

ВЕСТНИК

ЮЖНО-УРАЛЬСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА

№ 6 (78)
2007

ISSN 1991-9786

СЕРИЯ

«ОБРАЗОВАНИЕ,
ЗДРАВООХРАНЕНИЕ,
ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»

Выпуск 11

Редакционная коллегия:

д.б.н., профессор **Исаев А.П.** (отв. редактор), д.п.н., профессор **Котлярова И.О.**
(зам. отв. редактора), д.м.н., профессор **Быков Е.В.** (зам. отв. редактора),
д.м.н., профессор **Быков Е.В.**, д.п.н., профессор **Чернецкий Ю.М.**,
д.п.н., профессор **Быков В.С.**, д.п.н., профессор **Серииков Г.Н.**,
д.м.н., профессор **Шорин Г.А.**, к.п.н., доцент **Черепов Е.А.**,
к.б.н., доцент **Ненашева А.В.** (отв. секретарь)

Редакционный совет серии «Образование, здравоохранение, физическая культура»:

д.м.н., профессор, член-корреспондент РАМН **Шевцов В.И.** (Курган); д.п.н., профессор, член-
корреспондент РАО **Миндиашвили Д.Г.** (Красноярск); д.б.н., профессор **Горбунов Н.П.** (Пермь);
д.б.н., профессор **Розенфельд А.С.** (Екатеринбург); д.м.н., профессор **Сашенков С.Л.** (Челябинск);
д.п.н. профессор **Михалёв В.И.** (Омск); заслуженный деятель науки, д.б.н., профессор **Фомин Н.А.**
(Челябинск); д.п.н., профессор **Усаков В.И.** (Красноярск); д.м.н., профессор **Тристан В.Г.** (Москва);
д.б.н., профессор **Шеин А.П.** (Курган); заслуженный деятель науки, д.б.н., профессор **Кузнецов А.П.**
(Курган); старший научный сотрудник Санкт-Петербургского НИИ ФК, к.б.н., доцент **Шевцов А.В.**
(Санкт-Петербург)

СОДЕРЖАНИЕ

ИНФОРМАЦИЯ

Защиты диссертаций.....	3
Об открытии аспирантуры по педагогическим научным специальностям.....	4
Информация об организации дополнительных образовательных программ повышения квалификации.....	6

Содержание

ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИКИ: МЕТОДОЛОГИЯ, ПОНЯТИЯ, ТЕОРИИ

СЕРИКОВ Г.Н. Теория управления образовательным учреждением как интегративное научное знание.....	7
КОТЛЯРОВА И.О. Развитие квалификации педагога в инновационной профессиональной деятельности.....	25
БУРОВ К.С. Методическая работа в образовательном учреждении.....	37
ПОДПОВЕТНАЯ Ю.В. Проблемы управления образовательным процессом в образовательном учреждении.....	43
ШРАЙБЕР Е.Г. Личностные качества будущих юристов как педагогическое понятие.....	48
БЕЛЯКОВА Т.Б. Признаки служебно-образовательной деятельности курсантов.....	53

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ХАНЖИНА О.А. Отражение аспекта воспитания ценностного отношения к будущей профессии в процессе прохождения практики студентами педагогических специальностей.....	56
КАРАЧАРОВСКИЙ В.А. Механизмы повышения уровня конкурентоспособности образовательного учреждения в системе непрерывного профессионального образования..	63
ЛИХОЛЕТОВ В.В. Использование пословиц в качестве учебных ситуаций в обучении.....	69
ТЯГУНОВА Ю.В. Модель становления готовности учителя к воспитанию ценностного отношения учащихся к семье.....	74
ВОЛЧЕНКОВА К.Н. Возможности электронного учебника в содействии становлению готовности студентов к профессиональной устной речи.....	77
АКОПЯН О.В. Теоретические предпосылки пропедевтики исследований студентов младших курсов к исследованиям в дополнительном образовании.....	82
ФИЛАТОВА И.В. Экспериментальное исследование влияния учебно-педагогического взаимодействия на становление коммуникативной образованности студентов педагогического колледжа.....	87
ВОЛКОВА М.А. Формирование готовности студентов педагогических специальностей к осуществлению профессиональной ориентации учащихся.....	94
КРИКУНОВ К.Н. Технология формирования готовности студентов к деятельности в условиях чрезвычайных ситуаций.....	98
КУЗЬМИНА Н.Н. Реализация модели становления готовности будущих менеджеров к деловой переписке с партнерами в образовательном процессе университета.....	103
ЦЫТОВИЧ М.В. Педагогическое содействие становлению вторичной языковой образованности студентов технических специальностей в самостоятельной работе.....	108
ЛИХОЛЕТОВ В.В., ПОЧЕБУТ Д.А. Развитие социальной компетентности менеджеров по туризму в среде туристического похода.....	114

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

СЕРИКОВ С.Г. О путях достижения паритета образованности и здоровья учащихся.....	119
АНАНЬИНА Е.В. Педагогическое содействие становлению готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению.....	124
МАЛОЛЕТКО Э.А. Направленность дополнительного образования на здоровьесбережение подростков.....	127

НАШИ АВТОРЫ	131
--------------------------	-----

Информация

ЗАЩИТЫ ДИССЕРТАЦИЙ

В 2007 году были защищены следующие кандидатские диссертации по педагогическим наукам.

1. Рокутов Станислав Валерианович.

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

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

Дата защиты: 30.01.2007 г.

Тема: «Становление гражданского самоопределения студенческой молодежи в условиях вуза».

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

В диссертации разработана модель становления гражданского самоопределения студенческой молодежи, адекватная социально-политическим и экономическим условиям в закрытом административно-территориальном образовании, как ориентировочная основа реализации программ гражданского самоопределения студенческой молодежи.

Практическая значимость исследования заключается в создании программно-методического обеспечения становления гражданского самоопределения студенческой молодежи в вузе:

– разработке комплексных мер содействия становлению у студентов гражданского самоопределения, в образовательном процессе вуза;

– разработке программы социального партнерства в рамках воспитательного пространства закрытого административно-территориального образования;

– разработке комплексной методики диагностики состояния гражданского самоопределения студенческой молодежи;

– разработке методических рекомендаций по курсам гуманитарных дисциплин.

Диссертация выполнена при реализации

городских программ «Патриотическое воспитание граждан города Трехгорного на 2001–2005 годы», Программа мероприятий молодежной политики «Молодежь Трехгорного (2001–2005 годы)».

2. Бахарева Наталья Юрьевна

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

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

Дата защиты: 15.03.2007 г.

Тема: «Становление готовности первокурсников к образованию в вузе в учебно-педагогическом взаимодействии».

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

В диссертации Н.Ю. Бахаревой разработана модель организации в образовательном процессе вуза на первом курсе гуманно ориентированного учебно-педагогического взаимодействия, направленного на становление готовности студентов к образованию в вузе, которая может служить основанием для построения теоретической основы реализации взаимодействия участников образовательного процесса на первом курсе.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработаны методические рекомендации по обеспечению содействия становлению готовности первокурсников к образованию в вузе, которые могут применяться в практике работы вузов в качестве ориентира для педагогических работников вуза, а также способствуют определению индивидуальной траектории становления готовности первокурсников к образованию в вузе, активизации самоуправления студентами учебной деятельности в учебно-педагогическом взаимодействии.

ОБ ОТКРЫТИИ АСПИРАНТУРЫ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКИМ НАУЧНЫМ СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ

В Южно-Уральском государственном университете лицензированы две научные педагогические специальности 13.00.01 – «Общая педагогика, история педагогики и образования» и 13.00.02 – «Теория и методика обучения и воспитания (общепрофессиональные и технические дисциплины)» (лицензия получена 27 марта 2007 г., серия А № 255723, регистрационный номер 8399).

Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Южно-Уральский государственный университет» имеет лицензию Министерства образования Российской Федерации на право ведения образовательной деятельности в сфере начального, среднего, высшего, послевузовского и дополнительного профессионального образования от 19.02.2004 серии А № 01706, регистрационный номер 1667, имеет свидетельство о государственной аккредитации Министерства образования Российской Федерации от 19.02.2004 серии А № 001469, регистрационный номер 1414.

С 1997 г. в университете открыта аспирантура по специальности 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования», а в 2001 г. – докторантура по этой же специальности.

Это дает право ведения научных исследований по педагогическим специальностям.

Как один из крупнейших университетов страны, стоящий на передних рубежах науки и образования, неуклонно наращивающий темпы своего развития, Южно-Уральский государственный университет занимает одно из ведущих мест в подготовке высококвалифицированных кадров в области педагогики. В течение последних 15 лет существенно вырос научно-педагогический потенциал Южно-Уральского государственного университета. В настоящее время в Южно-Уральском государственном университете работают доктора педагогических наук, имеющих опыт работы с соискателями, аспирантами, докторантами, являющихся членами диссертационных советов в вузах г. Челябинска, г. Оренбурга, г. Екатеринбурга.

Ученые университета решают следующие проблемы:

– модернизации университетского образования (фундаментализации и гуманизации

университетского образования; развития сети дистанционного образования на базе крупнейших региональных университетов и разработки соответствующих электронных средств образования);

– исследования инновационных путей образования в связи с направленностью на создание единого европейского образовательного пространства, в соответствии с требованиями Болонской конвенции (выработки единой системы оценки качества образования, в том числе на базе электронных носителей; изучения закономерностей непрерывного образовательного процесса подготовки бакалавров и магистров в русле лучших традиций фундаментального университетского и постуниверситетского образования);

– повышения уровня научно-педагогической квалификации профессорско-преподавательского состава университета, поиска путей их адаптации к единой европейской системе образования.

Следует отметить, что многие научные направления разрабатываются учеными Южно-Уральского государственного университета на передних рубежах педагогической науки и не имеют аналогов, другие, – реализуются в научном сотрудничестве с докторами других образовательных учреждений. Докторами университета ведется научная работа в направлении модернизации высшего университетского образования, разработана системно-синергетическая концепция гуманно ориентированного образования (доктор педагогических наук, профессор Г.Н. Сериков). В ее рамках разрабатываются научные направления: «Педагогическая инноватика» (доктор педагогических наук, профессор И.О. Котлярова, «Здоровьесберегающее образование» (доктор педагогических наук, профессор С.Г. Сериков); «Самореализация личности студента с гуманитарным образованием» (кандидат педагогических наук, доцент Е.Н. Ярославова); «Интеграция социальных и педагогических аспектов образования» (доктор педагогических наук, профессор Т.Н. Третьякова); «Информационные процессы в сфере образования» (доктор педагогических наук, профессор Л.В. Астахова) и др.

Одним из наиболее перспективных научных направлений в свете решения задач модернизации университетского образования

представляется разработка методологических подходов и теоретических основ дистанционного образования, проектирования электронных учебников, создания других видов технических средств образования, а также системы электронного тестирования по дисциплинам общепрофессиональных и технологических циклов, согласующейся с общеевропейскими стандартами измерения качества образования. В данном направлении ведутся научные исследования под руководством докторов наук, профессоров В.П. Бескачко, Г.П. Животовской В.В. Лихолетова, Г.Н. Серикова, А.Л. Шестакова и др.

