в ней происходят. Эти люди полагаются в своей профессиональной деятельности на свой опыт, разум и чувства, а не на замшелые традиции. Они не уходят от ответственности за последствия своей деятельности, не боятся идти по непроторенным, а часто и небезопасным путям. Способны отдавать все свои физические и душевные силы на достижение поставленных целей. В своей увлеченности они зажигают других людей, превращая их в своих единомышленников и соратников. Они принимают себя и других такими, какие они есть. Развитый социальный интеллект обеспечивает непосредственность в поступках, открытое и честное поведение. В сфере профессиональной деятельности они устанавливают доброжелательные отношения с людьми [2].

А.А. Бодалев выделяет ряд детерминант достижения человеком личностного акме: это хорошее здоровье, высокая нравственная зрелость, подлинный профессионализм в основном виде трудовой деятельности, неустанная работа человека над самим собой, семья, школа, вуз, общая ситуация в социуме [2]. Важной детерминантой является типичное отношение человека к себе, его привычное психическое состояние, что оказывает существенное влияние на оценку человеком своих возможностей и во многом определяет калибр и социальную значимость его поступков, а также самобытность и яркость его вклада в ту профессиональную область, в которой он занят [3].

Раскрывая содержание этих детерминант, А.А. Бодалев отмечает, что в результате происходит:

1. Изменение в мотивационной сфере человека, которое находит отражение в нравственных (общечеловеческих) ценностях человека.

2. Возрастание умения на уровне интеллекта планировать, а затем осуществлять на практике именно те деяния и совершать те поступки, которые соответствуют духу названных ценностей.

3. Появление большей способности мобилизовать себя на преодоление трудностей объективного характера, мешающих проявлять самостоятельность и совершать деяния в соответствии с этими ценностями.

4. Более объективное оценивание своих сильных и слабых сторон и степени своей готовности к новым более сложным деяниям и ответственным поступкам [2].

**Социальное самоопределение.** Это определение себя относительно выработанных в обществе (и принятых данным человеком) критериев принадлежности к определенной сфере общественных отношений и определенному социальному кругу, ограничение себя некоторым кругом профессий [11].

Оно связано с ценностно-смысловым отношением человека к окружающему миру [9].

Профессиональное самоопределение разворачивается на фоне жизненного поля личности, которое понимается как совокупность индивидуальных ценностей, смыслов и пространственного действия – актуального и потенциального, охватывающего прошлое, настоящее и будущее [4].

Таким образом, анализ научных исследований по проблеме профессионального самоопределения позволил выделить ряд принципиальных моментов, отмеченных авторами:

1. Профессиональное самоопределение связано с формированием профессиональных намерений, знаний о мире, ценностных ориентаций. Профессиональное самоопределение идет параллельно с жизненным, личностным и социальным самоопределением.

2. Профессиональное самоопределение связано с оценкой себя, своих возможностей и способностей.

3. На профессиональное самоопределение оказывают влияние определенные профессионально значимые личностные качества.

4. Профессиональное самоопределение в определенной степени детерминировано влиянием внешней среды.

Это все безусловно так и имеет место в этом сложном процессе. Но остается нерешенным вопрос о том, что все-таки детерминирует профессиональный выбор молодого человека? Что в этом процессе играет главную, определяющую роль, а что вторично, непринципиально и несущественно?

Профессиональное самоопределение развивается на фоне познания человеком жизни, накопления знаний о мире, формирования жизненных ценностей. Но это всего лишь фон, на котором разыгрывается сложная партия – профессиональный выбор.

Что касается оценки себя, своих собственных возможностей и способностей, то очень хорошо, если молодой человек способен оценить себя адекватно. Как не переоценить и как недооценить себя? Это не просто для молодого человека, когда мир такой огромный, а сам ты такой маленький в нем. Или наоборот, когда

кажется, что весь мир у твоих ног. Может ли эта самооценка сформировать правильный профессиональный выбор?

Из интервью с молодым человеком: «... я в растерянности... Ничего не знаю, ничего не пойму. Сейчас подрабатываю мелким ремонтом автомашин (спасибо отцу – научил). А я же не этого хотел, не об этом мечтал. Когда заканчивал школу: «Думал – вот она настоящая жизнь начинается». Школу я окончил хорошо, с серебряной медалью. Поехал в Санкт-Петербург, поступать в университет. Хотел стать микробиологом. Я был уверен, что поступлю. А оказалось, что мои знания никого не поразили. Вернулся домой и поступил в пединститут на биофак. Прочился полтора года, и такая тоска взяла, неинтересно стало... В общем, сейчас гайки кручу...»

Профессиональное самоопределение связано с поиском ответа на вопрос – что можно ожидать от человека в плане продуктивности его деятельности. Мы согласны с В.Н. Мясищевым [12], который считал, что вся система современной характерологии свойства характера рассматривает в отрыве от реальных поступков. Перед нами стоит вопрос, что можно ожидать от человека в смысле его продуктивности. Для того, что бы ответить на этот вопрос, необходимо рассматривать процессуальные особенности поведения человека как источник его потенциальных возможностей.

Традиционная характерология считает, что человек, проявляющий энергичную деятельность, обнаруживает высокие продуктивные результаты деятельности, способный человек. Возникает вопрос, всегда ли человек, обнаруживающий высокую активность и продуктивность в одном виде деятельности, будет столь же активен и продуктивен в другом, даже при наличии способностей к этому виду деятельности? На этот вопрос нам предстоит еще ответить. Предпосылки для решения этого вопроса созрели.

1. Складывающаяся ситуация на рынке труда, которая, с одной стороны, характеризуется дефицитом рабочих мест, а с другой – нехваткой специалистов в отдельных отраслях.

2. Образование, получение профессии сегодня процесс дорогостоящий, и чем точнее в своем профессиональном самоопределении будет молодой человек, тем менее затратным будет этот процесс.

3. Состояние сегодняшней науки позволяет посмотреть на эту проблему с иной точки зрения.

Поэтому под профессиональным самоопределением мы понимаем профессионально ориентированные отношения личности, основанные на ее интересе, способностях и задатках, жизненных смыслах, уровне притязания и установках, а также требованиях общества.

### Литература

1. Ананьев, Б.Г. *Человек как предмет познания* / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
2. Бодалев, А.А. *Опыт психологической характеристики людей, достигших личностного акме* / А.А. Бодалев // *Психолого-педагогические и философские проблемы смысла жизни: материалы I и II симпозиумов* / редакторы В.Э. Чудновский, А.А. Бодалев, Н.Л. Карпова. – М.: Психологический институт российской Академии образования, 1996. – 232 с.
3. Бодалев, А.А. *Смысл жизни и акме человека: соотношение будничного и «высшего Я»* / А.А. Бодалев // *Психолого-педагогические и философские проблемы смысла жизни: материалы I и II симпозиумов* / редакторы В.Э., Чудновский, А.А. Бодалев, Н.Л. Карпова. – М.: Психологический институт Российской Академии образования, 1996. – 232 с.
4. Гинзбург, М.Р. *Психологическое содержание жизненного поля личности старшего подростка* / М.Р. Гинзбург // *Мир психологии и психология в мире*. – 1995. – № 3. – С. 21–22.
5. Горчакова, В.Г. *Формула профессионализма* / В.Г. Горчакова. – Челябинск: Изд-во «Образование», 1997. – 137 с.
6. Давыдов, В.В. *Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального исследования* / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 239 с.
7. Жуков, Ю.М. *Ценности как детерминанта принятия решения* / Ю.М. Жуков // *Психологические проблемы социальной регуляции поведения*. – 1976. – С. 254–277.
8. Климов, Е.А. *Введение в психологию труда* / Е.А. Климов. – М.: МГУ, 1988. – 199 с.
9. Климов, Е.А. *Образ мира в разнотипных профессиях* / Е.А. Климов. – М.: Изд-во МГУ, 1995. – 224 с.
10. Кон, И.С. *Психология юношеского возраста: учебное пособие для студентов педагогических институтов* / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1979. – 175 с.
11. Маркова, А.К. *Психология профессионализма* / А.К. Маркова. – М.: Образование, 1996. – 308 с.
12. Мяснищев, В.Н. *Психология отношений* / В.Н. Мяснищев. – М.–Воронеж: Издательство «Институт практической психологии»; НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.
13. Обуховский, К. *Психология влечений человека* / К. Обуховский. – М.: Прогресс, 1972. – 247 с.
14. Пряжников, Н.С. *Психологический смысл труда: учебное пособие к курсу «Психология труда и инженерная психология»* / Н.С. Пряжников. – М.–Воронеж: Издательство «Институт практической психологии»; НПО «МОДЭК», 1977. – 352 с.
15. Софийн, В.Ф. *Психологический аспект самоопределения личности* / В.Ф. Софийн, Г.П. Никонов // *Психологический журнал*. – 1984. – № 4. – С. 24–29.
16. Фельдштейн, Д.И. *Психология развития личности в онтогенезе* / Д.И. Фельдштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 206 с.
17. Худякова, Н.Л. *Развитие человека и воспитывающая функция образования: в 2 ч.* / Н.Л. Худякова. – Челябинск: Образование, 2002. – Ч. 1. – 146 с.
18. Чудновский, В.Э. *Смысл жизни как психологическая реальность* / В.Э. Чудновский // *Психолого-педагогические и философские проблемы смысла жизни: материалы I и II симпозиумов* / редакторы В.Э. Чудновский, А.А. Бодалев, Н.Л. Карпова. – М.: Психологический институт российской Академии образования, 1996. – 232 с.



## СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА ПО ОРГАНИЧЕСКОЙ ХИМИИ

*Г.П. Животовская, Ю.С. Дворяшина, Л.А. Сидоренкова*  
ЮУрГУ

Учебный предмет «химия» входит в предметную область «естественные дисциплины» государственного образовательного стандарта. Химия призвана формировать общечеловеческую культуру, мировоззрение обучающихся, общенаучные взгляды и идейные убеждения. Учитывая возрастающую роль средств массовой коммуникации и компьютерной техники, особое внимание в статье уделяется дидактическим принципам, которые реализуются при создании электронного учебника по органической химии.

Целью разрабатываемого электронного учебника (программно-методического комплекса) является создание строго отобранного, качественного, наглядного, высокоэффективного курса (обучающих и контролирующих программ) по органической химии, доступного широкой аудитории пользователей персональных компьютеров и глобальных сетей Интернет, а также студентам дистанционной формы обучения при самостоятельном изучении ими указанной дисциплины. Разработанный электронный учебник способствует развитию интеллектуальных, творческих способностей студентов, их умению самостоятельно приобретать новые знания, работать с различными источниками информации.

Электронный учебник по органической химии – это информационно-коммуникационный электронный продукт, который включает в себя лекции, методические указания для решения заданий, обучающую и контролируемую программу, справочные данные, компьютерные иллюстрации для поддержки различных видов занятий. Лекция начинается с плана-схемы, своеобразного логического конспекта. Содержание текста разделено на главы по определенной тематике курса и параграфы, которые строго соответствуют учебному плану. Первая глава охватывает вопросы: предельные (алканы), непредельные (алкены, алкадиены и алкины) и ароматические углеводороды. Вторая глава – это галогенпроизводные, гидроксилпроизводные, карбонильные, карбоксильные производные углеводородов, а также амины, аминокислоты и углеводы. Третья глава – это высокомолекулярные соединения, которые синтезируют за

счет реакций полимеризации и поликонденсации.

Задача электронного продукта заключается в том, чтобы основные положения, законы, понятия отличались ясностью и четкостью. В тексте выделяются термины, ключевые слова, сложные понятия, которые разъясняются в глоссарии. Материал лекции сопровождается выводами теоретического характера и решением соответствующих заданий по теме соответствующей главы [2].

В конце каждой главы предлагаются примеры решения наиболее трудных задач и вопросов изучаемой темы, аналогичные контрольным вопросам и заданиям.

Значимой особенностью функционирования современного электронного учебника является возможность оперативного доступа к любому его элементу (теоретической базе, с открытым доступом к любому рисунку, схеме демонстрационного материала) [3]. Контролирующая программа необходима для самооценки и оценки знаний студента преподавателем. Таблицы физических констант (температуры кипения и плавления, плотности и растворимости органических веществ) позволяют проводить анализ свойств соединений соответствующего гомологического ряда углеводородов и их производных.

Органическая химия – достаточно сложная естественно-научная дисциплина, одновременно фундаментальная и прикладная наука для отдельных специальностей, и поэтому основной текст должен сопровождаться дополнительными приложениями (нетекстовыми компонентами).

К нетекстовым компонентам относятся иллюстративный аппарат в виде демонстрационного материала (135 транспарантов по органической химии, выполненных в логически продуманном цветовом изображении): это табличные данные; это визуально не представляемые процессы, протекающие на микроуровне; это графические представления строения молекул. Комплект демонстрационных материалов дополняет, а в отдельных случаях, определяет и раскрывает сложные теоретические вопросы курса органической химии. Такие, как различные виды изомерии молекул, гибридные состояния атомов углерода, механизмы химических реакций и др. Использование демонстрационного материала в виде транспарантов позволяет дать теоретическое и наглядно образное обоснование взаимосвязи теоретической и прикладной сторон обучения при усвоении студентами фундаментальных законов и понятий органической химии.

Рациональное конструирование и использование в учебном процессе эффективного дидактического средства (транспаранта для графопроектора) базировалось на дидактических принципах [1]:

- *психолого-физиологической рациональности (комфортности);*
- *оптимальности и лаконичности;*
- *унификации и акцента;*
- *ассоциаций;*
- *эмоциональности и эстетичности.*

Все эти принципы связаны в единую систему, и нарушение одного из них приводит к расстройству системы в целом, т.е. к созданию некачественного дидактического средства.

*Принцип психолого-физиологической рациональности* определяет ряд правил изготовления и предъявления визуального дидактического средства с такими количественными и качественными показателями, чтобы при его восприятии с экрана студент не испытывал бы перенапряжения зрительного анализатора, находясь в любом месте учебной аудитории. Для этого необходимо создать и учесть соответствующие условия: яркость экрана и освещенность доски, размеры и контрастность предлагаемого графического материала, объем одновременно экспонируемой информации, скорость ее подачи и время выдержки кадра на экране и др.

*Принцип оптимальности и лаконичности* реализуется по представлению только такого количества логических единиц инфор-

мации, которые оптимально отражают идею (понятие, структуру, схему или механизм), объясняемую преподавателем в данной учебной ситуации при минимально необходимой избыточности. Этот принцип требует переосмысления основного учебного материала, представления научного содержания в такой форме, которая способствовала бы лучшему восприятию, пониманию и запоминанию графических образов в процессе обучения.

*Принцип ассоциаций* позволяет использовать перспективы, ретроспективы, сравнения и противопоставления, активизируя тем самым у студентов ассоциативные связи для облегчения восприятия и понимания учебного материала. Элементарные связи представлений и понятий между собой, в силу которых одно представление или понятие вызывает другие, называется ассоциацией. Без ассоциации не бывает мышления. Ассоциациями можно пользоваться по форме, цвету, контрасту, разным восприятиям натурального и ненатурального изображения, в том числе гипербололизацией и миниатюризацией.

*Принцип эмоциональности и эстетичности.* Любой, используемый нами транспарант как средство отображения информации перерабатывается не только в плане узкой функциональной задачи с целью передачи конкретного содержания, но и как объект эстетического восприятия. Положительный эмоциональный фон служит, как правило, дополнительным мотивационным стимулом. Если дидактический материал аккуратно выполнен, в меру красочен, интересно и грамотно подобран по содержанию рассматриваемого вопроса и качественно выполнен по форме, то его эстетическое воздействие значительно повышает и дидактический эффект.

От соблюдения основных дидактических принципов зависит эффективность использования транспарантов в электронном учебнике.

К нетекстовым материалам относится также обучающая и контролирующая программы по одной из сложных тем в курсе органической химии «Ароматические углеводороды». Эта программа построена на основе линейно-разветвленной системы, в нее заложено 128 кадров, включающих кадры-справки, несущие информацию теоретического плана, кадры-задания (задачи и вопросы), для выполнения которых необходимо разобратся в теоретическом материале, и контролирующие кадры-тесты. Каждый тест, каждое задание и задача в контролирующей програм-

ме выбирается компьютером для каждого студента случайным образом, при этом для ответа предлагается 4 варианта. Порядок отображения ответов тоже постоянно меняется и задается компьютером. В том случае, если студент не справляется с заданием, компьютер направляет его к кадру-справке для повторного изучения и закрепления соответствующего материала, а далее в программе заложены аналогичные вопросы по теме. Только после правильного ответа на задание по теме компьютер предлагает студенту вопрос следующего раздела органической химии. В конце каждого раздела предлагаются задачи и вопросы для самостоятельного решения.

При самостоятельном решении вопросов и задач студент может пользоваться указателем терминов (гlossарий) и физическими константами (таблицы), а также рекомендуемой литературой (нетекстовые ссылки, учебники и методические пособия). По вопросам, предложенным для самостоятельного решения, студентам дистанционной формы обучения предоставляется возможность общения с ведущими преподавателями по данному курсу через электронную почту. В ходе общения студент может получить необходимую консультацию. По окончании работы в протокол заносятся фамилия и инициалы студента, результаты сдачи теста (тест сдан или не сдан), а также количество правильных ответов. Одновременно отображается служебная информация: очередного запуска теста и контрольное число (при сданном тесте число четное, в противоположном случае – нечетное). Это необходимо для дополнительного контроля, если студент попытается изменить свои результаты при тестировании.

Электронный учебник по органической химии может осуществлять работу в двух режимах: администратора и пользователя. Работа в режиме администратора позволяет преподавателю подбирать учебный материал, соответствующий уровню и возможностям каждого студента, контролировать деятельность студентов, работающих в режиме пользователя. Работа в режиме пользователя дает возможность преподавателю постоянно отслеживать новые перспективные тенденции в образовании и корректировать методические подходы к изучению тех или иных разделов, а также дополнять теоретический материал в зависимости от специальности, по которой ведется профессиональное образование.

Прогнозируемый и в значительной мере уже подтвержденный эффект работы с предлагаемым электронным учебником – это возможность получить образование, находясь на большом расстоянии от вуза, существенное повышение познавательной активности студентов и, в конечном итоге, повышение качества подготовленного специалиста.

#### *Литература*

1. *Теория конструирования транспарантной формы содержания химического образования студентов / под ред. Г.П. Животовской. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2000. – 80*
2. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под. ред. Е.С. Полат. – М.: Образование, 2003. – 270 с.*
3. *Яцюк, О. Основы графического дизайна на базе компьютерных технологий / О. Яцюк. – СПб.: БХВ-Петербург, 2004. – 240 с.*

## ВЫДЕЛЕНИЕ ТИПОВ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА РАСПРЕДЕЛЕНИЯ ЭМПИРИЧЕСКИХ ЗНАЧЕНИЙ В ПРОСТРАНСТВЕ ДВУХ ФУНКЦИЙ

*Е.В. Вишневетская, З.А. Шакурова*  
ЮУрГУ

**В статье обосновывается теоретико-методологическая линия исследования развития эмоциональной компетентности личности. Обозначен подход к выделению психофизиологических типов. На основе визуального и статистического анализа распределения эмпирических значений в пространстве двух функций: эмоциональной компетентности и стабильности вегетативных реакций – определены девять типов. Выделены факторы, статистически достоверно влияющие на распределение эмпирических значений по определенным типам. Обозначены перспективы применения данной типологии в образовательном процессе.**

Эмоциональность – основная психофизиологическая особенность детского возраста. Поэтому, рассматривая вопрос о поведении ребенка, часто анализируются различные аспекты его эмоциональной компетентности, которую непосредственно связывают с индивидуальными особенностями эмоциональных проявлений. Именно эмоциональность, рассматриваемая в контексте общей эмоциональной компетентности ребенка, ее возрастные изменения придают качественное своеобразие поведению детей на разных этапах их развития. Период дошкольного и младшего школьного детства можно назвать возрастом познавательных эмоций, к которым относят удивление, любопытство, любознательность. Возникая в результате столкновения с новыми сторонами окружающей действительности, эти эмоции в свою очередь оказывают стимулирующее влияние на познавательные психические процессы, вырабатывают индивидуальное отношение к реальному миру вещей и явлений, способствуют развитию креативности детей. Несмотря на исключительно важную роль познавательных эмоций для формирования личности ребенка, сведения о комплексном психологическом исследовании развития эмоциональной компетентности в научной литературе представлены незначительно, а физиологические механизмы изучаются в еще меньшей степени. Отсутствие должного внимания и к совершенствованию психодиагностического инструментария, позволяющего исследовать психофизиологические особенности данной стороны эмоцио-

нальной активности детей, является существенным препятствием более полного системного описания онтогенетического развития эмоциональной сферы ребенка и анализа поведения человека в целом.

Трудности «стыковки» физиологических и психологических данных в методиках исследования обусловлены, прежде всего, сложностью общепсихологических теорий, противоречивым категориальным аппаратом, особенностью проработки методологических вопросов и специфики существующей общенаучной парадигмы. Все описываемые нами явления объединены общепсихологической категорией «психическое отражение», поскольку она является одной из наиболее фундаментальных в системе отечественной психологии и служит связующим звеном между более частными психологическими и более общими философскими категориями. В этом контексте при определении общеметодологических позиций и обосновании теоретической концепции психофизиологической типологии эмоциональной компетентности были выделены наиболее общие закономерности, свойственные как психическим, так и физиологическим явлениям. При разработке общенаучной концепции исследования, столкнувшись первоначально с трудностями при интерпретации зависимостей между физиологическими и психологическими явлениями, мы остановились на использовании системных понятий, которые позволяют унифицировать разнохарактерные данные. В уточнении частных теоретико-методологических аспектов к описы-

ваемым данным применяются классические общенаучные категории. Последние основаны на признании неоднородности, многосубстратности, дискретности психического и интегрированы в схему, состоящей из трех психических сфер: эндо-, экзо- и мезопсихики, где (по методологической концепции В.Д. Баллина) каждая из трех сфер состоит из своей совокупности психических явлений. В сущности, констатируется, что психика неоднородна, многосубстратна, разные ее элементы имеют разный филогенетический возраст. Общее теоретическое обоснование строится на основе психофизиологической модели эмоционального развития ребенка и рассматривается также через призму категории «отражение». Исходное понятие – адаптация, она состоит из двух более частных: отражения и регуляции. Отражение осуществляется путем выделения в среде объективных признаков (на уровне экзопсихики) и соотношения их с генетической памятью (это, в конечном счете, связано с деятельностью эндопсихики). Соотношение двух потоков информации позволяет мезопсихике совершать поведенческий акт, способствующий адаптации. Основываясь на общенаучных позициях, теоретико-методологическая линия исследования развития эмоциональной компетентности как фактора эмоциональности направлена на определение и описание основных взаимосвязей и соотношений этих двух, физиологической и психологической, совокупностей явлений (исходного психологического и производного психического уровня).

Разработка методик, позволяющих непрерывно отслеживать развитие эмоциональной сферы ребенка на протяжении всего периода детства, в настоящей работе основана на анализе эмоциональных единиц, сохраняющих специфическую характеристику «эмоционального гештальта». Структурная формула такого анализа, как показал Л.М. Веккер, двухкомпонентна. Один из членов такой формулы – это психическое отражение объекта эмоции, а второй – это психическое же отражение состояний ее субъекта-носителя. Теоретический анализ такой двухкомпонентной единицы предполагает обозначение обоих компонентов, описание их параметров на общем для них научном языке, а затем объяснение совокупности параметров путем ее выведения из общих принципов организации этой целостной единицы.

При анализе когнитивного компонента эмоциональной компетентности, отображающем ее объект, выделены перцептивные характеристики, связанные с узнаванием и выражением эмоций. В физиологическом компоненте воплощено психическое отражение состояний субъекта – носителя эмоции. Логически следуя из теоретических положений, психосоматическое единство эмоций является обоснованным фактом (в клинических исследованиях данный факт выражен в хорошо известном не только психически, но и соматически патогенном действии отрицательных эмоций и, соответственно, не только психически, но и соматически «целебном», саногенном действии положительных эмоций (в известном диапазоне)). Другим выражением психосоматического единства эмоций является и особая специфичность феноменологической картины эмоций, отражающейся в специфике взаимосвязи психофизиологических компонентов. Эта особая специфичность, резко выделяющая эмоции из других психических процессов, состоит в том, что эмоциональные процессы одновременно являются соматическими, объективно физиологически выраженными, и вместе с тем наиболее субъективно психологическими психическими явлениями, занимающими основное место в структуре субъекта как носителя психики. Такая представленность в феноменологической картине эмоций иерархической структуры их субъекта одновременно содержит его исходный – соматический и его производный – психический уровни и вплотную подводит к следующему вопросу о теоретико-стратегической линии, представленной в методах и методике психофизиологического исследования эмоциональной компетентности.

**Методика исследования.** Особенности психодиагностического инструментария, позволяющего описать психофизиологические особенности индивидуальных различий в эмоциональной компетентности детей дошкольного и младшего школьного возраста, заключаются в возможности сопоставления психологических и физиологических компонентов. Анализируется взаимосвязь эмоциональных стимулов и их физиологические корреляты, которые рассматриваются как определенный индивидуальный фон эмоциональных состояний. Теоретической основой методики являются:

1. Базовые положения С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, П.К. Анохина, П.В. Си-

## Теория и методика профессионального образования

монова, В.К. Вилонаса, Б.И. Додонова, К. Изарда, П. Экмана, Р. Плутчика, заключающиеся в выделении четырех классов факторов, способствующих возникновению эмоций. К ним относятся: а) побуждающие стимулы – экзогенные (события внешнего мира) или эндогенные (мысли, образы); б) физиологические корреляты, в которые входят общие системы (действие центральной и автономной нервных систем), а также более специфические структуры (например, взаимодействие таламуса и гипоталамуса); в) когнитивная оценка: личностная значимость события в значительной степени определяет возникновение эмоций; г) мотивационные свойства: возникновение эмоций исполняет роль побуждения к активности. На основе выделенных базовых положений осуществлялось теоретическое обоснование методики.

2. С точки зрения классификаций эмоций и классификационных оснований, представленных отечественными и зарубежными авторами, были выделены пять наиболее общих эмоций, объединяющих анализируемые теоретические положения. К ним отнесены: радость, грусть, гнев, страх и удивление. Были исключены мотивационные явления, чувства и эмоциональный тон ощущений.

3. При разработке схемы исследования обоснованы значимые положения: а) эмоциональная сфера имеет свои особенности на каждом возрастном этапе; б) восприятие экспрессии зависит не только от возраста детей и накопленного ими опыта, но и от модальности эмоций.

4. В основе методики лежит комплексный подход к изучению особенностей эмоциональной сферы. Под комплексностью изучения мы понимаем рассмотрение проявления, выражения и узнавания эмоций на различных уровнях, что позволяет сделать не только количественные выводы, но и качественное описание эмоциональной сферы ребенка на протяжении всего периода дошкольного детства.

В методике выделены шесть этапов. Для удобства пользователя все этапы диагностики обобщены в четыре условных блока, каждый из которых включает в себя компоненты: а) узнавания; б) выражения.

Разработанный психодиагностический инструментариум позволяет диагностировать:

- бессознательное отражение эмоционального стимула (реагирование);

- сознательное отражение эмоциогенного стимула (узнавание);

- сознательное управление мимикой и пантомимикой при невербальной передаче эмоционального состояния;

- сознательное выражение эмоций вербальными средствами;

- осознание мимических проявлений при графическом изображении эмоций;

- эмоциональное отношение к социальной ситуации;

- динамику вегетативных паттернов (состоящих из определения коэффициента вариативности вегетативного индекса);

- особенности психоэмоционального состояния и специфику межполушарного градиента.

По психологическим характеристикам отдельно анализируются следующие показатели: узнавания эмоций, выражения эмоций, также высчитывается общий показатель эмоциональной компетентности.

До эмоциогенного воздействия и между каждым этапом диагностики с помощью экспресс методик снимались морфофункциональные, физиологические показатели: ЧСС, АД, температуры поверхности тела, ЭКС (электро-кожное сопротивление).

У всех показателей вычислялся коэффициент вариации (CV) как дополнительный показатель индивидуальности, а также определялся вегетативный индекс Кирдо (соотношение давления и пульса) для всех этапов исследования и CV по нему.

Наше исследование проходило на базе четырех МДОУ городов Челябинска, Екатеринбурга и Троицка. В период с 2002 по 2005 гг. общий объем выборки составил 457 человек (213 мальчиков, 244 девочек).

В данной работе основной целью является описание процедуры создания (выделения) психофизиологической типологии, полученной на основе интеграции эмпирических данных. При этом сопоставляются общий показатель эмоциональной компетентности (ЭМК) и коэффициент вариации вегетативного индекса Кирдо (CV по ВИ). Поскольку эмпирические данные имеют большой индивидуальный разброс результатов (CV по ВИ), была проведена процедура процентильной нормализации показателей. Показатели эмоциональной компетентности были переведены в стандартную девятибалльную шкалу. Для объединения психологических и физиологических показателей (характеристик) мы воспользовались

приемом графического выражения. По выделенным интегральным показателям (эмпирические данные) составлены вариационные ряды и проведено ранжирование. Для каждого ряда выделены три зоны (на основе закона нормального распределения): низких, средних и высоких значений, что позволило разделить плоскость при двух переменных на девять секторов, которые соответствуют девяти типам эмоциональной компетентности (см. рисунок).

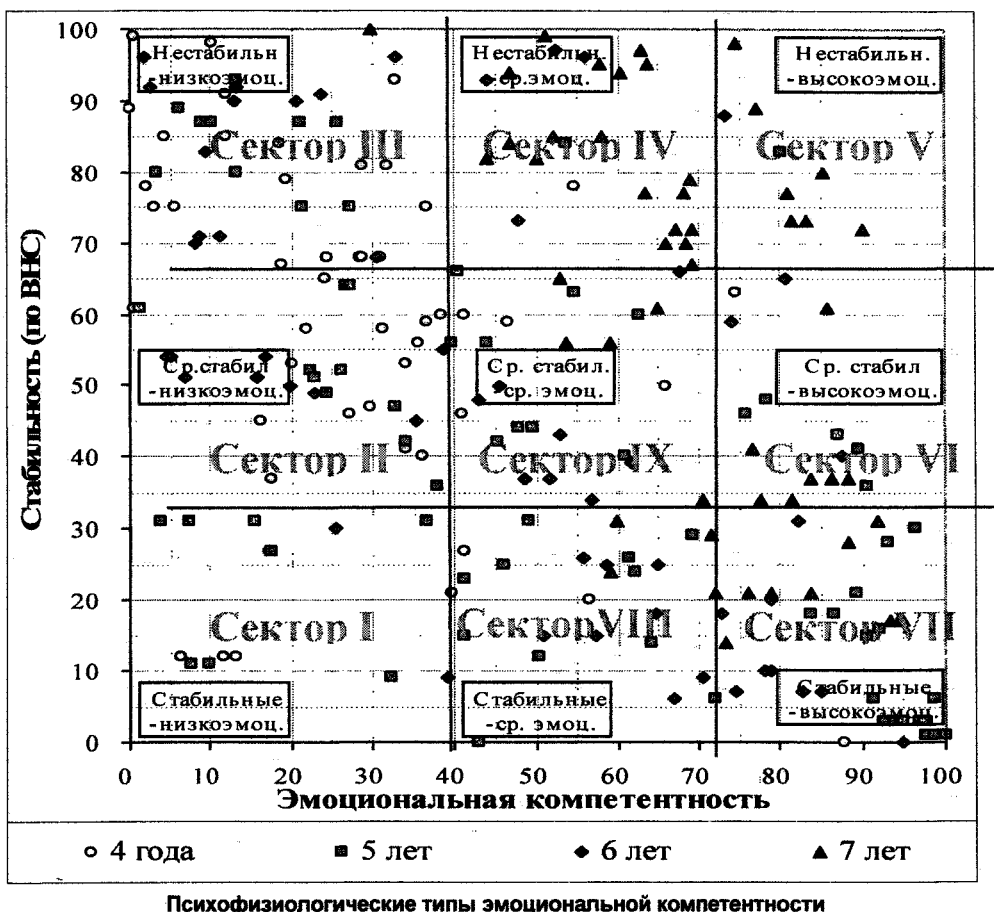
Полученные сектора были условно обозначены нами как: Сектор I – «Стабильные, низко-эмоциональные»; Сектор II – «Средне-стабильные, низко-эмоциональные»; Сектор III – «Нестабильные, низко-эмоциональные»; Сектор IV – «Нестабильные, средне-эмоциональные»; Сектор V – «Нестабильные, высоко-эмоциональные»; Сектор VI – «Средне-стабильные, высоко-эмоциональные»; Сектор VII – «Стабильные, высоко-эмоциональные»; VIII – «Стабильные, средне-эмоциональные»; IX – «Средне-стабильные, средне-эмоциональные».

Среди нашей выборки семь типов из девяти встречаются достаточно равномерно и два крайних типа (I и V) встречаются значительно реже.

Визуальный анализ выделенных типов позволил сделать вывод о следующей общей тенденции: большинство данных располагается в III, IX и VII секторах, при этом наблюдается равномерное распределение внутри всей зоны секторов, а в I и V секторах данных значительно меньше.

Данные консолидируются вдоль линий тренда, проходящей через III, IX и VII компетентности, находящаяся в обратной взаимосвязи сектора. Проведенный нами корреляционный анализ статистически достоверно подтвердил наличие обратной взаимосвязи анализируемых характеристик. Анализ методов статистического исследования взаимосвязи между переменными узнавания, выражения эмоций и стабильностью по ВНС показал, что все изучаемые переменные связаны корреляционными отношениями. Степень значимости связи на уровне  $p=0,001$ . При этом психофизиологические характеристики (эмоциональная компетентность и стабильность по ВНС) имеют обратную зависимость ( $r = -0,58$ ).

Для объяснения особенностей влияния факторов возраста и пола детей на специфику распределения по выделенным девяти секторам проведен дисперсионный анализ



## Теория и методика профессионального образования

(MANOVA), в который в качестве зависимых переменных включены интегративные показатели эмоциональной компетентности и стабильности вегетативных реакций. Результаты многомерных тестов показывают статистически значимое влияние: 1) фактора возраста ( $p < 0,001$ ) и 2) взаимодействие факторов возраста и пола ( $p < 0,05$ ) на распределение по девяти секторам (см. таблицу).

Данная типология позволяет дать характеристику и раскрыть особенности эмоционального поведения в зависимости от психофизиологического фона, а также прогнозировать специфику эмоциональных проявлений и эмоционально окрашенных поведенческих реакций.

Анализ встречаемости типов среди мальчиков и девочек по данной выборке рассматривается на уровне тенденции и показывает, что среди мальчиков наиболее часто встречаются нестабильные, низко-эмоциональные (17%), а среди девочек – стабильные, средне-эмоциональные (19%). На поведенческом уровне это проявляется в том, что девочки на всех этапах эмоциогенной нагрузки сохраняют стабильный физиологический фон. Можно предположить, что достаточно высокая эмоциональная открытость девочек способствует сохранению большей стабильности на физиологическом уровне. В то время как у мальчиков низкие показатели эмоциональной компетентности (скрытность или сдержанность в проявлении эмоций) компенсируются большей нестабильностью физиологических показателей. Данные различия можно объяснить культуральным фактором, то есть различиями в стереотипах воспитания мальчиков и девочек.

Распределение общей выборки по возрастам (на основе метода поперечных срезов) и по данным типам показало, что можно выделить преобладающие типы в каждой возрастной группе. Однако полученные данные о наиболее выраженных типах в возрастных группах детей от 4 до 7 лет нуждаются в

дальнейшем обосновании на основе лонгитюдного исследования.

Общие выводы: в выделении психофизиологических типов основой являются общенаучные позиции, в которых теоретико-методологическая линия исследования развития эмоциональной компетентности как фактора эмоциональности направлена на определение и описание основных взаимосвязей и соотношений двух: физиологической и психологической совокупностей явлений (исходного психологического и производного психического уровня).

В результате обозначенного подхода к изучению эмоций, на основе визуального и статистического анализа распределения эмпирических значений в пространстве двух функций: эмоциональной компетентности и стабильности вегетативных реакций при эмоциогенных нагрузках, выделяется девять психофизиологических типов.

На особенности распределения эмпирических значений детей в возрасте от 4 до 7 лет по девяти секторам оказывают статистически значимое влияние фактор возраста, а также совместное взаимодействие факторов возраста и пола.

Выделение психофизиологических типов эмоциональной компетентности позволяет более направленно изучать и оценивать индивидуальные различия в эмоциональной сфере ребенка.

По результатам обследования эмоциональной сферы ребенка при соотнесении с выделенными психофизиологическими типами можно строить предварительный прогноз эмоционального поведения и индивидуально ориентированные программы развития.

Предложенный подход может применяться для работы с любыми возрастными группами и позволяет изучать более дифференцированно и направленно психофизиологические особенности эмоциональной компетентности как на уровне выделения общих возра-

Результаты дисперсионного анализа (MANOVA) влияния факторов возраста и пола на распределение по девяти секторам

	Значение критерия Вилкса, $\lambda$	Критерий Фишера, F	Количество степеней свободы, df	Уровень значимости, p
Intercept	0,060152	1749,941	2	0,000000
Возраст	0,605705	21,273	6	0,000000
Пол	0,999579	0,047	2	0,953958
Возраст*Пол	0,937249	2,459	6	0,023776



тных и гендерных тенденций, так и определения специфики различных профессиональных и малых групп.

*Литература*

1. Балин, В.Д. Психическое отражение: Элементы теоретической психологии / В.Д. Балин. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2001. – 376 с.
2. Веккер, Л.М. Психика и реальность:

*Единая теория психических процессов / Л.М. Веккер. – М.: Смысл; Per Se, 2000. – 685 с.*

3. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.

4. Лафренъе П. Эмоциональное развитие детей и подростков. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2004. – 256 с.

5. Современная психология: справочное руководство / под ред. В.Н. Дружинина. – М.: ИНФРА-М, 1999. – 688 с.

## К ВОПРОСУ О ПРОЕКТИРОВАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ СТАНОВЛЕНИЯ ОБЩЕНАУЧНЫХ ПОНЯТИЙ У СТУДЕНТОВ

**И.Н. Ишимова**  
**ЧВВКУ (ВУ)**

**В статье описана модель педагогического взаимодействия, направленная на организацию педагогических условий становления общенаучных понятий у студентов, функциональный аспект которой состоит в совместном педагогическом проектировании и реализации названных условий.**

Педагогическое проектирование рассматривают в нескольких аспектах: как область интегрированного знания в педагогике, как вид теоретического мышления педагогов, как принцип развития педагогических инноваций, как особую сферу педагогической деятельности. Объектами проектирования в образовании могут выступать цели и содержание образования, педагогические технологии, педагогический процесс, педагогические системы и др. [1]. В нашем исследовании объектом проектирования выступают педагогические условия становления общенаучных понятий у студентов вузов.

Актуальность исследования обусловлена современными требованиями к уровню образованности выпускника вуза. Достаточно быстро изменяющиеся условия жизни диктуют необходимость общества в высокообразованных, социально мобильных специалистах, способных ориентироваться в самых различных областях науки и техники и способных переквалифицироваться на другие виды профессиональной деятельности в короткие сроки. Профессиональные умения и навыки имеют сложную структуру, однако их обязательным компонентом являются знания. Практическая деятельность высококвалифицированного специалиста все более определяется возрастающей ролью научной теории. Целостная научная картина мира, выполняющая функции систематизации знаний и формирования мировоззрения, является предпосылкой эффективного выполнения профессиональных обязанностей современного специалиста. Специалист, имеющий определенные универсальные знания, обладает более высокой профессиональной мобильностью, адаптацией к новым профессиям, специальностям и специализациям.

В содержании высшего профессионального образования можно выделить элементы, общие при подготовке специалистов различных направлений. К таким универсальным элементам мы относим общенаучные понятия. Понятия, объем которых распространяется на различные (любые) области науки при постоянном содержании, называют общенаучными [2]. Наряду с философскими категориями, они лежат в основании целостной научной картины мира. Объективным основанием необходимости владения общенаучными понятиями мы считаем проявление явной тенденции к интеллектуализации труда и, соответственно, повышение роли научной теории. Владение специалистом такими понятиями, как система, модель, информация, структура, порядок, закон, управление, связь, функция и др., повышает вероятность успешности профессиональной карьеры в избранной области профессиональной Деятельности, а также результативность самообразования и более высокую степень профессиональной мобильности.

В практике образования существует явное противоречие между осознанием необходимости формирования целостной научной картины мира у обучающихся и реализацией образовательного процесса преимущественно на узкопредметной, дисциплинарной основе. Одним из путей преодоления выделенного противоречия является становление общенаучных понятий у студентов. Анализ многочисленных теоретических и практических исследований по различным аспектам проблемы формирования обобщенных понятий (М.Н. Берулава, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, И.Д. Зверев, Л.Я. Зорина, И.О. Котлярова, В.Н. Максимова, Н.А. Менчинская, А.И. Подольский, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Талызина, А.В. Усова и мн. др.), опора на системный подход к описанию

структуры понятия (С.И. Архангельский, Г.Г. Гранатов) позволили нам выделить следующие педагогические условия становления общенаучных понятий у студентов: 1) задания межпредметного содержания; 2) интегративные формы организации образовательного процесса. В то же время мы установили, что исследований, посвященных формированию общенаучных понятий в условиях гуманно ориентированного образования, практически не проводилось. Следуя приоритету принципа гуманизма в образовании, наряду с указанными педагогическим условиям мы выделяем гуманно ориентированную направленность учебно-педагогических взаимодействий.

Для достижения поставленной цели – становления общенаучных понятий у студентов, эти условия должны быть специальным образом спроектированы и организованы. В практике образования каждый педагог занят преимущественно осуществлением своих компетенций и при этом, как правило, не осведомлен о компетенциях партнеров. Такое положение, как отмечает Г.Н. Сериков, «когда каждый педагог исполняет свои компетенции без учета того, что делается другими, вряд ли можно назвать нормальным. Дело в том, что образовательная деятельность человека в целом выпадает из поля зрения педагогов. Каждый из них, сопровождая отдельный аспект образовательной деятельности, уделяет внимание только ему» [3, с. 167].

В нашем исследовании мы руководствуемся принципом синергизма. Суть синергизма состоит в эффектах совместного действия, которые очень часто существенно выше суммарного эффекта разрозненных действий. Для различных социальных групп свойственен особый вид синергизма, который Г.Н. Сериков характеризует как групповой антропосинергизм. «Групповой антропосинергизм предстает как своеобразная социальная целостность субъектов, сотрудничающих друг с другом. Каждый из них выполняет свои функции во взаимодействии с партнерами, а все вместе они сориентированы на достижение каких-то общих целей» [4, с. 98]. Исходя из сказанного, для эффективного становления общенаучных понятий у студентов мы предлагаем педагогическое взаимодействие, которое выражается в совместной деятельности преподавателей по проектированию и реализации выделенных педагогических условий.

Нами разработана модель педагогического взаимодействия по организации педагогических условий становления общенаучных

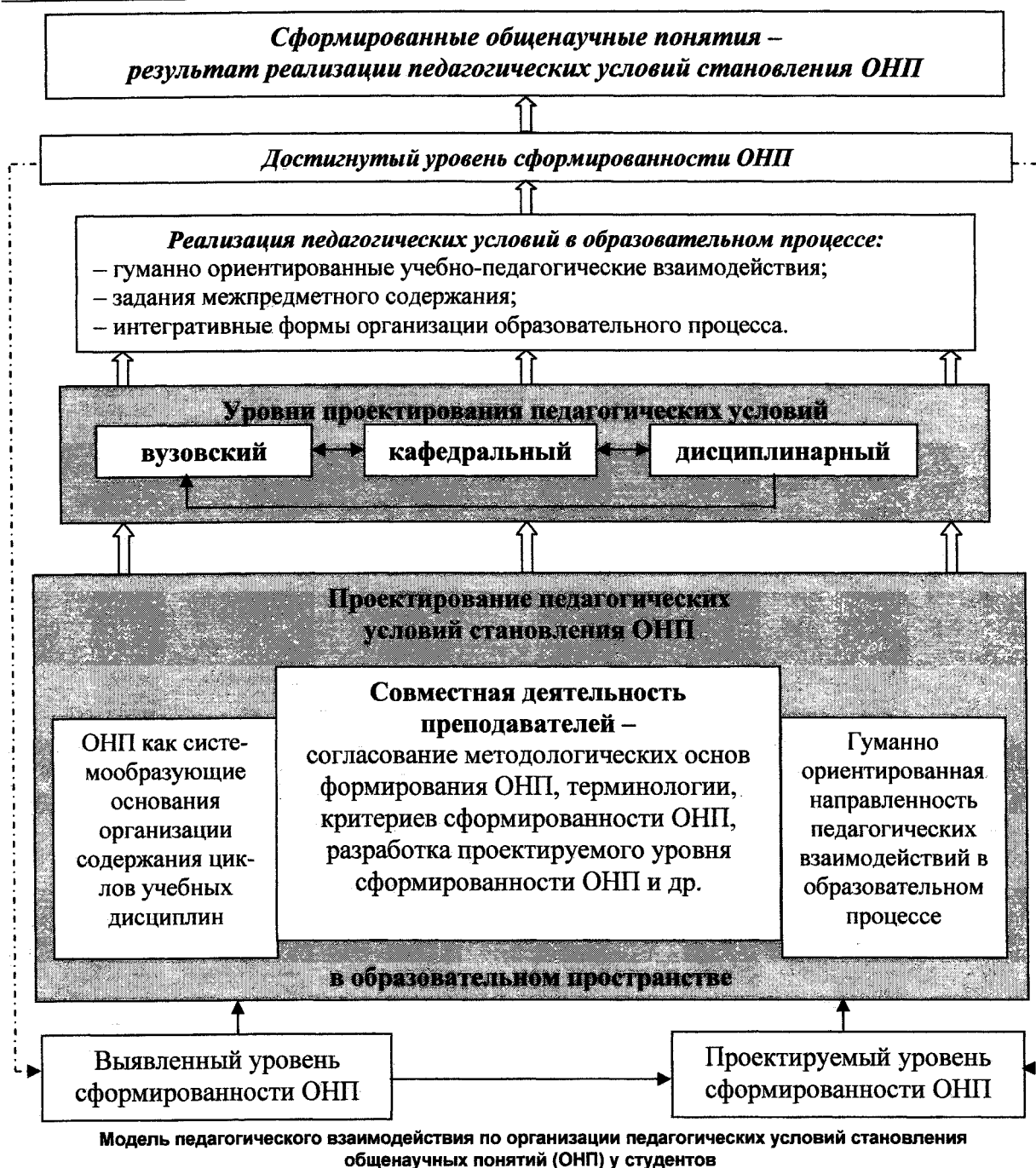
понятий у студентов. При этом мы опирались на определение педагогического моделирования, данное Н.О. Яковлевой: это «отражение характеристик существующей педагогической системы в специально созданном объекте, который называется педагогической моделью» [5, с. 170]. Педагогическое моделирование ориентировано на будущие действия педагога, которых в момент создания модели он еще не осуществляет, а модель представляет собой сами способы деятельности педагога-проектировщика, создающие будущее, которое определяется целью моделирования.

Модель педагогического взаимодействия в процессе организации педагогических условий становления общенаучных понятий у студентов представлена на рисунке.

При разработке предлагаемой модели мы руководствовались положениями системного подхода и ведущими правилами проектирования образовательных систем, сформулированными на основе системно-синергетического подхода [6].

1. Каждая проектируемая образовательная система является адресно ориентированной. Это означает, что ведущим основанием их появления выступают свойства пользователей. В соответствии с принципом гуманизма, ведущим основанием появления модели педагогического взаимодействия по организации педагогических условий становления общенаучных понятий у студентов выступают сущностные свойства обучающихся. В нижнем основании предлагаемой модели находятся проявившиеся сущностные свойства обучающихся (выявленный в констатирующем эксперименте уровень сформированности общенаучных понятий). Верхним основанием являются перспективные состояния сформированности общенаучных понятий у обучающихся. Эти основания предопределяют свойства системы и задают направленность ее функционированию – повышение уровня сформированности общенаучных понятий у обучающихся, а также поиск форм педагогической поддержки, способствующих улучшению этих сущностных свойств. Предполагается, что повышение уровня сформированности общенаучных понятий у студентов будет способствовать их самореализации в социально приемлемом русле.