Сферой научных интересов д.п.н. Г.П. Животовской является создания наглядных технических средств обучения, используемых в преподавании химии. Ее докторское исследование посвящено, в частности, разработке фольг по различным разделам химии. Молодые ученые, к.п.н. М.К. Речкалов, В.В. Тихонов продолжают научные исследования в плане разработки частных методик изучения соответствующих дисциплин. Д.п.н. В.В. Лихолетов разрабатывает авторскую методику и системы творческих заданий по технологии для студентов. Под руководством д.т.н. А.Л. Шестакова и д.т.н. В.П. Бескачко выполняются научные исследования по методике обучения и воспитания (соответственно, измерительная техника и физика). Направлением научной работы молодых ученых под руководством А.Л. Шестакова является обоснование и создание методического обеспечения дистанционных форм образования по дисциплинам «Измерительная техника», «Метрология». Под руководством В.П. Бескачко создана единая система тестирования Южно-Уральского государственного университета. По специальности 13.00.02 разрабатывается методическое обеспечение дисциплин общепрофессионального и технологического циклов.

В Южно-Уральском государственном университете с 1979 г. существует лаборатория теории и методики образования под руководством Г.Н. Серикова. За время существования лаборатория выпустила 6 докторов и около 50 кандидатов педагогических наук.

Южно-Уральский государственный университет развивается в условиях эффективно функционирующей системы педагогических подразделений университета. Среди них педагогические кафедры: «Педагогика профессионального образования», «Педагогика и соци-

альная работа», «Спортивная педагогика и психология», «Теория и методика физической культуры и спорта»; а также подразделения, координирующие и создающие базу для проведения научных исследований в области педагогических наук: управление научных исследований; научная лаборатория педагогических исследований; центр дистанционного образования; научно-методический отдел; отдел воспитательной и внеучебной работы; лаборатория аудиовизуальных средств; отдел технических средств обучения; научно-производственный институт «Учебная техника и технологии», отдел инноваций, центр делового образования.

Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Южно-Уральский государственный университет» обеспечивает каждого аспиранта основной учебной и учебно-методической литературой, методическими пособиями, необходимыми для организации образовательного процесса по всем дисциплинам лицензируемой образовательной программы, в соответствии с временными требованиями к основной образовательной программе послевузовского профессионального образования и паспортом специальностей ВАК. Университет располагает основными реферативными и научными журналами по аспектам научной специальности.

Собственная научная библиотека ГОУ ВПО «ЮУрГУ» удовлетворяет требованиям примерного положения о формировании фондов библиотеки высшего учебного заведения, утвержденного приказом Минобрнауки России от 27.04.2000 г. № 1246. Фонды Научной библиотеки университета насчитывают более 2 млн. 600 тыс. экз., среди которых учебная и научная литература по учебным дисциплинам и тематике научно-исследовательских проектов, которые ведут кафедры и научные лаборатории вуза. Научная литература составляет 24,5 % от общего числа документальных ресурсов библиотеки.

Библиотека, располагая значительными по объему и постоянно обновляемыми ресурсами, удовлетворяет потребностям научных сотрудников, преподавателей, аспирантов, студентов всех курсов и форм обучения.

Постоянно растет информационный потенциал библиотеки, появляются новые сервисные услуги: ММБА, ЭДД; увеличивается объем доступа к библиографическим и полнотекстовым ресурсам ведущих отечественных и мировых информационных фирм и организаций.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

В соответствии с приказом Федерального агентства по образованию от 23.11.2006 года № 1390 «О повышении квалификации в 2007 году профессорско-преподавательского состава государственных образовательных учреждений высшего профессионального образования, находящихся в ведении Федерального агентства по образованию» в Южно-Уральском государственном университете организованы дополнительные образовательные программы повышения квалификации. В течение 2007 года планируется обучить по программам дополнительного образования 150 человек.

Программы организованы по семи направлениям.

1. Информационно-коммуникационные технологии (механико-математический факультет).

2. Современные педагогические технологии (механико-технологический факультет).

3. Управление качеством образования (отдел управления качеством образования).

4. Русский язык (факультет лингвистики).

5. Экология и природопользование (механико-технологический факультет).

6. Экономика образования и правоведение (юридический факультет).

7. Сфера услуг (факультет сервиса и легкой промышленности).

К разработке и реализации программ были привлечены преподаватели ЮУрГУ и других вузов Челябинска, имеющие степени кандидатов и докторов наук.

Реализация программ по данным направлениям началась в апреле 2007 года. По направлению «Сфера услуг», согласно приказа ректора № 596 от 09.04.2007, была реализована программа «Реализация основных направлений модернизации профессиональной подготовки специалистов туриндустрии». Группа слушателей из 19 человек получила дополнительное образование с 02.04.2007 по 15.04.2007. В составе слушателей были преподаватели из федеральных государственных образовательных учреждений высшего профессионального образования, находящихся в Сибирском и Дальневосточном федеральных округах (согласно приложения № 5 к приказу Рособразования от 23 ноября 2006 года № 1390 таких учреждений 129). Представлены государственные образовательные учреждения высшего профессионального образования Самары, Уфы, Сатки, Шадринска, Челябинска.

С 14.04.2007 года начала работать дополнительная образовательная программа «Возможности использования потенциала теории решения изобретательских задач и теории развития творческой личности в модернизации вузовских дисциплин (курсов) по направлению «Современные педагогические технологии». В составе группы из 15 человек слушатели из Сатки, Кургана, Шадринска, Челябинска, а также аспиранты Южно-Уральского государственного университета.

Основания педагогики: методология, понятия, теории

ББК 74.58

ТЕОРИЯ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ КАК ИНТЕГРАТИВНОЕ НАУЧНОЕ ЗНАНИЕ

Г.Н. Сериков
ЮУрГУ

В статье обоснован гуманитарно-естественный статус теорий управления социальными процессами. Теория управления образовательным учреждением представлена как форма организации гуманитарных и фундаментальных знаний о соответствующем объекте социальной действительности.

Основополагающей предпосылкой построения научной теории являются, с одной стороны, определенные свойства реального мира. Ведя речь о теории управления образовательным учреждением, с этой стороны необходимо сосредоточиться на специфических свойствах, характерных для любого образовательного учреждения. Речь идет не только об особенностях функционирования того или иного образовательного учреждения, но и об отношениях «субъект-объект». При этом следует иметь в виду, что субъекты управления образовательным учреждением существенно отличаются друг от друга по разным признакам (по профессионализму, по личному опыту, по индивидуальным особенностям и т.д.). Разнородны также и объекты управленческого влияния со стороны разных субъектов управления функционированием образовательного учреждения.

С другой стороны, важно иметь в виду и то, что любая научная теория является не умозрительным взглядом кого бы то ни было, а следствием (специфическим результатом) познания соответствующей сущности как образовательных учреждений, так и проявляющихся в процессе их функционирования отношений «субъект-объект». При этом соответствующие отношения проявляются на фоне взаимодействия субъектов. Следовательно, необходимо иметь в виду и то, что управление образовательным учреждением относится к сложным явлениям реального мира. Поэтому его познание сопряжено с необходимостью обращения к разным сторонам отношений «субъект-объект».

В управлении функционированием каждого образовательного учреждения проявляются закономерности разного плана. Это могут быть и причинно-следственные, и стохастические закономерности. В управлении любым объектом имеют место и целенаправленные действия субъектов. При этом целенаправленность в действиях субъектов управления функционированием образовательного учреждения далеко не всегда может соответствовать тем или иным представлениям о здравом смысле. К тому же не следует исключать и иные аспекты поведения человека (например, чувственно-эмоциональные). Все это, естественно, обуславливает специфику познания как «субъект-субъектных», так и «субъект-объектных» отношений, свойственных управлению функционированием образовательного учреждения как сложному явлению социальной действительности.

С учетом того, что управление функционированием образовательного учреждения характеризуется как сложное явление социальной действительности, в данной статье обосновывается целесообразность представления теории управления образовательным учреждением как формы выражения интегративных научных знаний. В основу такого заключения положены представления о статусе научной теории, представляющей собой форму выражения научных знаний. При этом важно иметь в виду, что в теории управления функционированием образовательного учреждения должны найти свое место как формальные, так и неформальные аспекты, свой-

ственные отношения «субъект-субъект» и «субъект-объект».

Термином «теория» принято обозначать представления человечества (или человека) об объективной реальности в целом либо об ее отдельных элементах. Поэтому к теориям относят и разного рода учения, и обобщенные мнения отдельного человека, и интерпретации явлений. Особое место среди теорий занимают научные теории, представляющие собой специальную форму организации знаний, полученных вследствие научного познания. Речь идет об извлечении знаний о реальном мире путем применения особых правил его познания. Соответствующие знания относят к научным. Таким образом, научные знания организуются в формах научных теорий [2, 4, 5, 10, 20 и др.].

Современные научные теории относятся к разным аспектам реального мира. С одной стороны, речь идет о научных теориях, в которых представлены знания о природе. В совокупности их относят к естественнонаучным теориям. Следует подчеркнуть, что естественнонаучные теории базируются на отражении детерминированных или стохастических закономерностей, свойственных природе. Знания такого рода закономерностей обуславливают возможность логических выводов как вполне определенных либо стохастически определенных умозаключений. Они-то и входят в состав знаний тех или иных естественнонаучных теорий.

С другой стороны, к реальному миру относятся явления и процессы, в которых проявляется целенаправленная деятельность человека. Его деятельность обуславливается не только природоопределенными свойствами. Значительную роль в его деятельности играют личный опыт, образованность, квалификация и многое другое. Человек может мобилизовывать свои внутренние ресурсы на достижение собственных целей. При этом соответствующие цели далеко не всегда оказываются четко выраженными. Более того, они могут глубже осознаваться лишь в процессе соответствующей целенаправленной деятельности.

Опираясь на креативность, человек проявляет свои намерения, заранее предсказывать которые не всегда возможно. Соответствующая неопределенность побуждает человека к поиску нестандартных решений, способствующих достижению стоящих перед ним целей. Если целенаправленную деятельность человека соотносить с его взаимодействием с

другими людьми, то можно сделать вывод о существенном (может быть, даже о непреодолимом) росте меры неопределенности в его деятельности. Речь идет о затруднениях отражения адекватным образом в знаниях соответствующих явлений.

Скорее всего, научное познание явлений, относящихся к поведению человека или отдельных социальных групп, невозможно осуществлять строго на той же основе, которая используется в естественнонаучном познании. Дело не только в сложности определения закономерной поведения человека или социальной группы. Поведение человека предопределяется всем разнообразием его внутреннего мира. Наряду с разумом значительное место в мотивации поведения человека играют чувственно-эмоциональные аспекты его внутреннего мира и не только они. Без учета целостной картины, характеризующей тенденции функционирования его внутреннего мира, вряд ли можно адекватно отражать знания о поведении человека в тех или иных условиях своего окружения.

В какой-то мере гуманитарное познание мира компенсирует издержки его естественнонаучного познания. Речь идет о том, что гуманитарные знания как-то восполняют пробелы естественнонаучных теорий. Однако гуманитарное познание социальной действительности отличается от естественнонаучного размытостью (нечеткостью) соответствующих знаний. Конечно, в этом видится объективное следствие неопределенности, свойственной жизнедеятельности человека, взаимодействию людей в социальных группах. Тем не менее, заранее уповать на объективные причины вряд ли целесообразно. Скорее всего, следует искать основания познания поведения человека или социальных групп, благодаря которым удалось бы повышать определенность научных теорий, отражающих жизнедеятельность человека в его окружении.

Опираясь на опыт естественнонаучного и гуманитарного познания реального мира, имеет смысл определиться с тем, как его использовать в познании явлений, относящихся к управлению социальными процессами. К таковым, в частности, относится и управление функционированием образовательного учреждения. Основаниями его познания может служить наличие естественных и гуманитарных аспектов, характерных для управления социальными процессами [1, 3, 8, 14, 15, 16 и др.]. В таком случае возникает идея инте-

грации опыта естественнонаучного и гуманитарного познания реального мира в построении теорий управления социальными процессами. Опираясь на нее, имеет смысл заявлять о теории управления соответствующими процессами как об особом гуманитарно-естественном статусе.

Гуманитарно-естественный статус теорий управления социальными процессами (явлениями) предполагает особую форму организации научных знаний о соответствующей реальности. В теориях управления социальными процессами (явлениями) предполагается гармоничное сочетание гуманитарных и естественнонаучных элементов знаний. При этом естественнонаучный элемент знаний извлекается из социальной действительности путем познания, осуществленного по правилам, характерным для точных наук. В соответствующем элементе научных знаний отражаются формальные отношения, имеющие место в управлении социальными процессами (явлениями). Речь идет об отношениях, которые могли бы происходить при строгом соблюдении норм, установленных регламентом.

В гуманитарном же элементе знаний об управлении социальными процессами (явлениями) отражаются неформальные аспекты возможных при этом проявлений человеком (группой) себя. Понятно, что возможные варианты неформального проявления людьми себя далеко не всегда предвидятся заранее во всей их полноте. Это обусловлено той неопределенностью, которая объективно свойственна человеку (группе) в процессе его (ее) жизнедеятельности. Тем не менее, опираясь на гуманитарные знания, вполне реально описывать и анализировать некий набор возможных неформальных проявлений человеком себя в процессе управления социальными явлениями. Они-то и составят гуманитарный элемент научных знаний об управлении социальными процессами (явлениями).

Путем соотнесения друг с другом естественнонаучного и гуманитарного элементов знаний об управлении теми или иными социальными процессами (явлениями) можно вычленивать качественно иные знания. В них находят свое отражение как формальные, так и неформальные аспекты соответствующей реальности. Другими словами, путем целостной организации естественнонаучного и гуманитарного элементов знаний об управлении социальными процессами (явлениями) вполне

возможно ожидать качественно иного продукта, называемого гуманитарно-естественными научными знаниями о соответствующей реальности.

Опираясь на изложенные взгляды относительно гуманитарно-естественного статуса научных теорий управления социальными процессами (явлениями), имеет смысл обосновать целесообразность опоры на них в построении теории управления образовательным учреждением. Само собой, что при этом имеют место специфические нюансы, обусловливаемые особенностями функционирования образовательных учреждений, а также управления соответствующими процессами. Прежде всего, имеет смысл напомнить специфику управления функционированием образовательного учреждения как сложного явления социальной действительности.

Термин «неопределенность» можно относить к свойствам объектов, явлений, процессов, имеющих место в реальном мире. Признаком этого свойства можно назвать полное или частичное отсутствие знаний человека о соответствующем объекте, явлении, процессе. В таком смысле неопределенность ассоциируется с размытостью образа представлений человека о чем-то реально существующем. Тогда, очевидно, неопределенность имеет место там, где человек в чем-то неуверен, испытывает сомнения относительно того, как проявлять себя в той или иной ситуации. В таком смысле неопределенность является помехой в жизнедеятельности человека.

Естественно, что каждый человек стремится к тому, чтобы избавиться как-то от неопределенности. В чем-то это ему удастся, а в чем-то человеку приходится постоянно преодолевать неопределенность, сопровождающую его жизнедеятельность. Все зависит от того, с какой неопределенностью сталкивается человек в своей жизнедеятельности. Там, где неопределенность обусловлена мерой знания причинно-следственных либо стохастических закономерностей, она преодолевается путем их познания. Такого рода **неопределенности** относятся к **фундаментально познаваемым**. Другими словами, они раскрываются в фундаментальных научных знаниях.

Те же неопределенности, которые человеку приходится постоянно преодолевать в процессе жизнедеятельности, относятся к **существенным неопределенностям**. Они связаны с сущностью (со спецификой) конкретного объекта, явления или процесса. Сущест-

венная неопределенность не подлежит обобщению, ибо она обусловлена неустойчивостью проявлений соответствующей реальностью своих свойств. Поэтому не удается определять закономерности такого рода проявлений. Преодолевать существенную неопределенность можно лишь путем извлечения информации о частных проявлениях объектом, явлением, процессом своих свойств.

Другой аспект существенной неопределенности связан с понятием ее меры, называемой энтропией. Если энтропия значительно превышает информацию (меру определенности), то также правомерно вести речь о существенной неопределенности объекта, явления, процесса в представлениях человека. В том и другом аспектах существенная неопределенность преодолевается только путем извлечения и усвоения человеком информации о неустойчивых свойствах объекта, явления, процесса.

Следует подчеркнуть, что существенная неопределенность свойственна самому человеку и как объекту реального мира, и как субъекту своей жизнедеятельности, а также управления иными объектами. Она объективно обусловлена сложностью внутреннего мира человека, процессами, происходящими в нем. Как активное существо, наделенное креативностью, волей к самоутверждению, человек способен проявлять себя нестандартно, неординарно, заранее непредсказуемым образом. Все это обуславливает превосходство энтропии над информацией о проявлениях человеком себя. Поэтому всякое явление реального мира в соотношении с жизнедеятельностью человека (групп людей) правомерно относить к явлениям, характеризующимся существенной неопределенностью. Это в полной мере относится к управлению функционированием образовательного учреждения как к явлению социальной действительности.

Справедливость этого утверждения, с одной стороны, является следствием «человеческого фактора», свойственного функционированию образовательного учреждения. Действительно, каждое образовательное учреждение функционирует благодаря деятельности персонала и учащихся. Именно деятельности каждого сотрудника и учащегося являются элементами взаимодействия персонала и контингента учащихся, обуславливающегося функционированием образовательного учреждения. Каждый сотрудник и учащийся проявляет себя в образовательном учреждении,

руководствуясь собственными мотивами, опираясь на свои внутренние ресурсы, на личный опыт жизнедеятельности. Уже с этой стороны просматривается неопределенность функционирования каждого образовательного учреждения.

Взаимодействию персонала и контингента учащихся также свойственна неопределенность. Речь идет о том, что в основе развития взаимодействия между партнерами в образовательном учреждении лежат не только явно выраженные намерения (например, цели) каждого сотрудника или учащегося. Взаимодействие развивается и вследствие самоорганизации отношений между партнерами. Тем самым, функционирование того или иного образовательного учреждения предопределяется не только целенаправленностью деятельности каждого сотрудника и учащегося, но и самоорганизацией отношений между партнерами. В ней-то и таится существенная неопределенность, обуславливающая свойства функционирования каждого образовательного учреждения.

С другой стороны, всякое управление предстает как проявление человеком (группой) намерений влиять на тот или иной объект. Как субъект своей деятельности (в частности, исполнения управленческих компетенций) человек, прежде всего, пользуется ресурсами своего внутреннего мира, отличающегося существенной неопределенностью. Осуществляя управление (самоуправление), субъект руководствуется не только формально трактуемой целесообразностью. Вольно или невольно, он опирается на специфику своего внутреннего мира в целом. Поэтому в управлении проявляются не только определенно выраженные намерения субъектов, но и неопределенные ощущения (интуитивные предчувствия).

Если речь вести о групповом субъекте управления, вообще говоря, любым объектом, то на неопределенность каждого партнера накладывается неопределенность развития взаимодействия между ними. Тем самым, мера неопределенности, относящаяся к групповому субъекту, имеет значительно более высокий порядок по сравнению с мерой неопределенности, характерной для индивидуального субъекта управления. Соотнося сказанное с управлением социальным явлением, можно заметить еще более значительный рост меры неопределенности. Он обусловлен тем, что объектом управления в социальной сфере яв-

ляются аспекты жизнедеятельности человека (группы, общества).

Управление же функционированием образовательного учреждения предполагает поиск согласованного влияния персонала и учащихся на деятельность друг друга. При этом субъекты управления принципиально отличаются друг от друга не только в индивидуальном аспекте, но и компетентностью, и опытом исполнения управленческих компетенций, а также иными компетенциями, возложенными на каждого из них. Тем самым, поиск согласованного управления осложняется не только существенной неопределенностью, свойственной функционированию образовательного учреждения, но и необходимостью преодоления барьеров «непонимания друг друга».

Барьеры «непонимания друг друга» являются специфическими следствиями различий в развитии внутреннего мира людей. Такого рода различия объективно обусловлены как природоопределенной спецификой каждого человека в аспекте его свойств отражения окружающего мира, так и опытом контактов со средой обитания. Поэтому барьеры «непонимания друг друга» довольно распространены в социальной действительности. Они в значительной степени влияют на меру неопределенности во взаимодействии партнеров, так как служат тормозом в их взаимопонимании.

Субъектами управления функционированием образовательного учреждения являются сотрудники (педагоги, вспомогательный персонал), а также учащиеся. Каждый из субъектов индивидуален и по признакам природоопределенной специфики, и по опыту управления. Неопытность учащихся в самоуправле-

нии образовательной деятельностью вызывает необходимость оказания им помощи в этом, а какой именно, – далеко не всегда очевидно. Поэтому приходится действовать наугад, прибегая к догадкам. Это, в свою очередь, может вызывать недоумение со стороны партнеров. Такого рода барьеры «непонимания друг друга» явно не способствуют единению управления функционированием образовательного учреждения. Выход видится в поиске информации, способствующей уменьшению меры неопределенности во взаимодействии партнеров.

Барьеры «непонимания партнерами друг друга» являются предпосылкой раздражения, обострения негативов во взаимоотношениях между ними. Ухудшается самочувствие тех или иных субъектов. Исполнение ими управленческих компетенций на фоне негативных эмоциональных переживаний вряд ли может способствовать успешности управления функционированием образовательного учреждения. Проявления субъектами, находящимися в таких внутренних состояниях, себя становятся непредсказуемыми (происходит рост энтропии).

Короче говоря, существенная неопределенность, свойственная управлению функционированием образовательного учреждения, многоаспектна (многопланова) (рис. 1). Это осложняет отражение свойств управления функционированием образовательного учреждения в обобщенных формах (в понятиях, в фундаментальных утверждениях). Поэтому познание управления функционированием образовательного учреждения как явления социальной действительности принципиально отличается от познания явлений природы. Существенная неопределенность, свойствен-

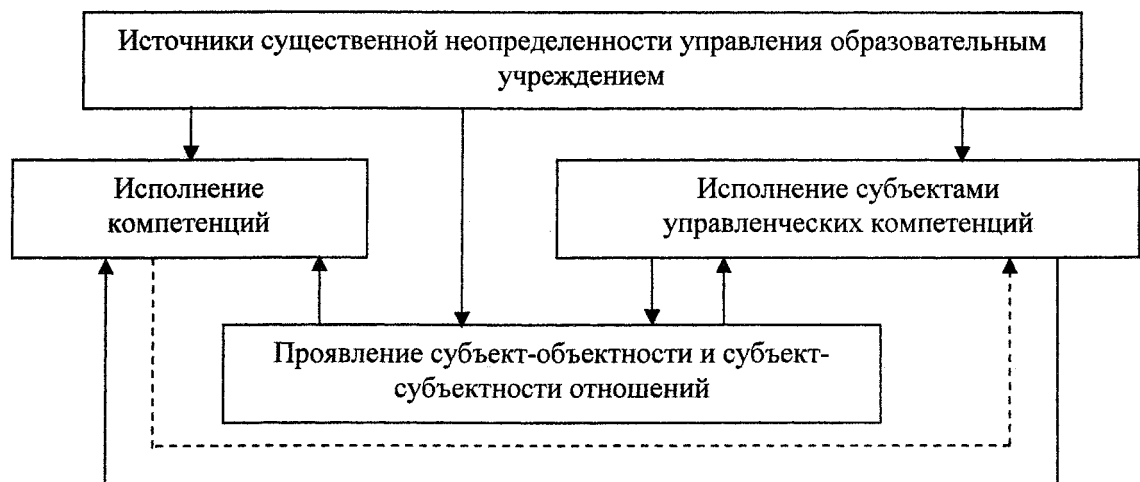


Рис. 1. Существенная неопределенность в управлении образовательным учреждением

ная управлению функционированием образовательного учреждения, предопределяет специфику его познания.