2. Представленная образовательная система является функционально определенной. Она создается ради достижения поставленной цели: становления общенаучных понятий у



студентов. Функциональный аспект модели состоит в совместном педагогическом проектировании и реализации определенных педагогических условий. Проектирование педагогических условий становления общенаучных понятий происходит в единстве содержательного и деятельностного компонентов и гуманно ориентированной направленности педагогических взаимодействий. Функционирование проектируемой педагогической системы обуславливается сущностью ее оснований. Предлагаемая образовательная система создается не только для удовлетворения потребностей пользователей, но и для того, чтобы вы-

полнять социальный заказ по подготовке высокообразованных, социально мобильных специалистов. Таким образом, прослеживается двуединство оснований проектируемой образовательной системы. Ее функциональная определенность соподчиняется адресной ориентированности.

3. Предлагаемая модель не является жестко регламентированной. Она предполагает наличие вариативности при реализации субъект-субъектных и субъект-объектных отношений как для преподавателей, так и для студентов. Опираясь на совместный проект, преподаватели, например, самостоятельно опре-

деляют методы формирования общенаучных понятий на предметном уровне, организационные формы образовательного процесса, где, по их мнению, реализация данной модели будет наиболее результативной. С другой стороны, обучающиеся могут самостоятельно выбрать задания по интерпретации существенных признаков общенаучных понятий в интересующих их предметных областях, задания межпредметного содержания, темы докладов, рефератов. Реализация предлагаемой модели возможна при сформированности общенаучных понятий у студентов на разных уровнях.

4. Предлагаемая образовательная система является апробированной. Главное назначение апробации состоит в том, чтобы не нанести вреда пользователям путем применения ими недостаточно обоснованных средств и методов своей деятельности и возможного взаимодействия с партнерами. Кроме того, по результатам апробации происходит выявление степени проявления синергизма в процессе становления общенаучных понятий у студентов.

5. На этапе апробации проводилось диагностирование состояния сформированности общенаучных понятий. Его назначение – своевременно информировать субъектов образования (проектировщиков и пользователей) о возможных отклонениях в проявлениях субъект-объектных отношений участников образования с апробируемой образовательной системой. В практику образования введено предварительное (в начале 1 семестра) диагностирование состояния сформированности общенаучных понятий у обучающихся, позволившее вносить изменения в вариативную часть содержания образования в соответствии с выявленными уровнями. В этом, по нашему мнению, проявляется адаптация предлагаемой модели к субъектам образования.

При создании модели было принято ограничение, состоящее в том, что рассматривалась только та часть образовательного процесса, которая связана с общеобразовательной подготовкой. Вне нашего внимания осталась часть образовательного процесса, связанная с общепрофессиональной и специальной подготовкой. Такое ограничение введено из-за отсутствия реальной возможности вести столь широкое исследование.

Мы стоим на позиции создания гуманно ориентированных условий образовательного процесса, среди которых отметим паритет-

ность во взаимоотношениях участников образования. В данном случае имеется в виду паритетность во взаимоотношениях не только учебно-педагогических, но профессионально-педагогических. Поэтому мы считаем возможным проектирование педагогических условий становления общенаучных понятий в рамках уже существующих структур образовательного учреждения, а именно: через предметно-методические комиссии, научно-методические семинары, конференции, методические советы и пр. В предлагаемой модели акцент делается, в первую очередь, на профессионально-педагогических отношениях, проявляющихся в сфере профессиональной компетенции преподавателя. При этом мы не отдаем приоритет деятельности педагогов по становлению общенаучных понятий в какой-либо конкретной предметной области. Профессионально-педагогические отношения в проектируемой образовательной системе не имеют жесткой соподчиненности. Взаимоотношения субъектов деятельности рассматриваются на основе партнерства и равноправного сотрудничества.

Проектирование педагогических условий становления общенаучных понятий у обучающихся происходит поэтапно, с переходом от одного уровня профессионально-педагогических отношений к другому. Уровень, на котором реализуются профессионально-педагогические отношения преподавателей всех учебных дисциплин, назовем вузовским; уровни, на которых реализуются профессионально-педагогические отношения преподавателей родственных дисциплин (циклов) и отдельных дисциплин, соответственно кафедральным и дисциплинарным. При этом педагогическое взаимодействие на каждом следующем этапе основывается на договоренностях (установках), выработанных на предыдущем этапе.

Первый этап проектирования педагогических условий становления общенаучных понятий осуществляется на вузовском уровне. Совместная деятельность преподавателей состоит в выборе общенаучных понятий, значимых для всех дисциплин, выделении существенных признаков понятий, имеющих особое значение в конкретных предметных областях. При этом происходит постановка общей цели, анализ выявленного уровня сформированности общенаучных понятий у студентов, разработка проектируемого уровня. Здесь согласуются методологические основы становления

общенаучных понятий; единое представление, терминология и определения формируемых общенаучных понятий; критерии оценки и средства диагностики их сформированности; способы стимулирования учебной деятельности студентов и др.

Второй этап осуществляется на кафедральном уровне. Это стадия уточнения общей цели и проектируемых педагогических условий в содержании цикла дисциплин, разработке и согласовании заданий межпредметного характера, интегративных форм организации учебного процесса.

Совместный проект конкретизируется и реализуется на третьем этапе – дисциплинарном уровне. Теперь преподаватель самостоятельно решает вопрос о методах формирования общенаучных понятий, исходя из собственного видения логики представления конкретного учебного материала и результатов диагностики сформированности общенаучных понятий у студентов. Он выбирает организационные формы реализации выбранных методов. Зная содержание и структуру учебной дисциплины, преподаватель определяет объекты познания, которые будут служить опорами при формировании существенных признаков общенаучного понятия в конкретной предметной области; устанавливает место и способы реализации внутри- и межпредметных связей, сопоставления общего с частным в системе учебных занятий. Каждый преподаватель, структурируя учебный материал, опирается на согласованное определение общенаучного понятия, разрабатывает задания межпредметного содержания, темы докладов, рефератов, учебно-исследовательских работ и др. В содержании конкретного предмета происходит уточнение содержания общенаучного понятия, его конкретизация и расширение объема.

В процессе реализации общей цели происходит постоянное общение преподавателей, обсуждение особенностей представления учебного материала, обмен мнениями о содержании и методике формирования общенаучных понятий, об особенностях раскрытия содержания и уточнения объема общенаучных понятий в рамках отдельных дисциплин.

На уровне вуза проводятся научно-методические конференции и семинары, межкафедральные совещания по решению выделенных проблем. На уровне кафедры совместная деятельность преподавателей выражается в работе предметно-методических комиссий и методических кабинетов. На уровне дисциплины проводятся инструкторско-методические занятия, вырабатываются подходы и приемы по становлению общенаучного понятия с опорой на единое определение и представление. На всех уровнях организуются взаимопосещения преподавателями учебных занятий. В процессе постоянного общения какие-либо методические и дидактические «находки» одного преподавателя становятся достоянием всех педагогов, происходит взаимное обогащение педагогического опыта.

Этап функционирования предлагаемой модели начинается с ее внедрения в практику образования. Это означает, что совместное педагогическое проектирование и реализация педагогических условий становления общенаучных понятий у студентов становится элементом образовательного процесса вуза.

### Литература

1. Пичугина, И.В. Проектирование образовательного процесса как системы: учебное пособие / И.В. Пичугина, Г.Н. Сериков. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2003. – 76 с.
2. Готт, В.С. Общенаучные понятия и их роль в познании / В.С. Готт, А.Д. Урсул. – М.: Знание, 1975. – 64 с.
3. Сериков, Г.Н. Педагогика. Книга 1: Объект исследований / Г.Н. Сериков. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 440 с.
4. Сериков, Г.Н. Основание педагогических исследований / Г.Н. Сериков. – Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2005. – 238 с.
5. Яковлева, Н.О. Теоретико-методологические основы педагогического проектирования: монография / Н.О. Яковлева. – М.: Информационно-издат. центр АТиСО, 2002. – 239 с.
6. Сериков, Г.Н. Здоровьесбережение в гуманитарном образовании: монография / Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков. – Екатеринбург–Челябинск: Изд-во ЧПУ, 1999. – 242 с.

## ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ К КОНКУРЕНЦИИ НА РЫНКЕ ТРУДА

*Л.И. Шепталина*  
ЮУрГУ

**В статье рассмотрена проблема формирования готовности студентов управленческих специальностей вуза к конкуренции на рынке труда в результате реализации комплекса педагогических мероприятий, способствующих личностному становлению студентов, овладению ими человековедческой компетентностью, формированию установок на профессиональное самосознание и участие в конкурентной борьбе. Приведены результаты педагогического эксперимента.**

Проблема трудоустройства молодых специалистов, окончивших высшее учебное заведение, в настоящее время становится все более актуальной. По данным нового исследования Международного бюро труда, за последнее десятилетие уровень безработицы среди молодежи резко возрос и достиг рекордного уровня в 68 миллионов человек, причем люди от 15 до 24 лет составляют половину из общего числа безработных в мире. В России 53,4% молодежи, получившей образование, регистрируется на бирже труда [12].

Это связано с ослаблением государственного регулирования во взаимодействии систем профессионального образования и профессиональной деятельности, приведшего к рассогласованию спроса и предложения рабочей силы по объемам, структуре и качеству. Рынок образовательных услуг и рынок труда оказались практически не связанными. Вузы как субъекты рыночных отношений работают одновременно на двух рынках: рынке образовательных услуг и рынке труда, получая финансирование от промежуточных потребителей (студентов, абитуриентов и их родителей), образовательные потребности которых слабо коррелируют с требованиями рынка труда.

Нехватка финансирования вузов в целом и бюджетного в частности приводит к тому, что для получения дополнительных источников финансирования вузы открывают новые специальности и специализации, количественный прием на которые, а также методика преподавания оказываются не всегда продуманными. В результате значительное число студентов-выпускников, в том числе пре-

стижных сегодня управленческих специальностей, остаются невостребованными [7]. Так, ежегодный прирост безработных выпускников вузов Челябинской области составляет 25–30% [16].

«Престиж высшего учебного заведения, успешность его деятельности стали связывать с эффективностью, конкурентоспособностью его продукции, которую он выносит на рынок труда, его выпускника, будущего специалиста» [1, с. 33].

Разделяя позицию В. Власова, М.В. Кларины, А.М. Немчина, Н.Н. Семенова, исследовавших функционирование образования в условиях рыночной экономики, мы считаем, что рынок труда и система образования тесно связаны друг с другом: изменение структуры экономики приводит к изменению требований к специалистам, изменяет структуру спроса на выпускников вуза на рынке труда [4, 8].

Задача вуза заключается в своевременном реагировании на запросы рынка, поиске новых возможностей в усилении практической направленности подготовки, в формировании у специалиста таких качеств, знаний, умений и навыков, которые позволят ему выдержать конкуренцию на рынке труда, достичь успеха в профессиональной деятельности, в личностной самореализации. В рамках научного исследования на Международном факультете ЮУрГУ был проведен социологический опрос среди руководителей предприятий и организаций Челябинска и Челябинской области, проходящих обучение на курсах повышения квалификации. Всего в социологическом опросе участвовало 585 человек. Опрос проводился в два этапа: в 2001 (249 человек) и в

## Теория и методика профессионального образования

2003 г. (336 человек). Респондентам было предложено в свободной форме выделить те качества, которые с их точки зрения наиболее ярко характеризуют выпускников вуза.

По результатам исследования все качества были разбиты на две группы: преимущества и недостатки (табл. 1).

Анализ ответов показывает, что, основные претензии работодателей связаны с личностными характеристиками молодых менеджеров, с их человековедческими компетенциями.

Директор Центра маркетинга и информационного менеджмента Д.А. Шевченко на научно-практическом семинаре в Московском институте экономики, статистики и информатики (МЭСИ) сделал вывод, имеющий значение для решения проблемы формирования готовности студентов к конкуренции на рынке труда: «рынок нуждается в квалификационных компетенциях, не зависящих от конкретного процесса труда» [13].

Причины существующего положения, по мнению к. э. н., председателя Челябинского регионального объединения работодателей «ПРОМАСС» В.В.Панова, заключаются в том, что современный вуз не преодолел стереотипов в образовании и «пытается учить...специалистов, как ученых, не знакомит выпускников с существующими стандартами в

управлении, с субординацией и навыками работы в команде, не обеспечивает высокой мобильности и конкурентоспособности выпускников на рынке труда» [10, с. 21].

На мировом рынке труда конкурентоспособность работника поддерживается профессиональной компетентностью, широким социальным кругозором, гибкостью поведения и высоким уровнем социальной активности. Социальная и профессиональная мобильность напрямую связаны с уровнем психологической готовности работника к деятельности в условиях конкуренции и нестабильности рынка труда.

В российской педагогике профессионального образования проблема формирования конкурентоспособности специалиста была раскрыта в социальном, экономическом, организационном и педагогическом аспектах в трудах С.Я. Батышева, А.П. Беляева, Г.И. Ибрагимова, А.Я. Найна, Ю.Н. Петрова и др.

Подготовка специалиста осуществляется в вузе, а его конкурентоспособность оценивается на рынке труда, где не всегда самый лучший «товар» является самым востребованным. Конкурентоспособность специалиста на рынке труда зависит не только от характеристик личности и уровня профессиональной подготовки студента, но и от многих других, зачастую субъективных и далеких от идеала

Качества, которыми обладает молодой специалист после окончания вуза

Таблица 1

Качества	Респонденты, назвавшие данное качество, %
<b>Преимущества</b>	
1. Профессиональная мобильность	68,72
2. Высокая обучаемость	74,87
3. Способность к инновационной деятельности	43,76
4. Мотивация карьерного и профессионального роста	27,00
5. Гибкость в принятии решений	32,30
6. Владение современными теоретическими знаниями, технологиями	84,79
7. Хорошее здоровье	85,81
8. Отсутствие профессиональных стереотипов	50,77
<b>Недостатки</b>	
1. Отсутствие профессионального опыта	90,94
2. Неадекватная самооценка	72,65
3. Высокий уровень притязаний	58,50
4. Неготовность к принятию ответственности за свои решения	80,17
5. Отсутствие навыков ведения переговоров	85,13
6. Неумение создавать собственный имидж	36,07
7. Инфантилизм	73,85
8. Психологическая нестабильность	67,69



характеристик рынка труда, ибо «...корпоративно-личные связи «просочились» в чисто капиталистическую структуру рынка труда» [3].

Выпускник вуза является активным участником процесса конкуренции на рынке труда, способным изменять свое поведение, формировать новые конкурентные преимущества, повышать свою конкурентоспособность, противостоять деструктивным процессам рынка. Мы разделяем точку зрения В.А. Оганесова, что в основе формирования конкурентоспособного специалиста лежит *готовность специалиста к профессиональной деятельности в условиях рынка*, именно готовность к эффективному функционированию в условиях рынка будет способствовать повышению конкурентоспособности специалиста на рынке труда [9]. Поэтому мы полагаем, что целесообразно ставить вопрос не о конкурентоспособности выпускников, а о формировании готовности молодых специалистов к конкуренции в условиях далеко не цивилизованного рынка труда.

Таким образом, проблема формирования готовности будущих менеджеров к конкуренции на рынке труда является актуальной педагогической проблемой в современных рыночных условиях.

Разделяя точку зрения Н.А.Катайцевой [6], считаем, что понятие «готовность» обладает следующими признаками: 1) отражает внутреннее состояние личности; 2) обладает определенной целостностью; 3) является признаком квалификации специалиста; 4) отражает результат целенаправленной подготовки специалистов; 5) является развивающимся явлением (на определенном этапе развития при появлении рассогласования между актуальными потребностями и возможностями конкретной личности в конкретный момент времени возникает потребность в его преодолении, разрешении, что приводит к последовательному развитию личности и готовность переводится на качественно новый уровень).

В контексте нашего исследования полагаем, что к признакам готовности необходимо добавить следующие компоненты: позитивное отношение к конкурентной борьбе; адекватные требованиям профессии менеджера черты характера, способности, темперамент; мотивацию к построению профессиональной карьеры; устойчивые профессионально важные особенности восприятия, внимания, мышления, эмоциональных и волевых процессов.

М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович выделяют готовности общую и ситуативную. Будучи целостными образованиями, общая и ситуативная готовность, с их точки зрения, включают следующие компоненты: а) *мотивационные* (потребность успешно выполнить поставленную задачу, интерес к деятельности, стремление добиться успеха и показать себя с лучшей стороны); б) *когнитивные* компоненты (понимание обязанностей, задач, оценки ее значимости, знание средств достижения цели, представление вероятных изменений обстановки); в) *эмоциональные* компоненты (чувство ответственности, уверенности в успехе, воодушевления); г) *волевые* компоненты (управление собой и мобилизация сил, сосредоточение на задаче, отвлечение от посторонних воздействий, преодоление сомнений, боязни). Причем «достаточная развитость и выраженность этих компонентов, и их целостное единство являются показателями высокого уровня профессиональной готовности специалиста к труду» [5, с. 124].

Этот вариант структурирования готовности представляется нам наиболее привлекательным при построении модели готовности к конкуренции на рынке труда, так как он учитывает все основные факторы, влияющие на успешность поведения менеджера в конкурентной борьбе на рынке труда. В контексте нашего исследования «готовность» рассматривается как искусственная образовательная система, состоящая из сложных компонентов, каждый из которых включает в себя вполне определенный состав элементов:

- *мотивационный* – установку на овладение профессией, установку на саморазвитие и самообучение, активное положительное отношение к конкурентной борьбе, установку на построение профессиональной карьеры;

- *операциональный* – владение технологиями межличностного общения, умение создавать имидж, владение технологиями управления конфликтом, владение технологиями ортобиоза, владение компетенциями принятия решений;

- *ориентационный* – знание законов и принципов конкурентной борьбы, знание требований, предъявляемых к профессии «менеджер» и к личности менеджера, способность к быстрой адаптации к новым условиям и требованиям, знание теорий конфликта, ораторского искусства, создания имиджа;

## Теория и методика профессионального образования

- *волевой* – настойчивость в достижении цели, готовность принять ответственность на себя, доминантность, устойчивость к стрессу, навыки самоменеджмента;

- *оценочный* – степень владения рефлексией, адекватность самооценки, навыки самоконтроля.

Проблема формирования готовности к конкуренции на рынке труда распадается на две составляющие: формирование конкурентоспособной личности и овладение будущими менеджерами необходимыми профессиональными компетенциями.

В рамках социологического опроса, проведенного на Международном факультете ЮУрГУ, респондентам было предложено проранжировать профессионально-важные качества, необходимые менеджеру, чтобы быть успешным в конкурентной борьбе. Профессионально-важные качества, способствующие успешному поведению некоего «среднего» менеджера на рынке труда, с учетом их весовых коэффициентов (по 7-балльной шкале) приведены в табл. 2.

Ответы большинства менеджеров были очень похожи, дисперсия ответов незначительная, отличался лишь весовой коэффициент каждого качества.

Анализ ответов респондентов, а также анализ специфики профессиональной деятельности менеджера (оставленный за рамками данной статьи) показал, что большинство профессионально-важных качеств, знаний,

умений и навыков относятся к человековедческим. Полученные результаты не противоречат взглядам В.М. Шепеля, который рассматривает управление как реальную власть одних людей над другими. И конкурентная борьба во многом определяется именно взаимодействием различных людей. Вот почему «руководитель призван, прежде всего, быть социальным архитектором, человековедом с большой буквы» [15, с. 4].

Процесс формирования готовности к конкуренции у студентов управленческих специальностей вуза должен способствовать удовлетворению их личностно значимых потребностей, поэтому при проведении эксперимента педагогические инициативы преподавателей носили адресный и целенаправленный характер. Формирование готовности к конкуренции на рынке труда осуществлялось в процессе освоения студентами управленческих специальностей вуза содержания профессиональных образовательных программ. В образовательный процесс включались такие формы образовательной деятельности студентов и преподавателей, которые способствовали становлению активной жизненной позиции, положительной мотивации к профессиональному и карьерному росту, получению теоретических знаний и практических умений и навыков

В нашем исследовании необходимые педагогические условия формирования готовности к конкуренции на рынке труда определя-

Таблица 2

Профессионально-важные качества, необходимые менеджерам в конкурентной борьбе

№ п/п	Профессионально-важные качества, необходимые менеджеру для победы в конкурентной борьбе	Весовые коэффициенты по 7-балльной шкале оценки	
		2001 г.	2003 г.
1	Установка на овладение профессией и развитие профессионального самосознания	6,7	6,6
2	Направленность на конкурентную борьбу	6,8	6,9
3	Навыки самопрезентации	6,5	6,7
4	Коммуникативные навыки	6,8	7,0
5	Умение управления конфликтами	6,9	6,9
6	Умение создавать имидж	6,3	6,4
7	Профессиональные знания	7,0	6,9
8	Лидерские качества	5,9	6,2
9	Управленческие умения	6,1	5,7
10	Готовность к самообучению и самосовершенствованию	5,6	5,4

лись на основе анализа состояния проблемы в теории и практике педагогической науки, опыта преподавательской работы автора в Южно-Уральском государственном университете, а также результатов констатирующего эксперимента. Это позволило из огромного комплекса условий и факторов, влияющих на формирование и развитие готовности к конкуренции вычленить наиболее существенные условия, а также установить их взаимосвязь. Обоснование достаточности комплекса педагогических условий входило в задачи экспериментальной части исследования.

Педагогические условия формирования готовности к конкуренции на рынке труда студентов управленческих специальностей вуза предполагают реализацию педагогических воздействий, способствующих формированию у студентов профессионального самосознания, активного положительного отношения к конкурентной борьбе, развитию необходимых профессионально-важных компетенций, навыков самооценки и саморефлексии.

Организация и осуществление целенаправленной работы по формированию готовности студентов управленческих специальностей вуза к конкуренции на рынке труда в условиях образовательного процесса высшей школы в соответствии с системной идеологией включало пять основных элементов, а именно: уточнение цели и задач каждого этапа образовательного процесса; отбор и представление содержания образования (в аспекте формирования интересующего нас качества); разработку методики освоения содержания образования; разработку методического и дидактического обеспечения содержания профессионального образования менеджеров; разработку инструментального и диагностического обеспечения реализуемого содержания.

Цель проведения формирующего эксперимента – проверка возможности формирования готовности к конкуренции на рынке труда у студентов управленческих специальностей при создании комплекса педагогических условий.

В ходе формирующего эксперимента решались следующие задачи: апробировался комплекс педагогических условий, способствующих формированию готовности к конкуренции на рынке труда у студентов старших курсов управленческих специальностей на основе личностного подхода; разрабатывались творческие задания для групповой работы различного уровня сложности; исследова-

лась динамика формирования психологической установки на конкурентную борьбу и построение профессиональной карьеры; исследовалась психологическая установка на овладение профессией и профессиональное самосознание; исследовалась динамика овладения человековедческими компетенциями; проводилась диагностика готовности студентов к конкуренции на рынке труда и выявлялась динамика изменения уровня готовности за время обучения в вузе (на старших курсах).

Анализ психолого-педагогической литературы и исходной информации, полученной нами в процессе проведения констатирующего эксперимента и его математической обработки, дал основание выделить несколько условных этапов формирующего эксперимента: пропедевтического; профессионально-ориентационного и формирующего.

**Задачи пропедевтического этапа:** формирование эмоционально-волевых качеств студентов, определяющих направленность на овладение профессией и профессиональное самосознание; раскрытие роли теоретических знаний и умений в управленческой деятельности в условиях конкуренции; активизация познавательной деятельности студентов во внеурочное время; формирование интереса к профессиональной литературе; привлечение студентов к коллективным методам принятия решений; освоение приемов саморефлексии.

**Задачи профессионально-ориентационного этапа:** освоение управленческих ролей в командной работе; формирование навыка ведения переговоров и профессиональных дискуссий; формирование навыка создания имиджа; формирование навыка самопрезентации; расширение профессиональных знаний студентов в области управленческой психологии, этики, ортобиза, конфликтологии; приобретение студентами опыта решения управленческих задач в группе; расширение опыта самоуправления и саморефлексии.

**Задачи формирующего этапа:** формирование умений решения управленческих проблем как группой, так и самостоятельно; стимулирование самоконтроля (рефлексии) студентов; активизация стремления студентов к построению профессиональной карьеры; формирование умений управления конфликтом; использование в практике образовательного процесса связей с производством, увязывание учебно-воспитательных мероприятий с практикой управленческой деятельности, жизнью предприятия.

Далее мы проводили мероприятия по разработке (уточнению) и отбору содержания профессионального образования. Прежде всего, его отбор осуществлялся таким образом, чтобы содержание образования, во-первых, соответствовало задачам формирования готовности к конкуренции на рынке труда студентов на каждом из выделенных нами этапов; во-вторых, было рациональным образом систематизировано и структурировано по степени сложности; в-третьих, способствовало формированию опыта решения управленческих задач; в-четвертых, было направлено на развитие формирования качественно нового уровня готовности к конкуренции на рынке труда через освоение студентами различных управленческих ролей и развитие человеко-ведческих компетенций.

Методическое и дидактическое обеспечение содержания профессионального образования менеджеров представлено в нашей работе тематическими блоками. Работа студентов по каждому блоку состояла из: определения проблемы, выбора и систематизации релевантной информации, разработки вариантов решения, обоснования выбранного варианта; разработки механизмов по реализации принятого решения, анализа его эффективности; самооценки и оценки релевантного окружения.

В качестве диагностического инструментария использовалась методика Центра Оценки, разработанная Центром кадровых технологий при Московском государственном университете им. М.В. Ломоносова [2].

Решению поставленных задач способствовала организация образовательного процесса на Международном факультете ЮУрГУ: это изучение специальных и факультативных дисциплин; методы, имитирующие управленческую деятельность в условиях рынка; курсовые и контрольные работы; производственная практика и т.д. Студенты имели возможность определить свои проблемные зоны, а преподаватели всегда могли своевременно оказать им необходимое содействие. Помощь преподавателей всегда была дифференцированной, учитывающей как личностные особенности студентов, так и условия эксперимента, которые в различных группах были различными.

Организационно-педагогические средства были сосредоточены на формировании у студентов профессионального интереса как мотивированного субъектного отношения к получаемой профессиональной информации.

Учитывая, что профессиональное самосознание рассматривается как развивающаяся система, как личностное образование, присущее конкретному субъекту деятельности, полагаем, что проявлением профессионального самосознания являются личностные качества, которые, преломляясь через профессиональные знания, демонстрируются в ситуации профессиональной жизни [11].

Профессиональное развитие личности на всех этапах обучения осуществлялось посредством процедур самоанализа поведения, психологических свойств личности, сознательной постановки вопросов профессионального развития, карьерного роста в будущей профессиональной деятельности, участия и победы в конкурентной борьбе на рынке труда.

В экспериментальную работу были вовлечены 137 студентов старших курсов Международного факультета Южно-Уральского государственного университета. Были сформированы выборочные совокупности для контрольных и экспериментальных групп. Экспериментальных групп было 4 (110 студентов), а контрольных одна (27 студентов). Это дало нам возможность провести сравнительный эксперимент по типу вариативного. Иными словами, в процессе формирования готовности к конкуренции на рынке труда у студентов управленческих специальностей в каждой из четырех экспериментальных групп были созданы различные наборы педагогических условий. В контрольной группе специально выделенные нами условия вообще не создавались: образовательный процесс в этой группе осуществлялся в традиционной форме. Статистическая неразличимость экспериментальных и контрольной групп на начало эксперимента была проверена с помощью критерия Фишера.

Оценка уровня готовности осуществлялась по трем направлениям: психологическому (мотивационному); теоретическому и практическому.

Повторный формирующий эксперимент проводился в 2004–2005 годах на базе Международного факультета Южно-Уральского государственного университета и филиала Современной гуманитарной академии (Челябинского филиала). Основными задачами повторного формирующего эксперимента стали: подтверждение основных результатов исследования и выявление приоритетных направлений совершенствования подготовки студентов к конкурентной борьбе на рынке труда.

По окончании экспериментальной работы был проведен контрольный срез с использованием методики Центра Оценки менеджеров; тестовых и практических заданий; «управленческих боев»; карт индивидуального профессионального развития; педагогического наблюдения.

Для анализа изменений, произошедших в результате эксперимента, нами использовался Т-критерий Уилкоксона. Данный критерий применяется для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых, и позволяет установить не только направленность изменений, но и их выраженность. Результаты анализа показали, что тенденция сохранения на прежнем уровне оценки готовности к конкуренции в контрольной группе превышает интенсивность сдвигов в сторону увеличения оценок, в то время как в экспериментальных группах наблюдается обратная тенденция.

Для сопоставления результатов, полученных при реализации различных комплексов педагогических условий, использовались значения средней арифметической взвешенной (табл. 3).

Приращения значений компонентов готовности к конкуренции на рынке труда свидетельствуют о величине качественных изменений, произошедших в показателях по каждому из компонентов (табл. 4).

Результаты педагогического эксперимен-

та показали, что реализованная методика формирования готовности студентов управленческих специальностей вуза к конкуренции на рынке труда характеризуется педагогической целесообразностью, оптимальностью применяемых организационно-педагогических и методических мер. Действительно, среднее значение всех уровней готовности к конкуренции на рынке труда в экспериментальной группе с полным комплексом условий оказалось существенно выше, чем в контрольной группе.

Педагогический эксперимент показал, что эффективность подготовки специалиста, готового к конкуренции на рынке труда, определяется адекватностью технологических средств поставленным задачам. Установлено, что уровень готовности будущих менеджеров к конкуренции на рынке труда значительно возрастает, если содержание, формы и методы профессиональной подготовки сочетаются с решением воспитательных задач: формированием установки на профессиональное самосознание, усилением мотивации к учебно-профессиональной деятельности, профессиональной самореализации и построению профессиональной карьеры. Одним из эффективных условий повышения уровня готовности будущего менеджера к конкуренции на рынке труда является «обучение действием» и получение практического опыта в соответствии с избранной специальностью.

Таблица 3

Значения средней арифметической взвешенной до и после эксперимента

Характеристика	Э <sub>1</sub>		Э <sub>2</sub>		Э <sub>3</sub>		Э <sub>4</sub>		К	
	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после
Психологическая готовность	4,52	5,29	4,54	5,11	4,88	5,42	4,58	5,03	4,85	5,00
Теоретическая готовность	5,19	5,81	5,21	5,71	5,19	5,65	4,96	5,34	5,00	5,15
Практический готовность	2,78	3,63	2,46	3,03	2,42	2,92	2,72	3,14	2,81	2,93

Таблица 4

Качественные приращения по каждому уровню сформированности готовности к конкуренции на рынке труда после эксперимента

Характеристика	Э <sub>1</sub>	Э <sub>2</sub>	Э <sub>3</sub>	Э <sub>4</sub>	К
Психологическая готовность	0,77	0,575	0,538	0,448	0,148
Теоретическая готовность	0,62	0,500	0,462	0,379	0,148
Практическая готовность	0,85	0,571	0,500	0,414	0,111

### Литература

1. Ангеловский, А.А. Формирование конкурентоспособности студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе: дис. ... канд. пед. наук / А.А. Ангеловский. – Магнитогорск: ГУ, 2004. – 193 с.
2. Базаров, Т.Ю. Технология центров оценки для государственных служащих. Проблемы конкурсного отбора / Т.Ю. Базаров. – М.: ИПК госслужбы, 1995. – 141 с.
3. Вершинина, Т.Н. Рынок труда переходного периода и проблемы адаптации к нему трудоспособного населения <http://ieie.nsc.ru/~rokos/nesch/index.html>
4. Власов, В. Образованию – профессиональную ориентацию / В. Власов, Н. Яшмикова // Высшее образование в России. – 1998. – № 4. – С. 29–33.
5. Дьяченко, М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск.: БГУ, 1976. – 175 с.
6. Катайцева, Н.А. Формирование готовности студентов педагогических вузов к аналитической деятельности: дис. ... канд. пед. наук / Н.А. Катайцева. – Курган: КГУ 1997. – 188 с.
7. Абросимов, А.Г. Конкурентоспособность высшего учебного заведения в образовательном пространстве региона: монография / А.Г. Абросимов. – Самара: Изд-во Самар. гос. экон. акад., 2004. – 289 с.
8. Немчин, А.М. Вузы Санкт-Петербурга и рынок образовательных услуг: структура, конкуренция, проблемы / А.М. Немчин, Д.В. Минаев // Обучение и карьера. – 2000. – № 2. – С. 38–40.
9. Оганесов, В.А. Подготовка конкурентоспособного специалиста в условиях диверсификации высшего образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.А. Оганесов. – Ставрополь: 2003. – 27 с.
10. Панов, В.В. Проблема подготовки специалистов в системе бизнес-образования для инновационной экономики России // Взаимодействие бизнеса и бизнес – образования в регионах России: проблемы и решения / Международная научно-практическая конференция, 6–12 марта 2005 г., г. Челябинск, 2005. – С. 20–22.
11. Профессиональное самоопределение молодежи: концепции / отв. ред. А.В. Поляков, С.Н. Чистякова // Педагогика. – 1993. – № 5. – С. 33–37.
12. Рынок труда молодежи в XXI веке. <http://www.jobfair.ru/company.jsp?n=13>
13. Шевченко, Д.А. Маркетинговый взгляд на молодежный рынок труда г. Москвы. <http://www.marketologi.ru/lib/mou04.html>
14. Шепель, В.М. Человековедческая компетентность менеджера. Управленческая антропология / В.М. Шепель. – М.: Народное образование, 1999. – 432 с.
15. Шушарин, Л.П. Выпускники профессиональных учебных заведений на региональном рынке труда: спрос и предложение / Л.П. Шушарин // Сб. докладов по материалам Второй Всероссийской научно-практической Интернет-конференции «Спрос и предложение на рынке труда и рынке образовательных услуг в регионах России» (26–27 октября 2005 г.) Кн. II. – Петрозаводск: Изд-во Петр ГУ, 2005. – С. 205–213.

## ПРОФИЛЬНОЕ ЭКОЛОГО-ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ

**А.А. Саламатов**  
ЧГПУ

**Статья посвящена профильному эколого-экономическому образованию, призванному решить одну из важнейших задач нового этапа развития образования – преодоление исторически возникшего разобщения двух типов культуры – естественнонаучного и гуманитарного – путем их взаимообогащения и поиска целостности.**

Модернизация российского образования обусловлена двумя основными объективными факторами: глубинными преобразовательными процессами, происходящими в российском обществе, и энергичной интеграцией научных знаний. Эти факторы порождают целый ряд конкретных теоретических и прикладных проблем, ранее вообще не встававших перед отечественной педагогикой.

В условиях формирования новых экономических отношений реальной становится угроза хищнического отношения к природе, превалирования экономических интересов над глобальными экологическими интересами человечества, что обуславливает задачу формирования нового понимания соотношения экономики и экологии, а проблема интеграции экологического и экономического образования приобретает качественно новый уровень развития, в том числе в рамках одного из направлений модернизации российского образования – профилизации старшей ступени общего образования.

Анализ научной литературы по проблеме исследования привел нас к необходимости поиска стержневой обобщенной идеи интеграции экологического и экономического образования с учетом особенностей образовательного процесса в профильной школе, предусматривающего дифференциацию содержания образования.

В гносеологическом плане интеграция и дифференциация обусловлены наличием общих законов познавательной деятельности, общенаучных приемов и методов познания. Как отмечает В.А. Игнатова, если дифференциация позволяет овладевать знаниями о системах, явлениях и процессах вглубь, получать точную и детальную информацию об отдель-

ных их элементах, то интеграция позволяет овладевать знаниями не только вширь – благодаря ей рождается новое знание вглубь, она способствует формированию целостного образа объекта, явления, процесса, окружающего мира, подводит к выявлению и раскрытию их новых качеств [3].

Обсуждая методологические проблемы интеграции и дифференциации, исследователи отмечают, что в процессе развития систем тенденции объединения и разъединения элементов периодически сменяют друг друга, и в то же время интеграция и дифференциация образуют диалектическое единство, «в развитии знания они ... проявляются одна в другой и через другую, взаимообуславливая, взаимопредполагая и одновременно взаимоотрицая друг друга; в своем единстве они отражают сложность и противоречивость как развития познания, так и складывающейся в процессе этого развития структуры научного знания» [4, с. 33].

Опираясь на вышеизложенное, в нашем исследовании мы будем придерживаться определения понятия «интеграция», данного В.А. Игнатовой: «интеграция – это процесс и результат взаимодействия отдельных дифференцированных элементов, приводящих к взаимосвязанному устойчивому их функционированию как целостной системы» [3, с. 97].

Изучение процессуальной стороны позволяет выявить основания, факторы, условия, механизмы и функции интеграции. Изучение результативной стороны позволяет выявить степень взаимодействия элементов системы (или перекрывания содержательных полей), инварианты (общие понятия, общие структуры, общие качества), их интенсивность и глубину (уровень).

В контексте настоящего исследования нас интересуют интеграционные процессы в образовании, с которыми все в большей степени связывается стратегия развития образовательных систем. Значимой для нашего исследования является позиция В.А. Игнатовой, которая, изучая проблему интеграции образования в аспекте формирования экологической культуры учащихся, называет важнейшими условиями ее осуществления, диалог культур, сближение и взаимное обогащение науки и искусства, науки и религии, интеграция естественнонаучного, технического, гуманитарного и художественно-эстетического образования, синтез дискурсивного и эмоционально-образного, системно-синергетический подход и нелинейное мышление» [3, с. 101].

Естественнонаучный и гуманитарный типы культур и наук имеют массу «пограничных» проблем, предметная область которых едина. Решение таких проблем заставляет идти их на сотрудничество друг с другом.

Анализ научной литературы позволил прийти к выводу, что естествознание нуждается в «гуманитарной помощи» по следующим проблемам: 1) интенсивное развитие естественных наук и создаваемых на их базе технологий способно порождать объекты, ставящие под угрозу существование всего человечества (ядерное оружие и т.д.), поэтому необходима их гуманитарная экспертиза; 2) вполне «законным» объектом естествознания является человек в качестве элементарной «химической машины», обойтись без экспериментальной проверки выдвигаемых гипотез естественные науки не могут, но определять пределы допустимости экспериментов лучше поручить наукам гуманитарным; 3) главное оружие естественных наук заключено в их методологии – способах, правилах, приемах научного исследования; но методология естествознания составляет также и предмет науки гуманитарного профиля; 4) самое главное: все, что ни делает человек, должно быть наполнено смыслом, целесообразностью; а постановка целей развития естественно научной культуры не может быть осуществлена внутри ее самой, такая задача неизбежно требует большей широты обзора, позволяющей учитывать и основные гуманитарные ценности.

Гуманитарное знание, со своей стороны, также пользуется достижениями естественно научной культуры: 1) рассуждая о месте человека в мире, разве можно не принимать во внимание естественно-научные представле-

ния о том, что этот мир собой представляет; 2) чего стоило бы гуманитарное знание без современных средств его распространения, которые являются плодами развития естественно-научных отраслей знания; 3) достижения естествознания важны гуманитариям и в качестве примера, образца строгости, точности и доказательности научного знания; 4) там, где можно, гуманитарное значение с удовольствием пользуется количественными методами исследования – экономические науки, лингвистика, логика и т.д.; 5) гуманитарное знание имеет дело в основном с идеальными объектами (смыслами, целями), но идеальное само по себе не существует; многие особенности социального поведения человека необъяснимы без обращения к материальному, а это – сфера компетенции естественнонаучного знания.

Для нашего исследования имеет существенное значение то, что, несмотря на всю неоспоримость тенденции сближения естественнонаучной и гуманитарной культур, речь не идет о полном их слиянии. Достаточно разрешения конфликта между ними в духе принципа дополнительности.

Проблемам синтеза знания на основе принципа дополнительности посвящено огромное количество философских, методологических и педагогических исследований (Г.В. Гивишвили, Г.Г. Гранатов, А.Р. Познер и др.) [2]. Сегодня это один из основополагающих общенаучных методологических принципов, используемых во всех областях действительности и позволяющий в познании целостности мира сочетать, на первый взгляд, несочетаемые и противоречивые способы познания мира, в том числе экологию и экономику.

Применение принципа дополнительности выводит нас на необходимость интеграции научного и ненаучного знания. Гуманитарные знания в своей структуре содержат большой блок ненаучных знаний. Проблема интеграции научного и ненаучного, рационального и иррационального в содержании образования не получила достаточного раскрытия в педагогической науке, поэтому ее реализация в педагогическом процессе решается пока, главным образом, на эмпирическом уровне. Как отмечают Е.Н. Князева и С.П. Курдюмов, большие перспективы в плане ее решения на теоретико-методологическом уровне имеет синергетика: «через синергетику оказывается возможным соединение двух взаимодополни-



тельных способов постижения мира – постижение через образ и через число, ... синергетика позволяет объединить ... наглядно-образное, интуитивное восприятие мира и ... логико-вербальное» [5, с. 34].

В профильном эколого-экономическом образовании можно выделить три большие и относительно самостоятельные группы знаний: обыденные (опыт человека), научные (закономерности мира, основные законы экологии и экономики и т.д.), мировоззренческие (взаимоотношения человека и мира) знания. Большинство учащихся приходят в старшую школу уже с определенными экологическими и экономическими знаниями, приобретенными в семье, в общении со сверстниками, в школе при изучении курсов природоведения, физики, биологии, географии. В основном, это обыденные знания. Задача профильного эколого-экономического образования – дать подрастающему поколению научные и мировоззренческие экологические, экономические и эколого-экономические знания.

Таким образом, теоретическое осмысление сущности интеграции в образовании позволило нам прийти к выводу, что для осуществления интеграции экологического и экономического образования и разработки соответствующей концепции необходимо учитывать: 1) интеграцию естественнонаучного и научного гуманитарного знания; 2) интеграцию научного, ненаучного и мировоззренческого знания.

Рассмотрение содержания профильного эколого-экономического образования предопределяется предполагаемым результатом, который может быть получен при осуществлении рассматриваемого вида образования. Разработка результативного аспекта основана на концепции динамической функциональной структуры личности, разработанной К.К. Платоновым. Данная концепция обобщает процессуально-иерархические подструктуры личности (компоненты структуры, объединяющие все ее элементы в группы по критериям, число которых необходимо и достаточно) с субординацией низших подструктур высшим [7].

Согласно данной концепции, формирование направленности личности, являющейся высшим уровнем структуры личности, тесно связано с формированием других подструктур личности, а именно:

а) опыта, специфической формой накопления которого является обучение, поэтому в дальнейшем о совокупности эколого-эконо-

мических знаний, умений, навыков и степени их обобщения мы будем говорить как об эколого-экономической обученности;

б) мышления, устанавливающего с помощью понятий связи и отношения между познаваемыми феноменами.

Принимая во внимание вышесказанное, рассмотрим содержание профильного эколого-экономического образования, которое, как мы полагаем, должно служить фактором интеграции естественнонаучного и гуманитарного образования, научных и ненаучных знаний, быть фундаментальным в силу своих особенностей. Однако «стержнем» данной интеграции является человек, личность, ее ценностные ориентации.

Для более четкого структурирования содержания профильного эколого-экономического образования определим детерминанты содержания рассматриваемого вида образования, под которыми мы подразумеваем факторы, оказывающие влияние на формирование содержательных компонентов и их взаимосвязи. Следует отметить, что детерминанты содержания профильного эколого-экономического образования представляют собой часть факторов, определяющих данный вид образования в целом. Из всего многообразия факторов мы обоснуем те, которые оказываются наиболее существенными.

Надпредметным детерминантом служит аксиологический подход к эколого-экономическому образованию в профильной школе. Собственно образовательный процесс постоянно апеллирует к системе потребностей, мотивов и ценностей обучающихся, формирует и развивает эмоционально ценностное отношение к миру. Аксиологический подход находит свое выражение в том, чтобы предоставить обучающимся возможность выразить собственное оценочное суждение по изучаемому вопросу в эколого-экономической области.

Базовым детерминантом являются общие и специфические принципы, в которых сформированы определенные требования к конструированию содержания профильного эколого-экономического образования.

Предметные детерминанты содержания профильного эколого-экономического образования мы рассмотрим в двух плоскостях: инвариантной и вариативной. Инвариантный детерминант базируется на теориях содержания образования по составу (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин) и по структуре (В.С. Леднев) и полностью согласуется с кон-

цепцией динамической функциональной структуры личности (К.К. Платонов).

Так, эколого-экономические знания выполняют три функции: онтологическую (создание представлений о мире), ориентировочную (указывают направление и способ деятельности) и оценочную (указывают систему идеалов). Эколого-экономические умения формируются на базе полученных знаний; эти способы деятельности лежат в основе грамотности человека, умений осуществлять репродуктивную деятельность, опыт которой фиксируется в алгоритмах. Опыт творческой деятельности тесно связан с развитием эколого-экономического мышления и предполагает самостоятельный мысленный перенос ранее усвоенных знаний и умений в новую ситуацию, видение альтернативы решения эколого-экономической проблемы, построение оригинального способа ее решения. Опыт эмоционально-ценностного отношения является высшей подструктурой личности и показывает степень решения воспитательных задач образования; его формирование пронизывает все элементы содержания профильного эколого-экономического образования.

Вариативный детерминант содержания профильного эколого-экономического образования мы определяем следующими взаимосвязанными элементами: социальный заказ – образовательный профиль – учебный предмет – содержание эколого-экономического образования – компоненты содержания. Необходимо отметить, что в вариативном детерминанте, кроме собственно эколого-экономического, учтены образовательные профили, рекомендованные Министерством образования РФ в 2003 г. в качестве возможных для реализации профильного обучения.

Область допустимого влияния вариативного детерминанта сформирована социальным заказом на профильное эколого-экономическое образование. Необходимо учитывать тот факт, что структура потребностей человека со временем претерпевает изменения. При этом феномен социального заказа на эколого-экономическое образование состоит в том, что пирамида удовлетворения потребностей (в традиционном понимании пятиуровневой пирамиды потребностей по А. Маслоу) оказывается «перевернута»: спрос на эколого-экономическое образование развивается наоборот – от удовлетворения потребности в общественном признании до удовлетворения потребности в личной экологической и экономи-

ческой безопасности. Таким образом, необходимо постоянно соотносить социальный заказ с целью и задачами рассматриваемого вида образования и, параллельно, вносить соответствующие изменения в его содержание в зависимости от образовательного профиля.

В соответствии с рассмотренными выше детерминантами содержания профильного эколого-экономического образования перейдем непосредственно к рассмотрению его компонентного состава, в значительной степени опираясь при этом на психологическую теорию личности (К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн и др.), теорию возрастной педагогики и психологии (А.С. Белкин, Р.С. Немов и др.) [1, 7, 8]. К основным компонентам мы относим информационно-познавательный, когнитивно-операционный и мотивационно-деятельностный, которые являются подсистемами эколого-экономического образования в профильной школе, имеют свои содержание и функции. Связь между компонентами осуществляется на содержательном и функциональном уровнях, при этом каждый из них влияет на последующий путем решения собственных задач.

**Информационно-познавательный компонент.** Данный компонент преимущественно направлен на формирование эколого-экономической обученности учащихся профильной школы, которая включает экологические, экономические и эколого-экономические знания и умения. Основная задача реализации информационно-познавательного компонента эколого-экономического образования в профильной школе – вывести на первое место знания, имеющие общетеоретический и абстрактный характер, составляющие единую основу, усвоение которой в дальнейшем позволит учащимся сравнительно легко овладеть более конкретными знаниями, а педагогу на практике реализовать принцип дедуктивности.

**Когнитивно-операционный компонент.** Опираясь на труды С.Л. Рубинштейна о механизме развития сознания и направленности личности [8], мы приходим к выводу, что в процессе развития эколого-экономической направленности личности, основанной на осознании взаимосвязи и взаимозависимости явлений и процессов, происходящих в эколого-экономической системе, существенное место занимает развитие эколого-экономического мышления, с которым связана сознательность человека, которое «отражает бытие в его связях и отноше-

ниях, в его многообразных опосредованиях» [8, с. 309].