Существенная неопределенность, свойственная управлению образовательным учреждением, для соответствующих субъектов означает постоянный дефицит знаний, необходимых для успешного осуществления управленческих компетенций. Дело в том, что управление, вообще говоря, любым объектом, является настолько успешным, насколько оно базируется на знаниях о нем (об объекте). Функционирование образовательного учреждения как объект управления характеризуется существенной неопределенностью. Это означает, что каждый субъект управления образовательным учреждением объективно находится в условиях преобладания энтропии над информацией. Чтобы уменьшать энтропию, субъекту приходится извлекать информацию об особенностях функционирования образовательного учреждения.

Другими словами, постоянно осуществляемое познание специфики функционирования образовательного учреждения является неперменной предпосылкой управления соответствующим объектом. Целенаправленно осуществляя познание специфики функционирования образовательного учреждения, субъекты управления добывают знания, полезные в управлении. Тем самым, они преодолевают часть неопределенности. Тогда *преодоление субъектами неопределенности*, свойственной функционированию образовательных учреждений, означает специфическую форму познания соответствующей реальности. Каждый субъект, преодолевая неопределенность, стремится к определенности.

В процессе преодоления неопределенности, субъект, с одной стороны, опирается на те знания об управляемом объекте, которые ему доступны. Это, безусловно, способствует появлению его уверенности в тех своих действиях, которые обоснованы соответствующими знаниями. С другой стороны, дефицит знаний об особенностях управляемого объекта вынуждает субъекта действовать «методом проб и ошибок». Опираясь на определенные предположения о проявлениях управляемым объектом тех или иных свойств в конкретной их интерпретации, субъект определенно оказывает влияние на него.

Наблюдая за реакцией со стороны управляемого объекта, субъект получает информацию о случившемся (о свершившихся резуль-

татах управляемого функционирования образовательного учреждения). Тем самым, субъект преодолевает неопределенность относительно того, как управленческое влияние сказалось на поведении объекта. Другое дело, может ли соответствующая определенность оказаться полезной субъекту в продолжении управления образовательным учреждением. На такой вопрос однозначного ответа, скорее всего, не существует. Однако польза соответствующей информации уже в том, что субъект обогатился личным опытом осуществленного управления и знает о его результатах. Независимо от того, успешным ли было влияние субъекта на управляемый объект, соответствующая информация полезна для него, для развития его способности к управлению.

Всякое же отклонение результатов управления функционированием образовательного учреждения от ожидавшихся свидетельствует лишь о неудачности тех догадок, на которые ранее опирался субъект. При этом вряд ли следует совсем отбрасывать соответствующие догадки как ложные предположения. Правоммерно утверждать лишь, что опора на них в осуществленном управленческом влиянии на объект не обусловила определенно те результаты, на которые рассчитывал субъект. В этом тоже видится информация, полезная субъектам. К тому же, отклонение результатов управления от ожидавшихся является поводом (мотивом) для продолжения процесса преодоления субъектом неопределенности относительно его отношений с управляемым объектом.

Так как преодоление неопределенности относится к субъектам управления, то оно имеет и свою (субъективную) специфику. Речь идет о том, что каждый субъект, преодолевая неопределенность, опирается на свой внутренний мир, на собственные ее (неопределенности) ощущения. Скорее всего, неопределенность вызывает у субъекта какие-то особые ощущения, от которых ему хотелось бы избавиться. По мере снижения остроты соответствующих ощущений у субъекта может возникнуть иллюзия того, что достигнута полная неопределенность, что неопределенности больше нет. Такого рода состояние субъекта вряд ли можно отнести к позитивным. Оно дезориентирует субъекта относительно целесообразности продолжения процесса преодоления неопределенности.

Оказавшись в плену иллюзий полной определенности, субъект теряет осторожность в

процессе управления образовательным учреждением. Так как функционирование образовательного учреждения характеризуется существенной неопределенностью, то достижение полной определенности, фактически, оказывается невозможным. Отсюда следует, что иллюзия полной определенности может негативно сказаться на продолжении управления функционированием образовательного учреждения (его отдельными элементами). Поэтому каждому субъекту управления функционированием образовательного учреждения важно не допускать эффекта соответствующей иллюзии.

Противостоять иллюзии полной определенности, скорее всего, возможно. Важной предпосылкой этого может служить личная установка субъекта, которую можно выразить, например, формулой «подвергай свои знания сомнению». Правомерность такой установки следует из того, что любые знания человека представляют собой внутренний образ, в котором отражена реальность. Безусловно, что такой образ в чем-то соответствует (адекватен) реальности. Однако полного отождествления с нею не происходит. Это, по сути, и означает, что неопределенность о реальности не может быть полностью преодоленной. Она может лишь снижать свою меру (энтропию).

Точно так же существенная неопределенность, относящаяся к функционированию образовательного учреждения (его отдельных элементов), преодолевается субъектом не окончательно. В процессе исполнения управленческих компетенций субъект пользуется доступными ему знаниями, выдвигает пред-

положения. Следствиями этого оказываются какие-то результаты. Информация о них служит субъекту основанием для продолжения исполнения управленческих компетенций. Постепенно в его внутреннем мире путем саморегуляции происходят качественные изменения готовности к исполнению соответствующих управленческих компетенций. Они то и служат «личным инструментом» преодоления определенности (рис. 2).

Преодоление субъектом управления существенной неопределенности, относящейся к функционированию образовательного учреждения (его отдельных элементов), можно, видимо, проинтерпретировать как эволюцию личного опыта, специфически происходящую в режиме саморегуляции. Накапливаясь во внутреннем мире субъекта, информация, относящаяся к исполнению определенных управленческих компетенций, самоорганизуется в специфическую общность (в естественную образовательную систему). Прилагательное «образовательная» может трактоваться как образующая общность (система). Соответствующая образовательная система характеризуется, в частности, и признаками онтогенеза.

Проходя стадии зарождения, становления, зрелости, готовность субъекта к исполнению управленческих компетенций прогрессирует. Это, видимо, способствует успешному преодолению субъектом существенной неопределенности в исполнении управленческих компетенций. На стадии же дисгармонии обостряются внутриорганизменные противоречия. Это, скорее всего, и ведет к появлению иллюзий полной определенности. Могут обост-

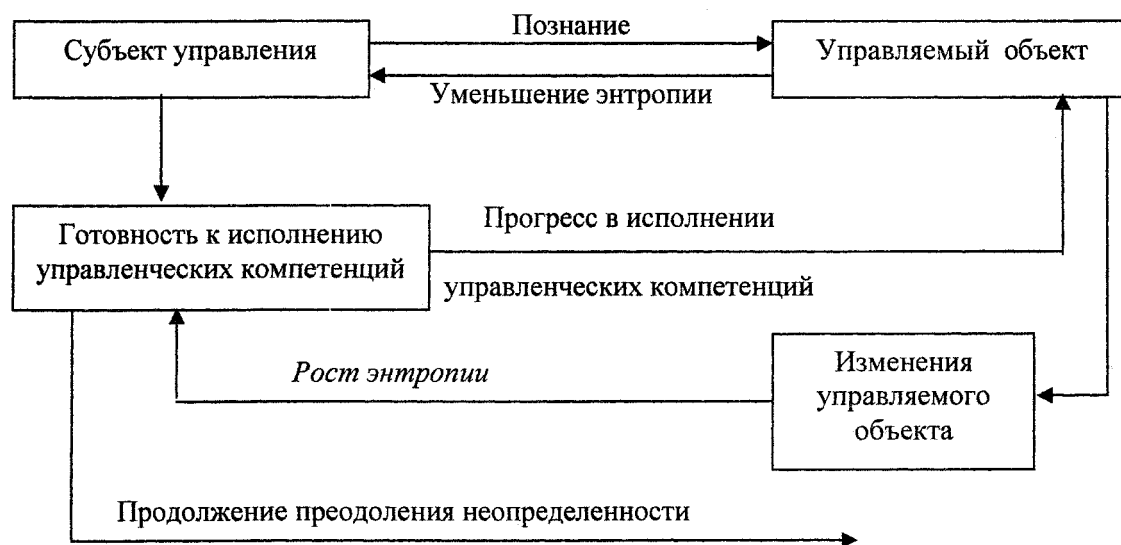


Рис. 2. Преодоление неопределенности как предпосылка готовности субъекта к управлению

ряться и противоречия между целостной готовностью субъекта к исполнению управленческих компетенций и условиями их исполнения. Такого рода противоречия имеет смысл разрешать путем качественных изменений свойств готовности субъекта к исполнению соответствующей компетенции в изменившихся условиях.

Таким образом, преодоление существенной неопределенности, свойственной функционированию образовательного учреждения, предстает как сложный внутриорганизменный процесс, происходящий, главным образом, в режиме саморегуляции. Преодолевая неопределенность, субъект меняют свою готовность к исполнению управленческих компетенций. Вольно и невольно субъект управления, преодолевающий неопределенность, свойственную управляемому объекту, накапливает личный опыт. Это способствует росту меры успешности управленческой деятельности субъекта. Следовательно, преодоление неопределенности действительно является предпосылкой успеха в управлении функционированием образовательного учреждения (его отдельных элементов).

Преодолевая неопределенность, субъект управления может пользоваться не только личным опытом (готовностью к исполнению управленческой компетенции). В его распоряжении находятся и элементы социального опыта, отраженные (зафиксированные) на различных носителях информации и ставшие ему доступными (известными). Ясно, что соответствующая информация далеко не всегда непосредственно относится к управляемому объекту. Тем не менее, она может быть полезной субъекту в преодолении неопределенности, относящейся к управлению соответствующим объектом. Опираясь на нее, субъект управления определяется с одним из оснований исполнения управленческих компетенций. Тем самым, он преодолевает часть неопределенности.

Очевидно, что к элементам социального опыта смело можно относить достижения науки в разных направлениях ее развития. Исторический опыт существования цивилизации служит весомым доводом в пользу науки как основания успешной практики. Опираясь на достижения науки, практика жизнедеятельности человечества идет в основном по пути прогресса. Особенно это заметно в аспекте технического прогресса. Может быть, менее заметным выглядит прогресс в гуманитарной

сфере. Однако и здесь можно заметить «плоды влияния» науки. Сказанное выше свидетельствует в пользу опоры на науку в управлении, в том числе, и функционированием образовательного учреждения.

В силу своего статуса наука призвана воспроизводить, прежде всего, фундаментальные знания о различных аспектах реального мира. Эта функция науки не исключает возможности воспроизводства и прикладных (относящихся к конкретным объектам реального мира) знаний. Однако и прикладные знания являются источником обобщения, т.е. появления фундаментальных знаний. Таким образом, воспроизводство в науке знаний правомерно интерпретировать как специфическое социальное явление, способствующее преодолению человеком неопределенности относительно себя и своего окружения. В таком смысле научные знания являются *фундаментальным основанием* преодоления неопределенности человеком (группой, обществом, цивилизацией).

Все это в полной мере относится и к субъектам управления функционированием образовательного учреждения. Речь идет о том, что опора субъектов управления на достижения науки является перспективной в плане преодоления ими неопределенности, относящейся к управлению образовательным учреждением. Не лишенными смысла представляются и попытки преодоления субъектами управления неопределенности относительно себя и взаимодействия друг с другом. Следовательно, неопределенность, характерная для управления образовательным учреждением, далеко не однородна. Поэтому следует выделить те аспекты соответствующей неопределенности, в преодолении которых правомерно опираться на достижения науки.

Прежде всего, обратимся к тем аспектам неопределенности, которые обуславливаются особенностями человека как сложного биосоциального существа с индивидуальной спецификой. Речь идет о том, что жизнедеятельность любого человека предопределяется его природоопределенной сущностью, развившейся способностью проявлять себя в разных условиях окружения. Находясь в образовательном учреждении, человек призван исполнять возложенные на него компетенции. Это относится как к представителям администрации и персонала, так и к каждому учащемуся. Исполнение человеком, вообще говоря, любых компетенций зависит не только от чьей-

то воли. Оно объективно предопределяется и особенностями функционирования саморегулирующихся внутриорганизменных процессов. Здесь-то и кроются источники неопределенности.

Понятно, что полного раскрытия соответствующих аспектов неопределенности ожидать не приходится. Однако это вовсе не означает, что преодолевать их бесполезно. Дело в том, что внутриорганизменные процессы протекают не только специфично, но и подчиняясь определенным закономерностям. Выявлением такого рода закономерностей занимаются представители человековедческих научных направлений. В первую очередь речь идет о физиологии и психологии. Благодаря усилиям ученых выявляются закономерности, характерные для внутриорганизменных процессов. Знание соответствующих закономерностей способствует преодолению неопределенности, свойственной внутриорганизменным процессам. Поэтому такие знания можно относить к фундаментальным основаниям преодоления неопределенности субъектами управления функционированием образовательного учреждения.

Другой аспект неопределенности, свойственной управлению образовательным учреждением, связан с взаимодействием администрации и персонала, персонала и учащихся, а также с внутригрупповым взаимодействием представителей администрации, персонала и учащихся. Процессу взаимодействия партнеров свойственна неопределенность особого плана. Она обусловлена тем, что во взаимодействии проявляют свои качества (развившиеся свойства) различные люди. Как субъекты своей жизнедеятельности они стремятся к самореализации. В то же время как партнерам им необходимо сохранять взаимоотношения друг с другом. Такого рода противоречия разрешаются компромиссами между личным и групповым (общим). Само же разрешение соответствующих противоречий характеризуется существенной неопределенностью.

В разрешении противоречий такого рода могут оказаться полезными достижения гуманитарных научных направлений (социальной психологии, педагогики, социологии, политологии и др.). Правомерно заявить, что каждое гуманитарное научное направление несет полезные для бесконфликтного взаимодействия партнеров знания. Они способствуют не только преодолению неопределенности во взаимодействии партнеров, влияющих на функ-

ционирование образовательного учреждения. Гуманитарные знания полезны субъектам управления в сплочении партнеров, направленном на разрешение остро стоящих проблем функционирования образовательного учреждения. Это обусловлено, скорее всего, тем, что знания, полученные в гуманитарных науках, содержат в себе не только формальные сведения, но и сопровождаются неформальными комментариями, пояснениями, интерпретациями. Поэтому знания гуманитарных наук могут также претендовать на фундаментальное основание преодоления существенной неопределенности, свойственной управлению функционированием образовательного учреждения.

Третий аспект неопределенности в управлении функционированием образовательного учреждения связан с содержанием деятельности каждого субъекта, а также взаимодействия между ними. Речь идет о том, что управление, вообще говоря, любым объектом, по определению предполагает определенность того, что и как следует делать субъектам ради достижения поставленных целей. От такого рода определенности зависит не только успех, но и правомерность управления. В управлении вполне уместна народная мудрость: «не зная брода, не лезь в воду». В соответствии с нею, управлять объектом имеет смысл лишь тогда, когда субъект знает, когда и что следует делать во имя достижения цели (воплощение замысла в реальность).

В управлении же функционированием образовательного учреждения объект отличается существенной неопределенностью. Поэтому субъекты управления находятся в условиях существенной неопределенности относительно влияния на объект. Это, естественно, является тормозом в осуществлении каждым из них своих управленческих компетенций. Следовательно, встает вопрос об осуществимости управления функционированием образовательного учреждения. Положительный ответ на этот вопрос возможен лишь в том случае, когда субъекты управления имеют определенные ориентиры исполнения своих управленческих компетенций. Такого рода ориентиры служат источником определенности для субъектов в процессе исполнения каждым из них управленческих компетенций.

Условно соответствующие ориентиры можно разделить на две группы. Одну из них составляют социальные установки и ограничения, относящиеся к содержанию управлен-

ческой деятельности субъектов. Речь идет о стратегических установках, правовых и моральных ограничениях, которыми должны руководствоваться субъекты управления функционированием образовательного учреждения. В основе разработки социальных установок и ограничений лежат, в частности, и соответствующие направления науки (этика, право, прогностика и т.д.). Руководствуясь соответствующими знаниями, субъекты управления функционированием образовательного учреждения способны неформально принимать государственно-общественные установки, а также руководствоваться социальными ограничениями в исполнении своих управленческих компетенций.

Важным ориентиром в исполнении управленческих компетенций администрацией и персоналом образовательного учреждения могут служить достижения наук об управлении. Такие науки можно разделить на три группы. В основе одной из таковых находится психология управления и педагогика. Опираясь на достижения этих наук, можно ориентироваться в управлении деятельностью и взаимодействием персонала и учащихся. Другую группу научных направлений составляют экономические науки. Пользуясь достижениями экономических наук, можно ориентироваться в управлении хозяйствованием (в менеджменте). Наконец, третью группу составляют достижения наук, пользуясь которыми, можно с успехом управлять эксплуатацией инфраструктуры образовательного учреждения.

Фундамент управления функционированием образовательного учреждения составляют общие теории управления. К ним можно отнести, прежде всего, математические теории (управление движением, игр, исследования операций и т.д.). Более конкретную направленность имеют теории принятия управленческих решений, массового обслуживания, менеджмента. Скорее всего, теория управления образовательным учреждением может представлять собой синтез теоретических знаний, полученных в разных направлениях науки. Речь идет о том, что, опираясь на достижения различных научных направлений формального и неформального (гуманитарного) планов, можно вычлениить научные знания, отражающие специфику управления функционированием образовательного учреждения.

Научные знания, относящиеся к характеристике различных аспектов познаваемой реальности, являются абстракциями. В них отражаются общие свойства соответствующей реальности, безотносительно специфики каждого ее представителя. Другими словами, в научных знаниях выражается только то общее, которое свойственно познаваемой реальности в том или ином ее аспекте. Поэтому корректное применение научных знаний, в частности, к управлению функционированием образовательного учреждения, вполне оправданно. С их помощью можно констатировать существование общих признаков в управлении функционированием образовательного учреждения как одном из видов биосоциального явления.

Необходимость опоры на научные знания в преодолении неопределенности, свойственной управлению функционированием образовательного учреждения, очевидна. Пользуясь научными знаниями, можно объяснить общие тенденции, проявляющиеся в образовательном учреждении, прогнозировать дальнейшее их развитие. Научные знания полезны и в проектировании стратегических установок управления функционированием образовательного учреждения. Словом, научные знания способствуют преодолению неопределенности субъектами управления функционированием образовательного учреждения в исполнении своих компетенций, если их не соотносить со специфическими нюансами. Ясно, что такого рода управление является схематичным (поверхностным). Поэтому опоры только на научные знания в управлении образовательным учреждением недостаточно.

Дело в том, что в научных знаниях не отражается специфика конкретного образовательного учреждения, конкретных субъектов управления его функционированием. Особенности управляемого объекта проявляются в функционировании образовательного учреждения, сказываются на принимаемых субъектами управленческих решениях. Все это, естественно, обуславливает и специфику свойств управления функционированием образовательного учреждения (его отдельными элементами). Отсюда следует, что опоры на научные знания в преодолении неопределенности, относящейся к образовательному учреждению, целесообразно совмещать со знаниями специфики как субъектов, так и управляемых ими объектов (элементов образовательного учреждения). Это позволит учитывать специ-

фику функционирования каждого образовательного учреждения и особенности субъектов, проявляющиеся в процессе исполнения управленческих компетенций.

Специфика каждого образовательного учреждения представляет собой неопределенность особого рода. Она по определению включает в себя то особенное, которое не свойственно другим образовательным учреждениям (не является типичным). Поэтому специфика каждого образовательного учреждения игнорируется в научном познании (от нее абстрагируются исследователи). Следствием же этого являются научные знания как обобщенные результаты познания. Им можно доверять с точностью до того, насколько специфика образовательного учреждения сказывается на истинности соответствующих знаний (применительно к управлению именно этим образовательным учреждением). Поэтому фундаментальные (устойчивые) научные знания оказываются полезными в преодолении неопределенности, относящейся к конкретному образовательному учреждению.

Функционирование же любого образовательного учреждения характеризуется особой неустойчивостью своих свойств. С одной стороны, речь идет о том, что в функционировании каждого образовательного учреждения наблюдается своеобразная подвижность его свойств. Это означает, что знания о таковых свойствах довольно быстро стареют (перестают быть истинными). С другой стороны, неустойчивые свойства в каждом образовательном учреждении проявляются по-своему. Следовательно, знания о соответствующих свойствах не переносимы на другие образовательные учреждения и, может быть, на разные элементы одного и того же образовательного учреждения. Такие особенности функционирования образовательных учреждений обуславливают неизбежность специфического познания соответствующих аспектов неопределенности. Такого рода познание можно назвать *поиском информации об особенностях функционирования образовательного учреждения* (его отдельных элементов).

В отличие от научных знаний результаты поиска информации об особенностях отдельных представителей реального мира выражают локальную (частную) определенность. Речь идет об информации как виде знаний, отражающих свойства соответствующей реальности в конкретных ее проявлениях. С изменением проявлений объектом себя может

меняться и информация о нем. Тем не менее, всякая информация о проявлениях объектом себя (своих специфических свойств) свидетельствует о преодолении субъектом неопределенности относительно соответствующего частного случая. Поэтому поиск информации об особенностях функционирования образовательного учреждения (его отдельных элементов) является способом преодоления неопределенности.

Учитывая неустойчивость в проявлениях управляемым объектом своих специфических свойств, правомерно сделать вывод о целесообразности *перманентного поиска* информации об особенностях функционирования образовательного учреждения (его отдельных элементов). Это означает, что каждому субъекту следует постоянно искать информацию об управляемом объекте. Выявляемая информация является свидетельством преодоления неопределенности относительно управляемого объекта. По мере роста определенности относительно специфики управляемого объекта каждый субъект способен исполнять управленческие компетенции со знанием (опираясь на знания). Другими словами, его претензии на управление объектом являются настолько обоснованными, насколько он знает об особенностях управляемого объекта. Поэтому перманентный поиск информации об особенностях функционирования образовательного учреждения, являясь способом преодоления неопределенности, способствует успеху в исполнении субъектами управленческих компетенций.

Найденная субъектом информация о специфике управляемого объекта является весомым основанием исполнения его управленческих компетенций. Действительно, опираясь на нее, каждый субъект может осознанно принимать управленческие решения. В процессе их исполнения субъект объективно нуждается в подтверждении целесообразности реализации принятого управленческого решения. Для этого ему тоже нужна информация о реакциях со стороны управляемого объекта на осуществляемое в соответствии с принятым решением управление. Опираясь на информацию, субъект может определиться с продолжением исполнения своих управленческих компетенций.