Исходя из специфики эколого-экономического образования и возрастных особенностей развития старшеклассников, мы приходим к выводу о необходимости развития у школьников теоретического эколого-экономического мышления как необходимого этапа формирования эколого-экономической направленности личности. В процессе познания эколого-экономических явлений с целью рассмотрения причин и возможного решения эколого-экономических проблем субъект обучения имеет дело преимущественно не с наглядными образами-представлениями, а с необходимостью решения абстрактных задач, вектор которых, имея корни в настоящем, направлен в некоторое отдаленное будущее. Таким образом, требование развития теоретического мышления в эколого-экономическом образовании предьявляет принцип опережающего образования, согласно которому эколого-экономические проблемы современности можно только предотвратить, т.е. их решение должно носить принципиально упреждающий характер.

**Мотивационно-деятельностный компонент.** Одно из направлений, в котором движется современная средняя школа в последние годы и которое закономерно родилось из общей гуманистической парадигмы, – это гуманитаризация образования, в соответствии с которой учащийся вводится в пространство объемной человеческой культуры. Это создает условия для формирования самим индивидом готовности к восприятию окружающего мира через призму собственных ценностей (соответствующей направленности личности).

С точки зрения психологии проблема направленности – это прежде всего вопрос о динамических тенденциях, которые в качестве мотивов определяют человеческую деятельность. В свою очередь, деятельность человека определяется системой ценностей, его ценностными ориентациями. Поэтому очевидно, что формирование основ разумного природопользования недопустимо ценностного отношения школьников к окружающему миру. Задача профильного эколого-экономического образования заключается в том, чтобы сориентировать подрастающее поколение на адекватную потребностям и интересам общества систему ценностей.

Данный компонент предполагает рас-

смотрение эколого-экономических потребностей и интересов наряду с мотивами, целями и способностями, порождающими эколого-экономическую деятельность человека. Рассмотрение противоречивости их в процессе взаимодействия общественного производства с природой как источника развития эколого-экономических отношений, необходимо с точки зрения разработки и обоснования системы эколого-экономических ценностей в современных условиях.

Представленная подобным образом содержательная характеристика позволяет разработать технологическое обеспечение профильного эколого-экономического образования для организации образовательного процесса и получения результата, соответствующего цели интеграции экологического и экономического образования в условиях профильного обучения.

#### Литература

1. Белкин, А.С. *Основы возрастной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений* / А.С. Белкин. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 192 с.
2. Гранатов, Г.Г. *Метод дополнительности в педагогическом мышлении* / Г.Г. Гранатов: дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 1993.
3. Игнатова, В.А. *Интегрированные учебные курсы как средство формирования экологической культуры учащихся: дис. ... д-ра пед. наук* / В.А. Игнатова. – Тюмень, 1999. – 364 с.
4. *Интеграция современного научного знания. Методологический анализ* / под ред. Н.Т. Костюк. – Киев: Вища школа, 1984. – 183 с.
5. Князева, Е.Н. *Синергетика как средство интеграции естественнонаучного и гуманитарного образования* / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // *Высшее образование в России*. – 1994. – № 4. – С. 31–36.
6. Лернер, И.Я. *Дидактика средней школы* / И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин. – М.: Просвещение, 1987. – 341 с.
7. Рубинштейн, С.Л. *Основы общей психологии* / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 720 с.
8. Саламатов, А.А. *Теория и практика эколого-экономического образования в профильной школе: монография* / А.А. Саламатов. – М.: Изд-во МГОУ, 2005. – 290 с.

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ВОСПИТАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ВОЕННОЙ СЛУЖБЕ У СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ВОЕННОГО ОБУЧЕНИЯ

*Д.Н. Сальников*  
ЮУрГУ

**В статье обосновывается актуальность разработки модели воспитания ценностного отношения к военной службе у студентов факультета военного обучения, а также рассматриваются содержание, формы, методы и средства реализации данной модели.**

В современных условиях переустройства мира имеется ряд угроз национальной безопасности страны. Вооруженные Силы РФ являются компонентом системы обеспечения национальной безопасности, задачами которых в настоящее время являются: сдерживание военных и военно-политических угроз безопасности или интересам Российской Федерации, обеспечение экономических и политических интересов Российской Федерации, осуществление силовых операций мирного времени, применение военной силы для обеспечения безопасности Российской Федерации.

Вышеизложенные задачи могут выполнять вооруженные силы, полностью укомплектованные офицерскими кадрами. Вместе с тем, проблема комплектования вооруженных сил офицерскими кадрами существует на протяжении многих лет. Причин данной проблемы несколько. Принятая правительством РФ «Федеральная программа реформирования системы военного образования в Российской Федерации на период до 2010 года» указывает на некоторые из них, а именно: пробелы в современном законодательстве, снижение уровня материальной обеспеченности [11].

Кроме выше изложенных, можно назвать не менее существенные причины, такие как: переоценка ценностей и изменение духовных, мировоззренческих основ социальной организации современного российского общества; складывающиеся новые отношения к социально-политическим институтам обеспечения безопасности государства и, как следствие этого, существенная трансформация в сознании россиян отношения к вооруженным силам и военной службе.

Частично некомплект компенсируют призывом офицеров запаса по указу Президента РФ. Призыв на военную службу офицеров

запаса выявил недостатки в их обучении и воспитании. Выпускники вузов призывались без желания, а некоторые вообще стремились уклониться от призыва.

Анализ теории и практики деятельности военных факультетов и кафедр помог нам сделать вывод о том, что проблеме воспитания ценностного отношения к военной службе у студентов вузов уделялось недостаточно внимания. Существующая система воспитания на военных факультетах (военных кафедрах) во многом формальна и недостаточно эффективна. Не использованы все резервы содержания, средств и методов образовательного процесса вуза, позволяющие студенту достигнуть необходимого уровня ценностного отношения к военной службе.

Все это обусловило наше обращение к исследованию проблемы воспитания ценностного отношения к военной службе у студентов факультета военного обучения.

Теории ценностей и ценностных ориентаций в педагогике, психологии и социологии посвящены работы Л.М. Архангельского, А.Г. Здравомыслова, В.П. Тугаринова, В.Я. Ядова и др. [2, 5, 10, 12]. Проблемы воспитания ценностного отношения у студентов вузов рассмотрены в научных исследованиях Э.С. Аришиной, В.В. Баранова, Е.Р. Скворцовой и других [1, 3, 9]. Несмотря на большое количество работ, посвященных ценностным отношениям, проблема воспитания ценностного отношения к военной службе недостаточно разработана. В нашем исследовании нами уточнено понятие «ценностное отношение к военной службе». Мы рассматриваем его как устойчивую, избирательную, предпочтительную связь личности с военной службой, устойчивое внутреннее убеждение в значимости объективной необходимости обеспечения

общественной безопасности, осознание военной службы как ценности.

Опираясь на уточненное понятие, была выявлена структура ценностного отношения к военной службе. Компонентами выше указанного понятия являются: познавательный, эмоционально-оценочный и мотивационно-поведенческий. Каждый из них обладает определенной функциональной направленностью, а именно: познавательный – информационно-фиксирующей и обобщающей; эмоционально-оценочный – эмоционально-императивной; мотивационно-поведенческий – мотивационно-поведенческой и прогностической функциями [6].

На основе анализа актуальных проблем воспитания ценностного отношения к военной службе нами была разработана педагогическая модель воспитания ценностного отношения к военной службе, представляющая образовательную систему. Педагогическая модель воспитания ценностного отношения к военной службе является целостной, так как каждый из выделенных компонентов решает определенную задачу, но ее функционирование и эффективность возможны только при совокупности всех составных компонентов. Системообразующий компонент – ценностное отношение к военной службе. Достигнутый уровень воспитания ценностного отношения к военной службе является нижним основанием, верхнее основание – необходимый уровень воспитания ценностного отношения к военной службе. Связующие компоненты – содержательный, реализующий, оценочно-корректировочный – взаимосвязаны и осуществляются в деятельности студентов и преподавателей факультета военного обучения, обеспечивают направленность воспитания ценностного отношения к военной службе у студентов факультета военного обучения.

Особенностью данной педагогической модели является то, что процесс воспитания ценностного отношения к военной службе у студентов осуществляется в условиях обучения студентов на факультете военного обучения, на основах паритета во взаимодействии преподавателей и студентов как субъектов, наделенных собственными полномочиями. Воспитание осуществляется на базе гуманно-ориентированной вариативной программы воспитания ценностного отношения к военной службе, опирающейся на результаты нижнего основания модели и условия управ-

ления коррекцией содержательного и реализующего компонентов [8].

Содержательный компонент модели воспитания ценностного отношения к военной службе у студентов факультета военного обучения представлен познавательным, эмоционально-оценочным и мотивационно-поведенческим компонентами.

В процессе воспитания студентов факультета военного обучения реализуется программа «Воспитание ценностного отношения к военной службе», в которой выделены два содержательных раздела: военно-исторический и правовой.

В результате теоретического анализа мы пришли к выводу, что воспитание ценностного отношения к военной службе возможно на основе познавательного компонента, включающего: знания истории Отечества; знания о создании, развитии Вооруженных сил Российской Федерации, традициях, символике, наградах, организации современных Вооруженных сил; знания об актуальных проблемах государственного и военного строительства; знания и понимание наличия угроз общественной безопасности; знания нормативно-правовой базы, касающейся общественной безопасности; знания о нравственно-психологических качествах, присущих гражданину, защитнику Отечества и так далее.

Формирование позитивных эмоций относительно истории Отечества, института обеспечения общественной безопасности, создание личного интереса и условий для реализации потребности в обеспечении общественной безопасности является неотъемлемой частью воспитания ценностного отношения.

Наряду с содержательным компонентом выделен реализующий компонент. Он представляет собой систему педагогических действий, операций, коммуникаций, выстроенных в форме ситуаций организованного социального опыта, в нем отражены формы, методы, средства воспитания ценностного отношения к военной службе.

Вместе с традиционными формами воспитания, используемыми в процессе обучения студентов (проведение занятий по военной подготовке в форме «военного дня»), особое внимание обращается на внеаудиторную воспитательную работу, которая предусмотрена распорядком дня на факультете военного обучения, но недостаточно эффективна из-за отсутствия системности. Реализация разработанной программы воспитания ценностного

отношения к военной службе позволит устранить данный недостаток и повысить ее эффективность.

Кроме того, самостоятельная работа и практическое участие студентов факультета военного обучения в военно-патриотической работе со школьниками также являются эффективными формами воспитания ценностного отношения к военной службе.

Необходимо отметить, что основными методами воспитания ценностного отношения к военной службе являются традиционные методы: убеждение, пример, поощрение, принуждение и др. [4].

Опираясь на сформулированное нами понятие «ценностное отношение к военной службе», можно выделить главный метод воспитания – убеждение. Используя данный метод, необходимо учитывать условия, влияющие на эффективность данного метода, а именно: компетентность преподавателей и особенности эмоционального состояния воспитываемых. Одним из значимых методов воспитания, основывающихся на склонности людей к подражанию, на потребности изучения и заимствования опыта других, является пример. Поощрение используется с целью достижения положительных изменений в деятельности студентов и в их качествах. Принуждение применяется после того, как другие методы не достигли желаемого результата.

В ходе реализации нашей программы активно используются самостоятельная работа студентов с учебно-образовательными ресурсами (в частности Интернет-ресурсами). Развитие и доступность глобальной компьютерной сети Интернет открыло новые перспективы совершенствования мировой образовательной системы. Обращение к Интернет-ресурсам как средству воспитания определяется следующими факторами: доступностью, наглядностью, интерактивностью, индивидуализацией и дифференциацией процесса воспитания, возможностью осуществления контроля и т.д. Обращение к Интернет-ресурсам осуществляется в ходе изучения военно-исторического раздела, когда студенты факультета военного обучения углубляют свои знания об истории Отечества, о создании, развитии Вооруженных Сил Российского государства. Изучаются традиции, символика, награды, существующие на протяжении всей истории вооруженных сил. Подробно изучается организация современных вооруженных

сил, актуальные проблемы государственного и военного строительства.

Нами выбраны темы, при изучении которых Интернет-ресурсы органичнее всего впишутся в процесс воспитания и, соответственно, будет достигнут максимальный воспитательный эффект. Кроме этого, найдены ресурсы, отвечающие требованиям научности и доступности. Каждый студент получает задание подготовить информацию по той или иной теме. Особенность заключается в том, что информация не общеизвестная и для ее подготовки необходимо обращение к указанным Интернет-ресурсам. Это, помимо достижения воспитательных целей, направлено на формирование у студентов ФВО умений и навыков анализа и оценки событий военной истории, международной жизни и российской деятельности, причин и характера войн и вооруженных конфликтов, умений аргументированно защищать и отстаивать позиции и интересы Российского государства, его Вооруженных сил.

В модели наряду с содержательным компонентом выделен оценочно-корректировочный компонент. Данный компонент включает критерии оценки и уровни воспитания ценностного отношения к военной службе, а также диагностические методики, позволяющие адекватно измерить динамику изменения уровня воспитания. Также данный компонент позволяет вносить коррективы в содержательный и реализующий компоненты модели в зависимости от результатов диагностики [7].

Апробация разработанной нами модели осуществляется в настоящее время на факультете военного обучения Южно-Уральского государственного университета.

### Литература

1. *Аришина, Э.С. Формирование ценностного отношения у студентов вуза к профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. / Э.С. Аришина. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный университет, 2004. – 179 с.*
2. *Архангельский, Л.М. Ценностные ориентации и нравственное развитие личности / Л.М. Архангельский. – М.: Знание, 1978. – 267 с.*
3. *Баранов, В.В. Воспитание ценностного отношения к физической культуре у студентов: На примере средств гиревого спорта: дис. ... канд. пед. наук / В.В. Баранов. – Челябинск: Уральская государственная академия физической культуры, 2003 – 165 с.*

4. Батыров, У.А. Методические указания к изучению курса военной подготовки: учеб. пособие / У.А. Батыров. – Челябинск: ЧПИ, 1984. – 85 с.

5. Здравомыслов, А.Г. Потребности, интересы, ценности / А.Г. Здравомыслов. – М.: Педагогика, 1986. – 246 с.

6. Никандров, Н.Д. Ценности как основа целей воспитания / Н.Д. Никандров // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 3–10.

7. Истратова, О.Н. Психодиагностика: коллекция лучших тестов / О.Н. Истратова, Т.В. Эксакусто. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 375 с.

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

9. Скворцова, Е.Р. Формирование ценностного отношения к профессии у студентов

педагогического колледжа в процессе педагогической практики: дис. ... канд. пед. наук / Е.Р. Скворцова – М.: Академия повышения квалификации и переподготовки работников образования, 1999. – 144 с.

10. Тугаринов, В.П. Избранные философские труды. / В.П. Тугаринов. – Л.: ЛГУ, 1988. – 344 с.

11. Федеральная программа «Реформирование системы военного образования в Российской Федерации на период до 2010 г.» (утв. постановлением Правительства РФ от 27 мая 2002 г. N 352) (с изменениями от 5 мая 2003 г.) // Гарант – справочная правовая система.

12. Ядов, В.А. Взаимосвязь ценностных ориентаций и социальные установки / В.А. Ядов // Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. – Л.: Наука, 1979. – С. 62–70.

## СТАНОВЛЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИОННО-СТИМУЛИРУЮЩЕГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

*Е.И. Винтер*  
ЮУрГУ

**В статье обосновывается актуальность проблемы организационно-стимулирующего сопровождения профессионально-творческой подготовки будущих специалистов, рассматриваются периоды ее генезиса, отражающие эволюцию теоретических представлений и тенденций общественного развития, которые стимулировали осмысление новых педагогических задач и новой организации их решения в области указанной проблемы.**

Поиски путей совершенствования профессионально-творческой подготовки будущих специалистов, имеющие в настоящее время глобальный характер, приобрели в области профессионального образования статус наиболее актуальной педагогической проблемы. Ее решение ученые связывают не только с исследованием теории и практики современного образования, критическим анализом педагогического наследия, систематизацией продуктивного практического опыта, но и проецированием на образование научных результатов, полученных в непедагогических областях знаний. По единодушному мнению исследователей, одним из таких путей решения проблемы может стать осуществление систематического стимулирования деятельности студентов в процессе их профессионально-творческой подготовки, обеспечивающего формирование у них внутренней потребности к профессиональному самосовершенствованию. Постановка и исследование данной проблемы с привлечением положений из области философии, управления, психологии, социологии, позволяет изучить значение, сущность и содержание феномена организационно-стимулирующего сопровождения, построить полную, достоверную, непротиворечивую теорию его осуществления в условиях современного профессионального образования.

Разрабатывая и систематизируя теоретические положения организационно-стимулирующего сопровождения профессионально-творческой подготовки будущих специалистов, определяя перспективы его дальнейшего

развития, прежде всего, необходимо рассмотреть историю становления данного феномена.

Определение этапов становления проблемы организационно-стимулирующего сопровождения профессионально-творческой подготовки будущих специалистов осуществлялось нами, исходя из анализа междисциплинарных исследований в области стимулирования деятельности, а также с учетом развития педагогического стимулирования и подготовки научно-педагогического сообщества к постановке вопроса о необходимости и возможности осуществления сопровождения образовательного процесса организационно-стимулирующими процедурами.

Анализ исторического развития каждого из указанных направлений привел нас к выводу, что наиболее целесообразно ограничить генезис исследуемой проблемы началом прошлого века. Данная точка зрения определяется следующими аргументами:

1) в этот период общественные отношения в мировом пространстве приобрели цивилизованный статус, что привело к осознанию необходимости обогащения имеющихся способов стимулирования деятельности работников и полноценного применения всего спектра стимулирующих воздействий;

2) конец XIX – начало XX века – начало создания научной теории стимулирования в экономике и менеджменте и, кроме того, период активного развития теории мотивации и стимулирования в психологии;

3) начало XX века связано с построением новой гуманной педагогики, подготовки под-



растающего поколения к жизни в новых условиях;

4) в это время начала формироваться система высшего профессионального образования в России в ее современном виде;

5) с этого периода представители педагогической науки начали признавать значение и роль педагогического стимулирования в повышении эффективности воспитательного, а затем и учебного процесса.

Что же касается периода до начала XX века, отметим, что в целом он характеризуется отсутствием комплексных исследований в области организационно-стимулирующего сопровождения профессионально-творческой подготовки будущих специалистов, хотя в этот период были заложены основы для становления данной проблемы. Рассматривая историю развития человеческого общества, отметим, что оно использовало стимулирование на всех этапах своей эволюции. Элементы стимулирования возникли еще в первобытно-общинном строе, где взаимодействие людей регулировалось общинной моралью. Позднее оно имело более широкое проявление, но сводилось, как правило, к экономическому принуждению людей. В образовательной же практике элементы стимулирования начали проявляться в эпоху Возрождения при ориентации воспитательного процесса на исключение насилия и диктата со стороны педагога, предъявление посильных требований к ребенку в сочетании с уважением его личности. Однако эмпирический этап становления исследуемой проблемы (до начала XX века), который, безусловно, оказался важным для ее дальнейшего развития именно тем, что оформил потребность в накоплении знаний о процессе стимулирования в различных научных отраслях, тем не менее, не обеспечил создания методологических основ для ее разрешения.

Поэтому, на основании вышеизложенного, в эволюции проблемы организационно-стимулирующего сопровождения профессионально-творческой подготовки будущих специалистов нами выделено три основных периода:

- в *первый* период (с начала XX века до середины 60-х годов XX века) формулируется проблема педагогического стимулирования и начинаются активные поиски ее решения;

- во *второй* период (с середины 60-х гг. XX века до конца XX века) осуществляются комплексные исследования по построению единой концепции педагогического стимули-

рования, адаптированной к использованию в условиях профессиональной подготовки;

- в *третий* период (с конца XX века по настоящее время) осуществляется постановка проблемы осуществления систематического стимулирования через организационно-стимулирующее сопровождение профессионально-творческой подготовки будущих специалистов.

Охарактеризуем подробнее указанные периоды.

**Первый период (с начала XX века до середины 60-х годов XX века)**

Бурное развитие массового производства, изменение общественных отношений к началу XX века со всей очевидностью показали неэффективность насильственного принуждения к трудовой деятельности на предприятиях и вскрыли необходимость поиска новых способов интенсификации наемного труда. Одним из таких путей стало стимулирование деятельности работника. Инициаторами научной постановки проблемы стимулов были представители зарубежной философии, социологии, психологии: Н. Ах, Р. Вудвортс, У. Джемс, К. Левин, В. Мак-Дауголл, К. Маркс, Э. Мэйо, Э. Торндайк, З. Фрейд, В. Штерн, Ф. Энгельс и др.

Полномасштабные научные исследования того времени привели ученых к созданию чрезвычайно широкого спектра разнообразных концепций стимулирования (биологизаторская, бихевиористская, рефлексологическая, экзистенциалистская и др.), которые относительно позиционирования личности работника могут быть разделены на два научно-идеологических направления. Представители первого направления (В. Мак-Дауголл, Э. Торндайк, Дж. Уотсон и др.) при разработке идей стимулирования считали невозможным учитывать внутреннюю позицию человека и его мотивационную сферу в силу их непознаваемости, вследствие чего вся характеристика личности осуществлялась через внешние поведенческие критерии. Точка зрения представителей второго направления исследований (С. Кьеркегор, Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер и др.) фактически сводилась к утверждению приоритета мотивации и намерений личности, в то время как значимость внешней среды практически полностью нивелировалось. Отметим, что существенным методологическим недостатком и первого и второго направлений, не позволившим преодолеть их механистичность и антисоциальность, явилось игно-

рирование учеными значения общественно-политических факторов формирования личности, принижение роли ее сознания, тотальная биологизация человеческого поведения и деятельности.

В отечественной науке истоки стимулирования были заложены В.М. Бехтеревым, на основании идей которого в 20-х гг. в советской психологии оформилось научное направление – «наука о поведении». Существенный вклад в ее становление и развитие внесли Н.Ю. Войтонис, Л.С. Выготский, К.Н. Корнилов, С.Л. Рубинштейн и др. Они первыми пытались соединить учение о развитии человека с основными положениями павловской психофизиологии и подвергнуть на этой основе критике идеи бихевиористов. При этом большое значение деятельности советских психологов этого периода состояло в том, что она была направлена на поиски социальных факторов внешней среды, детерминирующих поведение человека и развитие его личности.

Характеризуя в целом педагогический опыт 20–30-х гг. в области исследования педагогического стимулирования, следует отметить ряд принципиальных пробелов, которые не позволили ученым осуществить научную постановку и изучение данной проблемы на должном уровне. К этим недостаткам мы относим, во-первых, преобладание использования педагогами эмпирического канала для получения нового знания, во-вторых, слабость теоретико-методологического обоснования продуктивных идей, в-третьих, ограничение области научного поиска лишь общеобразовательным направлением (в области высшего профессионального образования данная проблема практически не рассматривалась). Тем не менее, несмотря на отсутствие в эти годы систематических комплексных исследований проблемы педагогического стимулирования, педагогическая наука создала основу для дальнейшего изучения возможностей использования педагогического стимулирования в условиях отечественного образования, а также построения целостной теории.

Наступивший с середины 30-х годов период забвения идеи педагогического стимулирования на долгие годы приостановил ее развитие в научно-теоретическом плане, хотя поиски отдельных педагогов в направлении активизации деятельности учащихся и интенсификации учебно-воспитательного процесса, безусловно, продолжались.

Возобновление исследований педагогического стимулирования произошло в начале 60-х годов благодаря работам Л.П. Бугеовой, Л.П. Божович, Ю.В. Шаровой, Л.И. Рувинского, Н.Ф. Талызиной, Г.И. Щукиной и др. Ученными была сформулирована новая, более четкая цель – разработать единую концепцию педагогического стимулирования, которая потребовала теоретического обоснования данного феномена.

Однако, несмотря на столь конкретную постановку проблемы, поиски ее решения изначально не носили самостоятельного характера. Изучение педагогического стимулирования в это время осуществлялось в русле общей идеи теоретического обоснования педагогического процесса в целом, в котором личность школьника должна быть активной и творчески ориентированной. Учет этих требований и привел ученых к развертыванию поисков основных факторов, стимулирующих самостоятельность, активность и творчество деятельности обучаемого.

Привлекательность стимулирования для образовательной области позволила ученым начать апробацию отдельных его элементов в условиях учебно-воспитательного процесса и осуществить попытки описания полученных результатов. Вместе с тем, педагогическая наука пока не определила адекватные методологические основания для исследования педагогического стимулирования, не сформулировала общие концептуальные положения, не выявила его природу и сущность. Столь существенные недостатки в изучении проблемы педагогического стимулирования сделали невозможным ее постановку с ориентацией на теоретическую разработку и реализацию организационно-стимулирующего сопровождения в профессионально-творческой подготовке будущих специалистов.

### **Второй период (с середины 60-х гг. XX века до конца XX века)**

Начало экономической реформы 1965 г. привело к пониманию необходимости применения более мягких методов стимулирования во всех видах деятельности. Существенное значение в этот период для становления отечественных психологических теорий стимулирования имели работы А.Н. Леонтьева, К.К. Платонова, П.М. Якобсона и др. Стимулирование как педагогический процесс исследовалось Л.Ю. Гординым, А.П. Кондратюком, З.И. Равкиным, в сфере обучения – В.Ф. Чаплыгиным, В.П. Шуманом, Г.И. Щукиной, в области

нравственного воспитания – А.А. Вайсбургом, А.В. Зосимовским, М.И. Смирновым и др.

Характеризуя направления исследований педагогического стимулирования в данный период, следует отметить, что основные усилия ученых были сосредоточены на упорядочении терминологического поля данной проблемы, обосновании содержательного наполнения ключевых понятий, определении адекватного контекста использования рассматриваемого феномена.

Опираясь на терминологический аппарат, ученые начали систематично и последовательно изучать основные аспекты проблемы педагогического стимулирования, составляющие методологическую основу для построения разнообразных концепций и теорий. Так, например, Л.Ю. Гордин обосновал необходимость реализации в воспитательном процессе материальных стимулов наряду с идеальными, выявил их внутреннюю связь, разработал методическую сторону реализации в учебно-воспитательном процессе [3, 4, 5 и др.]; Г.И. Щукина [9, 10 и др.] исследовала значение видов стимуляции для оптимизации процесса обучения.

Сформулировав ключевую задачу в виде необходимости разработки «методологических основ, от верности которых зависит полученный в дальнейшем научный результат» [3, с. 79], педагогическое сообщество приступило к широкомасштабным комплексным исследованиям данного феномена в соответствии с основными закономерностями развития любого научного направления.

Данный период можно считать расцветом в исследовании проблемы педагогического стимулирования. Позиционирование в науке педагогического стимулирования как ведущего принципа формирования личности на фоне общественных тенденций, ориентирующего советского учителя на реализацию стимулирования, очень скоро отразилось на осуществлении воспитательного процесса: начал меняться стиль педагогического руководства, особую ценность приобрели творческая активность воспитанников и положительные эмоции детей во взаимодействии с педагогом, стал снижаться уровень авторитарности и т.д. Однако темпы и глубина указанных изменений на практике оказались настолько слабыми, что вопрос об активизации учебной деятельности школьников, педагогическом стимулировании подготовки их к жизни вновь встал в 1984 г. при объявлении начала рефор-

мы общеобразовательной школы, которая фактически так и не была осуществлена в силу ее неудовлетворительной подготовки и формализма реализации [1].

Отметим, что активное теоретическое изучение феномена педагогического стимулирования должно было довести до логического конца построение единой концепции, позволяющей эффективно его реализовывать в условиях советского образования, ориентированного на ценности развитого социализма, если бы не глобальные перемены, произошедшие в стране в конце 80-х гг. Смена общественного строя, структурное изменение системы образования, формирование новых приоритетов государственной политики и т.д. на определенное время приостановили исследования в данном направлении. Восстановление же интереса к научному изучению педагогического стимулирования произошло уже в новой проблемной постановке лишь в начале XXI века.

Таким образом, фактически до самого конца XX века учеными так и не была поставлена проблема разработки организационно-стимулирующего сопровождения для педагогических процессов вообще и для процесса профессионально-творческой подготовки в частности, хотя проблема профессионально-творческой подготовки будущих специалистов к этому времени выносятся на одно из лидирующих мест среди наиболее актуальных проблем педагогики, приобретает статус самостоятельной и активно разрабатывается отечественными учеными (В.И. Андреев, Г.Я. Буш, С.И. Вульфсон, В.И. Загвязинский, Н.Ю. Посталюк, В.П. Ушачев, Н.М. Яковлева и др.) на теоретическом и практическом уровнях. Тем не менее, к этому времени научно-педагогическая общественность накопила достаточно большой запас знаний о педагогическом стимулировании в целом, который теперь предстояло ученым адаптировать к новым условиям, измененному мировоззрению людей и новому политическому строю.

Подводя общие итоги данного периода становления рассматриваемой проблемы, отметим, что он в целом характеризуется комплексными междисциплинарными исследованиями стимулирования, вызванными как потребностями государства по реализации стимулирующих воздействий на работников производства, так и внутренними научно-методологическими задачами отдельных предметных отраслей. Осуществление широ-

комасштабных исследований педагогического стимулирования создало теоретические основы для постановки и решения проблемы организационно-стимулирующего сопровождения профессионально-творческой подготовки в условиях высшего образования.

**Третий период (с конца XX века по настоящее время)**

Характеристику данного периода начнем, прежде всего, с выявления наиболее значимых обстоятельств общественной жизни, которые оказали непосредственное влияние на развитие исследуемой нами проблемы. К этим обстоятельствам следует отнести следующие:

- инновационность и системность научного мышления;
- углубление междисциплинарных интеграционных процессов;
- реформирование и модернизация российского образования;
- расширение сети высшего профессионального образования;
- повышение престижа образования как гаранта благосостояния и карьерного роста специалиста;
- распространение идеи управления качеством образования;
- развитие системы непрерывного образования в России;
- гуманистическая направленность российского образования;
- индивидуализация образовательной траектории будущего специалиста;
- ориентация на творческий подход в подготовке будущих специалистов.

Указанные особенности российского образования к началу XXI века в значительной степени изменили проблемное поле педагогической науки, в которой начала проследиваться тенденция к глобализации подходов в решении научных проблем, к углублению и укрупнению направлений научного поиска. В частности, в педагогике, вслед за другими областями гуманитарного знания, сформировалось новое идейное направление – сопровождение процессов.

В настоящее время разрабатывается юридическое, бухгалтерское, информационное, аудиторское и т.д. сопровождение. В педагогической же отрасли изучаются особенности организации педагогического сопровождения тех или иных аспектов образовательного процесса: социального самоопределения личности, развития одаренности обучаемых, про-

фессиональной деятельности, творческой подготовки и др.

Понимая большое научно-практическое значение педагогического сопровождения, ученые начали разрабатывать для новой области педагогического знания свой понятийный аппарат, методологические основания, определять область применимости, создавать методико-технологическое обеспечение. Существенный вклад в разработку данного направления внесли Е.А. Александрова, М.И. Губанова, Н.Н. Лагусева, Л.В. Мамедова, Е.М. Муравьев, Г.И. Симонова и др.

В то же время, реализация на практике педагогического сопровождения не всегда осуществляется эффективно, поскольку требует, во-первых, тщательной и полной проработки его теории, во-вторых, перехода от разовых акций к перманентному процессу оказания поддержки студентов в процессе их профессиональной подготовки и, в-третьих, комплексного, гармоничного подхода в осуществлении сопровождения по всем основным компонентам педагогического процесса.

Таким образом, пройдя путь от принципиального понимания значения стимуляции процесса воспитания школьника до необходимости построения теории, обеспечивающей *организационно-стимулирующее сопровождение профессионально-творческой подготовки будущего специалиста*, исследуемая проблема в условиях реформирования высшего профессионального образования, отражая изменившиеся мотивационные механизмы и новое морально-политическое мышление, в настоящее время становится одной из наиболее актуальных проблем педагогики и в полной мере отражает соответствующие приоритетные направления современных научно-педагогических исследований.

Интерпретация такой постановки проблемы может быть осуществлена исходя из следующих позиций:

- сопровождение предполагает оказание преподавателем систематической своевременной поддержки студентов в учебно-воспитательном процессе, создания благоприятных условий для становления будущего специалиста, сокращения бессодержательных периодов, связанных с невозможностью студентом самостоятельного преодоления учебных проблем;

- стимулирование характеризуется предоставлением помощи в таком виде, при кото-

ром будущий специалист воспринимает процесс профессионально-творческой подготовки как личностно значимый, детерминированный индивидуальными запросами и уже осознанными профессиональными интересами;

- организационный компонент сопровождения касается актуализации возможностей целенаправленного управления данным процессом (с привлечением полноценного мониторинга и контроля, выбором адекватных форм, методов, средств его реализации), т.е. создания всех необходимых условий для его эффективного функционирования;

- ориентация в профессиональной подготовке на творчество студентов обеспечивает формирование компетентного специалиста, способного выполнять свои профессиональные обязанности в нестандартных ситуациях, развитие у них креативности и нестандартности мышления.

Таким образом, для решения проблемы организационно-стимулирующего сопровождения профессионально-творческой подготовки будущих специалистов, постановка которой определена всем ходом исторического развития профессионального образования, в настоящее время педагогическим сообществом накоплен достаточный запас научно-педагогических средств, который должен быть использован для разработки педагогической концепции, определяющей полный набор систематизированных знаний, необходимых для эффективной реализации данного вида сопровождения.

#### Литература

1. Валеев, И.И. Зигзаги советской школы / В.И. Валеев. – Уфа: РИО Госкомиздата БССР, 1992. – 152 с.

2. Винтер, Е.И. Педагогическое стимулирование как фактор профессионально-

творческой подготовки будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук / Е.И. Винтер. – Челябинск, 2004. – 178 с.

3. Гордин, Л.Ю. Методологические проблемы педагогического стимулирования / Л.Ю. Гордин // Сов. педагогика. – 1979. – № 12. – С. 72–79.

4. Гордин, Л.Ю. Педагогическое стимулирование как проблема методики воспитательного процесса / Л.Ю. Гордин // Сов. педагогика. – 1974. – № 12. – С. 52–61.

5. Гордин, Л.Ю. Теория и практика педагогического стимулирования: дис. ... д-ра пед. наук / Л.Ю. Гордин. – М., 1979. – 378 с.

6. Губанова, М.И. Педагогическое сопровождение социального самоопределения старшеклассников / М.И. Губанова // Педагогика. – 2002. – № 9. – С. 32–39.

7. Муравьев, Е.М. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной деятельности персонала органов управления образованием: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е.М. Муравьев. – Великий Новгород, 2004. – 58 с.

8. Равкин, З.И. Стимулирование как педагогический процесс // Проблемы педагогического стимулирования и методологии исследования истории советской школы: сб. ст. / под ред. З.И. Равкина. – Йошкар-Ола: Марийский гос. пед. ин-т, 1972. – С. 9–76.

9. Щукина, Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г.И. Щукина. – М.: Педагогика, 1988. – 203 с.

10. Щукина, Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г.И. Щукина. – М.: Педагогика, 1971. – 351 с.

11. Яковлева, Н.М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: дис. ... д-ра пед. наук / Н.М. Яковлева. – Челябинск, 1992. – 403 с.

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЗАМЫСЕЛ ПРОВЕДЕНИЯ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ В УСЛОВИЯХ ВОЕННОГО ВУЗА

**Т.Б. Белякова**  
**ЧВВКУ (ВИ)**

**В статье приводится анализ соотношения по временному показателю физической нагрузки, самоподготовки к занятиям и отдыха курсантов. Это соотношение служит основанием построения и осуществления педагогического замысла проведения учебных занятий в условиях военного вуза.**

Характер профессиональной деятельности офицера требует усвоения за период обучения в военном вузе большого объема весьма сложного теоретического материала, а также выработки многочисленных навыков и умений. Комплекс знаний, навыков и умений, предназначенных для усвоения в военном вузе, может быть приобретен только в ходе постоянной напряженной учебной работы (выполнения учебной нагрузки).

В приказе Министра обороны Российской Федерации № 80 от 12 марта 2003 года говорится о том, что «Высшее военно-учебное заведение путем целенаправленной организации учебного процесса, выбора методов и средств обучения с соблюдением необходимых требований безопасности создает обучающимся условия, необходимые для освоения профессиональных образовательных программ по установленным для вуза специальностям» [1]. В связи с этим следует отметить, что в условиях военного вуза здоровье курсантов, наряду с требованиями высокого уровня образованности, представляет социальную ценность. Эти два понятия можно рассматривать с точки зрения синергетической идеи совместимости, а это означает, что ориентация образовательного процесса в военном вузе одновременно и на образованность и на здоровье позволит добиться более существенных результатов и в развитии образованности и в сохранении здоровья курсантов. Но при уменьшении нагрузок в образовании ради сохранения здоровья снижается уровень образованности, ухудшается качество образования курсантов. Поэтому обеспечение паритета между ними является важнейшим условием образования курсантов без ущерба для здоровья, без снижения уровня образованности.

Исследуя проблему здоровьесбережения курсантов, необходимо, прежде всего, выявить взаимосвязи между их здоровьем и характером их основной деятельности. Другими словами, речь идет об ответе на вопрос: как влияет труд, выполняемый курсантами в процессе их образования в военном вузе, на состояние их здоровья и достижение ими уровня образованности не ниже определенного образовательными стандартами? Проявлением негативного влияния процесса обучения на состояние здоровья курсантов могут быть полученные ими в ходе присвоения образованности утомление и переутомление. Производимый труд (выполняемая учебная нагрузка) обязательно ведет к результату, называемому утомлением. Само по себе это естественно и нормально. Опасность появляется тогда, когда утомление переходит в хроническое переутомление, это состояние курсантов может диагностироваться преподавателем при помощи психологических тестов [2] и визуально, если обращать внимание на проявления следующих его особенностей:

1) понижение восприимчивости курсанта, в результате чего отдельные раздражители он вообще не воспринимает, а другие воспринимает лишь с опозданием;

2) снижается способность концентрировать внимание, сознательно его регулировать, в результате чего становится возможным совершение ошибок;

3) в состоянии утомления курсант меньше способен к запоминанию, ему труднее также вспоминать уже известные вещи, причем воспоминания становятся обрывочными;

4) мышление становится замедленным, неточным, оно в какой-то мере теряет свой критический характер, гибкость, широту; ста-

новится невозможным принятие правильного решения;

5) в области эмоциональной под влиянием утомления возникают безразличие, состояние напряженности, повышенной раздражительности, наступает эмоциональная неустойчивость.

Утомление характеризуется снижением работоспособности, а причиной его наступления может стать длительное воздействие физических и умственных нагрузок.

Известным является тот факт, что особенностями высшего военного учебного заведения являются: уставные отношения, строгий распорядок дня, регламентированность условий жизнедеятельности, сочетание умственных и существенных физических нагрузок.

Умственные нагрузки, которые являются следствием выполнения учебной нагрузки, курсанты испытывают на аудиторных занятиях, в часы самостоятельной подготовки (хотя умственную и физическую нагрузку следует различать условно) [3].

Наряды, спортивно-массовые мероприятия, строевую подготовку, уборку территории, парково-хозяйственную деятельность курсантов можно отнести к физическим нагрузкам.

Восстановлению работоспособности могут способствовать часы отдыха. Исключая дни нарядов, на сон курсантам отводится восемь часов. Кроме сна к отдыху можно отнести личное время, час солдатского письма,

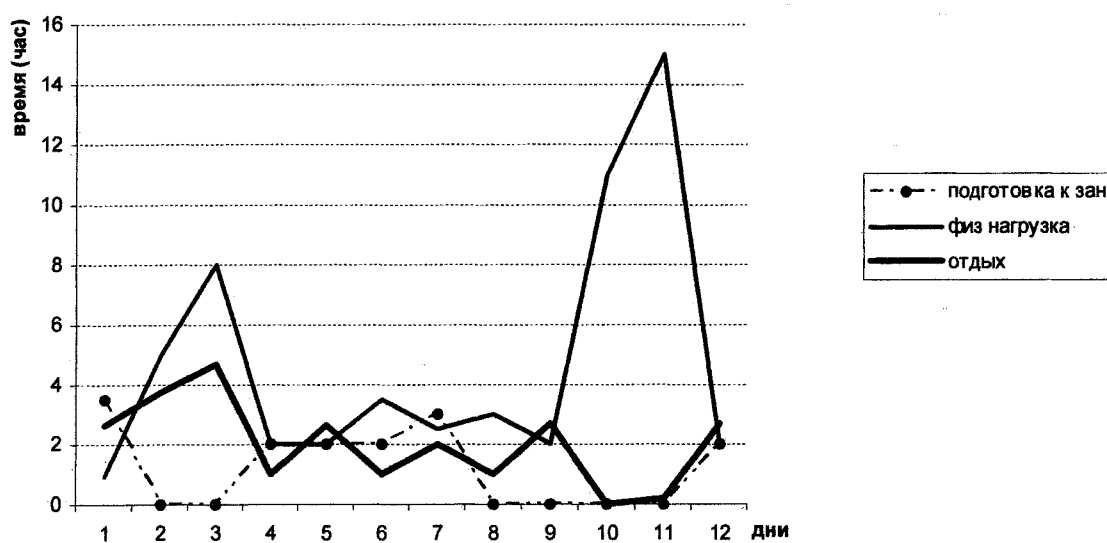
прогулки. Иногда личное время может быть использовано для других целей, например уборки территории, но это бывает необходимо и оправдано, исходя из погодных условий, при этом увеличиваются физические нагрузки и уменьшается время на отдых – восстановление работоспособности.

Нами проанализировано отношение времени физической нагрузки ко времени, отводимому на самостоятельную подготовку к занятиям (данное время включено в расписание занятий и может быть легко учтено), а также времени, отводимому на отдых курсантам нашего вуза, исключая время принятия пищи и сна. Соотношение временных показателей физической нагрузки, самоподготовки и отдыха курсантов можно отобразить графически, что будет более наглядно для восприятия и последующего анализа. На рис. приведены графики временных показателей физической нагрузки, самоподготовки и отдыха курсантов за период равный двенадцати дням.

На данном временном отрезке учтены всевозможные комбинации видов деятельности курсантов в условиях военного вуза:

1) дни, когда проводятся занятия в учебном корпусе и самоподготовка к занятиям, как в утреннее, так и в послеобеденное время, физическая нагрузка небольшая, на отдых курсантам отводится от 1 до 2 часов;

2) дни, когда проводятся занятия в учебном корпусе, а самоподготовка к занятиям не проводится, физическая нагрузка умеренная,



Соотношение временных показателей физической нагрузки, самоподготовки и отдыха курсантов

ограниченный отрезок времени отводится на отдых;

3) дни, когда физическая нагрузка превосходит по временному показателю самоподготовку и отдых курсантов (наряды, полевой выход, полигон);

4) дни, когда физическая нагрузка умеренная, самоподготовки нет, достаточное количество времени отводится курсантам на отдых (воскресные дни, если в эти дни нет наряда).

Проанализировав полученные данные за рассматриваемый промежуток времени, можно констатировать равенство между объемами физической и умственной нагрузки, которая является следствием выполнения курсантами учебной нагрузки, исключая дни нарядов. В данный период времени самоподготовка была проведена восемь раз в шести из двенадцати дней. Если занятия по учебным дисциплинам проводятся на следующий день после окончания наряда (десятый и одиннадцатый день рассматриваемого нами периода), то это может сказаться на качестве усвоения содержания образования не лучшим образом, так как возможности подготовиться к занятиям у курсантов в течение двух предыдущих дней фактически не было. Благоприятными, в плане подготовки к учебным занятиям, можно считать первый, пятый, седьмой и двенадцатый день. Такой вывод можно сделать, исходя из соотношения временных показателей физической нагрузки, подготовки к занятиям, отдыха.

Аналогичные графики строились нами на период, равный календарному месяцу, на основании расписания, которое составляет учебным отделом. В нем, кроме расписания учебных занятий, отражается информация о часах самоподготовки, физической подготовки, нарядах, выезде взвода на полигон, занятиях в тире. Проведение самоподготовки может быть запланировано в день проведения предыдущего или накануне следующего занятия или отсутствовать в промежутке времени между занятиями. Преподаватель, используя данную информацию в ходе подготовки к занятию, может (или должен) учитывать следующие факторы:

1) перед занятием проведена самоподготовка, физические нагрузки были умеренными, достаточно времени на отдых, перед проведением следующего занятия есть самоподготовка;

2) перед занятием проведена самоподготовка, физические нагрузки были умеренными, достаточно времени на отдых, перед проведением следующего занятия нет самоподготовки;

3) перед занятием не проведена самоподготовка, физические нагрузки были умеренными, достаточно времени на отдых, перед проведением следующего занятия есть самоподготовка;

4) перед занятием не проведена самоподготовка, физические нагрузки были умеренными, достаточно времени на отдых, перед проведением следующего занятия нет самоподготовки;

5) перед занятием не проведена самоподготовка, физические нагрузки были большими, времени на отдых недостаточно, перед проведением следующего занятия есть самоподготовка;

6) перед занятием не проведена самоподготовка, физические нагрузки были большими, времени на отдых недостаточно, перед проведением следующего занятия нет самоподготовки.

Педагогический замысел проведения учебных занятий с курсантами в зависимости от рассмотренных нами факторов может быть следующим.

Если *перед занятием проведена самоподготовка, физические нагрузки были умеренными, достаточно времени на отдых, перед проведением следующего занятия есть самоподготовка*, тогда при объяснении нового учебного материала можно использовать метод проблемного изложения. Предложить курсантам, проанализировав изучаемый учебный материал, самостоятельно сформулировать обобщения и выводы. Технические средства обучения использовать как средства передачи курсантам большего объема учебной информации, увеличить объем самостоятельной работы курсантов с учебной литературой, давая рекомендации по конспектированию текста. Дать задание на самоподготовку: выполнение разноуровневых заданий.

Если *перед занятием проведена самоподготовка, физические нагрузки были умеренными, достаточно времени на отдых, перед проведением следующего занятия нет самоподготовки*, тогда в конце занятия провести повторение и закрепление основных положений изученного на занятии учебного материала, понятий и определений. Привести и разобрать вместе с курсантами примеры заданий



(задач), которые им предлагается выполнять на следующем занятии.

Если *перед занятием не проведена самоподготовка, физические нагрузки были умеренными, достаточно времени на отдых, перед проведением следующего занятия есть самоподготовка*, тогда в начале занятия необходимо отвести время на повторение пройденного материала. Повторение может быть осуществлено различными способами: самостоятельная работа курсантов с учебной литературой, конспектами или использование преподавателем для этой цели технических средств обучения. При подготовке к занятию преподаватель готовит демонстрационный материал в виде слайдов для графопроектора или с помощью прикладной программы Power Point, входящей в пакет прикладных программ Microsoft Office для мультимедийной установки. Материал, который курсантам необходимо восстановить в памяти, должен быть представлен в виде запоминающихся наглядных схем, диаграмм, таблиц с краткими пояснениями, такими, чтобы по ним можно было быстро восстановить суть изученного ранее учебного материала. Работоспособность курсантов высокая, поэтому темп занятия должен ей соответствовать. В конце занятия курсантам дать задание на самоподготовку, рекомендации по его выполнению.

Если *перед занятием не проведена самоподготовка, физические нагрузки были умеренными, достаточно времени на отдых, перед проведением следующего занятия нет самоподготовки*. В начале занятия различными способами осуществить повторение пройденного ранее учебного материала: работа курсантов с литературой, использование преподавателем технических средств обучения. Темп проведения занятия высокий. Привести и разобрать вместе с курсантами примеры заданий (задач), которые им придется выполнять на следующем занятии, провести повторение и закрепление основных положений изученного на занятии учебного материала, понятий и определений.

Если *перед занятием не проведена самоподготовка, физические нагрузки были большими, времени на отдых недостаточно, перед проведением следующего занятия есть самоподготовка*, тогда необходимо преподавателю выбрать оптимальный темп проведения занятия, чтобы деятельность курсантов в ходе занятия не привела их к переутомлению. Для повторения пройденного материала ис-

пользовать метод рассказа или беседы. В ходе проведения учебного занятия отвести несколько минут для разрядки, которая может выражаться в виде беседы на отвлеченные от учебной темы, несложных физических упражнений или проведения диагностирующих тестов, например состояния утомления. Осуществлять индивидуальный подход при подборе заданий (задач), которые подразумевают выполнение курсантами репродуктивного или продуктивного вида деятельности. В конце занятия курсантам дать задание на самоподготовку, рекомендации по его выполнению.