Если научные знания являются фундаментальным основанием преодоления неопределенности, то информация не может претендовать на такой статус в силу ее неста-

бильности. Это обусловлено тем, что ею невозможно пользоваться постоянно. Нужно систематическое подтверждение того, что соответствующая информация еще не устарела. Ведь пользоваться ею целесообразно оперативно (пока она не устарела). Поэтому *информацию об особенностях функционирования образовательного учреждения* правомерно трактовать как *оперативное основание преодоления субъектами неопределенности* в процессе исполнения своих управленческих компетенций.

Ценность информации в преодолении неопределенности субъекта относительно проявлений со стороны управляемого объекта может превалировать над фундаментальными знаниями. Фундаментальные знания ценны для субъекта в том, что опора на них способствует предвидению общих тенденций в проявлениях управляемого объекта при условии устойчивости комплекса предпосылок для этого. В подобных случаях информация об отдельных проявлениях управляемого объекта служит лишь подтверждением соответствующей фундаментальной закономерности. Однако неустойчивость в проявлениях управляемого объекта является существенной причиной отклонений от закономерно обусловленных (предсказуемых) вариантов. Тогда соответствующая информация, естественно, приобретает приоритетную ценность для субъекта.

Отсюда ясно, что преодоление неопределенности в управлении функционированием образовательного учреждения, осуществляемое только на основе фундаментальных знаний, означает получение теоретически верного ответа на вопрос: «Как должен проявлять себя управляемый объект?» Поиск же информации (в нашем случае – о функционировании образовательного учреждения или его отдельных элементов) способствует раскрытию неопределенности в том, как на самом деле проявляет себя управляемый объект. Понятно, что если субъект убеждается в том, что управляемый объект проявляет себя так, «как должно быть», то он может и дальше опираться на соответствующие фундаментальные знания. Если же субъект сталкивается с ситуациями, в которых выявленная ситуация не подтверждает теоретические выводы, то ему явно следует задуматься о том, как влиять на управляемый объект в продолжении исполнения своих управленческих компетенций.

Следовательно, информация о проявлениях управляемого объекта [8, 9, 16 и др.], перманентно получаемая субъектом, явно способствует росту определенности в продолжении исполнения управленческих компетенций. Другими словами, преодоление неопределенности путем перманентного поиска информации об особенностях проявлений управляемого объекта способствует росту меры сознания субъекта при оказании влияния на него (на управляемый объект). Речь идет о том, что мера преодоленной неопределенности (информации) является предпосылкой успешности субъекта в целенаправленном влиянии на управляемый объект. Информация как особый вид знаний субъекта может подталкивать субъекта к принятию целесообразных управленческих решений в соответствующих ситуациях.

Придание информации об особенностях функционирования образовательного учреждения статуса оперативного основания преодоления неопределенности субъектами обусловливает императив ее поиска в процессе управления. Это означает, что поиск информации об управлении функционированием образовательного учреждения следует считать обязательным. Вообще говоря, поиск информации не всегда следует вменять в компетенции субъектов управления функционированием образовательного учреждения. Это самостоятельный процесс, который призван сопровождать управление функционированием образовательного учреждения. В компетенции же субъектов управления следует включать регулярное пользование информацией, оказавшейся в их распоряжении. Однако это утверждение не исключает целесообразности поиска информации об управляемом объекте со стороны соответствующих субъектов. Более того, имеет смысл акцентировать внимание субъектов управления функционированием образовательного учреждения на целесообразности перманентного выявления доступной им информации, полезной в продолжении процесса исполнения управленческих компетенций.

Очевидно, что в управлении, вообще говоря, любым объектом, ведущее положение занимает субъект. Действительно, сущность управления состоит в том, чтобы, влияя на управляемый объект, достигать поставленных целей. Другими словами, каждый субъект ставит цели относительно управляемого объекта и своими действиями стремится достичь

их в действительности. От того, насколько его цели оказываются достижимыми в принципе, каков его управленческий замысел и как реализация соответствующего замысла повлияет на управляемый объект, определенно зависят результаты управления. Следовательно, управленческая деятельность субъекта, обуславливая взаимодействие с управляемым объектом, предопределяет достижимость поставленных целей. Это, по сути, и означает, что от свершенной управленческой деятельности субъекта определенно зависит успех его влияния на управляемый объект.

Понятно, что любой (индивидуальный или групповой) субъект, осуществляя управленческие компетенции, опирается не только на имеющиеся в его распоряжении ресурсы. Он обязан учитывать условия, в которых исполняются соответствующие управленческие компетенции. В распоряжении субъекта находятся доступные ему научные знания. Он может пользоваться информацией, полезной в процессе управления. Опираясь на соответствующую «базу данных», субъект прилагает усилия для того, чтобы влиять на управляемый объект, стремясь достичь поставленных целей. В этом видится внешняя (формальная) сторона управления, вообще говоря, любым объектом.

Однако управлению присуща и другая (неформальная) сторона. Подмечено, что, располагая сходными ресурсами, находясь в одинаковых условиях и стремясь к достижению общих целей, разные субъекты оказываются по-разному успешными в управлении. Объяснения такому явлению можно искать в различиях внутренних свойств разных субъектов. С одной стороны, соответствующие свойства предопределяются природоопределенными предпосылками людей. От них зависит потенциал каждого (группового или индивидуального) субъекта в исполнении тех или иных управленческих компетенций. Речь идет о принципиальной осуществимости претензий тех или иных субъектов на успешное исполнение конкретных управленческих компетенций. С этой стороны внутренние свойства субъектов являются существенно неопределенными.

С другой стороны, имеют место внутренние свойства каждого субъекта как специфический ресурс, обуславливающий его фактические способности к исполнению конкретных управленческих компетенций. Опираясь на него, каждый субъект управления с раз-

личной мерой успешности осуществляет те или иные управленческие компетенции. Соответствующий внутренний ресурс субъекта, вообще говоря, обладает полной определенностью, так как он является свершившейся данностью. Такую данность имеет смысл называть *готовностью субъекта к управлению*. Другое дело, что понимание того, что представляет собой готовность субъекта к управлению «не лежит на поверхности». Знания о ней необходимо извлекать как информацию об исполнении тем или иным субъектом каких-то управленческих компетенций. Как объективно существующая реальность готовность субъекта к управлению функционированием образовательного учреждения уточняется ниже.

В обобщенной форме *готовность субъекта к управлению образовательным учреждением* (его отдельными элементами) представляет собой интегративный ресурс его свойств, проявляющийся в реализующихся способностях исполнять определенные управленческие компетенции на основе преодоления неопределенности о целях функционирования образовательного учреждения, о стратегическом замысле, о собственных ресурсах и мотивах достижения соответствующих целей. Относительно индивидуального субъекта готовность к управлению образовательным учреждением представляет собой целостность внутренних свойств человека, предопределяющих его способности исполнять вверенные управленческие компетенции. Если же речь идет о групповом субъекте управления образовательным учреждением, то наряду с индивидуальной готовностью каждого представителя соответствующей группы следует иметь в виду и ресурс, обусловленный степенью их сплоченности в достижении общих целей, руководствуясь единым стратегическим замыслом.

В характеристике ресурса внутренних свойств индивидуального субъекта управления образовательным учреждением имеет смысл выделить усвоенные знания об управляемом объекте, об основах управления жизнедеятельностью (в том числе, образовательной или профессиональной деятельностью человека), о человеко-системном взаимодействии, об эксплуатации строений и технических устройств. Важными являются знания о том, как искать информацию о специфике управляемого объекта и как пользоваться ею в процессе исполнения своих управленческих

компетенций. Усвоенные знания способствуют созреванию устойчивых мотивов исполнения управленческих компетенций в образовательном учреждении. Личный опыт исполнения управленческих компетенций на основе усвоенных знаний и выявленной информации об управляемом объекте обуславливает развитие процессуальной состоятельности сотрудника или учащегося как субъекта исполнения определенных управленческих компетенций.

Субъектом управления образовательного учреждения в целом являются все сотрудники и учащиеся. В силу возрастных различий представители соответствующего группового субъекта имеют существенно различные внутренние ресурсы свойств, предопределяющих готовность каждого из них исполнять те или иные управленческие компетенции. К тому же и склонность к сплочению (к самомобилизации) внутренних ресурсов на достижение общих целей, руководствуясь единым стратегическим замыслом, явно зависит от мотивов исполнения управленческих компетенций. Мотивы же сотрудников и учащихся в разной степени связаны с целями функционирования образовательного учреждения.

В основе мотивации и исполнения управленческих компетенций сотрудниками лежат, скорее всего, практико-ориентированные соображения (самореализация, карьера, заработок и др.). Понимая зависимость своего положения от состояния образовательного учреждения, сотрудники склонны способствовать достижению общих целей, руководствуясь единым стратегическим замыслом. Это, естественно, подталкивает их к сплочению ресурсов внутренних свойств на достижение общих целей. Кроме того, сотрудники могут осознанно мобилизовать свои потенциалы ради увеличения (позитивного развития) ресурсов внутренних свойств, значимых при исполнении тех или иных управленческих компетенций.

Учащиеся же далеко не всегда склонны к самомобилизации собственных потенциалов с целью роста ресурсов внутренних свойств, необходимых в самоуправлении образовательной деятельностью. Как правило, они объективно нуждаются в помощи (в поддержке) извне. Мотивы образовательной деятельности учащихся обусловлены перспективой продолжения жизнедеятельности. Поэтому далеко не каждый учащийся склонен к испол-

нению тех или иных управленческих компетенций образовательном учреждении. Более того, учащиеся, находясь под опекой педагогов, родителей, администрации образовательного учреждения, определенно надеются «на авось». К тому же они стремятся к удовлетворению потребностей, не относящихся непосредственно к образовательной деятельности.

В то же время, в силу природоопределенной самости (субъектности) учащиеся явно стремятся к тому, чтобы освободиться от опеки и жить самостоятельно. Однако развившийся ресурс внутренних свойств, обуславливающий готовность к управлению своей жизнедеятельностью (в частности, исполнением управленческих компетенций в образовательном учреждении), не всегда достаточен для самостоятельности. Объективно существует целесообразность оказания учащимся квалифицированной помощи в развитии их готовности к самоуправлению собственной жизнедеятельностью. В образовательном учреждении такая помощь должна направляться, прежде всего, на рост уровня готовности учащихся к исполнению управленческих компетенций в образовательной деятельности и в самореализации.

Характеризуя общий ресурс свойств группового субъекта управления образовательным учреждением, заметим следующее. С одной стороны, он характеризуется общим (суммарным) ресурсом внутренних свойств, определяющих готовность к исполнению компетенций, возложенных на сотрудников и на учащихся. Благодаря суммированию ресурсов внутренних свойств сотрудников и учащихся, определяющих их готовность к управлению образовательным учреждением, достигается количественный эффект в управлении функционированием образовательного учреждения в целом. С другой стороны, следует иметь в виду и ресурс, обуславливаемый сплоченностью сотрудников и учащихся в исполнении каждым из них управленческих компетенций на основе мотивов достижения общих целей, руководствуясь единым стратегическим замыслом. Этот элемент ресурса группового управления обуславливает качественный эффект в управлении функционированием образовательного учреждения.

Итак, готовность представителей администрации, персонала и учащихся к исполнению управленческих компетенций в образовательном учреждении является важным признаком характеристики управления его функциони-

рованием. В ней сосредоточен потенциал «человеческого фактора», оказывающий влияние на функционирование образовательного учреждения как специфической общности, производящей нематериальный продукт, имеющий личную и социально значимую ценность. Это свидетельствует о том, что теоретическое осмысление свойств управления образовательным учреждением вряд ли возможно без учета гуманитарных аспектов соответствующей реальности. Впрочем, не следует забывать и о формально определенных аспектах управления образовательным учреждением. Опираясь на этот вывод, уточним статус теории управления образовательным учреждением.

Управление образовательным учреждением представляет собой сложное явление социальной действительности. Характерной его особенностью является симбиозное сплетение человеческой деятельности как с материальными, так и с нематериальными объектами. В качестве материальных объектов управления нематериальными объектами выступают разнообразнейшие средства. С их помощью оказывается влияние на образование учащихся, а также на профессиональную деятельность персонала. К нематериальным объектам относятся природоопределенные потенциалы сотрудников и учащихся, развившиеся у них способности к исполнению компетенций в образовательном учреждении. Соответствующие способности рассматривают как состоявшиеся ресурсы, предопределяющие процессуальную состоятельность каждого сотрудника или учащегося и всех их вместе.

Субъект управления образовательным учреждением также является специфическим феноменом. Он имеет неопределенный управленческий потенциал и обладает определенным ресурсом свойств, опираясь на который, может так или иначе влиять на управляемый объект. Опираясь на соответствующий ресурс, субъект вступает в специфические (субъект-объектные) отношения с объектом. Суть этих отношений в том, что субъект стремится преобразовать объект таким образом, чтобы добиться реализации замыслов относительно его (объекта) определенных свойств. В то же время, объект, обладая интерактивностью, реагирует на намерения субъекта сообразно своим ощущениям, мотивам и намерениям. Другими словами, всякий нематериальный объект управления образовательным учреждением обладает собственной

субъектностью. Поэтому субъект-объектные отношения в управлении образовательным учреждением объективно сочетаются с субъект-субъектными отношениями.

Очевидно, что управление образовательным учреждением следует рассматривать в качестве целостного объекта научного познания. Только в таком случае отпадает угроза потери связей, характерных для соответствующей реальности. Речь идет о взаимосвязях, существующих между субъектом как сложным социальным феноменом, характеризующимся сплоченностью сотрудников и учащихся в достижении общих целей, и разнородным объектом управления. Понятно, что управление образовательным учреждением как объект научного познания предполагает целесообразность особого подхода к исследованию соответствующей реальности. Речь идет, в первую очередь, о необходимости сочетания разных методов отражения сущности управления образовательным учреждением [3, 6, 7, 9, 11 и др.].

Известно, что управлению образовательным учреждением свойственны не только формальные аспекты отношений между субъектом и объектом управления, но и неформальное (чувственное) сопровождение. Поэтому целесообразно искать сочетание фундаментальных и гуманитарных знаний в научном отражении свойств управления образовательным учреждением (рис. 3). Речь идет о целесообразности опоры на научные достижения в целом. Формализованные научные знания об объекте управления образовательным учреждением могут оказаться полезными в раскрытии некоторых его (объекта) свойств. Гуманитарные знания важны для понимания роли эмоциональных переживаний сотрудников и учащихся в функционировании образовательного учреждения, а также в управлении.

В то же время уповать на научные знания фундаментальных и гуманитарных дисциплин не приходится. Дело в том, что соответствующие знания получены без учета взаимосвязей между групповым субъектом и разнородным объектом управления образовательным учреждением. Действительно, опираясь, например, на достижения социальной психологии, социологии, иных научных направлений человековедческого профиля [1, 12, 13, 15, 18, 19 и др.], можно составить образ группового субъекта вообще без учета специфики его отношений с управляемым

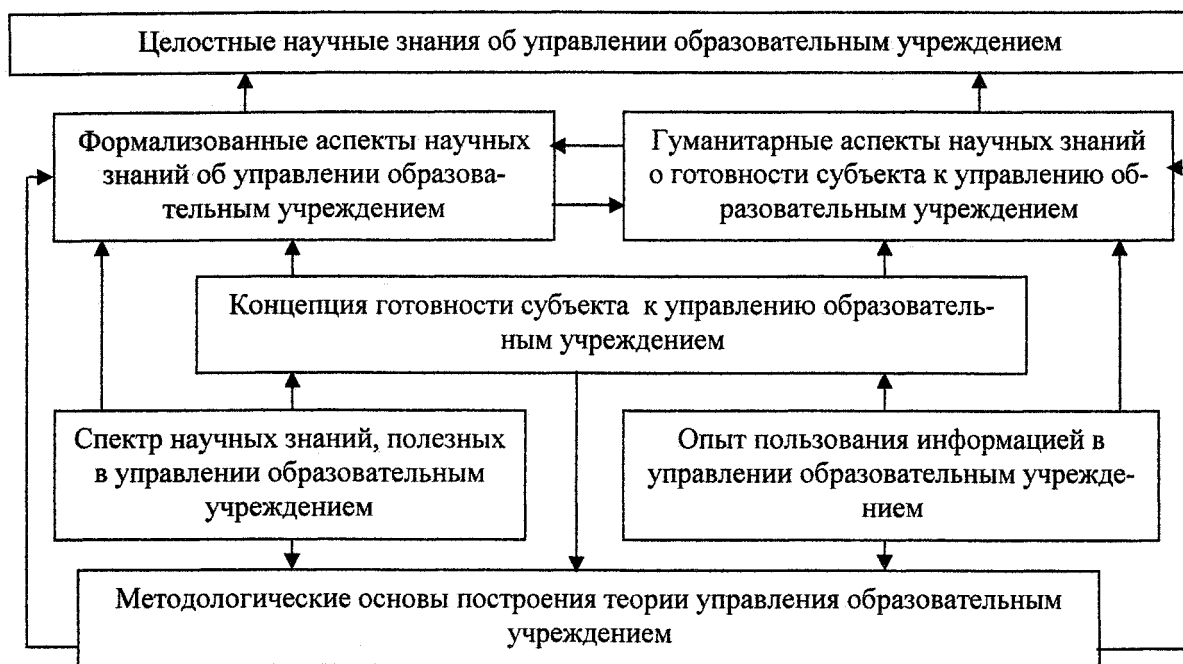


Рис. 3. Теория управления образовательным учреждением как интегративное научное знание

объектом (с функционированием образовательного учреждения в целом или его отдельных элементов). В отражении же сути управления образовательным учреждением соответствующая специфика является определяющим фактором.

К тому же не следует забывать и о том, что только опоры на достижения науки в целом явно недостаточно в практике управления образовательным учреждением. Вольно или невольно каждый субъект, опирающийся на научные знания, остается, тем не менее, в условиях существенной неопределенности относительно управляемого объекта. Ему приходится преодолевать эту неопределенность через поиск информации. Поэтому, характеризуя теорию управления образовательным учреждением, следует иметь в виду и этой аспект соответствующей практики. Речь идет об отражении в теории управления образовательным учреждением знаний о том, как пользоваться выявленной информацией при подготовке и исполнении управленческих решений.

Понятно, что в обобщенном виде можно ориентироваться на знания теории информации, информационного обеспечения человека. Однако соответствующие знания полезны лишь в качестве абстрактного ориентира. В теории же управления образовательным учреждением особое значение имеют знания о том, как пользоваться преимущественно вторичной информацией (найденной и оформленной кем-то со стороны). При этом, естест-

венно, не следует исключать и знания о том, как самому субъекту определять «пределы доверия» представленной ему вторичной информации. Короче говоря, оперирование информацией и научными знаниями является отдельным аспектом предмета теории управления образовательным учреждением.

Оперирование научными знаниями и информацией относится, пожалуй, к формализованным аспектам исполнения субъектом своих управленческих компетенций в образовательном учреждении. Речь идет о том, что вполне возможно обоснованно выстраивать технологические конструкты, теоретически пригодные для исполнения тех или иных управленческих компетенций. Сами по себе такого рода конструкты можно относить либо к логически обоснованным следствиям достижений науки, либо к результатам творческого поиска исследователей проблем управления образовательным учреждением. Однако в том и в другом случаях технологические конструкты теории управления образовательным учреждением правомерно относить лишь к специальным ориентирам для субъектов в исполнении их компетенций.

Дело в том, что каждый субъект управления в том или ином образовательном учреждении является своеобразным уникамом. Обладая потенциалом и развившимся ресурсом свойств, тот или иной субъект способен определяться относительно применения тех или иных формализованных конструктов при исполнении своих управленческих компетен-

ций. Кто-то предпочитает пользоваться готовыми технологиями управления образовательным учреждением, «приспосабливая их под себя». Кто-то может, ориентируясь на известные в теории технологические конструкты, создавать свои операциональные системы исполнения управленческих компетенций. Более того, определяясь с технологическим конструктом в управлении образовательным учреждением, субъект должен допускать «свободу действий» для каждого индивидуального субъекта при исполнении им своих управленческих компетенций.

Опираясь на тезис об уникальности каждого субъекта управления образовательным учреждением, следует помнить и об уникальности любого сотрудника или учащегося. Если это так, то специфика субъекта управления любым образовательным учреждением предопределяется уникальностью сотрудников и учащихся. Синтез уникальности сотрудников и учащихся и образует уникальность субъекта управления образовательным учреждением. Поэтому феномен развития целостного субъекта управления образовательным учреждением является одним из главных аспектов предмета соответствующей теории. Его вряд ли правомерно считать тривиальным следствием знаний социальной психологии, социологии, других человековедческих наук. Речь идет о целостном гуманитарном аспекте предмета «Теория управления образовательным учреждением».

Это означает, что субъект управления образовательным учреждением является не только (может быть, – не столько) функционером, стремящимся к достижению определенных целей. Он характеризуется своеобразной чувственной, а также духовной общностью по отношению к достигаемым целям. Ее развитие также следует включать в предмет «Теория управления образовательным учреждением». Соответствующий аспект научных знаний особенно важен в плане понимания роли образовательных учреждений в образовании социально ориентированных представителей общества с индивидуальной спецификой. Более того, этот аспект научных знаний полезен и при разработке технологических конструктов, сориентированных на образование субъекта (сотрудников и учащихся) как группы граждан, специалистов и самореализующихся индивидуальностей.

Целостность научных знаний об управлении образовательным учреждением представ-

ляет собой специфическое следствие опоры субъектов познания (исследователей проблем управления) на определенную методологию, на науку, на опыт поиска и пользования информацией, а также на специфику субъекта управления. На этой основе выявляются формализованные и гуманитарные знания об управлении образовательным учреждением. Их синтез происходит (или производится) путем взаимной адаптации технологических конструктов и гуманитарных знаний о специфике субъекта. При этом отношения субъекта с технологическими конструктами являются ведущей предпосылкой интеграции научных знаний об управлении образовательным учреждением. В таком случае интегративные научные знания об управлении образовательным учреждением вбирают в себя признаки как фундаментальных, так и гуманитарных научных знаний.

Литература

1. Агеев, В.С. *Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы* / В.С. Агеев. – М.: Изд-во МГУ, 1990.
2. Андреев, И.Д. *Научная теория и методы познания* / И.Д. Андреев. – М.: Знание, 1975.
3. Андрианова, Т.В. *Методологические проблемы организации информации в области общественных наук* / Т.В. Андрианова. – М.: Наука, 1980.
4. Гершунский, Б.С. *О научном статусе и прогностической функции педагогической теории* / Б.С. Гершунский // *Сов. педагогика*. – 1989. – № 10. – С. 68–74.
5. Ильясов, Д.Ф. *Принцип регулируемого эволюционирования в педагогике* / Д.Ф. Ильясов, Г.Н. Сериков. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 336 с.
6. Ковалев, А.М. *Изменяющийся и самоорганизующийся мир: идеи, размышления, гипотезы* / А.М. Ковалев. – М.: Изд-во МГУ, 1990.
7. *Науки в их взаимосвязи. История. Теория. Практика* / Б.М. Кедров, В.Л. Рабинович, А.П. Огурцов и др.; отв. ред. Б.М. Кедров. – М.: Наука, 1988.
8. Паниотто, В.И. *Качество социологической информации* / В.И. Паниотто. – Киев: Наукова думка, 1986.
9. *Регион: управление образованием по результатам. Теория и практика* / под ред. П.И. Третьякова. – М.: Новая школа, 2001. – 880 с.