Если *перед занятием не проведена самоподготовка, физические нагрузки были большими, времени на отдых недостаточно, перед проведением следующего занятия нет самоподготовки*, тогда необходим выбор оптимального темпа урока, наличие смены видов деятельности. Обязательным сопровождением выполняемых курсантами заданий должны быть операционные карты, индивидуальные задания, описывающие алгоритм выполнения данного задания. Оказывать курсантам индивидуальную помощь в виде рекомендаций и консультаций. Выдать задание на самоподготовку, но возможностью подготовки к занятию для курсантов могут стать только часы их отдыха, а источниками информации – конспекты или электронные варианты справочных материалов лекций и групповых занятий, которые можно просмотреть, законспектировать, в итоге усвоить, воспользовавшись компьютером, если он имеется в расположении роты.

При конкретизации замысла мы опирались на исследования С.Г. Серикова и А.В. Усовой [3, 4].

В заключении хотелось бы отметить, что наиболее общие вопросы регулирования учебной нагрузки рассматриваются в соответствующих нормативных документах. Для высшего военно-учебного заведения содержание образования и организация образовательного процесса по каждой специальности определяются основной образовательной программой профессионального образования. Соответствующие нормативы служат ограничителями учебной нагрузки лишь в правовом аспекте. Конкретные же меры по упорядочению нагрузки остаются в компетенции преподавателей. Речь идет, прежде всего, о нормализации учебной нагрузки, выполняемой курсантами по отдельным предметам, видам деятельности, в зависимости от достигнутых ими

успехов в образовании, состояния здоровья. В соответствии с этими основаниями целесообразно определять индивидуальный объем заданий, содействовать курсантам в определении допустимых объемов нагрузок в самообразовательной деятельности.

### *Литература*

1. *Об утверждении Руководства по организации работы высшего военно-учебного заведения Министерства обороны Российской Федерации: приказ министра обороны РФ № 80 от 12.03.2003 г.* – М.: МО РФ, 2003.

2. *Организация и проведение профес-*

*сионального психологического отбора в военно-учебных заведениях министерства обороны Российской Федерации.* – М.: МО РФ, 2002.

3. *Сериков, С.Г. Охрана здоровья учащихся в системе учения и самообразования: научно-методическое пособие / С.Г. Сериков.* – Н. Новгород: Изд-во Волжского гос. инженерно-педагогического института, 2000. – 137 с.

4. *Усова, А.В. Изучение учебной нагрузки учащихся общеобразовательной школы / А.В. Усова // Сов. педагогика.* – 1979. – № 12. – С. 59–65.

## ЭТАПЫ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ У КУРСАНТОВ УМЕНИЙ ТЕХНИЧЕСКОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ АВТОМОБИЛЬНОЙ ТЕХНИКИ

**С.Г. Тамбиев**  
**ЧВВКУ (ВИ)**

**Предлагается трехэтапная модель формирования у курсантов умений технического обслуживания автомобильной техники. Ее особенностью является использование компьютерной техники на всех этапах. Уделено внимание воспитанию у курсантов бережного отношения к автомобильной технике, соблюдению требований безопасности и природосохранности.**

Техническое обслуживание (ТО) автомобильной техники является одним из компонентов системы общей подготовки, осуществляемой в военном училище в учебной и самостоятельной деятельности. Взаимодействие блоков учебной теоретической и практической деятельности осуществляется через органы управления, через интеграцию содержания, форм и методов формирования умений технического обслуживания [7].

Система технического обслуживания (СТО) – это совокупность взаимосвязанных средств, документации и исполнителей, необходимых для поддержания качества изделий, входящих в эту систему. Техническое обслуживание должно обеспечивать: постоянную готовность машин к использованию; безопасность движения; устранение причин, вызывающих преждевременный износ, старение, разрушение, неисправности и поломки составных частей и механизмов; надежную работу машин в течение установленных межремонтных ресурсов и сроков их службы до ремонта и списания; минимальный расход горючего, смазочных и других материалов.

Техническое обслуживание машин включает основные работы, выполняемые при ТО-1, ТО-2: заправку, очистку, мойку (промывку); подтяжку креплений; регулировку агрегатов, сборочных единиц, механизмов и приборов; смазочные работы; устранение неисправностей (текущий ремонт). Техническое обслуживание машин выполняется личным составом подразделений технического обслуживания и ремонта с участием водителей.

Подсистема технического обслуживания автомобильной техники (ТО АТ) включает

следующие виды: ежедневное техническое обслуживание (ЕТО); техническое обслуживание с периодическим контролем (ТО с ПК); техническое обслуживание № 1 и № 2; сезонное техническое обслуживание (СО); регламентированное техническое обслуживание (РТО). Кроме основных видов ТО, предусмотрены дополнительные работы по уходу за техникой: в парково-хозяйственные дни, в часы ухода за техникой, отведенные порядком дня.

Умение обслуживать военную технику является одним из видов умений как системы действий, направленных на поддержание боеготовности техники (рис. 1).

Офицер должен владеть военной техникой, в том числе и автомобильной, что предполагает процедуру обслуживания и эксплуатацию. В процессе подготовки в военном вузе курсант приобретает знания и умения, необходимые для прохождения дальнейшей службы, обеспечивающей боеготовность и боеспособность государства.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена тем, что процесс профессионального образования будущего офицера не может быть успешным без овладения курсантами системой умений, в том числе технического обслуживания боевой техники.

Умение – готовность к определенным действиям или операциям в соответствии с поставленной целью, на основе имеющихся знаний и навыков. Сущность умения состоит в том, что получающий знания по предмету не только усваивает предметные знания, но и овладевает способами действия в отношении усваиваемого содержания. Умение – про-

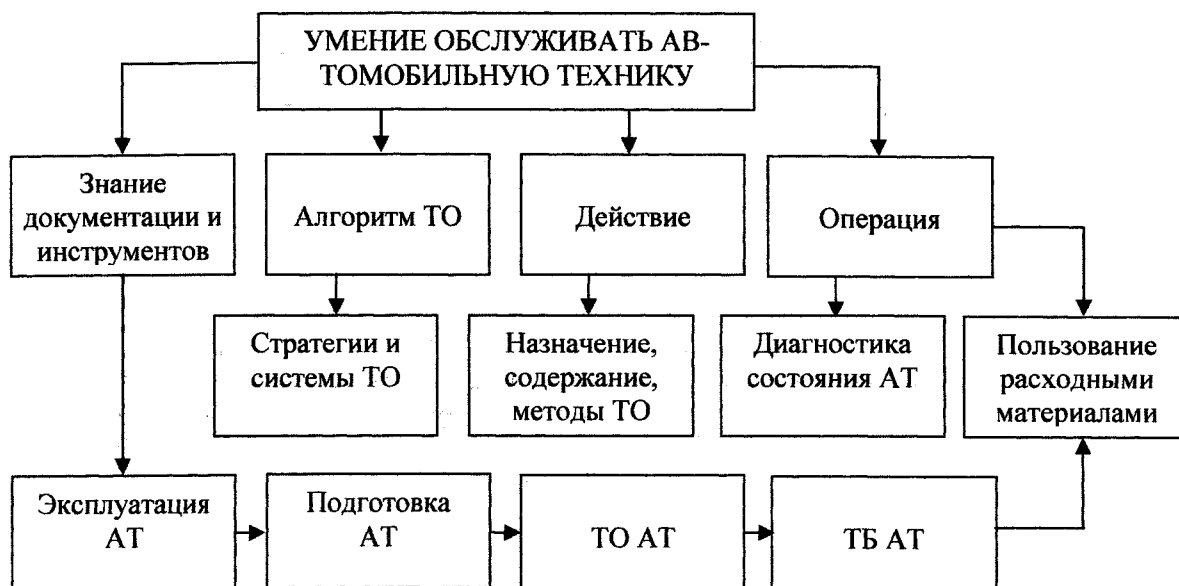


Рис. 1. Содержание умений ТО АТ

межучный этап овладения новым способом действия, основанного на каком-либо правиле (знании) и соответствующего правильному использованию этого знания в процессе решения определенного класса задач, но еще не достигнутого уровня навыка. Навык рассматривается как составной элемент умения, как автоматизированное действие, доведенное до высокой степени совершенства.

Умение обслуживать боевые машины определяется у курсантов военного училища как готовность к практическим действиям, выполняемым сознательно на основе приобретенных знаний на теоретических занятиях; способность выполнять действия, приобретенные на основе знаний (осознанной, преднамеренной интеллектуальной деятельности) и опыта (практического действия); опыт различных способов деятельности.

Следовательно, умение технического обслуживания автомобильной техники курсанта военного училища – это наличие умений и знаний совокупности взаимосвязанных сил и средств, документации технического обслуживания и ремонта, мероприятий, необходимых для поддержания и восстановления качества автомобильной техники.

Формирование у курсантов военного вуза умений технического обслуживания автомобильной техники зависит от взаимообусловленных педагогических факторов: общетехнические, технологические знания и умения; уровень технических знаний, определяющих готовность курсантов к их практической реализации и формированию умений; наличие

учебно-методического и технического обеспечения; профессиональный уровень преподавателей, определяющих теоретическую готовность к практической реализации технического обслуживания автомобильной техники; состояние и уровень готовности специальной материальной базы, обеспечивающей творческий процесс.

Мы разделили процесс формирования умений технического обслуживания автомобильной техники на три этапа: организационно-подготовительный, содержательно-процессуальный и аналитико-корректирующий. Каждый из них решает свои задачи [3].

Организационно-подготовительный этап формирования умений технического обслуживания автомобильной техники характеризуется осмыслением и принятием цели формирования технических умений, планированием процесса, определением принципов управления педагогическим процессом формирования умений технического обслуживания автомобильной техники. Этот этап призван всю работу по формированию технических умений курсантов военного училища сделать достаточно осмысленной, а взаимодействие участников процесса – целенаправленным. Условием выступает готовность руководителя процесса (преподавателя), с одной стороны, и курсантов – с другой, к совместной продуктивной деятельности. На организационно-подготовительном этапе изучаются в основном назначение, устройство и работа материальной части, а также теоретические основы правил ее эксплуатации, экологиче-

ские нормы. На данном этапе необходимо формировать интерес и мотивацию к изучению предмета, а также бережное отношение к автомобильной технике, разъяснять технические характеристики российских боевых машин, их передовые технологии и особенности.

Содержательно-процессуальный этап формирования умений технического обслуживания автомобильной техники характеризуется реализацией цели и плана работы. На этом этапе необходимыми условиями выступают: взаимодействие управляющего и управляемого объектов в решении задач формирования умений; налаживание обратной связи и своевременная коррекция на основе постоянного контроля за ходом процесса; побуждение и самопобуждение курсантов к формированию умений.

Третий, аналитико-корректирующий этап, – это этап анализа результатов формирования умений технического обслуживания автомобильной техники, на котором происходит оценка результатов работы, анализируются противоречия, затруднения, выявленные в процессе формирования технических умений курсантов, определяются меры по устранению недостатков в работе. Рассматриваемый этап актуализируется важнейшим моментом – выяснением причин неудач, появившихся затруднений и выбором средств исправления обнаруженных отклонений в рамках перехода на следующую, более высокую ступень формирования умений обслуживать автомобильную технику.

Таким образом, в соответствии с выделенными этапами формирования умений технического обслуживания автомобильной техники курсантами военного училища, определен алгоритм и основные этапы работы преподавателя как руководителя учебного процесса: теоретические занятия; учебные занятия на тренажерах и компьютерах; практические учебные занятия в облегченных условиях; практические занятия в реальных условиях и самостоятельное техническое обслуживание автомобильной техники.

Умелая организация и проведение занятий должны обеспечить качественную подготовку курсантов и формирование умений к выполнению основных работ по техническому обслуживанию агрегатов, механизмов и систем автомобилей, умению обнаруживать и устранять мелкие эксплуатационные неисправности.

Работу с курсантами военного училища, направленную на формирование умений технического обслуживания автомобильной техники, предлагается проводить, основываясь на следующей модели (рис. 2).

Формы занятий с курсантами в процессе формирования умений ТО: самостоятельное изучение материала; устное изложение материала; семинарские и контрольно-проверочные занятия; практические работы в специализированных классах, в парке и в полевых условиях. Под формой понимается построение и порядок проведения занятия. Форму характеризует организационная структура занятия в целом. Методы работы с курсантами при обучении технического обслуживания автомобильной техники должны выбираться в зависимости от цели этого изучения.

В процессе изложения теоретических сведений руководитель обязан раскрывать прикладное значение этих сведений исходя из того, что без их глубокого понимания невозможно быстро приобрести твердые практические навыки правильного использования, технического обслуживания, ремонта и сбережения техники. Воспитательное значение теоретического изложения материала преподавателем заключается в формировании патристического отношения к военной автомобильной технике, гордости за принадлежность к российским войскам, взаимоотношений курсантов, основанных на эмпатии и взаимопомощи в процессе занятий и самостоятельной работы.

С целью активизации познавательной деятельности обучаемых и проверки степени усвоения изучаемых вопросов, в ходе группового занятия необходимо применять: беседы, элементы деловой игры, создавать проблемные эксплуатационные ситуации, а также использовать видео-, аудио- и информационный компьютерный материал. Для быстрого восприятия и прочного усвоения учебного материала обучаемыми исключительно большое значение имеет методика проведения занятий, умение руководителя доходчиво передать свои знания и практические навыки.

Материальное обеспечение занятий обычно включает учебные агрегаты, стенды, учебно-боевые машины, макеты, плакаты, схемы, учебные кинофильмы и диафильмы. Порядок использования наглядных пособий должен обеспечить быстрое осмысливание, понимание и прочное закрепление учебного материала. Так, первичное представление об

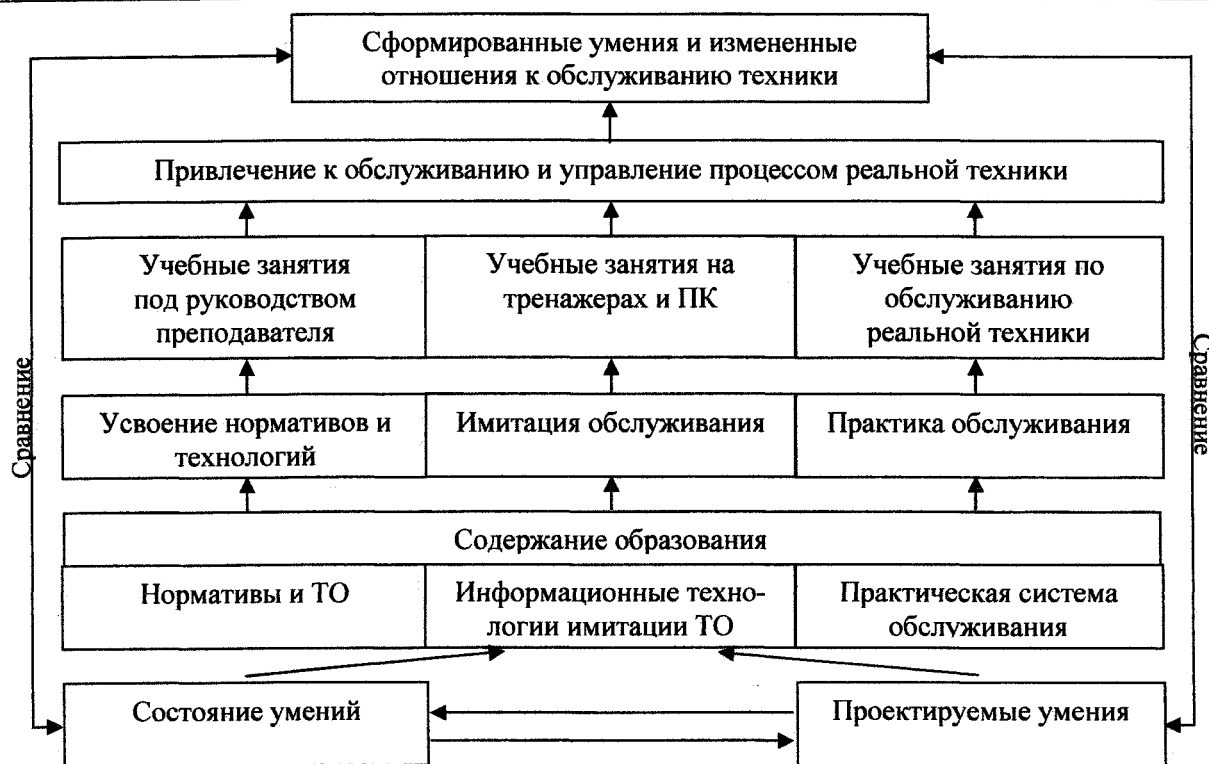


Рис. 2. Модель формирования умений технического обслуживания автомобильной техники курсантов военного училища

изучаемом агрегате или механизме достигается его показом. Для подробного изучения устройства агрегата (механизма) вначале рекомендуется объяснить принцип его работы, используя макет или принципиальную схему, и только после этого перейти к работе с самим агрегатом (механизмом). При изучении материальной части машин рекомендуется такая методическая последовательность изложения материала: название агрегата (механизма); расположение в машине; назначение; общая характеристика; устройство и работа; правила пользования; регулировка; уход при эксплуатации; неисправности, их причины, меры предупреждения и способы устранения.

Прочность усвоения знаний и навыков достигается применением методов обучения, способствующих лучшему запоминанию материала, и проведением периодических контрольных опросов обучаемых и тренировок в выполнении практических работ (нормативов) [2]. Руководитель должен так объяснить учебный материал, чтобы обучаемый усваивал необходимые знания не пассивно (путем зазубривания или неосмысленных механических действий), а активно, глубоко и сознательно [5]. Сознательность усвоения и активность обучаемых в учебном процессе наряду с другими принципами обучения определяют в конечном итоге успех обучения.

Взаимная связь теории с практикой предусматривает логичное сочетание в учебном процессе элементов научного объяснения закономерностей процессов и явлений с их применением в практической деятельности.

В настоящее время, когда учебное заведение в состоянии обеспечить учебные классы компьютерами, появилась возможность практическое занятие начинать в компьютерном классе.

На специальном диске записана программа работы по теме, например «Техническое обслуживание ходовой части». Курсант включает компьютер и видит на экране ранее теоретически изученные вопросы с полным описанием ходовой части, рисунками с пояснениями которые курсант может внимательно разглядеть. Курсанту предлагается еще раз внимательно изучить назначение, характеристику и устройство ходовой части, а также мероприятия по техническому обслуживанию узлов и агрегатов ходовой части. После изучения данного вопроса с просмотром мероприятий технического обслуживания курсанты подходят к агрегату ходовой части и, используя операционную карту, производят обслуживание. Для закрепления материала имеется программа с практическими вопросами, где курсанту дается возможность проверить свои знания. Тест состоит из десяти вопросов,

на каждый вопрос дается три варианта ответа, из которых только один правильный.

Компьютерные материалы используются на всех трех этапах формирования умений технического обслуживания автомобильной техники. На организационно-подготовительном этапе курсанты наглядно знакомятся со структурой, свойством, системой ТО АТ, решают простейшие задачи в виде тестовых заданий; на содержательно-процессуальном этапе происходит усложнение выполняемых действий на ПК, полученные наглядные знания сразу же закрепляются на тренажерах и имитационных макетах; на аналитико-корректирующем этапе с помощью ПК происходит контроль знаний для осуществления доступа к практической работе на СТО и самостоятельного ТО.

С целью получения обучаемыми практических навыков работы на автомобильной технике, на практических занятиях выполняются нормативы по технической подготовке, перечень которых указывается в тематическом плане.

Практические занятия на материальной части являются основным методом технической подготовки личного состава. На практических занятиях обучаемые получают твердые практические навыки по использованию, обслуживанию, эвакуации и ремонту машин, а также усваивают передовые приемы выполнения работ, дающие высокую производительность труда и хорошее качество. Основная учебная цель практических занятий: изучить технологию выполнения работ по техническому обслуживанию и ремонту машин (нормативов по технической подготовке). При выполнении работ в первый раз главное внимание обращается на последовательность и порядок выполнения работ по отдельным операциям. Выполнение нормативов в установленное время достигается при повторной их отработке на занятиях по техническому обслуживанию и ремонту, а также на последующих специальных занятиях – тренировках. Практические занятия обычно проводятся в специализированных классах, в парке и в поле [6].

Таким образом, проведение занятий с курсантами военного училища, основанных на общеметодических принципах, разрабо-

танной и реализованной нами модели с использованием инновационных методов и компьютерных программ, позволит наиболее эффективно формировать умения технического обслуживания автомобильной техники у будущих офицеров, что повысит их профессиональный уровень и общую боеспособность войск.

#### Литература

1. Абульханова-Славская, К.А. *Деятельность и психология личности* / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
2. Аванесов, В.С. *Теоретические основы разработки заданий в тестовой форме: пособие для профессорско-преподавательского состава высшей школы* / В.С. Аванесов. – М.: Педагогика, 1995. – 95 с.
3. Бабанский, Ю.К. *Оптимизация учебно-воспитательного процесса* / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
4. *Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования*. – М.: Государственный комитет Российской Федерации по высшему образованию, 1995. – 257 с.
5. Кагерманьян, В.С. *Перспективные направления и методология обновления содержания различных видов подготовки студентов в вузе / Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования: содержание, методы и формы обучения в высшей школе* / В.С. Кагерманьян, М.Г. Гарунов, Л.Г. Семушина. – М.: НИИВО, 1997. – Вып. 10. – 48 с.
6. Порохин, С.А. *Модель личности офицера как средство исследования его существенных качеств: автореф. дис. ... канд. фил. наук* / С.А. Прохин. – М.: ГАВС, 1992. – 16 с.
7. Сериков, Г.Н. *Управление образованием: Системная интерпретация: монография* / Г.Н. Сериков. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ «Факел», 1998. – 664 с.
8. Яблонко, В.Я. *Психологические особенности адаптации курсантов к учебной, служебной и общественной деятельности в условиях высших военно-учебных заведений (на материалах вузов сухопутных войск): дис. ... канд. пед. наук* / В.Я. Яблонко. – М.: ГАВС, – 1982. – 198 с.

## АПРОБАЦИЯ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОДЕЙСТВИЯ СТАНОВЛЕНИЮ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К ИССЛЕДОВАНИЯМ

**О.В. Акопян**  
**ОТИ МИФИ (ГУ)**

**В статье описана технология реализации модели педагогического содействия становлению готовности студентов младших курсов к исследованиям, представлены результаты экспериментальной работы.**

С целью проверки положения гипотезы о влиянии на становление готовности студентов младших курсов к исследованиям педагогического содействия, осуществляемого в логике гуманного образования с соблюдением преемственности в содержании между основным образованием и дополнительным, а также взаимосвязи сведений по методологии исследования, научным проблемам и реализации студентом исследования, на химико-технологическом факультете и факультете информационных технологий Озерского технологического института (филиала) МИФИ (ГУ) была проведена апробация модели (описанной в [1]) педагогического содействия становлению готовности студентов младших курсов к исследованиям. В апробацию были вовлечены студенты первого и второго курса специальностей «Химическая технология материалов современной энергетики», «Информационно-измерительная техника и технология», преподаватели кафедр высшей математики и химии и спецтехнологий. Экспериментальными были группы по 7–12 человек, то есть в оптимальном для работы с группой количестве. В экспериментальных группах осуществлялось специальное педагогическое содействие становлению готовности студентов к исследованиям. В контрольной становление готовности происходило в основном образовательном процессе.

В статье приводится описание одной из осуществленных процессуальных реализаций модели педагогического содействия.

Для реализации требовалось уточнение экспериментальной модели педагогического содействия становлению готовности. Для этого:

– на основе определенных уровней состояния готовности были разработаны задачи

каждого этапа преемственности исследований студентов;

– на каждом этапе совместно со студентами уточнялось содержание их образования (в аспекте исследований) и предлагаемых студентам исследовательских заданий – в соответствии с их индивидуальными предпочтениями.

С участвующими в формирующем эксперименте преподавателями проводился предварительный инструктаж по замыслу эксперимента, его этапам, применяемым методам взаимодействия со студентами в образовательном процессе и процессе исследования.

На первом этапе становления готовности студентов к исследованиям задачами педагогического содействия являлись: развитие осведомленности и сознательности студентов по тематике исследования, по организации исследования, по применяемым в исследованиях методам; воспитание сознательного отношения к себе как к исследователю и создание мотивации к исследованиям.

Решение поставленных задач достигалось через изучение тем по предполагаемому исследованию (методам математического моделирования), по организации исследования и общенаучным методам исследования с обсуждением полезности получаемой студентами информации, ее практического применения. Проводилась практическая апробация методов: в процессе определения со студентами области применения изученных методов у студентов развивалось умение выделять общее и особенное и на этой основе правильно применять известные ему методы исследования, создавать новые методы. Студентам предоставлялась возможность выбора своей исследовательской задачи в общей для всех студентов теме исследования «Построение моде-



ли миграции радионуклидов в почвах». Исследовательские задачи предлагались, исходя из профессиональных интересов студентов и их личных предпочтений, например задача расчета миграции радионуклидов из приповерхностных хранилищ твердых радиоактивных отходов, или задача моделирования движения почвенной воды для прогноза миграции радионуклидов из грунтовых хранилищ и др. Параллельно изучению темы по организации исследования со студентами обсуждались цели их исследований. Организовывались занятия по теме «Исследователи и открытия», встречи со специалистами, ведущими исследования.

На втором этапе становления готовности к исследованиям задачи педагогического содействия включали: развитие у студента умения работать с источниками информации и с текстом; развитие готовности к исследованиям в аспекте стратегий решения исследовательской задачи; развитие способности проявлять волевое усилие в затруднительных ситуациях; развитие способности к общению и умения представлять результаты своего исследования в устной форме.

Для решения этих задач использовались: подготовка студентами докладов по темам, рассматриваемым на учебно-исследовательском семинаре, ознакомление студентов с работой поисковых систем, с методикой решения задач Дж. Пойа, элементами формальной логики. Кроме этого, перед каждым студентом стояла исследовательская задача, по результатам решения которой ему предлагалось выступить на семинаре. Со студентами проводились беседы, на которых обсуждались их продвижение в решении исследовательской задачи, возникшие затруднения, применимость того или иного метода, отбор информации для сообщения и доклада на семинаре.

На третьем этапе становления готовности студентов младших курсов к исследованиям были поставлены следующие задачи педагогического содействия: развитие умения анализировать результаты своего исследования, развитие умения представлять результаты своего исследования в письменном виде, развитие способности к общению по тематике исследования.

Решение задач третьего этапа становления готовности студентов к исследованиям осуществлялось посредством следующих видов: подготовка доклада по результатам своего исследования на семинаре и конференции,

подготовка тезисов доклада на студенческой конференции, общение с преподавателем по теме исследования, участие студента в конференции.

Учебно-исследовательский семинар проводился еженедельно. Каждое занятие состояло из двух частей, посвященных изучению тем по предметной области исследования, или изучению тем по методологии исследования, а также представлению и обсуждению докладов студентов по результатам их исследования.

Определение перспектив развития готовности студента к исследованиям осуществлялось с опорой на фактическое состояние готовности. Основными видами взаимодействия со студентами являлись: преподаватель (специалист, ведущий исследования) – группа, и преподаватель – студент. Соответствующие им формы: для первого – учебно-исследовательский семинар, для второго – беседа. По мере готовности студентов к исследованиям использовался спектр методов взаимодействия: от информационно-алгоритмического (теоретического) до проблемно-эвристического (практического) у преподавателей и от репродуктивного (теоретического) до продуктивного (практического) у студентов. Тем самым обеспечивалась субъект-субъектная направленность организуемого педагогическим содействием взаимодействия. Предлагаемые исследовательские задачи обладали сильным для студентов уровнем сложности с короткой длиной цикла решения. Не сковывалась личная инициатива студентов в их исследовании, приветствовалось критическое осмысление изучаемого материала. Доклады студентов в начале образовательного процесса были реферативного характера, но по мере роста готовности студента и решения им исследовательской задачи приобретали элементы исследования.

Полное исследование состояния готовности студентов групп осуществлялось дважды – в начале процессуальной реализации (нулевой срез) и после нее (послеэкспериментальный срез). Для промежуточных срезов готовности участников экспериментальной группы применялась первичная обработка. В этих срезах (в конце первого и второго этапа реализации из трех) отслеживались признаки, связанные с задачами этапов становления готовности. Состояние обобщенных характеристик готовности к исследованиям (осведомленности, сознательности, действенности и умелости) и затем готовности в целом, опре-

делялось по разработанным критериям оценки с помощью наблюдений, опросов, метода экспертной оценки, анализа результатов деятельности студентов.

В результате проведения констатирующего эксперимента были вычленены четыре уровня сформированности готовности студентов младших курсов к исследованиям: дефицитный, преддостаточный, достаточный, профицитный. Каждый уровень содержит описание состояния признаков обобщенных характеристик и присваиваемое количество баллов. Таким образом, готовность студента к исследованиям оценивалась как сумма полученных студентом баллов по каждой из характеристик. Получаемые при этом значения готовности содержатся в отрезке [0;240]. По шкале уровней готовности к исследованиям каждому студенту присваивалось то или иное состояние готовности к исследованиям. Нами были получены следующие результаты обработки данных нулевого среза: в контрольной группе 59 % студентов относятся к дефицитному состоянию готовности к исследованиям и 41% студентов относятся к преддостаточному состоянию; в экспериментальной группе 33% студентов относятся к дефицитному состоянию готовности к исследованиям и 56% студентов относятся к преддостаточному, 11% студентов относятся к достаточному уровню. Результаты обработки данных конечного среза: в контрольной группе 47% студентов относятся к дефицитному состоянию готовности к исследованиям и 53% студентов относятся к преддостаточному состоянию; в экспериментальной группе 33% студентов относятся к преддостаточному состоянию готовности к исследованиям, 34% студентов относятся к достаточному уровню и 33% – к профицитному уровню.

Завершила экспериментальную работу статистическая обработка данных нулевого и послезэкспериментального срезов. Приведем в качестве иллюстрации полученные средние значения готовности. В контрольной группе среднее значение готовности нулевого среза было 46,1, послезэкспериментального – 52,66. Однако произошедший рост готовности студентов к исследованиям в ходе основного образовательного процесса оказался статистически не значимым (при уровне значимости 5%). В отличие от экспериментальной груп-

пы, где наблюдался значительный рост среднего значения готовности: среднее значение готовности нулевого среза было 71,53, послезэкспериментального – 133,6.

Неслучайный характер полученных в ходе эксперимента результатов обосновывается повторным проведением формирующего эксперимента.

В результате апробации модели мы можем сделать вывод. Становлению готовности студентов младших курсов к исследованиям способствует педагогическое содействие, в основу которого положена теория гуманно ориентированного образования [1–6] и соблюдение следующих требований: взаимосвязи сведений по методологии исследования научным проблемам и реализации студентом исследования; преемственности в содержании между основным образованием и дополнительным.

### Литература

1. Акопян, О.В. *Готовность студентов к исследовательской деятельности. Педагогический ежегодник. Кафедра педагогики профессионального образования Южно-Уральского государственного университета. Вып. 3 / О.В. Акопян. – Челябинск: Издательство Татьяны Лурье. – 2003. – 104 с.*
2. Акопян, О.В. *Модель формирования готовности студентов младших курсов к исследованиям. Актуальные проблемы современной науки: труды 1-го Международного форума (6-й международной конференции) молодых ученых и студентов. Гуманитарные науки. Ч. 35 / О.В. Акопян – Самара: СГТУ, 2005. – С. 9–11.*
3. *Введение в научное исследование по педагогике: учебное пособие для студентов пед. институтов / Ю.К. Бабанский, В.И. Журавлев, В.К. Розов и др.; под ред. В.И. Журавлева. – М.: Просвещение, 1988. – 239 с.*
4. Зиновьев, С.И. *Учебный процесс в высшей школе / С.И. Зиновьев. – М.: Высшая школа, 1975. – 316 с.*
5. Квиткина, Л.Г. *Научное творчество студентов / Л.Г. Квиткина. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 108 с.*
6. Сериков, Г.Н. *Здоровьесбережение в гуманном образовании: монография / Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков. – Екатеринбург–Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – 242 с.*

## ДИДАКТИЧЕСКИЙ СИНТЕЗ СОДЕРЖАНИЯ ФИЗИКИ И БИОЛОГИИ В ВУЗЕ ВЕТЕРИНАРНОЙ МЕДИЦИНЫ

**Н.Р. Шталева**  
**УГАВМ**

**В статье поднимается проблема повышения целостности содержания образования ветеринарного врача, предлагаются теоретические основы повышения целостности содержания физики и биологии в рамках теории интеграции естественнонаучного знания на уровне дидактического синтеза, выявляются методологические основы отражения в содержании образования биофизики как фундаментальной науки о целостном организме и его связях с окружающей средой.**

Основной задачей модернизации современной высшей школы является обеспечение качества образования при условии сохранения его фундаментальности [4]. В рамках различных подходов исследователи вкладывают различное содержание в понятие фундаментальное образование, однако все они сходятся в необходимости целостного представления содержания фундаментального образования на основе отражения в нем основ фундаментальных наук [5]. Большое значение в содержании профессионального образования медицинского профиля имеет целостное представление фундаментальных естественнонаучных знаний о живом организме. Процессы интеграции научного знания привели к образованию целого ряда синтетических наук. В знании естественном к таковым относится биофизика. Эта наука, несмотря на древние корни, интенсивное развитие получила только в двадцатом веке, и к началу века двадцать первого заняла свое достойное место в ряду наук о живом, заполняя нишу между фундаментальным физическим и фундаментальным биологическим научным знанием, соединяя и, по образному высказыванию Б.М. Кедрова, «цементируя» его [3].

Находя свое отражение в системе учебного знания, научное знание обогащает дидактику понятием *дидактический синтез*. Под дидактическим синтезом содержания образования мы понимаем формирование целостности содержания образования за счет взаимосвязи знаний и способов деятельности, относящихся к различным областям познания, соединения образовательных структур (модулей, курсов, предметов, дисциплин), построе-

ния образования в соответствии с логикой научного познания, сочетания последовательности компонентов содержания образования, обеспечивающих достижение дидактической цели профессионального образования.

Применительно к содержанию образования ветеринарного врача нас интересует дидактический синтез содержания физики и биологии.

С гносеологической точки зрения дидактический синтез есть отражение в содержании образования и методах его реализации тенденций соединения, упорядочения и обобщения естественнонаучных дисциплин, курсов, предметов, модулей с учетом дидактических целей.

С методологической точки зрения дидактический синтез выступает как дидактическое условие повышения целостности содержания образования, обеспечивающее повышение теоретического обобщения знаний и способов деятельности, развитие синтезированного и профессионального мышления, формирование профильной направленности поведения студента. Синтез знаний при этом рассматривается не как слияние научных знаний в смысле стирания всяких различий между ними, а как объединение их при сохранении качественных особенностей [8].

Рассматривая методологические основы синтеза содержания физики и биологии в образовательном процессе ветеринарного вуза, отметим, что для современного высшего профессионального образования характерен ряд *тенденций*, которые обуславливают синтез содержания образования. К ним относятся: заинтересованность студента, общества и го-

сударства в фундаментальном образовании по естественнонаучным дисциплинам, индивидуализация и гуманизация образовательного процесса, динамичность и вариативность содержания образования, профессиональная направленность образовательного процесса.

*Источниками* дидактического синтеза физики и биологии в высшем профессиональном медицинском образовании являются: целостность живого организма как объекта познания студента, межнаучное взаимодействие научного физического и биологического знания в познании живого организма, целостность биофизики как научного знания, высокие темпы внедрения научного физического, биофизического знания в медицинскую и ветеринарную практику, историческая предрасположенность синтетического взаимодействия физики и биологии в содержании образования ветеринарного врача (объективные источники). Субъективными источниками выступают возможности студентов отражать содержание образования на уровне дидактического синтеза, цели социума, требования рынка труда к квалификации специалиста.

*Факторами* формирования содержания образования на уровне дидактического синтеза являются потребности студентов, общества к соответствующему уровню образования, целевые установки образовательного учреждения, общества и государства на подготовку ветеринарных врачей определенного уровня и качества.

Формальным выражением системы факторов являются дидактические принципы: целостности, фундаментальности, научности, профессиональной направленности, модульности содержания образования. В качестве важнейшего фактора, обеспечивающего формирование содержания образования, выступает принцип профессиональной направленности образования, реализующийся не только через информационное насыщение содержания образования, но и через деятельность педагога, мотивы учения, определенные формы, методы, средства обучения.

В педагогической практике выделяют внутрипредметный и межпредметный синтез знаний. Внутрипредметный синтез осуществляется в логике целостного представления систем научных знаний, в рамках предметного познания. Синтез проявляется при моделировании образовательного процесса через модульное представление содержания образования. Межпредметный синтез проявляется в

целостности наук, фундаментализации, признании частного более общим. Межпредметный синтез осуществляется вокруг смежных по своей природе фундаментальных объектов познания и параллельно осуществляется по линии соединения теорий. Межпредметный синтез как рост целостности развивается по двум направлениям: через всестороннюю взаимосвязь между предметами и циклами и через гармонизацию соотношения между общенаучными и специальными, фундаментальными и прикладными областями знаний. Проявление межпредметного синтеза есть методологическая основа образования синтезированных предметов (биофизики, биохимии, физической географии, астрофизики). Синтезированные предметы замыкают научные направления предметных знаний, обеспечивая тем самым повышение уровня целостности знаний. Использование в образовательном процессе синтезированных наук – это способ осуществления интеграции содержания образования. Анализ развития синтезированных наук позволяет констатировать, что эти науки имеют свой объект, предмет, содержание, логику познания, характерные методы научного исследования, экспериментальную базу исследования. Поэтому возникает *проблема адаптации синтезированных научных знаний в образовательный процесс с учетом их межпредметного и внутрипредметного синтеза.*

Отметим, что целостность научного познания в образовательной системе может быть реализована на нескольких уровнях: внутрипредметного синтеза знаний, межпредметных связей, на уровне дидактического синтеза и уровне интегративной целостности.

Первый уровень целостности может быть представлен через внутрипредметный синтез знаний. Целостное предметное представление содержания реализуется через учебные предметы, конструирование спецкурсов посредством синтеза образовательных модулей, которые, соединяясь, образуют субъективно-объективную логику предмета познания.

Второй уровень целостности – межпредметные связи. Он характеризуется взаимосвязью знаний различных предметов. При этом предмет выступает как целостное дидактическое образование. Целостность осуществляется через выделение направлений взаимосвязи, через определение общих научных фактов, понятий, законов, объектов и методов познания, общих для двух или нескольких предметов.

Следующий уровень целостности знаний – уровень дидактического синтеза. Целостность знаний на данном уровне достигается посредством составления предметных линий содержания внутри отрасли научного познания (внутридисциплинарный синтез), синтеза предметов (межпредметный синтез), объединения элементов знаний предметов (комплексный синтез), сочетания синтезированных, интегрированных, стержневых, комплексных предметов в образовательной области, а также рассмотрения общенаучных проблем на основе соединения научных знаний в комплексной поисково-исследовательской деятельности (деятельностный синтез).

При синтетическом взаимодействии физики и биологии возможно построение следующих линий: межпредметный синтез (МПС) физики и биологии, который приводит, в конечном счете, к образованию синтезированного предмета биофизика; внутрипредметный синтез (ВПС) знаний и умений в рамках предмета биофизика задает направление дальнейшего повышения уровня целостности содержания биофизического образования (рис. 1).

Самый высокий уровень целостности – уровень интегративной целостности характеризуется максимальным объединением, соединением, упорядоченностью, взаимосвязью, взаимообусловленностью знаний, удовлетворяющих целям и задачам образовательного процесса с учетом потребностей студента. Уровень реализуется через объединение образовательных областей, соединение профильного и универсального образования, целостного представления основного, профильного и специального образования.

Дидактический синтез знаний и способов деятельности нашел широкую реализацию в средних и средне-специальных профессиональных учреждениях [1]. Исследуя интеграционные процессы в профессиональной школе, М.Н. Берулава определяет понятие дидактического синтеза как соединение общенаучных знаний с профессиональными. По его мнению, синтез знаний учащихся является

определенным итогом интеграции содержания образования. Синтетическое взаимодействие знаний может развиваться с учетом дидактических целей профессионального учреждения [2].

В общеобразовательных учреждениях идея синтезированного взаимодействия знаний и способов познавательной деятельности получила широкое распространение тогда, когда принцип предметной организации содержания образования перестал быть определяющим в его формировании. Сегодня модель содержания образования в учебном плане представлена образовательными блоками, образовательными областями, учебными предметами, элективными курсами, вариативными модулями и другими структурами, которые используются для профильного обучения. Перед образовательными учреждениями среднего образования сегодня стоит задача организации профильного обучения и моделирования содержания образования с учетом профильных намерений учащихся. Уже сегодня для решения дидактических задач систематизации и обобщения, «демонстрации синтеза различных наук как мощного оружия разума» существует ряд элективных интегрированных курсов [7].

Дидактический синтез учебного предмета «физика» с образовательной областью «Технология» показан С.Н. Бабиной. Ею обнаружено, что интеграция содержания на уровне дидактического синтеза способствует систематизации и актуализации физического знания, определяет сферу практического применения физического знания, формирует познавательную и технологическую культуру, способствует общеобразовательной и начальной профессиональной подготовке учащихся.

Применительно к естественнонаучному лицейскому образованию С.А. Старченко рассматривает дидактический синтез как целостность содержания образования, характеризующуюся соединением образовательных компонентов (модулей, курсов, предметов, дисциплин), построением структур образования в соответствии с логикой познания и дея-



Рис. 1. Модель соединения структур биофизического образования

тельности, сочетанием последовательности изучения компонентов содержания образования, обеспечивающим достижение дидактической цели профильного образования [8].

В рамках высшего профессионального образования возможности интеграции знаний исчерпаны далеко не полностью. В качестве возможных направлений повышения целостности содержания образования в ветеринарном вузе может выступать осуществление интегративного взаимодействия содержания физики и биологии в курсе, адекватно отражающем научное биофизическое знание.

Как учебный курс биофизика имеет свою логику, объект и методы исследования, отражающие специфику науки биофизики. Как синтезированный учебный курс биофизика фундаментализирует знание ветеринарного врача за счет систематизации и обобщения знаний на теоретическом уровне познания живых организмов, за счет взаимосвязи и взаимодействия физических и биологических понятий, введения биофизических понятий, за счет рефлексии структуры познавательной деятельности естествоиспытателя.

При рассмотрении биологических объектов – клетка, ткань, организм, как высшей формы движения материи, проявляющей себя через более простые физические и биологические формы движения материи, раскрывается единая методология познания физико-биологических явлений в живых системах.

Мы выделяем три методологических направления синтеза физических и биологических знаний.

1. Синтетическое взаимодействие физических и биологических знаний без акцентов и включения химических процессов и явлений в содержание курса, без анализа макроструктурного, молекулярного представления химических превращений, происходящих на уровне живой материи.

2. Синтетическое взаимодействие физики и биологии с включением химической формы познания материального мира.

3. Синтез физики, химии и биологии как единого содержания, раскрывающего целостность естественнонаучной картины мира (рис. 2).

При разработке учебного содержания биофизики мы остановились на первом из этих направлений, поскольку его место в учебном плане не позволяет реализовать более сложное синтетическое взаимодействие.

Проблема разработки содержания синтезированного учебного материала связана с решением ряда частных задач:

- разработкой общей концепции;
- определением содержания и его структурированием;
- определением содержания и структуры учебных пособий;
- разработкой технологии преподавания различных разделов;
- разработкой методического обеспечения;
- апробаций и коррекцией.

При определении биофизического содержания физика, как полагает И.А. Рыбин, должна быть строительным материалом, а биология – архитектором и конструктором. Построение биофизических теорий предполагает, таким образом, не физическую интерпретацию биологических качеств, а установление взаимоотношений между биологическим и физическим аспектом жизни [6].

Концептуальными основами построения содержания и структуры биофизического образования студентов ветеринарного факультета являются следующие положения.

1. Синтез физических и биологических знаний в ряде биофизических идей и теорий позволяет получить новое интегрированное содержание.

2. Построение содержания курса вокруг интегрированного содержания позволит повысить теоретический уровень познания живого организма.

3. В образовательном процессе необходима реализация следующих принципов:

- принципа качественной несводимости живой и неживой материи при рассмотрении биофизических теорий,
- принципа физического и биологического редукционизма, объясняющего сложные биологические явления в виде результата закономерного усложнения более простых физических или наоборот,
- принципа эволюции: жизнь во всех ее проявлениях есть продукт эволюции, поэтому рассмотрение биофизического содержания должно носить эволюционный характер.

4. В основе конструирования образовательной технологии курса необходимо положить представление биофизического содержания через соединение методов индуктивно-ддуктивного познания.

5. Ориентация биофизического содержания на модельные представления обеспечивает доступность, системность, целесообраз-

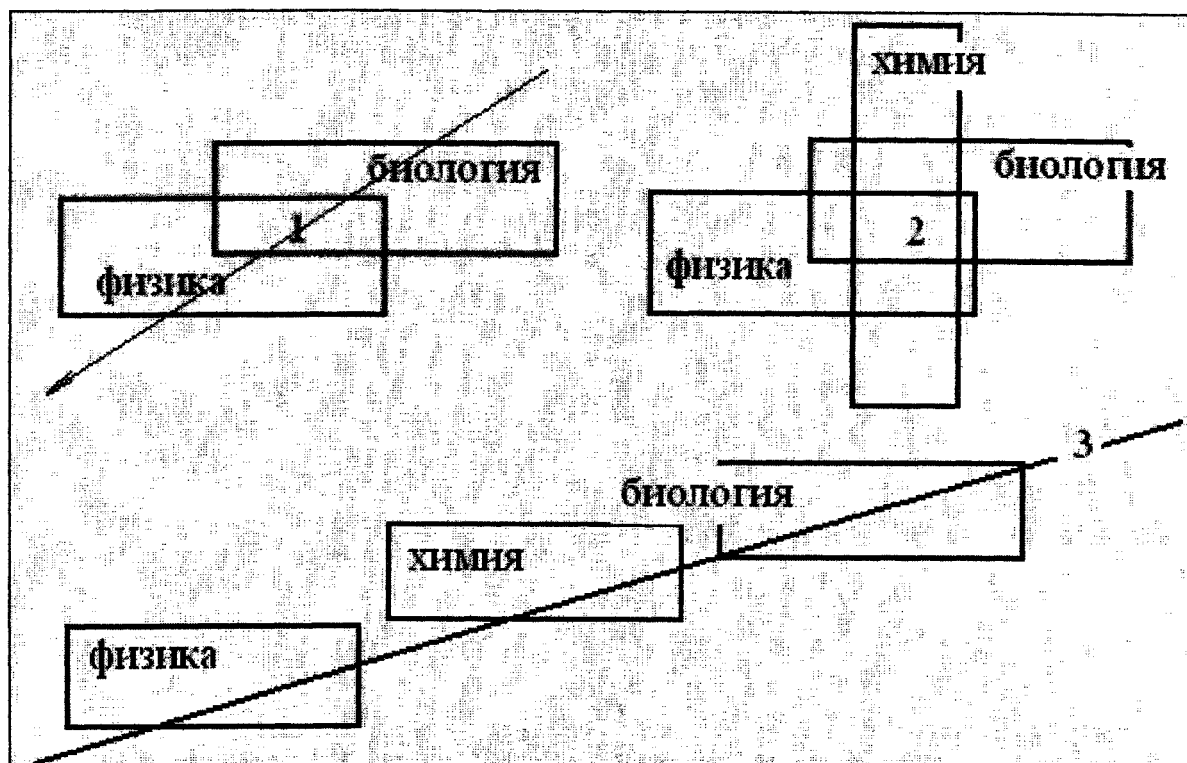


Рис. 2. Схемы методологических направлений синтеза физического и биологического знания

ность и эволюционный характер познания живого организма.

Данный вид синтеза относится к синтезу внутрипредметному, так как он раскрывается через целостное представление физического и биологического знания внутри учебного предмета «биофизика». Источником соединения здесь являются: общий объект исследования – живой организм, общие понятия, общие законы, теории, а также деятельность по развитию профессионально значимых качеств студента.

При реализации индивидуальных образовательных траекторий этот вид синтеза предполагает соединение, сочетание, составление различных способов познавательной деятельности: учебной, самостоятельной, учебно-исследовательской, поэтому у нас есть все основания отнести его к деятельностному синтезу.

Это синтез профессиональный, поскольку в условиях профессионального учреждения имеет место соединение теоретической и практической подготовки через освоение студентом различного рода практических умений (измерительных, графических, умений работы с биофизическими приборами и оборудованием, применяемыми в ветеринарной практике).

Доминирующей дидактической задачей на уровне синтеза, полагает М.Н. Берулава,

является изучение нового учебного материала на интегративной основе. Функции основного интегрирующего фактора этот исследователь возлагает на общий объект исследования и полагает, что на данном уровне создается возможность одновременного изучения такого объекта с позиций как профессиональных, так и естественнонаучных дисциплин. Другим интегрирующим фактором он видит определенные комплексные проблемы, для решения которых необходима интеграция содержания общего и профессионального образования [2]. Мы полагаем, что при подготовке ветеринарного врача, исходя из требований фундаментальности образования, интегрирующим фактором должны выступать и выступают фундаментальные биофизические теории.

Мы согласны с М.Н. Берулавой, который видит дидактические преимущества этого уровня интеграции содержания образования в уплотнении и концентрации учебного материала, устранении дублирования материала, снижении нагрузки, экономии учебного времени, усилении мотивации к изучению общеобразовательных дисциплин [2].

Деятельность по осуществлению синтетического взаимодействия содержит этапы ориентации в проблеме соединения содержания, проектирования синтеза содержания,

реализации и прогноза дальнейшего развития и состоит в следующем.

1. Оценка определяющих тенденций развития содержания биофизического образования в профессиональной подготовке будущего ветеринарного врача.

2. Анализ источников синтеза содержания биофизического образования.

3. Определение факторов синтеза содержания.

4. Постановка дидактических целей синтеза содержания биофизического образования для студента ветеринарного профиля.

5. Выявление приоритетных направлений и уровня синтеза с учетом возможностей студентов-первокурсников.

6. Выделение генерализирующего объекта синтезированного взаимодействия физики и биологии.

7. Выделение способов и средств, обеспечивающих синтез физики и биологии в образовательном процессе ветеринарного вуза.

8. Определение структуры синтеза физики и биологии в биофизике.

9. Построение модели содержания на основе синтеза знаний и умений.

10. Реализация технологии синтеза физики и биологии в учебном предмете «биофизика».

11. Использование специальных форм учебных занятий.

12. Оценка деятельности по осуществлению синтеза физики и биологии.

13. Определение предпосылок повышения целостности содержания.

14. Определение направлений совершенствования синтезированного взаимодействия знаний и умений.

В качестве способа осуществления дидактического синтеза физики и биологии мы используем модульное построение синтезированного учебного предмета биофизика. Генерализующим фактором при формировании содержания модулей выступают биофизические теории, профессионально значимые для ветеринарного врача. Выбор биофизических теорий определяет направление процесса интеграции содержания образования и его конечный результат.

Для осуществления дидактического синтеза физики и биологии возможно использование

всей совокупности методов, средств и форм реализации биофизического содержания.

*Итак, на современном этапе в содержании образования объективно обусловлена интеграция физического и биологического знания на уровне дидактического синтеза. Осуществление в образовательном процессе ветеринарного вуза дидактического синтеза содержания физики и биологии посредством отражения в содержании образования синтезированной науки биофизики повышает целостность содержания образования ветеринарного врача, фундаментализирует его, что позитивно сказывается на качестве подготовки ветеринарного специалиста.*

### Литература

1. Батышев, С.Я. Управление профессиональной подготовкой и повышением квалификации рабочих / С.Я. Батышев, А.Г. Соколов, А.И. Рабицкий. – М.: АПО, 1995 – 208 с.

2. Берулава, М.Н. Интеграция содержания общего и профессионального образования в профтехучилищах. Теоретико-методологический аспект / М.Н. Берулава. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 1988 – 222 с.

3. Кедров, Б.М. Классификация наук. Прогноз К. Маркса о науке будущего / Б.М. Кедров. – М.: Мысль, 1985. – 543 с.

4. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года // Директор школы. – 2002. – № 1. – С. 97–126.

5. Ланкина, М.П. Методологические основы подготовки специалистов на физическом факультете классического университета: монография / М.П. Ланкина – Омск: Изд-во ОмГУ, 2005. – 356 с.

6. Рыбин, И.А. Лекции по биофизике: учеб. пособие / И.А. Рыбин – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1990. – 240 с.

7. Старченко, С.А. Интеграция содержания естественнонаучного образования в лицее. Теоретико-практический аспект / С.А. Старченко. – М.: Изд. дом «Подмосковье», 2000. – 280 с.

8. Старченко, С.А. Методические основы осуществления дидактического синтеза содержания естественнонаучного образования / С.А. Старченко, Н.Р. Шталева. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2005. – 30 с.



## ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА СЮЖЕТНО-СИТУАТИВНОЙ ОСНОВЕ

**А.А. Горчинская**  
ЧГПУ

**В контексте решения актуальных проблем экономического образования учащихся начальной школы в статье рассматриваются подходы к определению понятия «сюжетно-ситуативное занятие», обосновывается целесообразность организации процесса обучения экономике детей младшего школьного возраста с использованием сюжетно-ситуативных занятий.**

В современных российских экономических условиях общество по-иному оценивает степень важности экономического образования подрастающего поколения в рамках школьных образовательных программ. Особые требования к уровню компетентности выпускников общеобразовательных школ обусловили введение курса экономики в учебный план, согласно которому образовательная область «Экономика» опирается на интеграцию экономических знаний в общем комплексе изучаемых в школе предметов. Экономическое мышление формируется на основе знаний по истории, географии, граждановедению, информатике, математике и другим общеобразовательным дисциплинам. Одновременно включение экономических знаний в программы большинства школьных курсов способствует углублению процесса познания и подготовке учащихся к жизни и труду в условиях рыночной экономики. Первоначальные попытки повышения уровня экономической грамотности учащихся затрагивали лишь среднее и старшее звено школы, но обширность материала и пристальный интерес к проблемам экономики детей всех возрастных групп привели к введению курса элементарной экономики для детей младшего школьного возраста. На сегодняшний день экономическое образование учащихся начальной школы осознается как жизненная необходимость формирования у ребенка навыков ответственного поведения.

Вопрос о готовности младшего школьника к изучению основ экономики рассматривается такими учеными, как Л.М. Кларица, И.В. Липсиц, И.А. Сасова, Т.А. Протасевич, Б.А. Райзберг, Т.В. Смирнова и др.

На необходимость и возможность обучения экономике детей дошкольного и младшего школьного возраста в своих трудах указывал еще Я.А. Коменский [6]. По его мнению, столь раннее усвоение ребенком знаний и умений по ведению домашнего хозяйства позволяет сформировать экономически грамотную личность, способную анализировать ситуацию, принимать экономически целесообразные решения и нести ответственность за свои поступки. Единственная оговорка, которую делал автор, заключалась в том, что материал необходимо преподносить детям в доступных для возраста форме и объеме.

Идея Я.А. Коменского актуальна и сейчас. Будучи переходным, младший школьный возраст обладает глубокими потенциальными возможностями для умственного, физического и духовного развития ребенка [1, 11]. Именно в этот период появляется способность учащихся к самоорганизации деятельности, однако сам по себе подобный опыт у ребенка еще отсутствует. Обучение экономике позволит ребенку лучше справиться с овладением одним из основных новообразований данного возраста – умением строить внутренний план действий. Выделенные положения подтверждаются трудами Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина и др., в которых рассматриваются психологические особенности учебной деятельности школьников.

Учитывая возрастные особенности детей, объем экономических понятий учащихся начальной школы не должен быть обширным. По существу, это должна быть та понятийная база, которая послужит удовлетворению первичных потребностей детей в экономических знаниях и станет основой

для усвоения целостной экономической теории в дальнейшем. В целом стержневой объем необходимых для начальной школы экономических понятий, рекомендуемый Государственным образовательным стандартом общего среднего образования для разработчиков программ, включает в себя такие категории, как потребности, ресурсы и их ограниченность, выбор, разделение труда и специализация, цены и ценообразование, собственность и богатство, производительность, рынок, спрос, предложение и др. [9, 5]. Дальнейшее расширение понятийного аппарата предлагается на усмотрение учителя и авторов образовательных программ.

В основном, сведения по экономической теории предусмотрены Государственным образовательным стандартом общего среднего образования в двух образовательных областях, представленных в единстве: «Общество» и «Человек». В качестве главных задач изучения этих областей выделены следующие.

1. Формирование знаний о правилах взаимодействия в социальной среде как предпосылки успешной социализации каждого индивида; формирование элементарных представлений о социальном, экономическом, нравственном опыте современных и предшествующих поколений.

2. Расширение социального опыта, обогащение опыта экономических отношений в обществе.

3. Воспитание чувств человека – гражданина, патриота, непримиримого к насилию, жесткости, обману, готовности участвовать в жизни общества.

В настоящее время обучение экономике младших школьников осуществляется на основе учебников под редакцией А.С. Прутченкова, Б.А. Райзберг, И.А. Сасовой, Т.В. Смирновой. Разработан ряд курсов экономики для начальной школы авторов С.Б. Вдовиной, Л.М. Клариной, И.В. Липсиц. В качестве материала для детского чтения в них представлено большое разнообразие жанров: занимательные стихи, увлекательные и «остросюжетные» рассказы, справочные пособия и т.п. Значительную часть материалов занимают разработки интегрированных курсов. Учителя начальной школы совмещают урок экономики с математикой, информатикой, русским языком, окружающим миром и др.

Анализ вышеуказанных учебников и сопровождающего методического материала показывает, что они в полном объеме соответствуют требованиям, предъявляемым к содержанию, подаче материала и оформлению учебников для младших классов общеобразовательных школ. При этом большая часть из них построена в виде единого сюжета, в котором ребенок, путешествуя или играя вместе с любимыми героями, усваивает экономический материал.

На наш взгляд, такой подход не обеспечивает в полном объеме связь изучаемого материала с реальными жизненными ситуациями. Ребенок, пришедший в школу, уже достаточно четко отделяет игру от жизни (В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин), что создает определенные трудности в практическом применении знаний, полученных на подобных занятиях.

Нам кажется более целесообразным организовывать урок экономики в начальной школе в виде сюжетно-ситуативного занятия. По сравнению с другими формами организации, оно имеет целый ряд преимуществ, позволяющих максимально оптимизировать процесс обучения, добиться более высоких результатов в теории и на практике.

Само понятие – сюжетно-ситуативное занятие – складывается из совокупности трех основополагающих элементов: сюжет, ситуация и занятие, поэтому для выработки единого определения необходимо дать дефиниции каждому из определяющих терминов.

Большой толковый словарь русского языка определяет «занятие» как «тождественную уроку, лекции и т.п. форму» [2, с. 335]. В энциклопедии профессионального образования дефиниция данного термина в значительной степени расширяется. Занятие трактуется как «форма организации обучения, осуществляемая под руководством преподавателя в точно установленное время, с постоянным составом обучаемых, в ходе которой решаются дидактические задачи, вытекающие из целей обучения» [12]. Таким образом, сюжетно-ситуативное занятие должно иметь свои дидактические цели, фиксированное время и место проведения, неизменный состав учащихся и контролироваться и управляться непосредственно педагогом.

Сюжет – «совокупность последовательно развивающихся событий, составляющих основное содержание чего-либо» [2, с. 1300]. В то же время сюжет – это «непосредственный

способ развертывания фабулы, последовательность и мотивировка подачи изображаемых событий» [3, с. 1171]. В этом аспекте подразумевается, что сюжетное занятие имеет четко обозначенную последовательность некоторых событий, данных в их динамике, и определенных заранее педагогом.

Анализируя дефиницию термина «ситуация», мы получаем некоторое сочетание условий и обстоятельств, создающих определенную обстановку, положение [3]. С этой точки зрения ситуативное занятие – своего рода результат взаимодействия общества со средой. Это комплекс педагогических условий и определенного набора обстоятельств, позволяющий моделировать именно тот ход событий, который наиболее ценен в процессе обучения. Существует подразделение учебных ситуаций на потенциальные и актуальные [10]. К потенциальным ситуациям авторы относят запланированные учебные ситуации, в которых обучение еще не проводилось и не проводится. Это тот непосредственный план действий, который учитель выстраивает при подготовке занятия. С того момента, как в учебную ситуацию наряду с педагогом включается учащийся, потенциальная учебная ситуация переходит в актуальную. Нам более всего интересуется актуальная учебная ситуация, выступающая средством обучения экономике младших школьников.

Синтезируя все составные элементы определения, можно сказать, что сюжетно-ситуативное занятие – это такая форма организации обучения, при которой дидактические задачи решаются под руководством учителя посредством сочетания совокупности последовательно развивающихся событий с условиями и обстоятельствами, определяющими данные события.

Нами создается проблемная ситуация, в которую помещается учащийся таким образом, чтобы ее решение позволило проследить механизм возникновения и функционирования изучаемого экономического понятия. В одних ситуациях это достигается путем моделирования исторического процесса формирования содержания понятия. В других экономические понятия изучаются посредством создания конструкта составляющих элементов. Предложенный подход позволяет повысить эффективность интериоризации учащимися младших классов экономических зна-

ний, качественно формировать экономические умения и навыки.

При организации урока в виде сюжетно-ситуативного занятия четко прослеживается связь изучаемого материала с конкретными жизненными явлениями. Суть такого занятия заключается в том, что детьми на уроке разыгрывается реальная ситуация (которая возникла или может возникнуть в жизни ребенка), в ходе которой каждый из детей оказывается в определенной роли и ему необходимо выполнять возложенные на него функции. Этим достигается максимальная отработка на уроке навыков экономически целесообразного поведения, что снижает тревожность ребенка при его попадании в сложную ситуацию выбора в реальности.

При исполнении той или иной роли ребенок получает огромный опыт по участию в общественных делах в разном качестве. При этом ни один из детей не остается в стороне от решения общей задачи. Включенность всех учащихся в процесс познания в значительной степени повышает эффективность усвоения материала, так как дети охотнее учатся друг от друга, имея реальный стимул знать больше [11].

Широкая свобода перемещения по классу позволяет компенсировать потребность в физической активности, скомбинированной на обычном уроке. Большая возможность открывается перед детьми и для удовлетворения потребности в эмоциональной активности, что способствует облегчению восприятия учебного материала и повышает познавательную активность детей на уроке.

Не менее важным является и тот факт, что ребенок видит результат своей работы. Безусловно, похвала учителя всегда была стимулом к дальнейшим стремлениям, но гораздо более сильное действие на него оказывает осознание весомости своего вклада в решение стоящей перед ним задачи, общей задачи. Когда дети коллективно находят выход из сложившейся ситуации, каждый чувствует свою значимость в решении проблемы [1]. Это укрепляет веру ребенка в себя и свои силы, дает дополнительный потенциал для умственного, духовного и нравственного роста.

Следует отметить, что роль учителя в организации сюжетно-ситуативного занятия заключается не только в том, чтобы включить детей в игровую деятельность. Организация урока в форме сюжетно-ситуативного занятия предполагает серьезную и длитель-

ную подготовку, включающую разработку и проработку всех возможных вариантов развития событий. Учитель должен знать гораздо больше, чем то, что дается детям на уроке. Только в этом случае он сможет направить деятельность детей в нужное русло, грамотно подвести их к верному решению. Этому способствует не только знания по экономической теории, но и глубокие знания дидактики, теории воспитания, психологии, философии и т.п.

Сюжетно-ситуативное занятие – это совершенно иная форма взаимоотношений учителя и учащихся на уроке. Безусловно, это игра, но игра, в значительной степени приближенная к реальным условиям. Это игра, правила в которой задаются самими игроками. Детям на собственном опыте предлагается убедиться, как нарушение правил может повлиять на исход ситуации, как воспринимают другие участники игры нечестное распределение возможностей.

В этом аспекте сюжетно-ситуативное занятие имеет наряду с обучающей еще и значимую воспитательную функцию. Помимо знаний экономической теории младшие школьники усваивают экономическую культуру, этические и нравственные нормы поведения, разрабатывают возможные стратегии и тактики выхода из сложных ситуаций с минимальными потерями и максимальным сохранением своего статуса как честного, порядочного человека.

Таким образом, сюжетно-ситуативное занятие позволяет добиться качественных результатов в обучении детей младшего школьного возраста основам экономической теории и создает основу для последующего углубления экономических знаний в среднем и старшем звене. Обучение экономике младших школьников посредством организации сюжетно-ситуативных занятий, наряду с формированием базовых представлений об элементарных понятиях науки, позволяет вырабатывать умения целесообразного поведения без ущерба для здоровья и эмоционального состояния, а также сохранить интерес к дальнейшему изучению предмета.

### Литература

1. *Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мецераков, В. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.*
2. *Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 2000. – 1536 с.*
3. *Большой энциклопедический словарь / Б. Файзуллин. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.–СПб.: Большая Российская энциклопедия, Норинт, 1998. – 1456 с.*
4. *Вдовина, С.Б. Универсальная экономика: учебник для младших школьников / С.Б. Вдовина. – Киров.: Б.И., 1996. – 206 с.*
5. *Государственные образовательные стандарты в системе общего образования. Теория и практика / под ред. В.С. Леднева, Н.Д. Никандрова, М.В. Рыжаскова. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2002. – 384 с.*
6. *История педагогики: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов; под ред. М.В. Шабатовой. – М.: Просвещение, 1981. – 367 с.*
7. *Кларина, Л.М. Экономика и экология в начальной школе / Л.М. Кларина. – М.: Вита-Пресс, 1997. – 208 с.*
8. *Липсиц, И.В. Удивительные приключения в стране Экономика: книга для детей мл. шк. возраста / И.В. Липсиц. – М.: Вита-Пресс, 1998. – 302 с.*
9. *Образование в XXI веке: проблемы и поиски их решений: учеб. пособие / под ред. А.Ф. Аменда, В.В. Латюшина. – Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 2003. – 592 с.*
10. *Радионова, Н.Ф. Взаимодействие педагогов и старших школьников: технология и творчество / Н.Ф. Радионова. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1989. – 84 с.*
11. *Эльконин, Д.Б. Психологическое развитие в детских возрастах: избр. психол. труды / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Просвещение, 1997. – 414 с.*
12. *Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. / под ред. С.Я. Батышева. – М.: АПО, 1998. – Т. 1. – 568 с.*

## ВЫСШЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ МЕНЕДЖЕРОВ: ОБОСНОВАНИЕ НЕОБХОДИМОСТИ УСИЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ И ВОЗМОЖНЫЕ ПОДХОДЫ К ЕЕ РЕАЛИЗАЦИИ

*Н.И. Иоголевич*  
ЧелГУ

В статье дается анализ специфических особенностей управленческой деятельности в современных условиях и обосновывается необходимость перехода на лично-развивающую парадигму образования, активные формы обучения и включение в учебные планы подготовки менеджеров дисциплин прикладной психологии.

Одним из основополагающих принципов образования является адекватность выпускника как специалиста требованиям государства, общества либо отрасли, предприятия или организации, выступающих в роли потребителей образовательных услуг. Для реализации данного принципа в профессиональном образовании необходимо ответить, по меньшей мере, на два вопроса: каковы требования современного общества и как организовать учебный процесс так, чтобы подготовить специалиста, отвечающего этим требованиям, востребованного и конкурентоспособного в рыночных условиях. В данной статье будут представлены ответы на эти вопросы применительно к профессиональной подготовке будущих менеджеров.

Вначале необходимо уточнить, что речь идет о подготовке **классического менеджера**, реально осуществляющего управление и руководство. Например, различного рода организаторы, посредники, специалисты, занимающиеся предложением и сбытом продукции, взаимодействующие с клиентами, заказчиками, потребителями товаров и услуг, обслуживающие других людей и удовлетворяющие их потребности (менеджер по продажам, менеджер по рекламе и т.п.), не могут считаться менеджерами в классическом понимании. Они официально никого не имеют в своем подчинении, поэтому не вступают с нижестоящими в управленческие отношения, т.е. не выступают руководителями и, по существу, не оказывают управляющих воздействий на других людей. Термины «руководитель»,

«управленец» в статье используются как синонимы слову «классический менеджер».

*Каковы требования современного общества к специалисту-менеджеру?*

Сегодня все очевиднее становится тот факт, что Россия остро нуждается в управленцах-менеджерах новой формации, способных к конструктивной и эффективной управленческой деятельности в рыночных условиях, умеющих находить компетентные управленческие решения в ситуации неопределенности, повышенного риска, ограниченного времени и готовых нести за них ответственность. Сформировать корпус управленцев нового типа – задача исключительно сложная, имеющая важное теоретическое и практическое значение. Решить ее возможно лишь в рамках целостного представления о деятельности менеджера, понимания ее трансформации в новых условиях и в связи с этим – уточнения требований, предъявляемых к личности руководителя. Практически во всех статьях, посвященных проблемам управления, подготовки управленческих кадров, повышении квалификации руководителей, говорится о нехватке высокопрофессиональных менеджеров. Это связано с существенными изменениями, которые произошли в содержании управленческого труда не только из-за перехода к новым рыночным условиям, но и из-за действующих сил современного развития – информатизации и распространения знаний, универсальной коннективности и глобализации. К основным изменениям, оказавшим влияние на содержание и психологизацию управленческого труда на современном этапе разви-

тия общества, ведущие специалисты по управлению (Т.Ю. Базаров, 1998, 2005; А.Я. Кибанов, 1997, 2003; Э.М. Коротков, 2004; А.И. Пригожин, 2003; А.И. Кочеткова, 2003; Е.Г. Молл, 2003; С.В. Шекшня, 1998, 2003 и др.) относят следующие.

1. Из индустриальной экономика общества превратилась в сервисную: сегодня в развитых странах до 80% валового национального продукта создается в сфере услуг, где работает четыре пятых всего активного населения. В России в сервисе занято почти 60% населения и создается 55% ВВП. Основная особенность сервисной экономики состоит в том, что она предполагает оказание услуг, что коренным образом меняет условия производственной деятельности сотрудников, требования к ним, а следовательно, методы организации их труда. Большинство сервисных работников по самому характеру своей производственной деятельности вынуждены принимать самостоятельные решения в нестандартных ситуациях, в этом их главное отличие от сотрудников традиционной организации. Поэтому управление с помощью традиционных тейлористских методов (субъект-объектных) становится невозможным, поскольку приводит к трагическим (сначала для страдающего клиента, а затем для теряющей клиентов организации) ситуациям. Эффективным признается управление на основе субъект-субъектного подхода [3].

2. В силу того, что основой производительности большинства современных сотрудников являются их собственные знания и навыки, а не разработанные кем-то технологии и производственные методы, результаты их труда могут разительно отличаться при наличии схожих организационных условий. Это требует признания индивидуальных различий в системах управления сотрудниками, что противоречит философии традиционной системы («усредненного» работника).

3. Ускорение технологического прогресса и, прежде всего, развитие персональных компьютеров, Интернета и средств телекоммуникации сделало неэффективными традиционные иерархические организации с их внутренними нормами и правилами, которые не позволяют эффективно реагировать на изменения во внешней среде. В связи с этим широкое распространение приобретает проектная форма организации работ, при которой для решения конкретных задач из работников различных подразделений создаются времен-

ные группы с собственными ресурсами и четко определенной организационной ответственностью. Управление при этом осуществляется с позиции командного менеджмента, предполагающего активность и ориентацию на самопознание и саморазвитие каждого члена группы во главе с руководителем [5].

4. Возникают и так называемые виртуальные организации, сотрудники которых не находятся в одном здании. Они взаимодействуют друг с другом с помощью электронной почты и видеоконференций. Управление в таких организациях наполняет качественно новым содержанием координирующую и коммуникативно-информационную функции профессиональной деятельности менеджера.

5. Сегодня люди работают в пронизанных информацией организациях, конкурирующих на глобальном рынке, где выигрывают не те, у кого больше денег или каких-то других материальных ресурсов в данный момент времени, а те, кто действует и учится быстрее. Другими словами, в настоящее время конкурентность организации определяется в первую очередь ее человеческим капиталом. На протяжении многих лет конкурентным преимуществом было обладание технологиями. Но технологии в наш век могут очень быстро устаревать, копироваться конкурентами. Поэтому, чтобы быть впереди, надо все время предлагать что-то новое. Подобный темп развития организации возможен только за счет интеллектуального капитала, которым обладают сотрудники. В связи с этим приоритетным становится не социотехнический (структурно-функциональный), а социальный подход в управлении, следовательно, ведущими становятся социально-психологические функции управления [6].

6. В современном мире талант так же, как и капитал, не признает национальных границ. Рыночная мобильность сотрудников, с легкостью переходящих из одной компании в другую, дополняется мобильностью географической. Чтобы удержать компетентных сотрудников, сформировать у них лояльность и благонадежность к организации, необходимо наполнить мотивационную функцию управления новым содержанием. Задача современного руководителя – превратить работу из занятия по производству продукции в занятие по реализации потребностей работника. Другими словами, под мотивированием сотрудников в настоящее время понимается предоставление им возможности реализовывать свои жизненные ценности, работая на благо компании.

Пока еще такой взгляд на мотивацию работников считается «нетрадиционным».

Итак, в условиях рыночной экономики использовать традиционные принципы менеджмента становится все труднее. В то же время организация и ее сотрудники по-прежнему нуждаются в управлении, координации их усилий для достижения общей цели, а для этого менеджер должен обладать не столько технологическими, сколько психологическими знаниями.

Таким образом, сегодняшний заказ общества на подготовку менеджеров содержит два требования к содержанию его образования, обращенные в том числе и к психологам: 1) это должны быть активные, инициативные, самостоятельные и ответственные специалисты, способные находить творческие решения в незапланированных ситуациях, в условиях дефицита времени и информации; 2) с хорошей психологической подготовкой, касающейся знаний как себя самого, так и других людей (работников), а также умений и навыков применять их на практике.

Удовлетворение вышеуказанного запроса работодателя по подготовке профессионала-менеджера можно найти в целях обучения, которые отражены в государственном образовательном стандарте, разработанном для вузов, осуществляющих подготовку специалистов в области бизнеса и менеджмента (специальности «Менеджмент организации», «Государственное и муниципальное управление» и т.п.), включая программы второго высшего образования. Цель российской модели высшего образования предполагает развитие личности, вывод на профессиональный уровень специалиста в конкретной области менеджмента, что позволяет занять достойное место на рынке труда в сфере бизнеса и менеджмента. Известно, что учебные планы подготовки менеджеров в Российской Федерации содержат федеральный обязательный компонент (примерно на 60% учебного времени), региональный или вузовский компонент, а также предметы по выбору студентов. Наполнение двух последних компонентов наиболее вариативно и, в конечном счете, отражает запросы клиента, ориентированного на требования рынка труда. Поэтому наряду с включением в образовательный процесс новых методов и технологий, позволяющих приблизить обучение к реальной профессиональной деятельности, в учебные планы обязательно должны быть включены дисциплины психологической

направленности, определяющие личностно развивающие, рефлексивные, коммуникативные и творческие компоненты подготовки будущего специалиста.

Исходя из этого осмысления своей профессиональной задачи, нами в Челябинском институте Уральской академии государственной службы была разработана программа психологической подготовки и сопровождения студентов, обучающихся по специальности «Менеджмент организации».

Понимая, что психологическое сопровождение – это комплексный метод, обеспечивающий условия для принятия оптимальных решений в различных вариантах выбора, и то, что система психологического сопровождения должна охватывать весь процесс профессионального развития человека, мы рассматриваем нашу программу психологического сопровождения студентов-менеджеров в процессе их профессионального обучения как составную часть этой системы. Основными направлениями сопровождения выступают обучение выбору, укрепление внутреннего «Я» человека и создание ориентационного поля развития. Формами реализации психологического сопровождения и поддержки в нашем случае выступили психологическая подготовка (просвещение, обучение), методы интенсивной групповой и индивидуальной психологической работы (в рамках учебных занятий и заданий), что также отвечает целям и задачам профессиональной подготовки будущих менеджеров.

Так, на начальном этапе обучения в рамках курса «Введение в специальность» и «Основы менеджмента» обучающиеся знакомятся с особенностями управленческой деятельности в современных условиях и определяют требования к человеку, занимающемуся этим видом деятельности.

В дальнейшем, в следующем семестре, они изучают дисциплину «Психология и педагогика», цель которой в общем виде можно сформулировать как овладение обучающимися современной психолого-педагогической культурой. Одной из частных целей для нас является формирование у студентов целостного представления о своих психологических особенностях как факторах успешности будущей управленческой деятельности. Знание своих психофизиологических особенностей, личностных черт, способностей является основой для создания ими образа «Я-профессионал». Формирование этого образа

себя как профессионала осуществляется в рамках следующего курса, который осваивают студенты, – «Самоменеджмент». Основными разделами этой дисциплины являются: «Целеполагание», «Управление временем», «Самомотивация», «Управление стрессом и саморегуляция поведения».

В процессе изучения этих тем на практических занятиях прорабатываются жизненные стратегии и проясняется временная перспектива будущего. В данном случае, на наш взгляд, будущим руководителям важно определить личный смысл предстоящей деятельности и свою профессиональную миссию. Во многих литературных источниках и учебниках по менеджменту отмечается, что бизнес нужен человеку, чтобы делать деньги. Это наиболее распространенный в массовом сознании и одновременно наиболее примитивный взгляд на смысл деятельности человека, занимающегося бизнесом. Делать деньги – это цель, относящаяся к природе самого бизнеса, и все люди, которые занимаются бизнесом где бы то ни было, должны ориентироваться на эту цель. Как справедливо отмечают Е.Н. Емельянов и С.Е. Поварницына, задача определения цели своего бизнеса (в нашем случае дела, которым занимается менеджер) отличается от общей задачи бизнеса. У человека, занимающегося бизнесом, эта общая цель бизнеса как вида деятельности должна быть привязана к своим собственным интересам и мотивам, иначе получается, что он занимается не своим делом, а неким делом вообще. В связи с этим, прежде чем приступить к формированию образа «Я-профессионал», молодым людям необходимо представить, что они хотят от жизни, чем заниматься, кем быть и чего достичь. В рамках практических занятий студентами определяются свои жизненные цели. Для этого применяются техники «Проект собственной жизни» [7] и «Колесо жизненного благополучия» [8]. Важным моментом здесь является осознание того, что профессиональная жизнь не существует изолированно, она вплетена в ткань нашего повседневного существования, а все сферы нашей жизни взаимосвязаны и взаимно влияют друг на друга.

После этого студенты приступают к формированию образа «Я-профессионал». Одной из эффективных техник для решения этой задачи является техника (Е.А. Климов, Н.Н. Толстых, Н.С. Глуханюк), суть которой состоит в том, что образ будущего вначале представля-

ется в очень общих чертах (дальним планом), образ предполагаемой сферы деятельности – более отчетливо (общим планом), а профессиональный Я-образ – крупным планом, достаточно детализированно. По мере осознания своего профессионального Я-образа и познания различных аспектов своей будущей управленческой деятельности, общий и дальний план становятся более конкретизированными. При этом, чтобы избежать жестко заданной запрограммированности, прорабатывается несколько альтернативных вариантов.

Заканчивается данный курс SWOT-анализом менеджерских навыков (М. Вудкок, Д. Френсис, 1994), по результатам которого формируется план действий по преодолению выявленных ограничений и дальнейшему развитию своих сильных сторон. В то же время современному руководителю для эффективной работы постоянно требуются как общие, так и очень конкретные знания о психологических закономерностях управления не только самим собой, но и трудовыми группами и организациями в целом. В связи с этим в учебные планы профессиональной подготовки менеджеров включены такие дисциплины, как «Основы управленческого общения», «Психология управления», «Конфликтология», «Управление персоналом».

Дисциплину «Основы управленческого общения» студенты осваивают на втором курсе. Ее цель – повышение коммуникативной компетентности как важного условия эффективности профессиональной деятельности специалиста-менеджера. Исходя из поставленной цели, в процессе обучения решаются следующие задачи: познакомить с психологическими закономерностями общения и взаимоотношения с другими людьми; изучить современные концепции и технологии делового общения; научить вырабатывать эффективную стратегию и тактику поведения в процессе межличностного общения (формирование первого впечатления, постановка вопросов, умение слушать, публичные презентации, выступления, проведение совещаний, переговоров). Для решения поставленных задач в учебном плане предусмотрено большое количество практических занятий, во время которых отрабатываются как индивидуально, так и в группе различные коммуникативные техники. Разработанное нами пособие по данному курсу было рекомендовано Советом УМО вузов России в области менеджмента в каче-



стве учебного пособия по специальности «Менеджмент организации» [2].

На старших курсах изучают дисциплины, которые используют комплексные знания из различных отраслей психологии: общей психологии, социальной психологии, психологии труда. Это относится в первую очередь к дисциплинам «Психология управления», «Конфликтология», «Управление персоналом». Приоритетными методами обучения в процессе освоения данных дисциплин являются интерактивные методы: учебные групповые дискуссии, кейс-стади, деловые и ролевые игры.

Цель дисциплины «Психология управления» – обеспечить психологическую подготовку будущих менеджеров в области управления персоналом организации, сформировать и развить их психологическую управленческую культуру, создать необходимые предпосылки для теоретического понимания природы управленческих процессов, повысить компетентность в отношении управления как собой, так и персоналом, а также оптимизации служебных и межличностных взаимоотношений среди работников организации. Достижение этого возможно при решении следующих задач курса: познакомить с сущностью и содержанием труда руководителя в современных условиях, его психологическими аспектами; изучить принципы, формы и методы управления персоналом в организации; научить прогнозировать поведение других людей и предвидеть результаты собственных влияний.

Целью дисциплины «Конфликтология» является формирование умений управлять конфликтами (на основе их диагностики), выявление причин и принятие адекватных управленческих решений и воздействий на подчиненных, а также умения регулировать свое эмоциональное состояние и психологическую устойчивость в различных конфликтных ситуациях.

Основная цель курса «Управление персоналом» – дать студентам и слушателям концептуальные и методические основы работы с персоналом организаций различного типа, находящихся на разных стадиях своего развития. Это достигается решением следующих задач в процессе обучения: выработать у будущего менеджера системный подход к профессиональной работе с персоналом, сформировать навыки по созданию системы управления персоналом организации, формированию и проведению эффективной кадровой полити-

ки, владения современными технологиями подбора, отбора и найма персонала, а также оценке результатов деятельности работников, эффективному использованию и дальнейшему развитию кадрового потенциала персонала.

*Как организовать учебный процесс?*

В настоящее время уровень творческой активности работника, образовательный потенциал определяют его ценность для организации, а следовательно, и рыночную стоимость данного сотрудника. Подготовить такого специалиста можно, только используя личностно ориентированный и личностно развивающий подходы в образовании.

Выбор предлагаемого подхода обучения связан с проблемой смены образовательной парадигмы. Традиционно в вузе использовалось, да и сейчас является преобладающим, когнитивно ориентированное образование, которое «решает в основном одну задачу – формирование знаний, умений и навыков; развитие и воспитание обучаемых – «побочный продукт» обучения. В профессиональной школе не преследуется цель становления личности. Профессионально-образовательный процесс нацелен на овладение обучаемыми социально и профессионально значимыми знаниями и умениями. В результате мы имеем «полуфабрикат» специалиста, точнее, не специалиста, а выпускника, не подготовленного к выполнению профессиональных функций по полученной специальности. С таким положением можно было мириться в эпоху преобладания репродуктивных производственных технологий, когда в массовом производстве были востребованы в основном специалисты» [1, с. 3]. В условиях рынка востребованными оказываются не специалисты, а профессионалы. В данном случае мы, вслед за Н.С. Глуханюк, Ю.П. Поваренковым, А.Р. Фонаревым, изучающими проблемы личностного становления профессионала, базируемся на разных категориальных основаниях, отражающих специфику этих феноменов. Специалист – это подготовленный человек, обладающий знаниями, умениями, навыками и личностными особенностями, необходимыми для выполнения профессиональной деятельности, самостоятельно вырабатывающий средства достижения поставленной ему цели, результат которой соответствует замыслу (установленному нормативу). Данная трактовка понятия «специалист» задает определенную структуру его действий – воспроизведение полученных, присвоенных умений и способов выполнения

деятельности в любых ситуациях. Профессional – это человек, осознавший свое жизненное предназначение, являющийся субъектом своего труда и владеющий деятельностью в целом, результаты труда которого превышают результат, заложенный в цели, осознавший свою ответственность за последствия реализации деятельности и обладающий свободой в создании средств ее выполнения [6]. Эта характеристика профессионала подчеркивает его способность выйти за пределы собственной деятельности для ее анализа, оценки и последующей организации. Профессионал есть результат самоактивности человека [1].

Сформировать личностную позицию профессионала можно только используя лично ориентированный подход в образовании. Данная концепция основывается на методологическом признании в качестве системообразующего фактора личности обучаемого его потребностей, мотивов, целей, способностей, активности, интеллекта и других индивидуально-психологических особенностей. Применительно к вузу мы можем говорить о лично ориентированном профессиональном образовании. При таком подходе изменяется взаимодействие обучаемых и педагогов, они становятся субъектами процесса обучения. Целью педагога в данном случае становится **создание условий (!)** для полноценного развития личности, реализации ее в самоизменении, самоопределении, самоосуществлении и самоактуализации. Именно поэтому сегодня вместо существующей когнитивно ориентированной парадигмы образования предлагается лично ориентированная. В связи с этим становится актуальным вопрос использования преподавателем в процессе обучения тех или иных педагогических технологий. Технологии в образовании предполагают определенный набор форм, методов, приемов обучения, средств и их последовательность в процессе преобразования исходной системы (комплекса знаний, умений, познавательной базы обучаемого) в конечную (приближенную к модели, определенной государственным стандартом). При этом должно быть обеспечено выполнение Федерального закона «Об образовании» в части адаптивности образования, а также оптимальным образом совмещены интересы личности, государства, а зачастую и заказчика (конкретной организации).

В этом смысле осознанно или (к сожалению, особенно в высшей школе) неосознанно

преподаватель ориентируется на те или иные технологии и их элементы. Например, наиболее часто применяемый технологический прием «стимул – отклик», к сожалению, в традициях самого грубого бихевиоризма имеет распространённое применение по схеме: «получил порцию знаний; выучил; ответил хорошо – оценка положительная; ответил плохо – оценка отрицательная; в следующий раз будешь учить лучше». Однако применение этого приема как единственного и основного, в отрыве от иных элементов технологии обучения, ведет к крайне низкой эффективности образовательного процесса. Психологи определяют, что такая технология развивает лишь два основных качества – память и исполнительность, что далеко не полно соответствует требованиям высшего профессионального образования. Формально, казалось бы, соблюдены все элементы (группы методов) обучения: организация учебно-познавательной деятельности; стимулирование этой деятельности; контроль ее эффективности. В то же время опыт показывает, что указанный способ стимулирования ведет к падению мотивации студентов к обучению [4]. При этом часто предполагается, что все причины кроются в некачественном отборе абитуриентов и в социально-экономическом положении страны. При ближайшем рассмотрении эти объяснения не представляются обоснованными. Конечно, эти причины имеют место, однако не являются доминирующими. Практически все студенты понимают необходимость получения хорошего образования (а не просто диплома о нем) для дальнейшей жизни, однако далеко не у всех хватает личностных качеств для движения к этой цели в условиях обозначенной технологии. Очевидно, преподавателю (да и выпускающей кафедре тоже) необходимо осознать, что контроль знаний во время аттестации, на сессиях, а тем более государственных экзаменах – это не только (и не столько) контроль того, как хорошо знает студент, а скорее, контроль эффективности образовательного процесса. И, исходя из этого, необходимо найти такие формы обучения, которые позволили бы обеспечить высокий уровень мотивации студента в течение большей части периода обучения.

Важным фактором активизации учебно-познавательной деятельности является активное участие в ней обучаемого. Очевидно, что только когда сам студент станет не пассивным приемником информации, а заинтересо-

ванной в получении знаний и умений стороной, обучение может стать эффективным. Философия такого обучения в этом случае формулируется следующим образом: расскажи мне, и я забуду; покажи мне, и я запомню; вовлеки меня, и я пойму. Неоправданно частое использование форм обучения, ориентированных лишь на преподавателя (лекция как транслирование знаний), не позволяет добиться требуемого качества. Исходя из такого понимания сущности деятельности преподавателя высшей школы, задача педагога (а не просто «передатчика знаний») – не только сформировать соответствующие знания, умения и навыки, но и развивать личность обучаемого, его познавательные способности, социально и профессионально важные качества, формировать устойчивую учебно-профессиональную мотивацию. Другими словами, профессиональное образование должно быть ориентировано на становление образа личности, адекватного содержанию профессиональной деятельности. В этом случае принципиально изменяется взаимодействие обучаемых и педагогов. Они оба становятся субъектами процесса обучения, при этом роль педагога также кардинально изменяется. Он все в большей мере начинает выполнять функции педагога-консультанта, наставника, фасилитатора. Это требует изменения в собственной позиции педагога, стремления его к собственному профессиональному развитию. Этот вопрос достаточно важен и требует отдельного рассмотрения, не предусмотренного рамками данной статьи.

Итак, для тех, кто занимается профессиональным обучением будущих руководителей, важнейшей целью становится не просто передача знаний от учителя к ученику, а формирование социально значимых способностей, определяющих самостоятельность, активность, ответственность, а также социально-коммуникативные возможности выпускника.

Таким образом, чтобы качественно подготовить выпускника-менеджера, отвечающего современным требованиям государства, общества и потребителей образовательных услуг в лице разного рода организаций, модель профессиональной подготовки менеджеров обязательно должна включать дисциплины психологической направленности. Это позволяет, с одной стороны, сформировать его психологическую компетентность, обеспечивающую на основе знаний своих личностных и социально-психологических особенностей уверенность в

своих силах, профессиональную направленность и мотивацию, найти профессиональное поле для реализации себя, открыть возможности самосовершенствования и саморазвития, регулировать свое поведение. С другой стороны, будущий менеджер получает необходимые психолого-управленческие знания, которые включают в себя:

– психологические закономерности взаимодействия субъекта управления с его объектом в подсистемах «личность – личность», «личность – группа (коллектив)», «личность – организация», «группа (коллектив) – группа (коллектив)», «группа (коллектив) – организация» и «организация – организация». В данном случае под управленческим взаимодействием понимается такая система совместных действий субъекта и объекта управления, при которой действия субъекта управления (одного лица или группы лиц) обуславливают определенные действия объекта управления (одного лица или группы лиц), а действия последнего, в свою очередь, вызывают определенные действия субъекта управления;

– психологические аспекты управленческих отношений (взаимоотношений) между субъектами и объектами управления, которые предваряют управленческое взаимодействие или возникают в его процессе. Под управленческими отношениями понимается система взаимных зависимостей, взаимных обязанностей отдельных людей или их общностей, в которые они вступают в процессе осуществления управленческих функций;

– психологические особенности личности, группы (коллектива) и организации в целом как субъектов и объектов управления.

На основе этих знаний формируются умения и навыки решения разнообразных задач управления, которые способствуют развитию профессионально важных управленческих качеств.

Встроенный таким образом процесс психологического обучения и сопровождения в систему общей профессиональной подготовки менеджеров способствует становлению их субъектами деятельности, то есть активно деятельными, творческими работниками, что позволяет быть им конкурентоспособными в рыночных условиях.

#### Выводы

1. В рыночных условиях конкурентоспособными оказываются профессионалы, которые способны строить и развивать собствен-

ную деятельность в условиях постоянно меняющейся объективной реальности. Они не просто успевают за высоким темпом жизни, а опережают его. Уровень подготовки менеджера (его конкурентоспособности и востребованности на рынке труда) определяется по сформированности психологических признаков, характеризующих его как субъекта труда, с одной стороны, и степенью овладения знаниями, умениями и навыками в области психологии управления организациями, с другой стороны.

2. Изменения в жизни общества, произошедшие в конце XX века, привели к изменению системы и философии профессионального образования. Адекватность современного профессионального образования требованиям общества выдвигает на первый план проблему выбора содержания обучения, методики и технологии подготовки специалистов в рамках лично ориентированной парадигмы образования.

### *Литература*

1. Глуханюк, Н.С. *Психология профессионализации педагога: монография* / Н.С. Глуханюк. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. профес.-пед. ун-та, 2000. – 219 с.
2. Зеер, Э.Ф. *Личностно-ориентированное профессиональное образование: теоретико-методологический аспект* / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. профес.-пед. ун-та, 2001. – 50 с.
3. Иоголевич Н.И. *Основы управленческого общения: учебное пособие* / Н.И. Иоголевич, Е.Ю. Зимица. – Челябинск: Изд-во УрАГС, 2005. – 298 с.
4. *Студент и образовательное пространство: мотивация и социально-профессиональные ориентации: коллективн. монография* / отв. ред. Л.Б. Четырова. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2001. – 180 с.
5. *Управление персоналом: учебник для вузов* / под ред. Т.Ю. Базарова, Б.Л. Еремина. – М.: Банки и биржи, ЮНИТИ, – 1998. – 423 с.
6. Фонарев, А.Р. *Развитие личности в процессе профессионализации* / А.Р. Фонарев // *Вопросы психологии*. – 2004. – № 6. – С. 72–83.
7. Шекшня, С.В. *Как это сказать по-русски? (современные методы управления персоналом в России)* / С.В. Шекшня. – М.: Интел-Синтез, 2003. – 232 с.

## НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ МАРКЕТИНГОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СТРАТЕГИИ ПО ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ

*Т.В. Галкина*  
ЮУрГУ

В статье освещаются некоторые аспекты маркетинговой образовательной стратегии по подготовке специалиста сервисного направления специальности 100110 – «Домоведение».

Для правильного понимания функционирования маркетинговой образовательной стратегии при подготовке специалистов с ориентацией их на профессиональные ценности специальности 100110 – «Домоведение» необходим анализ взаимодействия рынка образовательных услуг и двух сопряженных с ним рынков. Процесс ориентации студентов на профессиональные ценности специальности 100110 – «Домоведение» должен учитывать изменения, происходящие на трех взаимосвязанных рынках – рынке услуг преподавателей, рынке образовательных услуг и рынке труда молодых специалистов. Взаимосвязь вуза, студента и работодателя в аспекте образовательного маркетинга нуждается в пояснении. В результате потребления образовательного продукта студент формирует определенную систему профессиональных ценностей, иными словами приобретает профессиональные знания и умения в профессиональной сфере, которые становятся одной из характеристик его востребованности и конкурентоспособности на рынке труда. В то же время, работодатель, хотя и может условно рассматриваться как конечный потребитель, таковым в терминах образовательного маркетинга не является, поскольку подготовленный специалист не продает свои знания и умения, полученные в вузе, которые всегда остаются его достоянием. Он продает свой труд, основанный на системе профессиональных ценностей. Студент приобретает знания, чтобы использовать их при продаже своего труда. Можно отметить, что в маркетинговой образовательной стратегии по ориентации студентов на профессиональные ценности пересекаются сферы интересов как некоммерческого, так и коммерческого образовательного маркетинга. С одной стороны, образование по прежнему ос-

тается социально значимой сферой, так как обществу необходимо расширенное воспроизводство интеллектуального потенциала. С другой стороны, существуют рынок труда и рынок образовательных услуг, где образовательные учреждения являются участниками рыночных отношений. Поэтому, в процессе ориентации студентов на профессиональные ценности специальности 100110 – «Домоведение» необходима разработка маркетинговой образовательной стратегии, тактики образовательной деятельности, успешное функционирование которой возможно при использовании определенного общенаучного подхода, которым может выступить **системный подход** [2, 3].

Такой подход отвечает теории управления Н. Винера. Маркетинговая образовательная стратегия по ориентации студентов на профессиональные ценности представляет собой систему управления положением образовательного продукта на рынке и основана на использовании обратных связей, следовательно, она является открытой системой. Согласно синергетическому видению мира большинство существующих в природе систем – системы открытого типа. Другими словами, маркетинговая образовательная стратегия по ориентации студентов на профессиональные ценности представляет собой механизм управления для открытых систем образования, основанный на анализе (мониторинге) внешней среды и на обратных связях. Тема систем вновь становится актуальной. Практика показала, что управление отраслью, включающей всех участников рынка данного продукта, не только трудновыполнимо, но и не требуется в рыночной экономике. В рыночной экономике управление требуется на уровне предприятия, а на уровне отрасли требуется

## Теория и методика профессионального образования

контроль, что проще в реализации. Другими словами, каждый вуз, являясь экономически самостоятельным участником рынка образования, сам регулирует свою рыночную деятельность. Общая характеристика маркетинговой образовательной стратегии по ориентации студентов на профессиональные ценности может быть представлена в виде предлагаемой функциональной схемы управления – графической модели в виде блоков и взаимосвязей между ними (см. рисунок) [1, 2].

Блоки на схеме означают преобразователи информации и иллюстрируют три функции маркетинговой образовательной стратегии:

1-я – планирование и управление (контроллинг);

2-я – маркетинговые исследования, включающие сбор, обработку и анализ данных;

3-я – прикладной маркетинг или практическая маркетинговая деятельность, основные направления которой соответствуют этапам маркетинговой образовательной стратегии по ориентации студентов на профессиональные ценности.

В составе среды маркетинга следует особо выделить собственные трудовые, материальные и финансовые ресурсы вуза, преподавателей [3].

Задачей подготовки специалистов с ориентацией студентов на профессиональные ценности является предоставление региональному рынку труда работников, обладающих необходимыми качествами, соответствующими требованиям работодателей. Но помимо этого, нужно, чтобы большинство выпускников находили себе работу по специальности, необходимо, чтобы выпускаемый вузом «товар» пользовался спросом. Таким образом, необходима своего рода оптимизация, приведение в соответствие спроса (количественных и качественных его характеристик), возникающего со стороны потенциальных абитуриентов, и спроса, существующего на рынке труда. На этой

основе будет происходить и формирование предложения в виде специалистов, обладающих соответствующим уровнем качества подготовки, в особом количестве, с одной стороны, и формирование предложения образовательных услуг, скорректированных в соответствии с требованиями рынка труда, с другой стороны. Эти задачи решаются в процессе реализации **маркетинговой образовательной стратегии** по ориентации студентов на профессиональные ценности в соответствующей образовательной среде [4].

Анализ маркетинговой образовательной стратегии по ориентации студентов на профессиональные ценности показывает, что она может осуществляться на двух типах рынков: рынке труда специалистов и рынке образовательных услуг. Применение маркетинговой образовательной стратегии в процессе ориентации студентов на ценности выбранной профессии неразрывно связано с повышением качества образовательных услуг, что представляется крайне важным в связи с необходимостью повышения конкурентоспособности вуза в свете программы модернизации высшей школы [5].

Маркетинговая образовательная стратегия по ориентации студентов на профессиональные ценности выбранной профессии, в широком смысле, призвана решать следующие задачи:

- изучить спрос на образовательные услуги, изучить потенциальных потребителей;
- создать «товар», то есть обеспечить студента знаниями, умениями, сформировать у него определенную систему профессиональных ценностей которые должны соответствовать требованиям, предъявляемым на рынке к специалистам и обеспечить определенные конкурентные преимущества этих специалистов;
- выработать программу продвижения специальности на рынке;



– сосредоточить маркетинговые усилия в области коммуникаций, главной целью которых является формирование имиджа специальности, а также повышение уровня информированности потенциальных потребителей о преимуществах вуза, специальности, повысить заинтересованность потенциальных и реальных работодателей в подготовке и переподготовке специалистов соответствующего профиля.

Реализация маркетинговой образовательной стратегии по ориентации студентов на профессиональные ценности в вузе, включает пять этапов.

1. Выявление проблем и формулирование целей маркетинговой образовательной стратегии, где в содержательном плане выделяются: поисковые цели – помогающие выявить и конкретизировать проблему, выработать гипотезу или варианты решения проблемы; описательные цели – предполагающие: уяснение и оценку ситуации, отдельных факторов и их комплексов; экспериментальные цели – предусматривающие проверку гипотез, предложенных вариантов решения проблем.

2. Отбор источников информации, включая: вторичные данные (уже существующая информация, собранная другими исследователями и/или для других целей), с указанием источников и способов получения информации; первичные данные (информация, специально собираемая для данной цели), с указанием ареала, способов и субъектов сбора информации.

3. Сбор информации из определенных ранее источников, включая проведение социологических, лабораторных экспериментов.

4. Анализ собранной информации: выявление средних значений интересующих переменных, распределения частотности событий; определение коэффициентов корреляции факторов, событий; определение динамики и тенденций изменения интересующих факторов и т.д.

5. Представление полученных результа-

тов в виде аналитических обзоров, таблиц, графиков, прогнозов, моделей принятия решений, рекомендаций и т.п.

Исходя из этапов маркетинговой образовательной стратегии, необходимо заметить, что стабильность ее функционирования, на наш взгляд, возможна, благодаря взаимодействию трех составляющих: во-первых, поэтапному обеспечению качества образовательных услуг высококвалифицированным профессорско-преподавательским составом университета; во-вторых, становлению системы воспитательной работы образовательного учреждения, обеспечивающей личностный рост студентов; в-третьих, формированию системы профессиональных ценностей обучающихся.

Таким образом, маркетинговая образовательная стратегия по ориентации студентов на профессиональные ценности это, в первую очередь, тактика образовательной деятельности, ее «инструментальная составляющая», последовательность действий. Однако любой инструмент, приведет к успеху только в том случае, если его применение не случайность, а следствие понимания и принятия для себя, освоения общих принципов, методов, способов бытия и познания на рынке образовательных услуг.

#### Литература

1. Киннел, М. *Маркетинг некоммерческих организаций* / М. Киннел, Д. Макдугал. – М.: Луч, 2000. – 347 с.
2. Котлер, Ф. *Основы маркетинга* / Ф. Котлер. – М.: Высшая школа, 1998. – 547 с.
3. Крылова, Н.Б. *Формирование культуры будущего специалиста* / Н.Б. Крылова. – М.: Высшая школа, 2000. – 140 с.
4. Панкрухин, А.П. *Маркетинг образовательных услуг* / А.П. Панкрухин. – М.: АСТ-пресс, 2004. – 218 с.
5. Шишов, С.Е. *Мониторинг качества образования* / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 320 с.

## СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ДОМОВЕДЕНИЯ

*Ю.А. Сыромятникова*  
ЮУрГУ

В статье рассматриваются функции социокультурного пространства в формировании профессиональной компетентности специалиста домоведения.

Стратегия модернизации образования РФ предполагает, что основу обновленного содержания образования будут положены ключевые компетентности, включающие не только и не столько систему знаний и умений самих по себе, сколько набор ключевых компетенций в интеллектуальной, общественно-политической, коммуникационной, информационной, профессиональной и других сферах деятельности.

Анализ опубликованных материалов по проблеме модернизации профессиональной подготовки показывает, что в качестве основных единиц обновления содержания образования рассматриваются компетентности и компетенции. В отечественной педагогике и психологии определение и состав этих единиц обновления профессионального образования содержатся в работах В.И. Байденко, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, Г.И. Ибрагимова, В.А. Кальней, А.М. Новикова, М.В. Пожарской, С.Е. Шишова, А.В. Хуторского и др.

Большинством отечественных исследователей профессиональная компетентность рассматривается в двух аспектах: как цель образования, профессиональной подготовки; и как промежуточный результат, характеризующий состояние специалиста, осуществляющего свою профессиональную деятельность [1, 3 и др.].

Компетентность специалиста, на наш взгляд, следует рассматривать как интегративное качество личности включающее в себя готовность и способность человека к осуществлению профессиональной деятельности, требующее наличия определенных знаний, умений и навыков, с одной стороны, и профессионально-личностных качеств, с другой.

Подготовка кадров для сферы сервиса относится к важнейшим проблемам, эффективное решение которых обеспечивает успешное развитие сервиса как составной части эконо-

мики. В отечественной системе образования в 1994 г. был впервые сформирован ряд сервисных специальностей, имеющих социокультурную направленность. Одним из этих сервисных направлений стала новая для российской образовательной системы специальность – домоведение.

Домоведение – это вид сервисной деятельности, включающий совокупность средств, форм и методов организации и оказания услуг, направленных на удовлетворение индивидуальных потребностей членов семьи и индивидуумов социума. Сфера деятельности специалиста домоведения относится к типу профессий «человек–человек». Это специалист, владеющий знаниями, которые направлены на удовлетворение потребностей. К сфере компетентности специалиста домоведения мы отнесем следующие объекты: человек, его телесное, духовное и социальное развитие; процессы и структуры общества; институты социального обеспечения.

Менеджер по специальности 100110 «Домоведение» в соответствии с фундаментальной и специальной подготовкой может выполнять следующие виды профессиональной деятельности: сервисная, организационно-управленческая, научно-исследовательская и образовательная.

Для решения профессиональных задач менеджер домоведения должен овладеть определенными компетенциями. К таким компетенциям можно отнести:

– владение методами сбора, хранения, обработки и анализа информации, информационно-методического обеспечения в области профессиональной деятельности;

– умение анализировать и оценивать социально-культурную, сервисную, организационно-управленческую деятельность, рынки



социально-культурных и бытовых услуг, продвижение и доведение услуг до потребителей;

– умение прогнозировать результаты социально-культурной и организационно-управленческой деятельности, конъюнктуру рынков и номенклатуру услуг;

– владение методами проектирования номенклатуры социально-культурных и бытовых услуг, процессов их продвижения и реализации на рынке, разработки стратегии социально-культурной, сервисной, организационно-управленческой деятельности;

– умение организовывать и планировать деятельность организации по комплексному обслуживанию клиентов (потребителей) с целью удовлетворения потребностей в услугах социально-культурного сервиса и домоведения;

– умение применять нормативно-правовые документы, регламентирующие деятельность организации (предприятия) социально-культурного сервиса и домоведения;

– владение культурой межличностного общения, методами разрешения конфликтов;

– умение формировать и управлять процессами социально-культурного сервиса, осуществлять реализацию проектов и планов, их продвижение и реализацию на рынке услуг;

– умение пользоваться системами моделирования процессов социально-культурного сервиса и домашней среды, выбирать (проектировать) модели инновационных технологий с учетом вида профессиональной деятельности.

Анализируя работы, близкие по проблематике и предлагающие варианты структуры профессиональной компетентности, мы на основе системно-деятельностного и культурологического подходов определили наличие следующих компонентов в структуре профессиональной компетентности.

*Мотивационный компонент* в структуре профессиональной компетентности специалиста домоведения характеризует его профессиональную готовность к реализации профессиональных ценностей.

*Когнитивный компонент* предполагает совокупность общепрофессиональных и специальных знаний.

Когнитивные умения и навыки специалиста домоведения включают в себя следующие компоненты: умение анализировать и оценивать опыт, как свой, так и других; умение анализировать и выявлять проблемы и проблемные ситуации; умение применять на практике свои знания и понимание проблем; умение

применять на практике исследовательские находки.

*Поведенческий компонент* в структуре профессиональной компетентности специалиста домоведения выступает основополагающим компонентом, выражается в умениях и способностях личности.

*Ценностно-смысловой компонент* отражает отношение к содержанию профессиональной деятельности и объекту ее приложения. Ориентация студентов на профессионально-познавательные ценности осуществляется на основе изучения системы учебных предметов и практической деятельности, имеющих профессиональную направленность.

*Эмоционально-волевой компонент* профессиональной компетентности специалиста домоведения отражает его отношения с окружающим миром, определяющие состояние сознания. Активно-познавательное эмоционально-ценностное отношение к сфере будущей профессиональной деятельности способствует актуализации личностных профессиональных качеств специалистов, а также развитию таких сфер личности как самопознание и самооценка, саморефлексия, саморазвитие, самоутверждение как механизмов творческой самореализации.

В формировании профессиональной компетентности личности специалиста важная роль принадлежит решению проблем расширения социокультурного пространства. По мнению П.С. Гуревича, всякая культура развивается и функционирует во времени и пространстве. Гуманистическая система образования предполагает выход в культуру, социум, расширение жизненного пространства личности. Следовательно, следует вести речь о социокультурном пространстве развития личности вообще и специалиста в частности.

При этом под социокультурным пространством вуза, придерживаясь трактовки Н.М. Борытко, мы понимаем специально организованную педагогическую сферу, структурированную систему педагогических факторов и условий становления личности студента [2].

Фактором в науке называется причина, движущая сила какого-либо процесса, определяющая его характер или отдельные его черты. Между факторами и условиями существует диалектическая взаимосвязь, выражающаяся во взаимопереходах. Поэтому факторы нередко выполняют функции условий. Однако в отличие от фактора, непосредствен-

но порождающего то или иное явление, условие составляет ту среду, в которой явление возникает, существует и развивается.

В контексте изложенного, важными условиями формирования гармоничной личности студента в социокультурном пространстве университета, является ориентация студентов на культурные ценности, учет национальных традиций в воспитании и обучении, создание новой, гуманной, разнообразной и сложной культурной среды, освоение общечеловеческих ценностей мировой, национальной культуры с использованием современных технологий межкультурного взаимодействия.

Проектирование учебного процесса вуза, ориентированного на профессиональное становление специалиста, позволило сконструировать модель процесса формирования профессиональной компетентности специалиста домоведения у студентов в рамках социокультурного пространства вуза, которая включает три взаимосвязанных этапа: ценностно-целевой, направленный на приоритетное формирование мотивационного и ценностно-смыслового компонентов профессиональной компетентности специалиста домоведения; информационно-когнитивный, где приоритетным выступает формирование когнитивного компонента; практико-технологический – приоритетным на этом этапе выступает эмоционально-волевой и поведенческий компоненты.

На первом этапе была поставлена следующая цель: формирование у младших курсов студентов мотивов и ценностей будущей профессиональной деятельности, включение их в процесс профессиональной социализации через присвоение социокультурных ценностей, сконцентрированных в русской национальной бытовой культуре. Задачами этапа являются осознание целей учебно-познавательной и будущей профессиональной деятельности; развитие внутренней мотивации; стимулирование перехода от мотива достижения к мотивам саморазвития и самореализации. Формирование профессиональных мотивов начинается на лекционных и практических занятиях по дисциплине «Введение в специальность», а также в период учебной практики.

Приоритетным на втором, *информационно-когнитивном*, этапе было формирование когнитивного компонента профессиональной компетентности менеджера домоведения у студентов в ходе профессиональной подготовки в вузе. Основным средством выступают

лекционные и практические занятия блока общепрофессиональных и специальных дисциплин, центром которого мы выбрали курс «Концептуальные основы домоведения», а также интегрированные задания на производственную практику.

Ведущим на третьем, *практико-технологическом*, этапе было формирование поведенческого и эмоционально-волевого компонентов профессиональной компетентности специалиста домоведения. Основным средством формирования выступают интегрированные задания, получаемые в процессе прохождения дисциплин специализации и участия студентов во Всероссийской студенческой олимпиаде «Домашние технологии».

Условия этого этапа максимально приближены к реальным условиям будущей профессиональной деятельности. Создаются наибольшие возможности для интеграции психолого-педагогических, методических и предметных знаний студентов, формируются умения по всем основным видам деятельности специалиста – менеджера по специальности 100110 «Домоведение».

Таким образом, формирование профессиональной компетентности специалистов домоведения происходит на основе приобщения студентов к достижениям мировой культуры, овладения духовным богатством современной цивилизации в ее ценностном понимании. В этом контексте возрастает значимость социокультурного пространства университета как фактора формирования духовно-нравственного потенциала личности студента, его готовности к творческому овладению будущей профессии, к самоутверждению, самовыражению и самореализации.

### Литература

1. Зимняя, И.А. *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия.* / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 198 с.
2. Борытко, Н.М. *В пространстве воспитательной деятельности: монография* / Н.М. Борытко. – Волгоград: Перемена, 2001. – 445 с.
3. Гребнев, Л.С. *Высшее образование в Болонском измерении: российские особенности и ограничения* / Л.С. Гребнев // *Высшее образование в России.* – 2004. – № 1. – С. 36–51.

# Повышение квалификации специалистов

ББК 74. 58  
УДК 378. 635

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КВАЛИФИКАЦИЯ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

*Ю.В. Подповетная*  
*ЧВВКУ (ВИ)*

**В статье обосновывается подход, при котором профессиональная квалификация является основанием профессиональной деятельности будущего специалиста; рассматриваются характеристики профессиональной деятельности специалистов и соотнесение их с характеристиками образованности.**

Специфика профессиональной деятельности в настоящее время определяется парадоксальностью требований, предъявляемых со стороны общества к функционированию профессионалов и профессиональных объединений. С одной стороны, необходимыми и первостепенными признаются задачи комплексного сбалансированного обеспечения нормальных условий существования общества, сохранения стабильности, то есть требуется определенная степень устойчивости к изменениям. С другой стороны, происходящие в обществе перемены и осуществляемые реформы предполагают необходимость быстрого реагирования профессионалов на изменяющиеся условия, порождение нестандартных решений [3].

Еще одной важной особенностью является то, что, в силу стремительных экономических, социально-политических и культурных перемен, резко изменились условия продуктивной профессиональной деятельности. С одной стороны, общество и социальная практика предъявляют к субъекту абсолютно новые, не подкрепленные культурными корнями, требования для обеспечения жизнедеятельности, личностного роста и профессиональной деятельности, а с другой стороны, субъект лишен какого бы то ни было личного и социального опыта и ориентиров по обеспечению новых условий.

Таким образом, в реальной профессиональной деятельности имеют место противоречия: между основными целями профессиональной деятельности, направленными на повышение качества труда и его продукта, орга-

низационное развитие, получение прибыли и т.д. и нынешней ситуацией неопределенности, непрерывных изменений, комплексного, глубокого кризиса, отсутствия четкого нормативно-правового обеспечения, социальной защиты граждан; между унаследованными малопродуктивными стереотипами профессиональной деятельности и новыми задачами, стоящими перед профессионалами; между необходимостью целостного осмысления профессионального опыта и отсутствием методических средств его организации.

Эти противоречия, наряду с другими аналогичными, делают значимой проблему подготовки к профессиональной деятельности будущих специалистов. Для моделирования данного процесса необходимо четко представлять сущность и структуру профессиональной деятельности.

Рассматривая профессиональную деятельность специалиста, можно выделить такие компоненты, как подготовленность (готовность специалиста создавать продукты профессиональной деятельности) и продуктивность (оценивание качеств созданных продуктов профессиональной деятельности) [1, 2]. При таком подходе основополагающими являются уровень подготовленности специалиста (его знания, умения и навыки) и продуктивность, описываемая через профессионально- и социально-значимые продукты, созданные субъектом в процессе профессиональной деятельности. В данном случае не учитывается социальная направленность профессиональной деятельности и соблюдение субъектами правовых и моральных норм.

## Повышение квалификации специалистов

Кроме того, осуществляя на практике профессиональную деятельность, приходится искать такие способы реализации данной деятельности, которые бы обеспечивали успех и личный, и соответствующей организации. Для этого недостаточно иметь определенный багаж знаний и достигнутых способностей. Необходимо проявлять инициативу, предприимчивость, пользоваться собственной креативностью.

Перечисленный выше состав элементов можно обнаружить в характеристике профессиональной квалификации специалиста. Квалификация специалистов является целостным внутренним свойством человека, благодаря которому он может осуществлять профессиональную деятельность на некотором уровне качества [5]. В состав профессиональной квалификации специалиста входят: компетентность, нравственность, инициативность, профессиональное мастерство. Компетентность специалиста основывается на знаниях, владении информацией об особенностях тех условий, в которых происходит исполнение функционала. Нравственность предполагает соблюдение правовых и моральных норм, которые наиболее присущи данной профессиональной деятельности. Нравственность является социальной характеристикой. Инициативность специалиста проявляется в процессе поиска перспективных вариантов, служит залогом совершенствования предоставляемых населению услуг, побуждает человека к совершенствованию собственной профессиональной квалификации. Профессиональное мастерство представляет интегративную способность специалиста устойчиво обеспечивать исполнение функционала социально востребованными результатами.

Перечисленные элементы состава профессиональной квалификации специалиста характеризуют личные качества специалиста, значимые непосредственно в профессиональной деятельности. Просматривается достаточность этих элементов для характеристики профессиональной деятельности специалистов. Действительно, компетентность является гарантией исполнения специалистами своих функций, опираясь на знания. Нравственность предполагает правовую и моральную направленности специалиста в процессе профессиональной деятельности. Инициативность служит залогом проявлений творчества в профессиональной деятельности. Мастерство, базируясь на предыдущих элементах, пре-

допределяет качество результатов профессиональной деятельности специалистов.

Рассматривая иерархическую соподчиненность перечисленных элементов, очевидно, что компетентность и нравственность лежат в основе профессиональной квалификации специалиста. На этих элементах базируется инициативность. Инициативность без компетентности не может быть продуктивной, а без нравственности не является социально ориентированной. Профессиональное же мастерство предполагает опору не только на компетентность и нравственность, но и базируется на инициативности специалиста. Профессиональное мастерство является главным элементом профессиональной квалификации специалиста. Это означает, что профессиональная квалификация специалиста проявляется через профессиональное мастерство [5].

Таким образом, профессиональная квалификация функционально призвана обеспечивать изнутри качество результатов профессиональной деятельности специалиста. Исходя из сказанного при характеристике профессиональной деятельности специалистов целесообразно учитывать перечисленные компоненты профессиональной квалификации.

С другой стороны, профессиональная квалификация является результатом состоявшегося профессионального образования человека. По сути, профессиональная квалификация любого специалиста в ее «стартовом» состоянии представляет собой уровень общей и профессиональной образованности выпускника высшего образовательного учреждения, официально признанный достаточным основанием для выполнения профессиональных компетенций в той или иной отрасли социального производства. Естественно, что в процессе исполнения специалистом тех или иных профессиональных компетенций его профессиональная квалификация претерпевает качественные изменения. Профессиональная квалификация рождается в результате развития образованности. Происходит это путем перехода общей образованности, важным элементом которой является профессиональное самоопределение человека, к специальной (профессиональной) образованности. Достигая такого состояния, при котором «просыпается» профессиональное самосознание специалиста, специальная образованность составляет сущностное основание для признания соответствующей профессиональной квалификации специалиста.

Таким образом, профессиональная квалификация зарождается вместе с развитием образованности людей. Главная особенность этого процесса состоит в том, что любой человек (ребенок) с детства становится «свидетелем» реализации некоторой профессиональной деятельности. Постепенно осознавая факт зависимости своего мироощущения от результатов данной деятельности, дети начинают выражать свое отношение к некоторой профессии. Если рядом находятся люди (педагогические работники, родители), сумевшие помочь детям раскрыть свои задатки, то развивается положительное отношение к некоторой профессии.

В плане профессионального самоопределения такого подхода явно недостаточно. Необходимо так называемая содержательная «подпитка» процесса профессионального самоопределения учащихся. С этой целью чаще всего вводятся специальные учебные дисциплины, с целью пропедевтики определенных профессий.

Учитывая характеристики образованности, в профессиональном образовании также являются значимыми осведомленность, сознательность, действенность и умелость [4]. Поэтому в содержание образования важно включать такие его элементы, благодаря которым стимулируются внутриличностные процессы мышления, положительной мотивации к профессии, профессионального самообразования и др. Большое место следует отводить практической деятельности по применению усваиваемых знаний в различных аспектах профессиональной деятельности. Характерной отличительной чертой профессионального образования (по сравнению с общим образованием) является приоритетность его содержания. Речь идет о приоритетности содержания профессионального образования в том смысле, что, прежде всего, благодаря его сущности, системности организации и этапов предъявления студентам, развивается их профессиональное самосознание. Понятно, что от профессионализма профессорско-преподавательского состава образовательного учреждения зависит многое (в организационном, в методическом и др. планах). Однако профессиональное самосознание студентов происходит, в основном, в процессе реализации их деятельности, связанной с определенной профессией. Они способны почувствовать себя причастными к этой профессии, если осознают, что сделанное (спроектированное, вне-

дренное и т.п.) ими имеет определенную социальную ценность (полезно людям).

Профессиональное самосознание может развиваться в процессе развития профессиональной образованности. Многое здесь зависит от внутриличностных резервов каждого студента. Внутренняя убежденность в правоте профессионального самоопределения может служить своеобразным «двигателем» развития профессионального самосознания и вне благоприятных условий для этого. Благоприятные же педагогические условия позволяют снимать с участников образования часть нагрузок (эмоциональных, интеллектуальных, духовных и физических). Тогда профессиональное самосознание развивается без излишних препятствий.

Присвоение человеком профессиональной образованности на определенном уровне обуславливает появление его профессионального самосознания. Речь идет о внутренней уверенности в том, что его специальных знаний (синтез осведомленности и сознательности) и умелости достаточно для того, чтобы исполнять определенные функции специалиста. Действенность знаний вызывает при этом потребность приступать к исполнению соответствующих функций. Профессиональное самосознание с такими признаками является достаточным основанием для присвоения выпускнику высшего образовательного учреждения определенной профессиональной квалификации.

Факт присвоения профессиональной квалификации является лишь актом признания права соответствующего специалиста на профессиональную деятельность. Это означает, что достигнутый им уровень образованности является достаточным для того, чтобы начать осуществление профессиональной деятельности. Профессиональную же квалификацию специалиста нецелесообразно сводить к какому бы то ни было уровню его специальной (профессиональной) образованности. Придерживаясь позиции Г.Н. Серикова, можно констатировать, что профессиональная квалификация специалиста как внутреннее свойство его личности возникает и развивается в результате синтеза определенного уровня образованности (общей и специальной) с практикой реализации им профессиональной деятельности [4].

Выпускники высшего образовательного учреждения обычно проходят преддипломную практику и, соответственно, получили

## Повышение квалификации специалистов

определенные представления о выбранной профессии в действии. В результате этого произошла корректировка их профессионального самосознания и появились основания для зарождения профессиональной квалификации. Таким образом, впервые присваиваемую специалисту профессиональную квалификацию следует рассматривать как стадию ее зарождения. Становление же профессиональной квалификации специалиста может осуществляться лишь в процессе осуществления им соответствующей профессиональной деятельности. Пользуясь собственной образованностью (прежде всего специальной), работник приобретает опыт (навыки) применения усвоенного в своей профессиональной деятельности. Другими словами, усвоенный социальный опыт (знания) об особенностях соответствующей профессиональной деятельности наполняется личным опытом ее осуществления. В результате развивается профессиональная компетентность как сплав усвоенного ранее социального опыта (достаточно развитой специальной образованности) и внутренне открывающихся знаний в процессе практики осуществления собственной профессиональной деятельности. Таким образом, постепенно развиваются способности специалиста компетентно пользоваться собственной образованностью в процессе реализации своей профессиональной деятельности.

Сталкиваясь с практикой осуществления профессиональной деятельности, каждый специалист часто встает перед выбором предпочтений. Речь идет о его возможностях по-разному реагировать на воздействия партнеров, осуществлять различные (по объему, по внутренней направленности и др.) подготовительные трудозатраты, принимать те или иные решения. Тем самым каждый специалист сталкивается с необходимостью нравственного самопроявления. В зависимости от того, какие решения будут им приниматься, какими мотивами будет обуславливаться его поведение в профессиональной деятельности, находится развитие его нравственности (в том числе и ее профессиональных аспектов) [4].

Нравственная позиция специалиста проявляется в том, насколько он активен в своей профессиональной деятельности. Иначе говоря, в выборе своей позиции в тех случаях, когда его образованность является достаточной для совершенствования тех или иных аспектов профессиональной деятельности. Если при этом обостряется его внутреннее ощущение

(потребность) сделать что-то, то он может проявить инициативу или ждать, когда кто-то предложит действовать в этом направлении. Специалисты, у которых действенность (как аспект образованности) развита достаточно высоко, обычно склонны к инициативам. Таким образом, только в практике профессиональной деятельности создаются условия для развития инициативности как компонента профессиональной квалификации.

В процессе осуществления профессиональной деятельности у специалистов накапливаются не только навыки пользования собственной образованностью. Постепенно происходит ее сращивание с природоопределенной индивидуальностью и с развившейся самостью специалиста. Накапливаемая компетентность, развивающаяся нравственность и проявляемая индивидуальность становятся предпосылкой развития профессионального мастерства специалиста. Оно также основывается на образованности, благодаря которой могли развиваться компетентность, нравственность и инициативность.

Осознавая качественные изменения, происходящие в собственной профессиональной квалификации, каждый специалист выражает к ним определенное отношение. Чувство удовлетворения от этого способствует укреплению самосознания. Неудовлетворенность чем-то (кем-то) может служить стимулом для самоанализа. Другими словами, профессиональное самосознание находится в прямой зависимости от темпов и направлений развития профессиональной квалификации специалистов. Более того, профессиональное самосознание, по мере укрепления убежденности в том, что потенциал внутренних возможностей профессионального самосовершенствования не исчерпан, и в том, что имеет смысл его реализовать, является двигателем развития профессиональной квалификации.

Таким образом, усвоенная человеком образованность (в единстве ее общего и специального компонентов) вызывает появление не только профессионального самоопределения, а затем самосознания, но и сама является важной внутренней предпосылкой, необходимой для возникновения и развития профессиональной квалификации специалистов. При этом осведомленность и сознательность обуславливают развитие прежде всего компетентности в ее содержательном аспекте. Сознательность специалиста является к тому же залогом становления его профессиональ-

ной нравственности. Уровень развитости действительности общих и специальных знаний обуславливает проявления инициативности специалистов в процессе реализации профессиональной деятельности. Умелость же целесообразно рассматривать как важнейшую предпосылку развития профессионального мастерства.

Развитие профессиональной квалификации специалистов происходит по-разному. Различия наблюдаются в тенденциях развития профессиональной квалификации, в разных темпах ее осуществления, в содержательных отличиях и др. Все это зависит от многих причин. Среди основных можно назвать достигнутый уровень образованности каждым начинающим специалистом, меру профессионального самосознания, личные ценности, обуславливающие его намерения и отношения к себе и к окружению. Значительную роль могут играть условия реализации профессиональной деятельности. Однако при самых благоприятных стечениях всех условий и факторов, влияющих на развитие профессиональной квалификации, ее уровень по отношению к достигнутой образованности не беспределен. Как и всякая система, профессиональная квалификация, рассматриваемая по отношению к определенной образованности (общей и специальной) как к основанию, достигает своей стадии зрелости. Далее наступает иссыкание. Чтобы избежать (хотя бы «раннего») угасания развитой профессиональной квалификации, необходимо повышать уровень своей общей и специальной образованности.

Исходя из выше сказанного, необходимо отметить, что профессиональную деятельность специалистов целесообразно соотносить с их профессиональной квалификацией. При подготовке будущих специалистов основываться на развитии перечисленных компонентов профессиональной квалификации (компетентности, нравственности, инициативности, профессиональном мастерстве). Профессиональная квалификация является результатом состоявшегося профессионального образования человека, поэтому логично соотнесение перечисленных компонентов с характеристиками образованности (осведомленность, сознательность, действительность, умелость).

#### Литература

1. Гордеев, Н.Н. *Проектированная профессиональная квалификация специалиста как средство управления его профессиональным развитием* / Н.Н. Гордеев – Екатеринбург: Изд-во УГППУ, 1995. – 146 с.
2. Зеер, Э.Ф. *Психология профессий* / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во УГППУ, 1997. – 203 с.
3. Кибанов, А.Я. *Основы управления персоналом* / А.Я. Кибанов. – М.: ИНФРА-М, 2003. – 598 с.
4. Сериков, Г.Н. *Образование: аспекты системного отражения* / Г.Н. Сериков. – Курган: Изд-во «Зауралье», 1997. – 425 с.
5. Сериков, Г.Н. *Менеджмент физической культуры и спорта* / Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков. – Челябинск: Изд-во «Уральская академия», 2004. – 268 с.

## ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

*Г.М. Федосимов, Е.В. Худякова*  
КГУ

В статье рассматривается место дополнительного профессионального образования в системе непрерывного педагогического образования государственного университета, обосновываются социальные, педагогические и нормативные предпосылки его формирования, существующие проблемы и тенденции развития на примере Курганского государственного университета.

В ходе инновационных преобразований 90-х годов прошлого столетия в России резко возрос удельный вес университетов в структуре высшей профессиональной школы. Многие классические университеты, особенно в малых и средних городах, были созданы на основе интеграции разноплановых вузов. Так, Курганский государственный университет был образован на базе педагогического и машиностроительного институтов. Объединение вузов в новом статусе привело к закономерным процессам трансформации ряда специальностей, что в конечном итоге отразилось как позитивными, так и негативными изменениями на кадровом потенциале. В Курганском государственном университете произошло резкое сокращение педагогической составляющей, что негативно повлияло на обеспечение учителями общеобразовательных учреждений города Кургана и области. Данный пример доказывает объективную необходимость сохранения и развития системы подготовки педагогических кадров в таком образовательном учреждении, как классический университет, в особенности при отсутствии в городе педагогического вуза.

Постепенное восстановление подготовки педагогических кадров в Курганском государственном университете осуществлялось с опорой на богатые традиции педагогического института, в русле новых тенденций, связанных с модернизацией образования, а также с учетом нового статусного положения и специфики организации образовательного процесса в классическом университете.

Исходя из концептуальных положений (Б.С. Гершунский, А.М. Новиков, В.А. Сластенин и др.) непрерывное педагогическое

образование нами рассматривается как: 1) система специально организованных образовательных процессов; 2) совокупность образовательных программ в соответствии с индивидуальными требованиями, потребностями рынка труда [5, 7, 8 и др.].

В настоящее время в университете, на педагогическом факультете, складывается система непрерывного педагогического образования, которая включает в себя две подсистемы.

Первая подсистема – осуществление непрерывности «по вертикали», связанное с формальным (институциональным) профессиональным педагогическим образованием. Реализация такой непрерывности включает:

- профессиональную подготовку студентов очной формы обучения;
- профессиональную подготовку студентов заочной формы обучения в сокращенные сроки на базе среднего профессионального образования;
- обучение аспирантов и соискателей по педагогическим специальностям.

Кроме того, в подсистеме реализуется компонент формального образования, выполняющий пропедевтическую и профориентационную функции.

Вторая подсистема – осуществление непрерывности «по горизонтали» – реализуется в русле системы дополнительного профессионального образования (ДПО) и включает:

- профессиональную переподготовку работников образования;
- повышение квалификации педагогических работников.

До середины 90-х гг. XX в. система дополнительного педагогического образования в России была представлена сетью специали-



зированных учреждений, в основном – институтов повышения квалификации работников образования и институтов усовершенствования учителей. Специальные факультеты, созданные только в ведущих высших учебных заведениях страны, занимались вопросами повышения квалификации руководящих кадров и преподавателей вузов.

В условиях новых рыночных отношений, на фоне реформирования системы образования стало очевидно, что функции ДПО значительно расширились и для их реализации необходимо использовать весь огромный потенциал, сконцентрированный в университетах [2]. Именно университеты, являясь научными центрами региона, обладают высококвалифицированным профессорско-преподавательским составом, находятся в курсе самых современных научных достижений, а значит – могут обеспечить фундаментальность научных и педагогических знаний, что является одним из важнейших условий как подготовки специалиста, так и профессиональной переподготовки и повышения уровня его квалификации. Фундаментальные научные знания подаются слушателям адаптированными в структуру учебных дисциплин, разработано методическое обеспечение учебного процесса, поскольку университеты являются не только научными центрами, но и образовательными учреждениями. Материально-техническая база университета, включающая аудиторный фонд, исследовательские лаборатории, оснащенные необходимым оборудованием, компьютерные залы, издательские центры и др., – также свидетельство в пользу осуществления дополнительного профессионального образования в университетах при нынешнем недостаточном финансировании сферы образования в условиях кризиса. В русле данной тенденции Министерством общего и профессионального образования РФ 10 апреля 1996 г. утверждено «Типовое положение о структурных подразделениях дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов, организуемых в высших и средних специальных учебных заведениях Российской Федерации» [10]. Данный документ законодательно оформил право учреждений среднего и высшего профессионального образования на осуществление повышения квалификации, профессиональной переподготовки, стажировки специалистов по дополнительным образовательным программам.

С этого момента до настоящего времени, то есть за период, охватывающий последние 10 лет, функции университетов в реализации программ ДПО значительно расширились. В подавляющем большинстве вузов России существуют различные подразделения, реализующие программы ДПО: институты и факультеты дополнительного профессионального образования, межрегиональные центры повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров, в том числе специалистов с педагогическим образованием. Признание на государственном уровне актуальности и важности реализации программ дополнительного профессионального образования в высших учебных заведениях подтверждает тот факт, что с 1 января 2006 года введены новые критерии аккредитации вузов. В числе параметров, учитываемых при оценке их академического уровня, – возможность продолжения обучения по программам послевузовского и дополнительного профессионального образования.

Одним из основных видов дополнительного профессионального образования, осуществляющихся в вузах, в том числе в Курганском государственном университете, является профессиональная переподготовка. Она не повышает уровень образования, а направлена на приобретение дополнительных знаний и навыков по программам, предусматривающим изучение научных и учебных дисциплин, разделов науки, техники и технологий, необходимых для осуществления нового вида профессиональной деятельности или получения новой квалификации в пределах имеющегося у обучающихся профессионального образования. Объем программы профессиональной переподготовки составляет не менее 500 аудиторных часов, срок обучения – около 1–1,5 лет. Профессиональная переподготовка предназначена как для студентов старших курсов, стремящихся к окончанию университета, помимо основного диплома о высшем образовании, получить второй диплом, расширяющий возможности трудоустройства, так и для специалистов с уже имеющимся профессиональным образованием, в силу различных обстоятельств решивших «переквалифицироваться» или расширить профиль деятельности. Содержание профессиональной переподготовки строится на основе программ высшего образования. В программу профессиональной переподготовки включаются 2 блока программы высшего образования, касающихся предмет-

## Повышение квалификации специалистов

ной области: специальный и общепрофессиональный. Реализация программы профессиональной переподготовки осуществляется преимущественно в форме курсового заочного, очно-заочного или вечернего обучения. Данные формы дают возможность слушателям в процессе прохождения курсов совмещать работу с учебой и в то же время усваивать достаточно большой объем учебного материала в рамках аудиторных занятий. На педагогическом факультете Курганского государственного университета апробированы и внедрены в практику более 10 образовательных программ профессиональной переподготовки. Наиболее востребованными являются: «Психология», «Логопедия», «Программирование с методикой преподавания информатики».

Программы повышения квалификации реализуются в университете с целью обновления знаний и навыков лиц, имеющих профессиональное образование, связи с повышением требований к уровню их квалификации и необходимостью освоения ими новых способов решения профессиональных задач. Курсы повышения квалификации в университете предназначены для слушателей, имеющих высшее или среднее профессионально-педагогическое образование. Ежегодно для педагогических работников города Кургана и Курганской области проводятся курсы повышения квалификации по 15–20 образовательным программам. Особенно востребованы курсы для учителей математики, русского языка и литературы, биологии, черчения, а также для школьных психологов, социальных педагогов, директоров и завучей школ.

На основе анализа научных публикаций исследователей (В.В. Валентинова, И.Б. Николаевой, Л.И. Соломко, Э.М. Чухраева и др.), а также практики работы педагогического факультета Курганского государственного университета выявлен ряд недостатков в реализации дополнительных образовательных программ в высших учебных заведениях: 1) недостаточно активно проводится мониторинг рынка труда, качества и результативности проведения профессиональной переподготовки и повышения квалификации; 2) отсутствует обмен опытом учреждений высшего образования в области организации, учебно-методической и научно-исследовательской деятельности; 3) недостаточное бюджетное финансирование и слабая материально-техническая база; 4) проблема проектирования учебного процесса: целей и содержания

обучения, методов и средств, исходя из конкретных моделей профессиональной переподготовки и повышения квалификации; 5) недостаточный учет предыдущей подготовки слушателей [1, 11, 12, 13 и др.].

На основании анализа научно-теоретических исследований, опыта осуществления дополнительного профессионального образования в различных вузах России, а также на основе работы педагогического факультета Курганского государственного университета стало возможным выявить некоторые пути (направления) повышения эффективности реализации программ дополнительного педагогического образования в условиях университета.

Одним из направлений является взаимодействие университета с учреждениями профессионального образования, региональными и муниципальными органами управления образования с целью обмена опытом и совместного решения ряда проблем: диагностики и анализа потребностей местного рынка труда в дополнительном профессионально-педагогическом образовании специалистов; распространения информации о возможности предоставления данного рода услуг; совместного создания общего информационно-методического банка данных; экспертизы и оценки результативности осуществления программ ДПО и др. Взаимодействие Курганского государственного университета с органами управления и учреждениями образования осуществляется на уровнях: областном (между университетом, Главным управлением образования Курганской области и муниципальными органами управления образованием, областным департаментом занятости населения, Институтом повышения квалификации и переподготовки работников образования), городском (КГУ и Инновационно-методическим центром), а также непосредственно между университетом и учреждениями общего и среднего профессионального образования. Взаимодействие обеспечивает повышение качества профессиональной переподготовки и повышения квалификации; улучшение финансирования; совершенствование содержания программ; удовлетворение социально-экономических потребностей города Кургана и области в обновлении знаний и умений педагогов, развитии их профессиональной компетентности, а также подготовке специалистов с педагогическим образованием к новым видам профессиональной деятельности.

Повышению эффективности дополнительного профессионального образования в условиях университета способствует формирование комплексной системы наблюдения, научно-обоснованного диагностирования и оценки состояния педагогической деятельности для реализации поставленных целей и задач. В Курганском государственном университете проводится мониторинг эффективности реализации программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации специалистов с педагогическим образованием. Методами проведения диагностики является текущее наблюдение, анализ результатов учебно-профессиональной деятельности, опросы, анкетирование, тестирование. Диагностика позволяет обнаруживать мнение обучающихся и обучающихся об актуальности содержания программ, положительных сторонах и недостатках организации профессиональной переподготовки и повышения квалификации, психологическом климате, удовлетворенности результатами обучения; выявить уровень подготовленности слушателей по окончании обучения. В результате полученная информация помогает найти направления совершенствования реализации дополнительных образовательных программ.

Опыт показал, что для эффективного обучения слушателей, которые являются взрослыми людьми – специалистами с педагогическим образованием, необходимо осуществление специальной андрагогической подготовки преподавателей университета. Андрагогика – наука, познающая и обобщающая практику образования взрослых. Она создает теоретические и методические основы деятельности, помогающей взрослым приобрести общие и профессиональные знания, освоить достижения культуры и сформировать (или пересмотреть) жизненные принципы. На необходимость андрагогической подготовки тех, кто обучает взрослых, указывают исследования ученых (С.Г. Вершловского, М.Т. Громковой, С.И. Змеева, И.А. Колесниковой и др.) [3, 4, 6, 9]. Недостаточный уровень андрагогической подготовки преподавателей Курганского государственного университета отмечался как слушателями, так и самими преподавателями. Формами ее повышения являлась работа преподавателей с информационным банком данных по вопросам организации обучения; методические заседания; отдельные спецсеминары; спецкурс, включавший темы «Андрагогика как наука», «Обучение взрослых в системе непрерывного

образования», «Взрослый человек как субъект обучения», «Основные организационные формы и технологии обучения взрослых», «Специалисты с педагогическим образованием как особая категория взрослых обучающихся» и др. Реализация данных мероприятий способствовала внедрению инновационных андрагогических технологий, форм и методов взаимодействия с взрослыми обучающимися; улучшению качества знаний, умений и навыков специалистов с педагогическим образованием; активизации познавательной активности слушателей; совершенствованию организации профессиональной переподготовки и повышения квалификации специалистов с педагогическим образованием в университете.

Помимо профессиональной переподготовки и повышения квалификации для университета перспективными в плане дополнительного профессионального образования являются:

– выездные курсы по заявкам учреждений образования, заинтересованных в расширении педагогами научных и общекультурных знаний, приобретении новых профессионально-педагогических умений и навыков;

– дистанционные формы оказания педагогическим работникам, находящимся на отдаленных от университета территориях, дополнительных образовательных услуг.

Таким образом, осуществление дополнительного профессионально-педагогического образования в классическом университете обусловлено социальной востребованностью; процессами, происходящими в сфере образования в целом; потребностями педагогов в профессиональной переподготовке и повышении квалификации и, кроме того, имеющимся в университете научным, педагогическим, методическим, материально-техническим потенциалом. Подсистема дополнительного профессионального образования в университете является компонентом системы непрерывного педагогического образования, которая представляет единое целое и базируется на определенных принципах: непрерывности, преемственности, дополнительности, маневренности, открытости педагогического образования, ориентации на потребителя.

#### Литература

1. Валентинов, В.В. О союзе руководителей учреждений и подразделений ДПО / В.В. Валентинов // *Дополнительное профессиональное образование*. – 2004. – № 3 (7). – С. 7–10.

## Повышение квалификации специалистов

2. Волков, Ю.Г. *Послевузовское и дополнительное профессиональное образование в России* / Ю.Г. Волков // *Социс.* – 1997. – № 9. – С. 56–66.
3. Громкова, М.Т. *Андрагогика: теория и практика образования взрослых: учеб. пособие для системы доп. проф. образования; учеб. пособие для студентов вузов* / М.Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 495 с.
4. Змеев, С.И. *Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых* / С.И. Змеев. – М.: ПЕРСЭ, 2003. – 207 с.
5. Новиков, А.М. *Принципы построения системы непрерывного профессионального образования* / А.М. Новиков // *Педагогика.* – 1998. – № 3. – С. 11–17.
6. *Основы андрагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений* / под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 240 с.
7. *Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений* / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 386 с.
8. *Перспективы развития системы непрерывного образования* / под ред. Б.С. Гершунского. – М.: Педагогика, 1990. – 221 с.
9. *Рабочая книга андрагога* / под ред. С.Г. Верилловского. – СПб.: Питер, 1998. – 189 с.
10. *Типовое положение о структурных подразделениях дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов, организуемых в высших и средних специальных учебных заведениях Российской Федерации от 10.04.96 № 2* // *Сборник нормативно-правовых и методических документов в сфере дополнительного профессионального образования.* – М.: МО РФ, 2000. – С. 290–298.
11. Чухраев, Э.М. *О развитии дополнительного профессионального образования в вузах Дальнего Востока* / Э.М. Чухраев // *Дополнительное профессиональное образование.* – 2003. – № 2. – С. 12–15.
12. Соломко, Л.И. *Состояние и основные направления развития системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических кадров учреждений высшего и среднего профессионального образования* / Л.И. Соломко, С.С. Пустовойтова // *Дополнительное профессиональное образование.* – 2003. – № 1. – С. 21–23.
13. Николаева, И.Б. *Обучение преподавательского состава учреждений профессионального образования по программам дополнительного профессионального образования в области информационных технологий* / И.Б. Николаева // *Дополнительное профессиональное образование.* – 2004. – № 3(7). – С. 27–31.

## ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЯ В АСПЕКТЕ ВОСПИТАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ УЧАЩИХСЯ К СЕМЬЕ В ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ\*

Ю.В. Тягунова

ЮУрГУ

Статья посвящена описанию инновационной деятельности как формы повышения квалификации учителей в аспекте воспитания ценностного отношения учащихся к семье.

Анализ методической литературы, участие в научно-методических и практических конференциях различного уровня показали, что успех воспитания ценностного отношения учащихся к семье зависит от целенаправленной и эффективной деятельности педагога, понимания им его роли в воспитании ценностного отношения к семье у учащихся, его готовности к осуществлению этой роли. Однако констатирующий эксперимент, проведенный в трех школах Челябинской области, позволяет говорить, что практикующие учителя школ не готовы к осуществлению функции воспитания ценностного отношения в рамках решения проблемы повышения уровня воспитанности ценностного отношения учащихся к семье. Таким образом, можно сделать вывод о том, что повышение квалификации учителя в воспитании ценностного отношения к семье у учащихся есть необходимость современной педагогической практики. В нашем исследовании инновационная деятельность предстает как один из наиболее эффективных форм повышения квалификации.

Особенностью повышения квалификации в инновационной деятельности является интенсификация процесса повышения квалификации учителя вообще и становления готовности к воспитанию ценностного отношения к семье у учащихся в частности, а также осуществление инновационной деятельности без отрыва от профессиональной деятельности. Инновационная деятельность в процессе повышения квалификации учителя стимулирует самостоятельную деятельность учителя по созиданию, освоению, апробации и внедрению системы воспитания ценностного отношения учащихся к семье. То есть в инновационной деятельности учителя акцент необхо-

димо делать скорее на стимуляцию внедрения собственных инновационных воспитательных систем, чем на внедрение готовых воспитательных систем. Этот факт указывает на эффективность данной формы повышения квалификации по отношению к другим, так как учитель не вообще учится воспитывать ценностное отношение к семье, а делает это для данного классного коллектива.

Каким бы не был вид инновационной деятельности: созидание, освоение, апробация или внедрение инновационной воспитательной системы учитель вынужден выполнять несвойственные ему ранее функции, использовать новые средства, новые формы взаимодействия (с родителями, с коллегами, с администрацией, с учащимися) [4]. Противоречие между поставленной задачей воспитания ценностного отношения учащихся к семье и способностью ее разрешения приводит педагога к пониманию им того факта, что его квалификации уже не достаточно для выполнения профессиональной деятельности на достаточном уровне. Квалификацию надо повышать. В основе гуманно-ориентированного подхода, лежащего в основании модели повышения квалификации учителя в воспитании ценностного отношения учащихся к семье, заложено представление того факта, что становление готовности учителя, как личности, идет через реализацию внутренних резервов, через личностно-значимую деятельность при учете индивидуальных особенностей [6]. И действительно, наша модель повышения квалификации предполагает, что любые полученные знания о социальной ценности семьи преломляются через призму субъективных представлений и личных ценностей учителя и преобразуют личность учителя в соответствии с его

\*При финансовой поддержке Правительства Челябинской области

## Повышение квалификации специалистов

природными задатками и личными предпочтениями. Таким образом, внедряя даже готовую систему воспитания ценностного отношения к семье, учитель привносит в нее что-то новое, в соответствии с его представлениями о процессе воспитания ценностей. Инновационная деятельность позволяет реализовать учителю свои внутренние задатки в модели воспитания ценностного отношения учащихся к семье. Таким образом, очевидно, что участие в инновационной деятельности стимулирует учителя к повышению квалификации.

Применить готовую модель в конкретном классном коллективе, не привнося ничего нового, достаточно проблематично и малоэффективно, так как каждый классный коллектив обладает своей спецификой, начальным уровнем воспитанности ценностного отношения к семье, воспитательным потенциалом семей учащихся и другими особенностями, которые необходимо учитывать при моделировании и внедрении воспитательной системы. Поэтому, так или иначе, учителю необходимо адаптировать готовую систему или вновь разрабатывать свою, то есть заниматься инновацией. Выполняя инновационную деятельность, учитель приобретает новые представления о содержании воспитания ценностного отношения к семье, о новых методиках воспитания ценностного отношения к семье, о особенностях моделирования системы воспитания ценностного отношения к семье, о методах диагностики ценностного отношения к семье. Таким образом, обогащается его образованность в сфере воспитания ценностного отношения к семье, а значит, инновационная деятельность влияет на профессиональную компетентность учителя в данной сфере [3, 4]. В процессе приобретения новых знаний и умений о воспитании ценностного отношения к семье неминуемо меняются личные взгляды, позиции, отношение учителя к проблеме воспитания ценностного отношения учащихся к семье. Все это сказывается на взаимоотношениях между субъектами модели: родителями, учащимися, учителями, администрацией. Все они, вовлекаясь в инновационную деятельность вместе с учителем, должны придерживаться особых норм поведения, требуемых данной воспитательной системой. Данный факт позволяет сделать вывод о том, что вовлечение в инновационную деятельность субъектов системы повышения квалификации содействует становлению их нравственной

позиции по данной проблеме. Относительно учителей можно говорить о становлении и развитии профессиональной нравственности [4]. Отражение влияния инновационной деятельности по созданию, освоению, апробации и внедрению системы воспитания ценностного отношения к семье на компоненты профессиональной квалификации, выявленные Г.Н. Сериковым (инициативность, профессиональная нравственность, профессиональная компетентность, профессиональное мастерство), позволяет говорить о полномправном отнесении инновационной деятельности к наиболее эффективным формам повышения квалификации.

Средством осуществления инновационной деятельности является новация. В данном исследовании новацией является система воспитания ценностного отношения учащихся к семье.

Содержание деятельности субъектов инновационной системы (учащихся родителей и учителей) направлено на освоение учащимися общечеловеческих ценностей: «Земля», «Отечество», «Семья», «Труд», «Знания», «Культура», «Мир», «Человек», «Здоровье», «Общение» – с акцентом на ценность семьи, ее значимость для человека; содержание согласовано с образовательной программой по предметам гуманитарного цикла. Таким образом, абстрактный социальный опыт, полученный на уроке, посредством воспитательного мероприятия превращается в личный опыт учащегося, а социальные ценности – в личные ценности. Специфическая особенность данной воспитательной системы – интеграция содержания воспитательных мероприятий с содержанием учебных предметов.

Совместная деятельность в данной системе организована в форме коммуникативных игр, тренингов общения, внеклассных мероприятий, экскурсий, походов, различных по форме классных часов: организационных, плановых, информационно-познавательных, бесед по психолого-педагогическим проблемам учащихся, родительских собраний – и других практико-ориентирующих форм, имитирующие социальные аспекты семейной жизни. Реализация на этих занятиях разнообразных методов организации деятельности, педагогического воздействия, убеждения и практического воспитания позволяют учесть индивидуальные особенности учащихся. Вариативное использование форм воспитатель-

ных мероприятий – отличительный признак данной системы воспитания.

Освоение новации реализуется на поисково-познавательном этапе повышения квалификации. Задача учителя – поиск информации, способной устранить пробелы и пополнить багаж теоретических знаний учителя в данной проблеме и ее освоение. Уже в процессе поиска источников информации, а затем и в процессе их изучения, происходит формирование представления учителя о состоянии проблемы воспитания ценностного отношения учащихся к семье в теории и практике педагогики, о различных подходах к решению данной проблемы. Повышение квалификации при освоении новации проявляется в повышении компетентности учителя в теории и практике воспитания ценностного отношения учащихся к семье и может уже проявляться в его профессиональной деятельности в отдельных освоенных приемах и методах воспитания ценностей или в отработке отдельных заимствованных (или своих) фрагментов мероприятий.

На этапе созидания новации учителем зарождается замысел реализовать систему воспитания ценностного отношения учащихся к семье. На данном этапе учитель, осознает актуальность внедрения такой системы именно в данном классном коллективе. Такая деятельность приводит к становлению собственной нравственной позиции учителя по отношению к воспитанию ценностного отношения к семье.

Этап апробации и внедрения инновации предполагает – внедрение собственных инновационных методических разработок в практику образовательного процесса или готовой адаптированной системы. На данном, технологическом этапе повышения квалификации осуществляется проявление профессиональной компетентности учителя в воспитании ценностного отношения к семье в практике, а также проявляется его инициативность в этом аспекте, как составляющая квалификации.

Таким образом, все виды инновационной деятельности способствуют повышению квалификации учителя в воспитании ценностного отношения учащихся к семье.

Для более эффективного повышения квалификации на этапе внедрения инновационных воспитательных систем необходимо вовлечение учителей в как можно более разнообразные формы представления результатов, для чего необходима их организация. Чем бо-

лее разнообразными будут предложенные администрацией и учителями формы представления результатов инновационной деятельности, тем больше у учителя возможностей в апробации и внедрении своих результатов [5]. Стимулирование учителей к открытому представлению результатов своей деятельности, к открытым формам демонстрации результатов внедрения может проявляться в совмещении открытых мероприятий, связанных с аттестацией учителей, и открытых мероприятий по внедрению и апробации результатов работы.

При вовлечении педагога в инновационную деятельность необходимо объяснить ему, что каждую новацию надо тестировать по признакам новации и инновации [4]. В случае низкого уровня готовности учителя к воспитанию ценностного отношения к семье инновация может нанести вред учащемуся или педагогу, поэтому в данной модели предусмотрено создание цензурного механизма, позволяющего отсеять «сомнительные» новации. На данном этапе также важно помнить, что если учитель находится в начале своей инновационной деятельности, то он выполняет действия, которыми владеет не совсем искусно. Т.е. уровень его педагогического мастерства на данном этапе еще невысок. Но со временем, когда действия станут для него традиционными, произойдет рост уровня педагогической техники.

Передача теоретических знаний и профессиональных практических умений должна осуществляться на основе их органической интерпретации без разрыва во времени, на основе глубокого взаимодействия всех способов и форм повышения квалификации. Поэтому, помимо инновационной деятельности предлагаются следующие организационные формы повышения квалификации в аспекте воспитания ценностного отношения учащихся к семье.

**1. Тематический спецкурс «Воспитание ценностного отношения к семье у учащегося»** организуется в школе для всех учителей и предполагает освоение основ воспитания ценностного отношения к семье в короткие сроки, концентрированно. Он обеспечивает изложение минимального объема информации по данной проблеме. В его основе лежит образовательная программа, содержание которой тесно связано с содержанием воспитания ценностного отношения к семье. В данной форме наиболее явно представлен такой вид инновационной деятельности как освое-

## Повышение квалификации специалистов

ние новации. Эта форма достаточно эффективна, так как, во-первых, позволяет охватить весь педагогический коллектив, во-вторых, адаптивна к конкретным условиям школы, в-третьих, может быть реализована силами самой школы.

**2. Методическая работа** по разработке воспитательных мероприятий, направленных на воспитание ценностного отношения к семье учащегося, по разработке психолого-педагогических лекториев для родителей по проблеме воспитания ценностного отношения к семье у учащегося и др.. Такая работа предполагает обмен опытом, своеобразную учебу учителей при обсуждении узких, конкретных, задач воспитания ценностного отношения к семье средствами предмета или воспитательного мероприятия. На заседаниях обсуждаются результаты внедрения новаций по данной тематике. Приоритетной эта форма становится при реализации такого вида инновационной деятельности, как созидание и внедрение новации.

**3. Научно-методическая работа.** Она осуществляется и учителями, и администрацией. В нее входит: разработка методик проведения занятий и методических материалов для них, разработка учебных планов и программ, исследовательская деятельность, участие в научно-практических конференциях по теме воспитания ценностного отношения учащихся к семье, т.е. созидание новации.

**4. Самообразование.** Предполагает вовлечение всех педагогов школы по их интересам в соответствии с возможностями. Инновационная деятельность в форме самообразования проявляется в освоении нового содержания, новых технологий воспитания ценностного отношения к семье.

**5. Соискательство.** Эта форма повышения квалификации хотя и более продуктивная в плане формирования готовности к воспитанию ценностного отношения к семье, если тематика исследования совпадает, однако менее реализуема, т.к. в основном доступна учителям молодым, инициативным и несет с собой дополнительную нагрузку на учителя, кроме того она не позволяет в короткие сроки повысить квалификацию большинства учителей и рассчитана на единичные случаи. Тем не менее, нельзя сбрасывать возможности

этой формы со счетов, т.к. именно она принесет наиболее существенные и серьезные результаты в научно-методическом плане.

Очевидно, что все перечисленные организационные формы повышения квалификации объединяет то, что посредством их учителя вовлечены в инновационную деятельность по созданию, освоению, апробации и внедрению собственной воспитательной системы [1, 2]. Различные формы организации инновационной деятельности: тематический спецкурс, научно-методическая работа, методическая работа, самообразование, соискательство вполне гармонично могут быть использованы вместе. Все они содействуют более эффективному вовлечению учителя в инновационную деятельность, посредством которой повышается квалификация учителя в аспекте воспитания ценностного отношения учащихся к семье.

### Литература

1. Биктагирова, Г.Ф. *Дидактические условия развития педагогической рефлексии учителя в процессе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук / Г.Ф. Биктагирова. – Казань: 2004. – 170 с.*
2. Зенкина, С.А. *Педагогические условия развития мотивации профессиональной деятельности педагога в процессе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук / С.А. Зенкина. – М.: 2003. – 194 с.*
3. *Инновации как фактор модернизации образования взрослых: теория и практика // Материалы всерос. конф. молодых ученых, 20–21 апр. 2004 г.; науч. ред.: В.И. Подобед, В.В. Горшкова. – СПб.: ИОВ РАО, 2004. – 170 с.*
4. Котлярова, И.О. *Соотнесение инноваций в образовательном учреждении с профессионально-педагогической квалификацией: монография / И.О. Котлярова. – Челябинск: Факел, 1998. – 182 с.*
5. Протасова, И.А. *Социально-педагогические условия формирования теоретической готовности учителя к инновационной деятельности (В процессе обучения студентов педагогического вуза): дис. ... канд. пед. наук / И.А. Протасова. – Екатеринбург, 1999. – 204 с.*
6. Сериков, Г.Н. *Образование и развитие человека: монография / Г.Н. Сериков. – М.: Мнемозина, 2002. – 414 с.*



## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ЭФФЕКТИВНЫМ ДЕЙСТВИЯМ В УСЛОВИЯХ ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЙ

*К.Н. Крикунов*  
*ЮУрГУ*

**В статье обосновывается актуальность создания педагогической модели формирования готовности студентов к эффективным действиям в условиях чрезвычайных ситуаций; рассматриваются нормативные предпосылки, структура, компоненты и условия функционирования модели; выявляются ее эмерджентные свойства.**

Обеспечение безопасности людей в чрезвычайных ситуациях (далее мы будем употреблять ЧС), обусловленных природными стихийными бедствиями, техногенными авариями и катастрофами, а также применением современного оружия (военные ЧС), является общегосударственной задачей. 4 сентября 2003 г. Правительством РФ принято Постановление № 547 «О подготовке населения в области защиты от ЧС природного и техногенного характера». В соответствии с данным постановлением подготовке в области защиты от ЧС подлежат учащиеся учреждений общего образования и студенты учреждений профессионального образования. Основными задачами подготовки студентов вузов в области защиты от ЧС являются: обучение правилам поведения и основным способам защиты от ЧС, приемам оказания первой медицинской помощи пострадавшим, правилам пользования коллективными и индивидуальными средствами защиты [3].

2 ноября 2000 года принято Постановление Правительства РФ № 841 «Об утверждении Положения об организации обучения населения в области гражданской обороны». В нем определены группы обучения. Среди них – учащиеся учреждений общего образования и студенты учреждений профессионального образования [4].

Согласно «Примерной программе обучения работающего населения в области гражданской обороны и защиты от ЧС природного и техногенного характера», обучение персонала предприятий и организаций действиям в условиях ЧС проводят руководители этих предприятий и организаций и их подразделения. Поскольку выпускники вузов являются

потенциальными руководителями, то эффективность обучения работающего населения при их соответствующей подготовке может быть существенно повышена. Кроме того, студент или выпускник вуза, подготовленный к действиям в ЧС, при нахождении в зоне ЧС сможет действовать эффективно и тем самым спасти жизнь и здоровье свои и окружающих людей.

Понятие «готовность студентов к эффективным действиям в условиях чрезвычайных ситуаций» рассматривается как интегративное свойство личности, характеризующее достигнутое уровнем развития комплекса соответствующих индивидуально-личностных качеств, степенью совершенства необходимых навыков и уровнем физического развития. Содержательными компонентами данного понятия являются: психологический, медицинский, основ выживания в ЧС и физический. Признаками данного понятия как аспекта образованности являются осведомленность, сознательность, действенность и умелость [5].

Мы поддерживаем точку зрения А.Я. Найна, в соответствии с которой под моделью понимается система, отражающая определенное явление или объект так, что это дает новую информацию о нем [2]. При построении модели мы опираемся на следующие этапы моделирования, выделенные И.О. Котляровой: «построение модели, исследование модели, корректировка модели, применение модели» [1, с. 12].

Нам представляется целесообразным перечислить те характеристики, на которые мы опирались при построении педагогической модели формирования готовности студентов к эффективным действиям в условиях чрезвычайных ситуаций.

## Повышение квалификации специалистов

чайных ситуаций: адекватность, простота, наглядность, конструктивность, присутствие элементов обобщенности, абстракции, возможность проведения измерений.

При построении модели мы применяли системный подход (А.Н. Аверьянов, И.В. Блауберг, С.В. Ильин, В.Н. Садовский, Г.Н. Сериков, Э.Г. Юдин и др.). Системный подход к отражению всякой реальности базируется на понятии системы. Любая система характеризуется элементами и связями между ними. Опираясь на положения системного и системно-синергетического подходов, процесс формирования готовности студентов к эффективным действиям в условиях чрезвычайных ситуаций представлен в виде педагогической модели формирования данной готовности (см. рисунок).

Разработанная педагогическая модель, сориентированная на формирование готовности студентов к эффективным действиям в условиях чрезвычайных ситуаций, представляет собой систему со следующими основаниями: нижнее – достигнутый уровень готовности студентов к эффективным действиям в условиях ЧС, верхнее основание – проектируемый уровень готовности к эффективным действиям в условиях ЧС (как цель и как результат). Связь между этими двумя основаниями осуществляется через оценочный, корректировочный, содержательный и реализующий компоненты модели.

Содержательный компонент обусловлен компонентами готовности к эффективным действиям в условиях ЧС и включает в себя три блока: медицинский, психологический и основ выживания в ЧС.

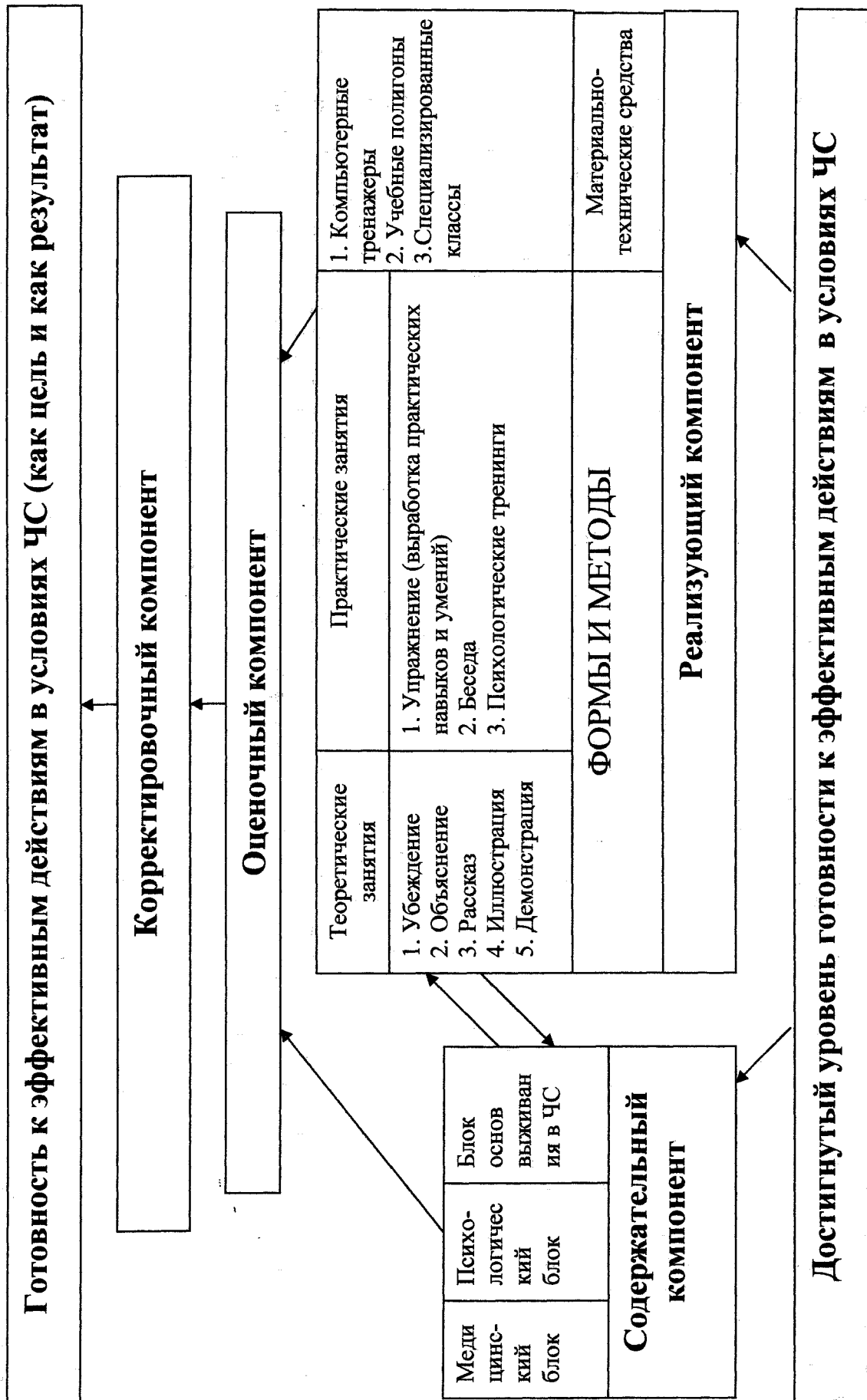
Отбор содержания образования проводился в соответствии с положениями гуманно ориентированного образования. К основным потенциалам гуманно ориентированного образования отнесены предпосылки развития ценностного отношения человека к себе и к другим людям [6]. Это положение приобретает особое значение при отборе содержания образования, поскольку деятельность человека при ликвидации последствий ЧС направлена прежде всего на оказание помощи людям, проявления сочувствия и сострадания к ним.

По мнению Г.Н. Серикова, «гуманизм в образовании проявляется в намеренном и взвешенном создании условий, в которых развитие человека осуществлялось бы и природосообразно, и социально приемлемо, и лично востребовано. Для этого необходим учет вро-

жденных особенностей человека, выраженных в его задатках, а также поиск компромиссов между социализацией и индивидуализацией в развитии человека со свойственными ему задатками» [6, с. 344]. В содержание образования при формировании готовности к эффективным действиям в условиях ЧС с целью воздействия на эмоциональную сферу обучаемых необходимо включать ознакомление с последствиями реальных ЧС, оказание помощи людям, пострадавшим в результате ЧС. Но при этом, руководствуясь принципом гуманизма в образовании, не следует вступать в антагонизм с природоопределенными задатками человека. Следовательно, воздействие на эмоциональную сферу обучающихся должно быть дозированным и учитывать особенности психики каждого студента.

В содержании подготовки профессиональных спасателей можно выделить несколько блоков, в том числе аналогичные вышеназванным. Для наполнения содержательного компонента рассматриваемой педагогической модели используются материалы, применяемые в подготовке профессиональных спасателей. Однако при этом необходимо произвести пересмотр и адаптацию этих материалов с учетом специфики процесса обучения на факультете военного обучения, имеющегося материально-технического обеспечения, а также индивидуально-личностных качеств обучаемых. Следует отметить, что кандидаты в профессиональные спасатели проходят значительно более жесткий профессиональный психофизиологический отбор, чем студенты при поступлении на факультет военного обучения. Следовательно, ряд задач, выполняемых в условиях ЧС профессиональными спасателями, могут быть выполнены далеко не всеми студентами либо выпускниками вуза. Таким образом, ряд вопросов, рассматриваемых в содержании подготовки профессиональных спасателей, не могут быть включены в содержание подготовки студентов. Кроме того, материально-техническое обеспечение факультета военного обучения не позволяет провести некоторые практические занятия, предусмотренные в программе подготовки профессиональных спасателей.

Медицинский блок предусматривает изучение видов медицинской помощи, задач и объема первой медицинской помощи. Студенты должны знать способы и порядок оказания первой помощи при вывихах, кровотечениях, обмороках, переломах, ранениях и т.д.



Педагогическая модель формирования готовности студентов к эффективным действиям в условиях ЧС

## Повышение квалификации специалистов

Изучаются основы сердечно-легочной реанимации, помощи при утоплении, при поражении отравляющими и аварийно химически опасными веществами, виды помощи в других ЧС. В результате изучения содержания медицинского блока обучающийся должен уметь проводить комплекс медицинских мероприятий, выполняемых на месте поражения с использованием табельных и подручных медицинских средств с целью прекращения воздействия факторов, способных утяжелить состояние пораженных или привести к смертельному исходу, а также эвакуацию пораженных из очага поражения. Применение навыков, полученных в результате изучения содержания медицинского блока, возможно не только в условиях ЧС, но и при необходимости оказания первой медицинской помощи в повседневной жизнедеятельности.

Особое внимание уделяется психологической подготовке к действиям в ЧС. Психологическое воздействие обстановки ЧС таково, что человек, не умеющий управлять собственным психическим состоянием, не может эффективно действовать в условиях ЧС. Содержание психологического блока предусматривает изучение факторов, оказывающих травмирующее воздействие на психику человека, индивидуальных и коллективных форм панических реакций в ЧС. Рассматриваются методы психологической подготовки к действиям в ЧС, методы управления психическим состоянием при действиях в ЧС. Следует отметить: студенты осваивают те же методы управления собственным психическим состоянием, что и профессиональные спасатели, в частности релаксацию и аутогенную тренировку. Изучаются индивидуально-личностные качества, необходимые для эффективных действий в условиях ЧС. Особое внимание уделяется мотивации действий в условиях ЧС. В результате изучения содержания психологического блока обучающийся должен уметь эффективно управлять собственным психическим состоянием в ЧС и оказывать психологическую помощь пострадавшим при условии применения способов психологической защиты и методов психотерапии. Владение методами управления собственным психическим состоянием и способами психологической защиты может быть полезным не только в условиях ЧС, но и в процессе повседневной жизнедеятельности.

Блок основ выживания в ЧС предполагает изучение назначения, общего устройства и

порядка использования средств индивидуальной защиты. Рассматриваются вопросы жизнеобеспечения человека в различных ЧС и средах. Приобретаются навыки выживания в экстремальных условиях, которые не обязательно являются следствием ЧС, но могут возникать в процессе повседневной жизнедеятельности человека. В результате изучения содержания блока основ выживания в ЧС обучающийся должен уметь оценивать конкретную ЧС, организовывать, контролировать и корректировать собственные действия, учитывая взаимодействие с окружающими. Необходимо умение пользоваться средствами защиты и техническими средствами, адекватными конкретной ситуации.

Реализующий компонент включает в себя формы и методы организации учебно-педагогического общения, а также материально-технические средства, необходимые для достижения достаточного уровня готовности к эффективным действиям в условиях ЧС. При отборе методов обучения мы выделили положения, в соответствии с которыми используемые методы в аспекте формирования готовности к эффективным действиям в условиях ЧС должны:

- создавать атмосферу, в которой студент чувствует себя комфортно и свободно; стимулировать интересы обучаемого; развивать потребность учиться, делая тем самым реальным достижение студентом успеха в овладении предметом;
- затрагивать личность студента в целом, вовлекать в учебный процесс его эмоции, чувства, ощущения, соотноситься с его реальными потребностями, стимулировать его когнитивные, творческие способности;
- активизировать студентов, направляя их на активное взаимодействие с другими участниками этого процесса;
- способствовать осознанию студентом того, что успехи в изучении предмета в большей степени связаны с его личностью и интересами;
- при условии использования соответствующих материально – технических средств способствовать созданию обстановки, максимально приближенной к реальной ЧС;
- предусматривать различные формы работы: индивидуальную, групповую, коллективную, в полной мере стимулирующие активность студентов, их самостоятельность, творчество и т.п.

Учитывая вышеизложенное, нами был проведен анализ методов, используемых в процессе обучения студентов по вузовским дисциплинам подготовки к действиям в условиях ЧС и специализированных, применяемых в процессе подготовки профессиональных спасателей с целью выявления их рационального сочетания, необходимого для функционирования разрабатываемой модели. В результате анализа были отобраны как методы, применяемые в процессе обучения студентов по вузовским дисциплинам для подготовки к действиям в условиях ЧС, так и специализированные, используемые в процессе подготовки профессиональных спасателей. К последним относятся, в частности, психологические тренинги.

Используемые материально-технические средства позволяют создать специфические условия для формирования всех компонентов готовности к эффективным действиям в условиях ЧС. Необходимые навыки и умения по оказанию первой медицинской помощи отрабатываются в учебных классах, оснащенных наглядными пособиями, тренажерами, муляжами. В период учебных сборов на базе воинских частей возможно создание обстановки, максимально приближенной к реальной ЧС, и отработка соответствующих навыков. На учебных полигонах в ходе комплексных занятий создается сложная обстановка, характеризующая ЧС, которая позволяет вызвать у обучаемых физическое и умственное напряжение, характерное для ЧС. Предусматривается проведение тренировок в экстремальных погодных и климатических условиях, а также решение задач с применением видеокomпьютерных имитаторов ЧС.

Для оценки уровней готовности к эффективным действиям в условиях ЧС необходимо оценить уровни сформированности всех компонентов данной готовности. Нами принято решение не оценивать физический компонент готовности, т.к. при поступлении на факультет военного обучения студенты проходят тестирование для выявления уровня их физической подготовки. При этом лица, не выполнившие нормативы, к обучению на факультете военного обучения не допускаются.

Для оценки уровней сформированности медицинского компонента готовности и компонента основ выживания в ЧС разработаны специализированные тесты, содержащие 10 заданий, среди которых есть как предусматривающие выполнение практических дейст-

вий, так и теоретические вопросы. При выполнении практических заданий и ответы на теоретические вопросы студент получает оценку в баллах: 3, 4 или 5 баллов. Таким образом, при прохождении тестирования студент может набрать от 30 до 50 баллов. При этом набранная сумма баллов до 35 означает низкий уровень сформированности данного компонента, от 35 до 45 – средний и от 45 до 50 – высокий.

С целью оценки уровня сформированности психологического компонента применяются специализированные тесты, позволяющие оценить уровни соответствующих индивидуально-личностных качеств: высокий, средний или низкий. При этом высокий уровень оценивается в 5 баллов, средний – в 4 и низкий – в 3 балла. Всего применяется 10 тестов. Далее подсчитывается общая сумма баллов и определяется уровень сформированности психологического компонента в целом: сумма баллов до 35 означает низкий уровень, от 35 до 45 – средний и от 45 до 50 – высокий.

Оценочный компонент разработанной нами модели формирования готовности к эффективным действиям в условиях ЧС предполагает выявление соответствия достигнутого уровня сформированности какого-либо компонента готовности к эффективным действиям в условиях ЧС следующему критерию: сумма баллов по результатам тестирования по данному компоненту готовности должна быть не менее 35. Оценка уровня сформированности отдельного компонента готовности производится после изучения содержания соответствующего блока. При этом используются специализированные способы оценки, применяемые при подготовке профессиональных спасателей. В частности, для оценки индивидуально-личностных качеств и уровня психологической подготовки используются тест Г. Айзенка, методика КОС В.В. Синявского и Б.А. Федоришина, опросник А. Меграбяна, тест Мюнстерберга и методика «Память на числа». Вместе с тем, используются способы оценки, разработанные нами в ходе исследования при содействии специалистов в области защиты от ЧС.

В случае несоответствия у кого-либо из обучаемых достигнутого уровня сформированности какого-либо компонента готовности вышеописанному критерию этим обучаемым выдаются индивидуальные задания с целью корректировки достигнутого уровня (корректировочный компонент).

## Повышение квалификации специалистов

Эмерджентными свойствами модели являются:

а) рациональное сочетание методов, используемых в процессе обучения студентов по вузовским дисциплинам подготовки к действиям в условиях ЧС и специализированных, применяемых в процессе подготовки профессиональных спасателей;

б) использование в оценочном компоненте как специализированных способов оценки, применяемых при подготовке профессиональных спасателей (в частности, для оценки индивидуально-личностных качеств и уровня психологической подготовки), так и способов оценки, разработанных нами в ходе исследования при содействии специалистов в области защиты от ЧС;

в) возможность корректировки достигнутого уровня готовности при помощи индивидуальных заданий – вариативного компонента, изменяемого в зависимости от степени соответствия достигнутого уровня сформированности какого-либо из компонентов готовности вышеописанному критерию у каждого из обучаемых.

Учитывая вышеизложенное, можно констатировать, что функционирование спроектированной педагогической модели происходит в условиях:

а) образовательного процесса на факультете военного обучения (военной кафедре) гражданского вуза;

б) создания специфических условий для формирования всех компонентов готовности студентов к эффективным действиям в условиях ЧС;

в) максимального соответствия содержания, форм, методов и средств образовательного процесса условиям ЧС.

Проведенный анализ свидетельствует о том, что разработанная модель обладает признаками системы: целостностью; взаимосвязью между элементами, в том числе, их иерархичностью; наличием интегративных свойств, не присущих элементам по отдельности; характерными функциями.

### Литература

1. Котлярова, И.О. Системное представление об исследовании: учеб. пособие / И.О. Котлярова, Г.Н. Сериков. – Челябинск: ЧГТУ, 1996 – 81 с.

2. Найн, А.Я. Проблемы управления профессиональной подготовки кадров в условиях рыночных отношений / А.Я. Найн. – Челябинск: Транспорт, 1991. – 202 с.

3. Российская Федерация. Правительство. О подготовке населения в области защиты от ЧС природного и техногенного характера: постановление Правительства Рос. Федерации // Рос. газ. – 2003. – 16 сент. – С. 3.

4. Российская Федерация. Правительство. Об утверждении Положения об организации обучения населения в области гражданской обороны: постановление Правительства Рос. Федерации // Рос. газ. – 2006. – 22 авг. – С. 4.

5. Сериков, Г.Н. Образование: аспекты системного отражения / Г.Н. Сериков. – Курган: Изд-во «Зауралье», 1997. – 396 с.

6. Сериков, Г.Н. Образование и развитие человека / Г.Н. Сериков – М.: Мнемозина, 2002. – 416 с.

## СТАНОВЛЕНИЕ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ОБРАЗОВАННОСТИ ЧЕЛОВЕКА

*М.В. Цытович*  
ЮУрГУ

**В статье дается определение вторичной языковой образованности. Проводится системный анализ этапов становления вторичной языковой образованности, опираясь на теории: образованности человека, языковой личности, вторичной языковой личности, билингвального сознания.**

Современное быстро развивающееся общество предъявляет высокие требования к образованности человека. Причем высокий темп развития диктует главное требование к образованию – его непрерывность, т.е. постоянное развитие и самосовершенствование. ЮНЕСКО даже ввела новый термин «когнитариат» – это тот, кто владеет информацией и умеет добывать знания. В этих условиях свободное владение не только родным языком, но и несколькими иностранными становится жизненно необходимым условием, расширяющим границы познания. В Европе владение несколькими языками – норма, однако для России – это скорее исключение, чем правило. В чем корни данной проблемы, какие факторы влияют на становление языковой образованности вообще и вторичной языковой образованности в частности, каковы закономерности становления вторичной языковой образованности – вот основные вопросы, которые мы попытаемся раскрыть в этой статье.

**Языковая образованность** понимается нами, как некоторое свойство человека, приобретаемое в процессе образования, которое выражает определенную меру овладения родным языком, а также способность пользоваться им в своей жизнедеятельности для достижения определенных целей. То же самое относится и к вторичной языковой образованности, только здесь речь уже пойдет об определенной мере овладения человеком иностранным языком. Языковая образованность, как и образованность человека вообще, отражается в таких ее характеристиках, как языковая осведомленность, действенность, умелость и в их показателях. Все эти характеристики находятся в тесной взаимосвязи, а отношения между вышеперечисленными понятиями можно представить в виде следующей иерархии: родовым понятием является общая образован-

ность человека, а языковая образованность и вторичная – видовыми, причем языковую образованность можно назвать первичной еще и в том смысле, что именно на ее основе, т.е. с помощью родного языка, человек начинает усвоение второго. Исходя из этого, правомерно говорить о системе языковой образованности, так как система – это совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях между собой и образующих определенную целостность, единство [1, с. 427].

Согласно современной теории систем становление является этапом развития системы, которое, помимо этого, включает этапы зарождения, зрелости, распада или преобразования. На развитие системы оказывают влияние внутренние и внешние системообразующие факторы. Что касается системы языковой образованности человека, то она подвергается влиянию внешних целенаправленных факторов системы образования, а также случайным воздействиям со стороны внешней среды, средств массовой информации, Интернета, круга общения и т.д.

Внутренние факторы развития системы – это внутренние особенности самого человека (уровень образованности, характер, темперамент, мировоззрение, склонности и др.). Результаты воздействия того или иного внешнего фактора во многом зависят от внутренних качеств самого человека и поэтому слабо прогнозируемы.

Природоопределенные качества человека, влияющие на становление языковой образованности:

– темперамент (можно предположить, что холерики и сангвиники от природы более экстравертированы, направлены на общение с окружающим миром и, следовательно, коммуникативные способности у них выше, чем у

## Повышение квалификации специалистов

меланхоликов и флегматиков, которые чаще всего – интроверты);

– свойства памяти (уровень языковой образованности во многом зависит оттого, насколько развита у человека память, особенно долговременная зрительная и слуховая память);

– музыкальный слух (человеку, обладающему музыкальным слухом, проще воспроизводить и улавливать мелодику языка, интонационную окрашенность высказывания. Это качество также способствует более быстрому и точному овладению фонетикой иностранного языка);

– развитость артикуляционного аппарата;

– отсутствие или наличие дефектов речи;

– нарушения в слуховом и речевом аппаратах.

Факторы среды бывают случайными и целенаправленными. Очень важно, в какой среде или обществе идет становление языковой образованности личности. Так, в многонациональном обществе функциональных языков может быть несколько, тогда трудно провести грань между родным и вторым языком, и другой язык осваивается вместе с культурой носителей языка. Таким образом происходит становление языковой личности, способной к общению на нескольких языках на межкультурном уровне. Что касается нашей страны, то она, несмотря на демократические перемены, остается достаточно изолированной от мирового сообщества. Поэтому становление вторичной языковой образованности происходит, главным образом, вне языковой среды. Несмотря на то что мы живем в многонациональном обществе, долгие годы «господства» русского языка привели к утрате многими нациями и народностями своих культурных традиций. Уровень языковой образованности в плане родного и русского языка у таких людей часто достаточно низкий, и это вызывает сложности в овладении каким-либо европейским языком.

На наш взгляд, наиболее существенное влияние на становление вторичной языковой образованности оказывают такие внешние факторы, как информационные технологии и Интернет, представляющий собой огромные массивы информации на разных языках. Современные информационные технологии предоставляют возможности создать «виртуальную» среду, в которой, по нашему мнению, может достаточно успешно проходить становление вторичной языковой образованности человека. Хотя, конечно, их влияние на

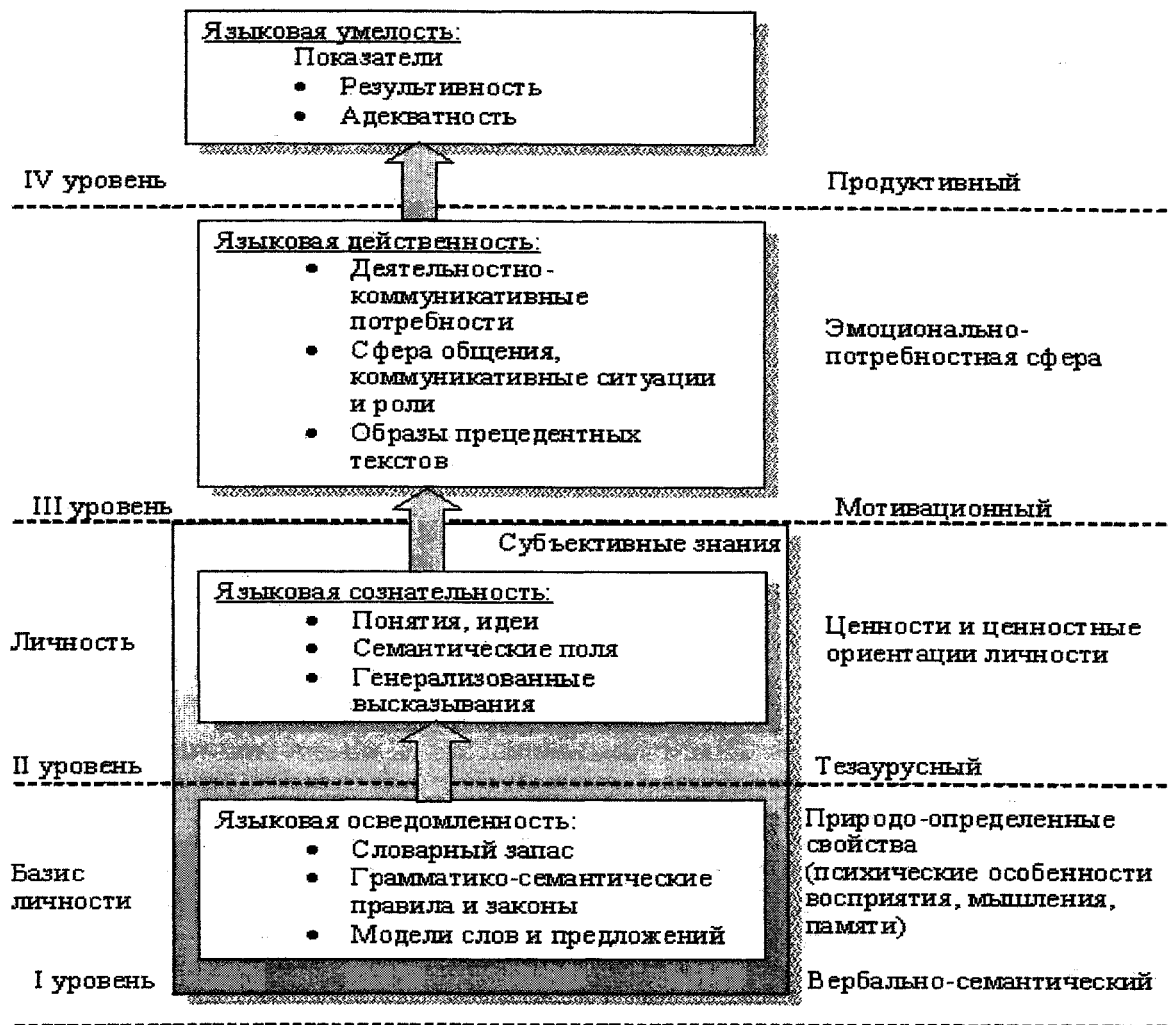
языковую образованность еще мало изучено и не однозначно. С одной стороны, существуют исследования, подтверждающие, что компьютеры и Интернет тормозят речевое развитие детей раннего возраста, но с другой стороны, способствуют развитию коммуникативных навыков у людей старшего возраста, имеющих трудности с живым межличностным общением, так как, общаясь таким образом, они чувствуют себя в большей безопасности.

На средствах массовой информации (СМИ) лежит большая ответственность за становление языковой образованности людей, так как они воспринимают эту информацию как истину. Поэтому СМИ должны быть эталоном языка, в котором отражается концептуальная картина мира той или иной нации. Но в плане становления вторичной языковой образованности их роль не столь велика – это различные образовательные программы и доступ к каналам на всех языках мира. Влияние семьи на становление вторичной языковой образованности тоже нельзя отрицать, ведь становление языковой образованности начинается именно с семьи, с первых дней появления человека на свет, а может, и раньше. Здесь и ценностные ориентации, формируемые в семье, и материальные возможности (возможность нанять гувернантку-француженку или отправить ребенка учиться за границу) и многое другое.

Учитывая то, что становление вторичной языковой образованности происходит вне языковой среды, особое значение приобретает такой целенаправленный внешний фактор, как система образования, а именно система содействия становлению языковой образованности, используемая в том или ином образовательном учреждении. Чтобы сконструировать систему содействия, которая действительно работает, необходимо выяснить общие закономерности становления языковой образованности человека. Попытаемся сделать это, опираясь на предложенную нами модель языковой образованности человека, представляющую собой синтез модели языковой личности и модели образованности человека (см рисунок).

Становление языковой образованности начинается с низшего вербально-семантического уровня. На данном этапе учащийся приобретает способность воспринимать смысл слов и их сочетаний. Опираясь, в основном, на свойства своей памяти, он осваивает грамматические правила и нормы, модели слов,





Модель языковой образованности человека

словосочетаний, предложений, но этот процесс так и останется способом тренировки памяти, если уже с данного этапа не обращать внимания на разницу между способами выражения мысли на родном и иностранном языках. К сожалению, на практике происходит так, что изучаемый материал вписывается учащимися в контекст родного языка и интерпретируется с точки зрения родной культуры; произведенный таким образом текст оценивается преподавателем как «неправильный», и иностранный язык переходит в категорию чего-то чуждого и недоступного для понимания. Выход один – самый трудоемкий и неэффективный метод учения – зубрежка. И.И. Халева считает, что «для осуществления межкультурной коммуникации необходимо постепенно элиминировать так называемую «чуждость» в сознании обучаемых, переводя ее в разряд вторичного, но «не – чуждого языка», «не – чуждой культуры» [9, с. 277–288]. Для преодоления этого противо-

речия необходимо изменить подход к изучению иностранного языка, отойти от изучения только его структурных особенностей. При таком подходе овладение иностранным языком не сводится к знанию норм и правил и умению оперировать языковыми единицами, а воспринимается как сложный глубинный процесс, изменяющий сознание человека, так как с новым языком ему открывается новая картина мира. А также появляется возможность перейти на качественно иной уровень языковой образованности – тезаурусный, или лингво-когнитивный.

Тезаурусный уровень предполагает понимание концепции текста, восприятие «обобщенных понятий, крупных концептов, идей, выразителями которых оказываются те же как будто слова нулевого уровня, но обремененные теперь дескрипторным качеством» [3, с. 52]. Показателем данного уровня выступает языковая сознательность. Сознательность как характеристика образованности понимается

## Повышение квалификации специалистов

Сериковым как «специфическое свойство человека, проявляющееся в способностях выражать свое внутреннее отношение к реальному миру, в зависимости от результатов осмысления, понимания им тех или иных его проявлений» [2, с. 108]. Языковая сознательность базируется на осмыслении и понимании сути усваиваемых элементов иноязычной культуры. Данное понимание сознательности тесно взаимосвязано с исследованиями психолингвистики в области формирования билингвального сознания. Современная психолингвистика различает две сферы сознания: когнитивную и языковую, ответственные за существование двух картин мира – общей и языковой (выражающей действительность знаковым способом). Отмечается, что индивид при изучении иностранного языка сталкивается с двойной сложностью: с одной стороны, его языковое сознание не хочет воспринимать чуждую для него языковую систему, с другой стороны, его когнитивное сознание не хочет воспринимать то, что чужой язык передает реальность иначе, другими словами и структурами предложений [5, с. 25].

В самом языковом сознании тоже можно выделить когнитивный и языковой уровни. Языковой уровень – это уровень языковых знаков и правил их комбинирования, уровень значений. Когнитивный уровень – это уровень смыслов. Ни у кого не вызывает сомнений, что на современном этапе у лингводидактики принципиально новая цель – формирование вторичной языковой личности, т.е. билингвального сознания, но существуют разные взгляды на пути его формирования. Так, авторы С. Эрвин и Ч. Осгут развивают теорию смешанного и координативного билингвизма. Согласно их теории, в сознании смешанного билингва существует одна картина мира и две сопряженные с ней языковые системы, а у координативного – две языковые системы и языковые картины мира, при этом они никак не пересекаются и не взаимодействуют. Б.С. Котик, напротив, приводит данные, подтверждающие, что по мере развития билингвизма укрепляются межязыковые связи, повышается интегрированность системы значений. Центральным моментом концепции П.Я. Гальперина о языковом сознании является положение о том, что естественный язык не прямо указывает на предметы и явления внеязыковой действительности (как в знаках искусственного языка), а представляет своеобразное преломление этой действительности через

интересы речевого общения народа, говорящего на этом языке. Гальперин полагал, что существует так называемое языковое сознание, которое, наряду с искусством, моралью и т.д., является формой общественного сознания, и оно наиболее полно и адекватно отражает сущность естественного языка. Поэтому, по мнению П.Я. Гальперина и О.Я. Кабановой, именно языковое сознание должно стать предметом осознания и усвоения в первую очередь. Подводя итог своей теории, Гальперин ставит основную задачу обучения иностранному языку – формирование у обучающегося иноязычного сознания. Однако современные авторы оспаривают эту трактовку, мотивируя это тем, что у человека не может быть двух сознаний.

По утверждению Д.Б. Гудкова, задача формирования в инофоне иноязычного сознания, а значит и вторичной языковой личности, способной видеть мир так же, как и носители языка, воспринимать их ассоциации и метафоры как свои и активно производить их в качестве таковых, – невыполнима и нецелесообразна. Он допускает, что на поверхностном уровне адаптация к иноязычной культуре может происходить достаточно успешно, но при обращении к более глубоким слоям сознания основные «архетипы» родной культуры, воспринятые с рождения модели отражения и классификации явлений окружающей действительности, во многом детерминирующие глубинные мотивации личности, остаются без существенных изменений. Поэтому «в обучении иностранному языку речь должна идти о согласовании в рамках индивидуального сознания двух смысловых контекстов – родного и иноязычного, то есть о формировании билингвального сознания, в котором в некоторых отношениях сосуществуют две языковые картины мира» [10, с. 201]. Картина мира, сформированная родной культурой, является первичной в сознании человека. Иноязычная картина мира не вытесняет и не заменяет первичную, а добавляется к ней. Основным механизмом этого процесса является диалог культур. В ходе данного диалога происходит общение образов двух культур, происходит сравнение и выявление сходства и различий. Однако усвоение норм и правил не ведет автоматически к формированию билингвального сознания. Чтобы формирующийся образ языка был адекватен самому языку, необходимо, чтобы учащийся понимал внутренние законы языка, его смысловой мир. И все это

происходит не на первом уровне языковой образованности, не на уровне знаков и правил, а на уровне смыслов этих знаний, то есть на лингво-когнитивном уровне языковой образованности. В результате, через родной язык в сознании человека формируется некая гибридная структура, представляющая интегративное единство двух картин мира.

Языковая осведомленность и языковая сознательность в совокупности составляют субъективное знание человеком иностранного языка. Но языковая образованность не сводится только к этому. Необходимо еще охарактеризовать влияние полученных знаний об иностранном языке на побуждение человека к деятельности. Это становится возможным при помощи такой характеристики языковой образованности, как языковая действенность. По мнению Г.Н. Серикова, действенность означает степень вовлеченности человека в те или иные процессы, происходящие в нем, с ним и при его участии. Если становление языковой образованности на 1 и 2 уровнях прошло успешно, то можно говорить о сформированности коммуникативно-деятельностных потребностей человека. То есть человек становится достаточно мотивированным, чтобы использовать иностранный язык в своей деятельности. Данный уровень языковой образованности называется мотивационным. Он более всего подвержен индивидуализации и поэтому сложен в описании. Единицами данного уровня являются коммуникативно-деятельностные потребности человека, например: необходимость высказаться, стремление воздействовать на реципиента письменным текстом, потребность в дополнительной аргументации, желание получить информацию и т.д. Очевидно, что полного перечня таких потребностей нет и составить его сложно, так как они зависят от условий сферы общения человека, особенностей коммуникативных ситуаций и исполняемых коммуникативных ролей. Однако и сферы общения, и ситуации, и роли поддаются типизации и исчислению, а следовательно, могут быть использованы для описания этого уровня.

Действенность знаний проявляется в активизации различных аспектов жизнедеятельности людей. Поэтому можно выделить активность индивида в различных аспектах деятельности как внутреннего, так и внешнего плана в качестве показателя действенности, как характеристики образованности. Языковая активность внутреннего плана – это, пре-

жде всего, готовность к постоянному самообразованию в области иностранного языка. Внешняя языковая активность проявляется, на наш взгляд, в том насколько широка коммуникативная сеть человека, как часто он устанавливает устные и письменные контакты с инофонами, и насколько при этих контактах многообразны его коммуникативные ситуации и роли.

На этом процесс становления языковой образованности нельзя назвать завершенным. По нашему мнению, целесообразно выделить еще один уровень – продуктивный. Человек может очень активно использовать иностранный язык в своей жизнедеятельности, но это будет общение ради общения, не приводящее к каким-либо результатам. Данный уровень соответствует такой характеристике образованности, как умелость, под которой понимаются способности человека пользоваться своими знаниями так, чтобы это удовлетворяло и человека и общество, то есть посредством обоснованных действий. Умелость проявляется через умения и навыки. Таким образом, языковая умелость человека выражается в умении применять знание языка и о языке и в тех языковых навыках, которые он при этом получает. Мы выделяем такой показатель языковой образованности, как адекватность. Это, прежде всего, способность человека подбирать языковые средства, адекватные коммуникативной ситуации. Сюда входят:

- умение учитывать «фактор адресата»;
- умение управлять общением;
- умение оперировать подъязыками;
- умение целенаправленно строить высказывания и т.д.

Если языковые средства подобраны адекватно, то мы выходим на еще один показатель языковой умелости – результативность. Это уже количественная характеристика, отражающая опыт по применению иностранного языка в своей жизнедеятельности.

Таким образом, системный подход и его основной научный метод – системный анализ – позволяет выявить некоторые закономерности, внести какую-то меру определенности в такой сложный процесс, как становление языковой образованности человека, влияющий на сознание человека и изменяющий его картину мира. А именно:

- языковую образованность (как интегративное свойство человека) и ее становление можно представить как систему;

## Повышение квалификации специалистов

– общая образованность человека и языковая образованность являются метасистемами относительно вторичной языковой образованности;

– система языковой образованности состоит из элементов – уровней;

– становление системы языковой образованности происходит путем приобретения элементами системы своих сущностных свойств, выраженных в показателях и характеристиках соответствующих уровней;

– становление системы языковой образованности происходит поэтапно, начиная с низшего, вербально семантического, заканчивая высшим продуктивным уровнем.

Проведенный анализ также показал, что системный подход не в полной мере отражает то многообразие закономерностей и случайных явлений, характерных для системы становления языковой образованности. Данная система является сверхсложной, так как пути ее развития зависят от влияния множества внешних и внутренних факторов. Поэтому это нужно учитывать при дальнейшей конкретизации модели языковой образованности, и при построении системы содействия становлению языковой образованности нужно обратиться к средствам и методам, предоставляемым другими подходами, например, синергетическим.

### Литература

1. *Философский словарь* / под ред. И.Т. Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1987.
2. Сериков, Г.Н. *Образование: аспекты системного отражения* / Г.Н. Сериков. – Курган: Изд-во «Зауралье», 1997.
3. Караулов, Ю.Н. *Русский язык и языковая личность* / Ю.Н. Караулов. Изд 3-е стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 120 с.
4. Аверьянов, А.Н. *Системное познание мира: методологические проблемы* / А.Н. Аверьянов. – М.: Политиздат, 1985. – 210 с.
5. Цветкова, Т.К. *Теоретические проблемы лингводидактики* / Т.К. Цветкова. – М.: МГУ, 2002. – 150 с.
6. Котик, Б.С. *Межполушарное взаимодействие у человека* / Б.С. Котик. – Ростов н/Д: Изд-во Рост ун-та, 1992. – 200 с.
7. Гальперин, П.Я. *Новые возможности обучения, в частности, иностранным языкам // Вопросы методики преподавания иностранных языков на неязыковых факультетах университетов* / П.Я. Гальперин. – М.: МГУ, 1971. – 115 с.
8. Кабанова, О.Я. *Языковое сознание как звено формирования речи на иностранном языке // Вопросы методики преподавания иностранных языков на неязыковых факультетах университетов* / О.Я. Кабанова. – М.: МГУ, 1971. – 115 с.
9. Халева, И.И. *Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность* / И.И. Халева. – М., 1995.
10. Халева, И.И. *Основы теории обучения пониманию иноязычной речи* / И.И. Халева. – М.: Высшая школа, 1989. – 198 с.

## МЕТОДИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА, СОРИЕНТИРОВАННОГО НА СОДЕЙСТВИЕ СТАНОВЛЕНИЮ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ

*К.Н. Волченкова*  
ЮУрГУ

В статье излагается реализация методического замысла исследования, который заключается в организации содействия становлению готовности студентов к профессиональной устной речи путем комбинации речи педагога, электронного учебника и традиционного учебника в зависимости от уровня готовности студентов к профессиональной устной речи.

Одной из задач нашего научного исследования является апробация модели образовательного процесса, направленного на содействие становлению готовности студентов к профессиональной устной речи. При разработке модели мы определили методический замысел образовательного процесса. Под методическим замыслом мы, вслед за Г.Н. Сериковым понимаем «...особый вид педагогической стратегии. В ней намечаются ориентиры на то, как содержание обучения донести до сознания обучаемых, как содействовать его усвоению ими, как направить образовательную деятельность не только на усвоение знаний о социальном опыте, но и на пользование ими в разных аспектах жизнедеятельности» [1, с. 202].

Методический замысел нашего исследования заключается в организации содействия становлению готовности студентов к профессиональной устной речи путем комбинации речи педагога, электронного учебника и традиционного учебника в зависимости от уровня готовности студентов к профессиональной устной речи.

Для реализации методического замысла мы:

– определились с методологическими основаниями реализации модели, в качестве которых выступили системно-синергетический и гуманно ориентированный подходы;

– определили содержание обучения, направленное на становление готовности к профессиональной устной речи и включающего в себя три компонента: теоретические знания в области профессиональной устной речи, опыт речевой деятельности в профессиональных

ситуациях общения и опыт отношения к профессиональной устной речи как средству профессиональной самореализации, средству организации и управления учебной деятельностью обучаемых;

– выделили средства содействия становлению готовности студентов к профессиональной устной речи: речь преподавателя, электронный учебник, традиционный учебник;

– распределили роли и функции средств педагогического содействия становлению готовности студентов к профессиональной устной речи и обосновали их вариативность в зависимости от уровня готовности студентов к профессиональной устной речи;

– отобрали методы, формы обучения и виды контроля в процессе образовательной деятельности, направленной на усвоение социального опыта в области профессиональной устной речи и использование полученных знаний в профессиональной деятельности.

Согласно замыслу гуманно ориентированного образования, при построении модели образовательного процесса обязательной является опора на выявленное состояние готовности студентов к профессиональной устной речи. В соответствии с данными констатирующего эксперимента начальное состояние готовности к профессиональной устной речи студентов первого курса педагогических специальностей соответствовало низкому уровню, который характеризуется:

– фрагментарностью знаний о правильности профессиональной устной речи педагога и ее признаках, отсутствием знаний о функциях профессиональной устной речи в деятельности педагога, способах воздействия на лич-

## Повышение квалификации специалистов

ность обучаемого посредством профессиональной устной речи, низким уровнем знаний правил речевого этикета, незнанием речевых клише и языка специальности;

– отсутствием стремления ставить перед собой цели коммуникации, неспособностью планировать собственное речевое высказывание;

– низкой речевой активностью, отсутствием инициативы, равнодушным отношением к обсуждаемым профессиональным проблемам;

– неумением решить поставленную коммуникативную задачу посредством профессиональной устной речи.

На первом этапе становления готовности студентов к профессиональной устной речи происходит переход от низкого уровня готовности к среднему. Целью данного этапа является содействие становлению устойчивой коммуникативно-познавательной потребности и положительного отношения к профессиональной устной речи, усиливающего мотивацию к использованию профессиональной устной речи в будущей профессиональной деятельности.

Традиционно занятие по английскому языку, целевым назначением которого является совершенствование навыков и умений профессионально-ориентированной устной речи, состоит из нескольких этапов: организационный момент, введение в тему занятия, введение нового языкового материала, его тренировка, речевая практика, контроль, подведение итогов.

Обязательными элементами любого занятия являются организационный момент и подведение итогов. На всех уровнях становления готовности студентов к профессиональной устной речи они проводятся с помощью речи преподавателя. Организационный этап предполагает постановку целей и обеспечение условий для их принятия обучаемыми. На этапе подведения итогов фиксируется достижение целей, делается оценка работы учащихся, определяются дальнейшие перспективы работы [2].

Для остальных этапов предлагаются варианты использования средств педагогического содействия становлению готовности студентов к профессиональной устной речи в зависимости от исходного уровня готовности.

Проиллюстрируем на примере разработанного нами курса обучения, как в образовательном процессе осуществляется содействие

становлению готовности студентов к профессиональной устной речи.

Введение в тему занятия. В начале занятия преподаватель объявляет тему, которая звучит в виде проблемного вопроса и одновременно демонстрируется с помощью электронного учебника. Тема занятия: «Что нужно для того, чтобы успешно учиться в университете?»

Обращаясь к студентам, преподаватель просит сформулировать ответ на данный вопрос с опорой на свое представление о том, какие качества личности помогут студенту успешно окончить университет. Таким образом, уже на этапе введения в тему занятия студентам предоставляется право самовыражения посредством устной речи в меру их уровня готовности к продуцированию самостоятельного высказывания. Развивая тему занятия, преподаватель интересуется, какие качества личности необходимы для успешной карьеры и какое место среди них занимает владение профессиональной устной речью. Такой активный метод обучения в дидактике называется «мозговой штурм».

В задачи преподавателя входят активизация студентов, анализ их представлений по заданной теме с целью дальнейшей корректировки хода занятия и помощь в выражении собственных мыслей.

Задача студентов – сформулировать свой собственный ответ, выразить свое мнение и донести его до участников общения, при необходимости подбирая аргументы в защиту своей точки зрения, причем если у них возникают трудности с выражением мысли, то преподаватель предлагает:

– воспользоваться логико-семантической схемой, представленной с помощью электронного учебника и подсказывающей структуру и варианты ответа. Наличие модели высказывания, с одной стороны, оказывает поддержку при низком уровне готовности к профессиональной устной речи, с другой стороны задает направление развитию творческой активности студента;

– собственную помощь в реализации мысли посредством языка.

Предоставление выбора средств обучения при формулировке собственных мыслей, как то: воспользоваться помощью преподавателя, электронного учебника или самостоятельно сформулировать законченное высказывание по теме представляется гуманным, так как учитываются индивидуальные особенности студентов с различными типами мышления

(мифологического, религиозного, научного) и не ущемляются права ни одного из них.

Важным следствием наличия данного этапа в методической модели является то, что студенты осознают недостаток знаний в области профессиональной устной речи и необходимость повышения данного уровня, у них возникает потребность расширить свой лексический запас для выражения собственных мыслей и сформулировать собственные цели обучения. Главная роль на данном этапе отводится преподавателю, который выступает в качестве организатора образовательной деятельности, при этом основным средством обучения является устная речь преподавателя, а электронный учебник используется в качестве вспомогательного средства демонстрационного характера и альтернативной помощи в организации собственной мысли.

Адекватное выражение собственных мыслей, т.е. продуцирование самостоятельного речевого продукта, невозможно без фонетических, лексических и грамматических автоматизмов. Поэтому в основе профессиональной устной речи лежит формирование произносительных, лексических и грамматических навыков, что способствует развитию такого признака профессиональной устной речи, как правильность.

Рассмотрим, как в образовательном процессе осуществляется содействие развитию такого признака профессиональной устной речи, как правильность.

Введение и семантизация профессионально-ориентированной лексики производится с помощью преподавателя, традиционного и электронного учебников.

Студентам предлагается с помощью традиционных учебников ознакомиться с профессионально-ориентированной лексикой урока и повторить ее вслух за преподавателем. Первичная презентация и семантизация лексики происходит с помощью преподавателя, так как при низком уровне владения профессиональной устной речью студенты не могут самостоятельно оценить себя со стороны на наличие фонетических ошибок в речи и разобраться в оттенках значений профессионально-ориентированной лексики.

После этого студентам предлагается выполнить ряд упражнений в индивидуальном режиме на компьютере с помощью электронного учебника. При этом студенты тренируются в нормативности воспроизведения звуковой стороны отдельно взятых слов и словосочетаний, необходимых для дальнейшего

активного использования в речи, учатся распознавать активную лексику урока на слух как изолированно, так в словосочетаниях и в потоке речи.

Упражнения, выполняемые студентами с помощью электронного учебника.

Упражнения на воспроизведение:

- 1) студенты слушают активную лексику урока;
- 2) студенты слушают активную лексику урока и повторяют за диктором;
- 3) студенты записывают свое произношение и сравнивают свой вариант произношения с диктором.

Упражнения на узнавание:

- 1) студенты слушают диктора и выбирают слова, произнесенные диктором из предложенных вариантов;
- 2) студенты слушают диктора и выбирают перевод произнесенного слова, фразы;
- 3) студенты слушают диктора и записывают услышанное слово;
- 4) студенты слушают диктора и записывают пропущенное слово в предложении.

В процессе индивидуальной работы с электронным учебником функции преподавателя заключаются в оказании своевременной помощи, в случае обращения студента с вопросом, скрытого контроля деятельности студентов, выявление индивидуальных особенностей работы с электронным учебником, темпа усвоения нового материала.

Высокий уровень владения профессиональной устной речью характеризуется не только фонетической и лексической, но и грамматической правильностью речи.

При низком уровне владения профессиональной устной речью работа над грамматической правильностью речи происходит под руководством и контролем преподавателя, потому что при освоении грамматического материала у студентов возникает много дополнительных вопросов, ответы на которые может дать только квалифицированный преподаватель или компьютерная экспертная система, функции которой не может в настоящее время выполнить ни традиционный, ни электронный учебники.

До объяснения нового грамматического материала или самостоятельного его изучения перед студентами ставится задача, которую они должны решить после работы с новым материалом. Таким образом, акцентируется внимание студентов на том, какого результата они должны достичь по изучению данной темы.

## Повышение квалификации специалистов

**Задание:** после изучения нового грамматического материала заполните таблицу форм употребления глаголов *to be* и *to have* в настоящем, прошедшем и будущем времени.

Причем, по окончании изучения нового грамматического материала контролирующая функция передается электронному учебнику, при этом экономится время преподавателя, снимается отвесобоязнь и повышается ответственность студентов за выполнение учебной работы.

**Этап тренировки.** При низком уровне владения профессиональной речью тренировку грамматического материала целесообразно осуществлять во фронтальном режиме с помощью традиционного учебника, что позволит обратить внимание каждого студента на типичные ошибки, использовать новую лексику и грамматику урока в устной речи в ходе выполнения языковых и условно-речевых упражнений.

При среднем и высоком уровне владения профессиональной устной речью перед студентами ставится задача самостоятельного изучения нового грамматического материала. В рамках гуманно ориентированного подхода студенту предоставляется право выбора того или иного способа изучения грамматического материала, в зависимости от его природоопределенных свойств и индивидуальных особенностей (ведущего канала восприятия информации, желания работать в группе, под руководством преподавателя или самостоятельно, темпа усвоения новой информации и т.д.). Студентам предлагается: воспользоваться объяснениями преподавателя; просмотреть динамическую презентацию на компьютере; использовать электронный учебник по грамматике «*In the World of Grammar*» («В мире грамматики»).

Речевая практика (работа с разговорным текстом). Адекватность выражения мысли зависит не только от правильности речи говорящего, но и от того, насколько точно и ясно выражена мысль, насколько речь говорящего понятна и логична. Содействие развитию таких коммуникативных качеств речи, как четкость, ясность, понятность, логичность осуществляется в процессе работы над профессионально-ориентированными разговорными текстами, при этом в качестве средств содействия используются речь преподавателя, электронный и традиционный учебники.

Работа над разговорным текстом, связанным с профессиональной деятельностью бу-

дущих педагогов, проводится в несколько этапов: ознакомительное чтение, изучающее чтение, анализ прочитанного, выход в монологическое высказывание.

На первом этапе работы над текстом используется электронный учебник. Ввиду того что при продуцировании монологического высказывания основная нагрузка ложится на память, очень важно при работе над текстом воздействовать на зрительную память студентов, что, используя возможности компьютера, реализуется в электронном учебнике с помощью: выделения главных мыслей текста; наличия иллюстраций, способствующих созданию определенных образов; выделения жирным шрифтом профессионально-ориентированной лексики, предназначенной для активного запоминания. Студенты, прослушивая текст, получают информацию по двум каналам, что облегчает процесс ее восприятия и запоминания. Наличие в электронном учебнике речевого образца, демонстрирующего правильное произношение и интонационный рисунок, помогает развитию аудитивных навыков восприятия речи, базовых языковых умений студентов.

После индивидуальной работы с электронным учебником преподавателем организуется работа студентов по переводу текста, проверке понимания и анализу прочитанного. Обсуждение спорных моментов происходит в групповом и фронтальном режимах. Это объясняется несколькими причинами, а в частности тем, что:

- одним из недостатков использования электронного учебника в речевом общении является недостаток «живого общения»;
- образовательный процесс направлен на содействие становлению готовности студентов к профессиональной устной речи, которая будет использоваться специалистами в условиях реальной профессиональной деятельности;
- невозможностью с помощью компьютера воссоздать реальный коммуникативный процесс и обеспечить адекватную реакцию на реплику собеседника.

Содействие развитию такого признака профессиональной устной речи, как адекватное восприятие замысла говорящего в процессе работы над разговорным текстом осуществляется в процессе перевода текста, его интерпретации и обсуждения спорных моментов в малых и больших группах. Ввиду различий в семантических полях отдельно взятых лексических единиц, при переводе текста с англ-



лийского языка на русский язык студенты с помощью преподавателя учатся преобразовывать исходный текст оригинала и приводить его к нормам русского языка. Преподаватель просит студентов приводить варианты перевода текста и затем предоставляет им право выбора лучшего перевода с аргументацией своего решения. Такого рода работа над переводом текста способствует развитию четкости и ясности выражения мысли средствами родного языка, учит студентов путем анализа вербальных средств расшифровывать послание текста, замысел автора, его отношение к излагаемому материалу.

На следующем этапе работы над текстом студентам предлагается обсудить прочитанный и переведенный текст. В разговорном тексте заявленная тема обычно не имеет однозначного решения, именно поэтому разговорный текст является хорошей основой для развития речевых навыков, творческого мышления. Опираясь на содержание разговорного текста, обсуждение прочитанного в группе, студенты создают собственное монологическое высказывание на заданную тему. В целях осуществления поддержки при создании са-

мостоятельного монологического высказывания студентам предлагается использовать электронный учебник, выполняющий функцию справочника, в котором содержатся модели монологических высказываний, их структура, логические коннекторы, служащие для связности текста.

Таким образом, в данной статье мы привели описание реализации методического замысла нашего исследования, который заключается в организации содействия становлению готовности студентов к профессиональной устной речи путем комбинации речи педагога, электронного учебника и традиционного учебника в зависимости от уровня готовности студентов к профессиональной устной речи.

#### *Литература*

1. Сериков, Г.Н. Педагогика. Книга 1: Объект исследований / Г.Н. Сериков. – М.: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2005. – 440 с.
2. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 576 с.

## ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА К ОБРАЗОВАНИЮ

Е.С. Бородина  
УралГУФК

В статье раскрывается понятие «воспитание ценностного отношения к образованию», определяются основные компоненты в образовательном процессе и их показатели.

Без ценностей не может существовать и развиваться ни общество, ни личность. Политические и социально-экономические проблемы в России существенно обострили «вечную проблему образования – поиск идеалов, которые могли бы быть положены в основу важнейшего компонента любого образовательного процесса» [3 с. 3].

Ценностное отношение к образованию возникает в начальной школе и получает развитие в дальнейшем образовании. Поэтому решение проблемы следует начинать с младшего школьного возраста. В соответствии с признаками понятия ценностного отношения определимся с компонентами ценностного отношения учащихся начальной школы к образованию.

1. Мотивационный компонент отношения к образованию.

Психологи утверждают, что основной движущей силой развития ребенка, тем ключиком, который позволяет полностью «включить» его деятельность и получить максимальный эффект, является мотивация.

Мотивация (от лат. «двигать») – общее название для процессов, методов, средств побуждения учеников к активной познавательной деятельности. Как уже отмечалось, управляют мотивами совместно учителя и ученики. Имея в виду первых, говорим о мотивации обучения, а с позиций ученика следует вести речь о мотивации учения. Мотивация как процесс изменения состояний и отношений личности основывается на мотивах, под которыми понимаются конкретные побуждения, причины, заставляющие ученика учиться, действовать, совершать поступки. В роли мотивов выступают во взаимосвязи потребности и интересы, стремления и эмоции, установки и идеалы. Поэтому мотивы – очень сложные образования. Мотивы, а их много,

всегда взаимосвязаны, и в педагогическом процессе мы имеем дело не с одним действующим мотивом, а со многими [10].

В вопросе о мотивах и отношении к образованию мы придерживаемся точки зрения Л.И. Божович и ряда других авторов [1, 8, 13]. Л.И. Божович, анализируя характер отношений ребенка к учению, обнаружила, что именно совокупность мотивов является важнейшим моментом, раскрывающим психологическую сущность отношения. А.К. Маркова рассматривает мотивацию как ту психологическую реальность, которая стоит за положительным отношением школьника к учению [8].

Классифицировать мотивы, действующие в системе обучения, можно по различным критериям.

По видам выделяются социальные и познавательные мотивы [9, 10].

По уровням эти мотивы подразделяются на:

- широкие социальные мотивы (долг, ответственность, понимание социальной значимости учения). Прежде всего, это стремление личности через учение утвердиться в обществе, утвердить свой социальный статус;
- узкие социальные (или позиционные) мотивы (стремление занять определенную должность в будущем, получить признание окружающих, получать достойное вознаграждение за свой труд);
- мотивы социального сотрудничества (ориентация на различные способы взаимодействия, утверждение своей роли и позиции в классе);
- широкие познавательные мотивы, которые проявляются как удовлетворение от самого процесса учения и его результатов;
- учебно-познавательные мотивы (ориентация на способы добывания знаний, усвоение конкретных учебных предметов);

– мотивы самообразования (ориентация на приобретение дополнительных знаний) [10].

Л.Ф. Фридман, И.Ю. Кулагина отмечают, что учебная деятельность всегда полимотивирована. В образовательной системе переплетаются внешние и внутренние мотивы. К внутренним мотивам относятся такие, как собственное развитие в процессе учения; действие вместе с другими и для других; познание нового, неизвестного. Такие мотивы, как понимание необходимости учения для дальнейшей жизни, процесс учения как возможность общения, похвала от значимых лиц, являются вполне естественными и полезными в учебном процессе, хотя их нельзя отнести полностью к внутренним формам учебной мотивации. Еще более насыщены внешними моментами такие мотивы, как: учеба как вынужденное поведение; процесс учебы как привычное функционирование; учеба ради лидерства и престижа; стремление оказаться в центре внимания. Эти мотивы могут оказывать и заметное негативное влияние на характер и результаты учебного процесса [12].

Итак, внутренние мотивы, как пишет И.П. Подласый, исходят от педагогов, родителей, класса, общества в целом и приобретают форму подсказок, намеков, требований, указаний, понуканий или даже принуждений. Они, как правило, действуют, но их действие нередко встречает внутреннее сопротивление личности, а поэтому не может быть названо гуманным. Необходимо, чтобы сам ученик захотел что-то сделать и сделал это. Истинный источник мотивации человека находится в нем самом. Вот почему решающее значение придается не мотивам обучения – внешнему нажиму, а мотивам учения – внутренним побудительным силам [10].

Образование младшего школьника в зависимости от ситуации определяют и направляют различные мотивы:

- чувство долга;
- желание получить похвалу учителя;
- боязнь наказания;
- привычка выполнять требования взрослых;
- познавательный интерес;
- честолюбие;
- стремление утвердиться в классе;
- желание порадовать родителей;
- желание получать «пятерки»;
- желание получить награду.

Многие учителя считают, что, сформировав у ребенка «необходимый» мотив, можно

добиться высоких результатов и таким образом решить многие учебные проблемы. Важная роль и влияние учителя в начальной школе бесспорны. Но, тем не менее, мнение о том, что можно извне сформировать мотив, является ошибочным. Е.П. Ильин утверждает, что мотив – сложное психологическое образование, которое должен построить сам субъект. Учитель может только способствовать этому процессу [8].

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в определенную деятельность, в данном случае, как пишет И.А. Зимняя, деятельность учения, учебную деятельность. Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется целым рядом специфических для той деятельности, в которую она включается, факторов. Во-первых, она определяется самой образовательной системой, образовательным учреждением; во-вторых – организацией образовательного процесса; в-третьих – субъектными особенностями обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка и его взаимодействие с другими учениками и т. д.); в-четвертых – субъектными особенностями педагога и, прежде всего, системы его отношений к ученику, к делу; в-пятых – спецификой учебного предмета [5].

В психолого-педагогической литературе [5, 8, 9, 13 и др.] выделяют следующие критерии сформированности мотивов: устойчивость, сила, осознанность, действенность, сформированность, широта.

В нашем исследовании мотивационный компонент определяется:

– направленностью – преобладанием тех или иных мотивов у младшего школьника: положительных (желание усваивать новые знания; интерес к обучению и выполнению учебных заданий; желание развить свои умственные качества и способности; желание быть среди лучших учеников и получать положительные оценки) или отрицательных (желание избежать неприятностей со стороны педагогов и родителей за плохую учебу);

– включенностью – положительным, безразличным или отрицательным отношением к школе;

– силой – наличием или отсутствием интереса к образованию у младшего школьника.

2. Эмоциональный компонент отношения к образованию.

В психологии «эмоциями» называют положительные процессы, отражающие личную значимость и оценку внешних и внутренних ситуаций для жизнедеятельности человека в форме переживаний [8]. Эмоции и чувства представляют собой отражение реальной действительности в форме переживаний. Различные формы переживания чувств (эмоции, аффекты, настроения, стрессы, страсти и др.) образуют в совокупности эмоциональную сферу человека [7, 11].

Через эмоции как систему сигналов человек узнает о потребностной значимости происходящего. По качеству эмоции могут быть положительными и отрицательными, или стеническими (повышающими активность личности) и астеническими (снижающими ее активность) [8].

Эмоции можно классифицировать по самым различным параметрам.

По классификации, предложенной К. Изардом, выделяются эмоции фундаментальные и производные. К фундаментальным относят: интерес-волнение, радость, удивление, горе-страдание, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд, вину [6]. Остальные – производные. Из соединения фундаментальных эмоций возникает такое комплексное эмоциональное состояние, как тревожность, которая может сочетать в себе и страх, и гнев, и вину, и интерес-возбуждение [6].

Известны классификации по интенсивности и продолжительности (аффекты, чувства, собственно эмоции и настроения) и по качеству (грусть, страх и т.д.).

Итак, эмоциональный компонент проявляется в эмоциональных переживаниях учеников младшего школьного возраста, которые возникали в процессе образования. Критериями его сформированности являются устойчивость, тревожность и модальность.

*Устойчивость* характеризуется изменением эмоционального настроения ученика в процессе обучения в зависимости от ситуации и социального окружения.

Настрой младших школьников играет важную роль в школе, классе. Если ребенок пришел в школу с плохим настроением, то он будет беспокойным, невнимательным, неорганизованным.

*Тревожность* – это склонность индивида к переживанию тревоги; характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги: один из основных параметров индивидуальных различий [2]; устойчивое личност-

ное образование, сохраняющееся на протяжении длительного времени; переживание эмоционального дискомфорта, предчувствие грозящей опасности [4].

Чувство тревоги может возникать в конкретных ситуациях («частная» тревожность), но может и являться некоторым фоном жизни ребенка («общая» тревожность). Наиболее остро дети реагируют на травмирующие обстоятельства (например, попадание в больницу, развод родителей, смерть кого-то из близких) или хронические психотравмирующие воздействия (неправильное воспитание в семье, негативное отношение со стороны одноклассников или педагога). В этих ситуациях понятно происхождение состояния тревоги и бесспорно, что ребенку необходима помощь. Но исследователи отмечают, что «менее заметно, но не менее велико влияние на развитие детской личности повседневных, зачастую повторяющихся событий, так называемого «стресса обыденной жизни» [2].

Неприятные события, трудные ситуации неизбежны в жизни каждого человека, но дети сталкиваются с ними чаще взрослых, так как то, что взрослому кажется привычным и естественным, может вызвать у ребенка беспокойство, тревогу и страх [2].

Постоянная тревога скорее негативно сказывается на качестве обучения и общения ребенка, но в некоторых случаях она может оказывать и мобилизующее действие, заменяя и подменяя собой действия по другим мотивам и потребностям [4].

Мы разводим термины «тревога» и «тревожность». Основное отличие между этими терминами заключается в том, что под тревогой понимают эмоциональное состояние, возникающее в определенный момент времени и связанное с конкретной угрожающей ситуацией, а под тревожностью – устойчивое свойство, черту личности, предполагающие повышенную склонность к переживаниям состояния тревоги. В то же время следует помнить, что в отечественной психологии иногда термин «тревожность» используется как общее понятие, объединяющее тревогу и собственно тревожность.

Тревога как состояние оказывает в основном отрицательное, дезорганизующее влияние на результаты деятельности детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов, в старшем подростковом – раннем юношеском возрастах может носить также и мобилизующий характер. На протяжении все-

го школьного возраста воздействие тревоги на деятельность опосредуется характеристиками педагогического общения, создаваемой педагогом общей атмосферой класса. Влияние тревожности на деятельность как свойства личности усиливается с возрастом.

Тревожность как личностное образование может выполнять в поведении и развитии личности детей и подростков мотивирующую функцию, подменяя собой действия по другим мотивам и потребностям. Влияние тревожности на развитие личности, поведение и деятельность ребенка и подростка может носить как негативный, так и до некоторой степени позитивный характер, однако и в последнем случае оно имеет жесткие ограничения, обусловленные выраженной адаптивной природой этого образования.

Поступление ребенка в школу связано, как известно, с возникновением важнейшего личностного новообразования – внутренней позиции школьника. Поэтому у младшего школьника появляется так называемая «школьная тревожность».

Под школьной тревожностью мы, вслед за А.М. Прихожан, понимаем сравнительно мягкую форму проявления эмоционального неблагополучия ребенка. Она выражается в волнении; повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе; отрицательной оценке со стороны педагогов, сверстников. Ребенок постоянно чувствует собственную неадекватность, неполноценность, не уверен в правильности своего поведения, своих решений [4].

Таким образом, необходимо дифференцировать детей с ранней школьной тревожностью и начинать с ними работу, с нашей точки зрения, целесообразно лишь во второй четверти. Это, конечно, не исключает специальной работы по оптимизации прохождения ребенком адаптационного периода.

*Модальность* эмоций характеризуется тем, что чаще всего переживает учащийся во время обучения.

3. Межличностные отношения в образовании.

В образовательном процессе младший школьник осуществляет взаимодействие с педагогами, родителями и сверстниками. Основными критериями считаются: отношение учителя к ученику; отношение ученика к учителю; отношение родителей к учебной деятельности.

В образовательном процессе младшему школьнику приходится вступать во взаимо-

действие с группой педагогов (учителя-предметники, администрация школы, педагоги дополнительного образования, педагоги-организаторы, классные руководители). Авторитет педагога сегодня зависит в большей степени от его личностных качеств, чем от ранга и положения [5].

Если ребенок чувствует, что интересен учителю не только как ученик, а сам по себе, если видит, что учитель хочет понять его, у него формируется положительное отношение к учителю, при котором ребенок «принимает» учителя, проявляя доброжелательность и открытость в общении с ним.

Если ребенку показалось, что он не понравился учителю, раздражает его, что учитель безразличен к нему и его переживаниям, у маленького школьника возникает отрицательное отношение к учителю, он ведет себя с ним либо агрессивно и грубо, либо замкнуто.

Если же ребенок не понимает, как к нему относится учитель, он начинает сам придумывать отношение, которое часто носит конфликтный характер; возникает противоречие между неприятием ребенком учителя и скрытым, но острым интересом к нему как к взрослой личности, занявшей важное место в новой жизни ребенка.

Существует тесная связь между особенностями общения младших школьников с учителем и формированием у них мотивов учения. Положительное отношение, доверие к учителю вызывают желание заниматься учебной деятельностью, способствуют формированию познавательного мотива учения, отрицательное отношение препятствует этому.

Компоненты: мотивационный, эмоциональный, межличностный в целостности характеризуют ценностное отношение к образованию младших школьников как интегрированное качество их личности.

#### Литература

1. Божович, Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка / Л.И. Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М.: 1972. – С. 41–42.
2. Вилюнас, В.К. Психология эмоциональных явлений / В.К. Вилюнас. – М.: Изд-во МГУ, 1976 – 148 с.
3. Гершунский, Б.С. Общечеловеческие ценности в образовании / Б.С. Гершунский, Р. Шейермаен // Педагогика. – 1992. – № 5, 6. – С. 3–14.
4. Дубровина, И.В. Психология / И.В. Дуб-

## Повышение квалификации специалистов

ровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан. – М.: Издательство «Академия», 2003. – 464 с.

5. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебное пособие / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д: Издательство «Феникс», 1997. – 480 с.

6. Изард, К. Эмоции человека: пер. с англ. / под ред. Л.Я. Гозмана, М.С. Егоровой; вступительная статья А.Е. Ольшанниковой. – М.: Издательство МГУ, 1980. – 238 с.

7. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

8. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения: книга для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.

9. Матюхина, М.В. Мотивация учения

младших школьников / М.В. Матюхина. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.

10. Подласый, И.П. Педагогика начальной школы: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / И.П. Подласый. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 400 с.

11. Психология: словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 1990. – 494 с.

12. Фридман, Л.М. Психологический справочник учителя / Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.

13. Шевчук, Г.А. Педагогическое содействие формированию у подростков позитивного отношения к обучению: автореф. дис. ... канд. пед. наук. / Г.А. Шевчук. – Сургут, 2004. – 22 с.

## ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ ВУЗА К ДЕЛОВОМУ ОБЩЕНИЮ С ПЕРСОНАЛОМ В УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБЩЕНИИ

*И.Г. Бельская*  
*УрСЭИ*

На основе экспериментальной работы в статье обосновывается актуальность становления готовности студентов к деловому общению с персоналом в учебно-педагогическом общении на основе паритетности и гуманного подхода.

Для того чтобы процесс становления делового общения с персоналом в учебно-педагогическом общении происходил успешно, будущему менеджеру необходимо обладать определенными знаниями и умениями, без которых осуществление данного вида общения невозможно. Готовность студентов реализовать свои сущностные свойства в социально приемлемых проявлениях в деловом общении с персоналом в учебном процессе на гуманистической основе для нас важна как самостоятельный феномен, так как будущий менеджер привносит в свою деятельность присущие ему свойства, как природоопределенные, так и сложившиеся в процессе жизнедеятельности. Г.Н. Сериков и С.Г. Сериков рассматривают готовность человека к общению в процессе деятельности, цель которой состоит в том, чтобы добиться таких успехов в собственной социализации, которые превосхищены природоопределенными сущностными свойствами [1].

Готовность к деловому общению с персоналом в учебно-педагогическом общении – внутреннее профессионально значимое качество будущего менеджера, рассматривается нами как аспект образованности; она приобретает в образовательном процессе и характеризуется степенью сформированности обобщенных характеристик, обеспечивающих ему (менеджеру) установление с персоналом отношений партнерского сотрудничества для выработки конструктивного решения проблем.

Опираясь на основные положения системного подхода, рассмотрим готовность студентов к деловому общению с персоналом в учебно-педагогическом общении, взяв за основу модель образованности личности, предложенную Г.Н. Сериковым.

С помощью анкет, теста, наблюдений, бесед, моделирования ситуаций и анализа лите-

ратуры по данной теме нами исследовался и оценивался уровень обобщенных характеристик готовности к деловому общению с персоналом (осведомленности, сознательности, действенности и умелости). Были подобраны соответствующие способы оценивания характеристик образованности. Для этого мы использовали следующие критерии: осведомленность – (показатель – точность), определялась путем тестирования в предмете «деловое общение» и «деловое общение с персоналом»; собственном физическом и духовном здоровье. Сознательность – путем анкетирования, проведения опросов на определение направленности студентов на деловое общение с персоналом с учетом собственного физического и духовного здоровья. В результате получены следующие данные:

– 80% студентов задумывались над вопросом о важности делового общения с персоналом в будущей профессиональной деятельности;

– 92% студентов полагают, что для реализации себя в менеджменте у них нет достаточно знаний по деловому общению с персоналом, поэтому без помощи и поддержки со стороны преподавателя им не справиться;

– 88% студентов отметили, что во взаимоотношениях между студентами и педагогом отсутствует атмосфера сотрудничества;

– 88% вышеупомянутых студентов считают, что если бы отношения с преподавателем происходили в атмосфере сотрудничества, то качество их знаний и, соответственно, академическая успеваемость была бы значительно выше, кроме того, отношение к учебе могло бы измениться в лучшую сторону;

– 76% студентов признают необходимость и важность делового общения с персоналом в учебном процессе, но в то же время осознают, что готовность к деловому общению с персоналом не возникнет сама собой во

## Повышение квалификации специалистов

время обучения в вузе, ее необходимо целенаправленно формировать;

– 58% студентов считают, что готовность к деловому общению с персоналом важна, а для этого необходимы знания в различных областях.

Действенность также определялась анкетированием. Выяснялось эмоциональное отношение к предмету делового общения с персоналом, мотивация к активной деятельности с целью преодоления внутреннего дискомфорта с учетом собственного физического и духовного здоровья. Умелость – (показатель – результативность) выявлялась на практике в учебном процессе в ходе деловых игр, при проведении круглых столов, в выступлениях на научных студенческих конференциях. Мы выясняли способность к использованию накопленных знаний и умений.

Для каждой составляющей готовности к деловому общению с персоналом по всем показателям были разработаны критерии оценки готовности студентов к данному виду общения, по которым выставались соответствующие баллы. Разработанные критерии использовались в ходе всей экспериментальной работе для определения уровня готовности студентов к деловому общению с персоналом в учебном процессе на каждом этапе исследования.

Проанализировав полученные данные, мы пришли к следующим выводам:

– потребность в деловом общении с персоналом в учебно-педагогическом общении актуальна, она реально существует;

– образовательный процесс необходимо направить на определение способностей и задатков студентов и на их последующую реализацию в процессе обучения в соответствии с социальными и моральными нормами и с учетом образовательных возможностей различных дисциплин;

– важно и необходимо уделять большее внимание деловому общению с персоналом в учебном процессе;

– взаимоотношения между преподавателем и студентами необходимо строить на паритетных началах.

Мы остановились на четырех уровнях, достаточно отражающих, по нашему мнению, различия в состояниях готовности студентов к деловому общению с персоналом: начальный, преддостаточный, достаточный, продвинутый. На основе анализа научно-педагогической литературы, диссертационных исследова-

ний и собственного опыта, были охарактеризовали перечисленные уровни готовности. Исходя из тематики нашего исследования, мы поставили перед собой задачу описать уровни готовности студентов к такому общению с помощью конкретных показателей, ограничивающих один уровень от другого.

С помощью такого описания каждого уровня можно точнее определить имеющийся уровень готовности студентов к деловому общению с персоналом в учебно-педагогическом общении. Фиксируя выявленный уровень готовности к деловому общению с персоналом и состояние обобщенных характеристик, можно определить, на какие из них нужно обратить особое внимание, чтобы «поднять» их до следующего уровня. Вычленение уровней в этом плане очень удобно, т. к. дает возможность с достаточно высокой степенью точности выявить ту характеристику, которая «нуждается в помощи».

Для начального уровня готовности студентов к деловому общению с персоналом характерны следующие показатели: студенты осознают необходимость такого общения в учебной деятельности, но мотивы в основном стихийны; осведомленность в вопросах делового общения с персоналом носит изолированный характер; неточное воспроизведение информации, в меньшей степени имеется в наличии действенность в деловом общении, активность практически отсутствует, студенты редко проявляют инициативу, действуют только по заданию и помощью преподавателя; умелость в осуществлении данного общения слабо выражена, студенты не используют имеющиеся знания о деловом общении с персоналом в учебном процессе, осуществляют некоторые умения, но результаты не всегда положительные; студенты не умеют организовывать, планировать и ставить цели делового общения с персоналом в учебно-педагогическом общении.

Преддостаточному уровню готовности студентов соответствуют следующие показатели: осведомленность в вопросах такого рода общения повышена, но не всегда применяются имеющиеся знания; присутствует понимание роли делового общения с персоналом в деятельности менеджера, эпизодически применяют усвоенный опыт в деловом общении с персоналом в учебных ситуациях, почти точное воспроизведение содержания, некоторые неточности связаны с непониманием сути; эпизодическое проявление потребности в ис-



пользовании навыков делового общения с персоналом в учебном процессе, осознание роли делового общения с персоналом в будущей профессиональной деятельности, студенты ставят цели, но достигают их с трудом, с помощью преподавателя могут соотнести свою деятельность с результатами работы, фрагментарно присутствует логичность в рассуждениях; действенность в деловом общении повышается только при наличии внешнего стимулирования и при выполнении небольших заданий, эпизодически проявляют инициативность при планировании своей деятельности; с помощью преподавателя могут соотнести свою деятельность с результатами работы, студенты применяют на практике знания о деловом общении с персоналом, но не всегда достигают результатов, умеют работать с основными источниками информации, осуществлять организационно-управленческие умения, но положительных результатов достигают при помощи опытного наставника.

Достаточный уровень готовности к деловому общению с персоналом характеризуется следующим: систематизированы знания о деловом общении, о способах работы с источниками информации, о планировании и организации данной деятельности, студенты осознают необходимость делового общения с персоналом и его роль в профессиональной деятельности, самостоятельно ставят и достигают цели по осуществлению такого общения, соотносят их с результатами работы, логичны в рассуждениях, могут объяснить свои действия; мотивы к осуществлению делового общения с персоналом в учебной ситуации устойчивы; действенность носит активный характер; умелость проявляется в работе с источниками информации, в деловых играх, в составлении диалогов, студенты умело применяют на практике знания о деловом общении с персоналом, самостоятельно достигают положительных результатов, успешно пополняют свой опыт, действуют в нестандартных ситуациях, но результатов достигают с помощью преподавателя.

Продвинутый уровень готовности к деловому общению с персоналом в учебно-педагогическом общении характеризуется: высоким осознанием личной и общественной значимости такого рода общения, студенты имеют свою точку зрения и логично обосновывают ее, самостоятельно корректируют свою деятельность и соотносят ее с результатами; студенты активны при выполнении объемных заданий, проявляют творческое отношение к данной деятельности, способны действовать в нестандартных ситуациях; студенты рационально используют источники информации, умелость проявляется в процессе анализа и оценки результатов делового общения в учебном процессе; студенты систематически используют навыки делового общения с персоналом в учебных ситуациях, умело применяя творческий подход при его организации.

#### Литература

1. Сериков, Г.Н. *Здоровьесбережение в гуманном образовании: монография* / Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков. – Екатеринбург – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – 242 с.
2. Лихачев, Б.Т. *Педагогика. Курс лекций: учеб. пособие для студентов пед. учебн. заведений и слушателей ИПК ФПК.* – 4-е изд., перераб. и доп. / Б.Т. Лихачев. – М.: Юрайт, 1999. – 523 с.
3. Пидкасистый, П.И. *Психологический справочник преподавателя высшей школы* / П.И. Пидкасистый, Л.М. Фридман, М.Г. Гарунов. – М.: Педагогической общество России, 1999. – 354 с.
4. Гершунский, Б.С. *Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования* / Б.С. Гершунский // *Педагогика.* – 2003. – № 2. – С. 3–7.
5. Сериков, Г.Н. *О гуманно ориентированном подходе к образованию* / Г.Н. Сериков *Педагогические и управленческие условия непрерывного образования студентов: материалы областной науч.-практ. конф. 24–25 мая 1999.* – Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 1999. – С. 12–18.

**ВЕСТНИК  
ЮЖНО-УРАЛЬСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА**

**№ 9 (64) 2006**

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

**Выпуск 8**

**Издательство Южно-Уральского государственного университета**

---

Подписано в печать 27.12.2006. Формат 60×84 1/8. Печать трафаретная.

Усл. печ. л. 28,36. Уч.-изд. л. 26,77. Тираж 150 экз. Заказ 518/6.

---

Отпечатано в типографии Издательства ЮУрГУ. 454080, г. Челябинск, пр. им. В.И. Ленина, 76.