10. Рузавин, Г.И. *Научная теория: логико-методологический анализ* / Г.И. Рузавин. – М.: Мысль, 1978.

11. Сериков, Г.Н. *Управление образованием: системная интерпретация* / Г.Н. Сериков. – Челябинск: Факел, 1998.

12. Сериков, Г.Н. *Образование и развитие человека* / Г.Н. Сериков. – М.: Мнемозина, 2002. – 416 с.

13. Сериков, Г.Н. *Здоровьесбережение в гуманном образовании: монография* / Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков. – Екатеринбург–Челябинск: Изд-во ЧПУ, 1999. – 242 с.

14. Слободчиков, В.И. *Основы психологической антропологии / психология человека: введение в психологию субъективности* / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Наука, 1995.

15. *Совместная деятельность: методология, теория, практика* / К.А. Абульханова-

Славская, О.В. Аллахвердова и др.; отв. ред. А.Л. Журавлев. – М.: Наука, 1988.

16. *Социологическая наука: информационные аспекты*. – М.: Институт социологии РАН, 1980.

17. Сутт, Т.Я. *Принцип эволюционизма и принцип антропности* / Т.Я. Сутт // *Методологические проблемы оснований науки*. – Киев, 1986.

18. Таланчук, Н.Ф. *Системно-синергетическая концепция педагогики и учебно-воспитательного процесса* / Н.Ф. Таланчук. – Казань: НИИССО РАО, 1993.

19. Фоули, Р. *Еще один неповторимый вид: экологические аспекты эволюции человека* / Р. Фоули. – М.: Мир, 1990.

20. Яковлев, Е.В. *Педагогическая концепция: методологические аспекты построения* / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 240 с.

РАЗВИТИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГА В ИННОВАЦИОННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

И.О. Котлярова
ЮУрГУ

В статье охарактеризовано развитие квалификации педагога со стадии ее зарождения. Развитие представлено как единство самоорганизации и повышения квалификации. Выявлены закономерности повышения квалификации в инновационной профессиональной деятельности.

В условиях реформирования системы образования на всех ступенях проблема повышения квалификации педагогов приобретает особую актуальность. Многие традиционно используемые формы повышения квалификации оказываются недостаточными для решения современных задач в силу их несоответствия ожидаемым результатам. На первый план выдвигаются формы повышения квалификации, в которых педагог выступает как активный субъект этого процесса и управления им. Среди наиболее прогрессивных форм повышения квалификации – инновации. Современные исследования затрагивают лишь отдельные частные аспекты развития квалификации в инновации (развитие готовности к инновационной деятельности и ее роль в инновациях) [4, 9, 11 и др.]. В то же время в плане разрешения противоречий системы повышения квалификации такой подход имеет ряд преимуществ, вытекающих из сущности инновационных процессов и инновационной деятельности [3, 5, 8 и др.].

Во-первых, он позволяет вовлекать в повышение квалификации широкие массы работников образования, занятых инновационной деятельностью. Поскольку инновации требуют, как правило, развития сложившегося состояния квалификации, массовое повышение квалификации и переподготовка кадров в условиях инновации приобретает необходимый характер.

Во-вторых, повышение квалификации в инновациях не нарушает существенно режима функционирования и развития образовательного учреждения, который им избран. Если образовательное учреждение работает в режиме развития в рамках программы своего развития, то кадровый состав, включаясь в инновации, одновременно начинает реализо-

вывать и личные программы повышения квалификации.

В-третьих, он позволяет избежать абстрактно теоретического подхода к повышению квалификации, придать ему практико-ориентированный характер. Повышение квалификации будет осуществляться не в целях роста образованности в областях, намеченных единой программой для всех слушателей, а будет направлено на повышение компетентности и других составляющих личной квалификации, которые помогли бы работнику образования разрешить поставленные перед ними в условиях инновации проблемы.

В-четвертых, имея индивидуальный характер и будучи преимущественно обусловленными личностными свойствами работника образования, инновации способны придавать повышению квалификации личностно ориентированный характер. Этому способствуют и признаки гуманизма в самообразовании, которое следует рассматривать одной из ведущих форм повышения квалификации в методической работе.

Приведенные аргументы свидетельствуют о достаточно широких возможностях разрешения проблем повышения квалификации при его совмещении с инновациями.

Квалификация педагога как его интегративное качество начинает зарождаться в процессе профессионального образования. Ее корни лежат в профессиональной образованности студента и выпускника. По окончании среднего или высшего профессионального образования выпускникам присваивается квалификация. В этом случае *квалификация является нормативной характеристикой*, которая свидетельствует лишь о том, что выпускник в целом справился с образовательной программой, освоил минимум содержания образова-

ния, отраженный в Государственном образовательном стандарте. Однако присвоение этой квалификации дает лишь примерное представление о том, какую действительную индивидуальную квалификацию имеет тот или иной выпускник. Более того, вряд ли можно утверждать, что только что выпущенный из образовательного учреждения педагог является квалифицированным специалистом (термин «квалифицированным специалист» соответствует выпускнику лишь по формальным критериям квалификации).

В реальной жизни выпускник может стать действительно квалифицированным только в процессе осуществления им профессиональной деятельности. Таким образом, *квалификация как личное качество педагога*, позволяющее ему выполнять в целостности все профессиональные компетенции, становится только в профессиональной деятельности. В этом лежит расхождение между присвоенной квалификацией и квалификацией как качеством личности, обеспечивающим способность специалиста исполнять на достаточном уровне вменяемые ему компетенции. Данное расхождение обусловлено естественными различиями в мере усвоения образовательной программы, с одной стороны, а также индивидуальными особенностями приобретенной при этом образованности, с другой стороны.

Квалификация как нормативная характеристика находит отражение, например, в тарифно-квалификационных требованиях к учителю, руководителю и др.; в квалификационных требованиях по присвоению разрядов; в должностных обязанностях разных категорий работников образования; в профессиограммах. При этом для характеристики квалификации работников образования используются такие термины как «тарифно-квалификационные характеристики»; квалификационные категории, должностные обязанности. Тарифно-квалификационные характеристики (требования) по каждой должности состоят из трех разделов: «Должностные обязанности», «Должен знать», «Требования к квалификации по разрядам оплаты».

Квалификация как качество личности специалиста приобретается специалистом в профессиональной деятельности. Она базируется на профессиональной образованности, зависит от изначально присвоенной квалификации выпускника. Элементами квалификации педагога являются: компетентность педагога, педагогическая нравственность, инициа-

тивность педагога и его процессуальная состоятельность. Компетентность (в общекультурном, человековедческом, педагогическом, управленческом, предметном аспектах) и процессуальная состоятельность – это формальные характеристики, позволяющие судить о наличии и мере личной квалификации педагога. Нравственность и инициативность формально далеко не всегда принимаются во внимание при оценке квалификации, однако все-таки существенно ее характеризуют. Это обусловлено типом педагогической профессии, основу которой составляет самореализация педагогов и учащихся и взаимодействие самореализующихся личностей между собой. Это требует определенных внутренних ориентиров самовыражения и педагогического сопровождения самореализации другого человека.

Сопоставление нормативной и личностной характеристик квалификации позволяет говорить о том, что в вузе происходит лишь зарождение последней. А в профессиональной деятельности квалификация педагога продолжает развиваться в зависимости от внутренних условий и внешних обстоятельств [4, 12 и др.]. Развитие квалификации мы трактуем на основе системного подхода [2, 7 и др.] и синергетического подхода к самоорганизации систем [14 и др.].

Внутренние условия – это присвоенная образованность, индивидуальный природный потенциал, сложившиеся способности, личное мировоззрение, ценностные отношения. *Внешние условия* – это и сами обстоятельства (среда, образовательное пространство), в которых происходит развитие квалификации, и преднамеренная деятельность других субъектов по ее повышению. Таким образом, становление квалификации работающего специалиста происходит в процессе самоорганизации, на основе квалификации, которой педагог уже обладает, а также его разнообразных особенностей, обуславливающих направления, темпы и глубину развития квалификации. Наряду с этим развитию квалификации способствует целенаправленное ее повышение, организуемое внешними субъектами.

Самоорганизация квалификации обуславливается:

- переходом профессиональной образованности в профессиональную квалификацию (необходимым условием перехода является профессиональная деятельность);

- наличием природоопределенных личных особенностей мировоззрения, познания, образования, деятельности, поведения;
- внутренними информационными индивидуальными границами самореализации;
- индивидуальной, различной для всех субъектов, но многообразной реакцией на различные внешние условия;
- способностью человека к самоуправлению повышением квалификации.

Повышение квалификации как целенаправленная деятельность или процесс обуславливается:

- зависимостью от сложившихся личных состояний профессиональной образованности и квалификации;
- необходимостью учета процессов самоорганизации;
- внешними условиями, в которых происходит повышение квалификации;
- внешним управленческим сопровождением повышения квалификации.

Развитие квалификации – это объективно происходящий процесс качественного изменения квалификации педагога, являющийся целостностью взаимно проникающих и взаимообусловленных процессов самоорганизации и повышения квалификации. Развитие включает самоорганизацию как основной элемент. Но развитие не сводится к самоорганизации. Развитие включает в себя и те изменения в квалификации, которые происходят непосредственно под влиянием внешних условий и факторов (рис. 1), создаваемых преднамеренно для того, чтобы повысить уровень квалификации педагогов.

В этом состоит *отличие развития от самоорганизации*. Самоорганизация – это в большей степени результат действия внутренних факторов. Она диалектически сочетает определенность и вариативность. Определен-

ность обусловлена информационно программой, носителем которой является ДНК. Ею обусловлено наличие у человека тех или иных задатков и их внутренних потенциалов к развитию. Неопределенность вытекает из изменчивости и неоднозначности состояний, в которых находится человек в каждый момент самоорганизации. Наиболее значимыми для самоорганизации квалификации состояниями являются: состояние его интериоризированной профессиональной образованности, профессиональной квалификации, сложившихся психических свойств и особенностей протекания психических процессов, способностей.

Для понимания целостности развития квалификации существенным является вопрос *о взаимной связи самоорганизации и повышения квалификации*. При этом важно определить, как понимать повышение квалификации. Мы будем трактовать его как *специально организованный процесс, включающий деятельность, взаимодействия, соответствующие средства обеспечения развития квалификации педагога, реализуемый субъектами, наделенными соответствующими компетенциями*. Таковыми субъектами являются: сам педагог, в также другие люди, побуждающие его к повышению квалификации, либо помогающие в этом. В их числе могут быть руководители образовательного учреждения, коллеги, научные руководители, представители органов управления образованием, системы дополнительного образования (повышения квалификации педагогов) и, возможно, проч. Все эти субъекты могут стать участниками и субъектами повышения квалификации педагога, выполняя при этом управленческие и педагогические функции.

Повышение квалификации следует строить с учетом процесса самоорганизации. Для этого, прежде всего, ведущую роль в управлении должен играть сам педагог (самоуправле-

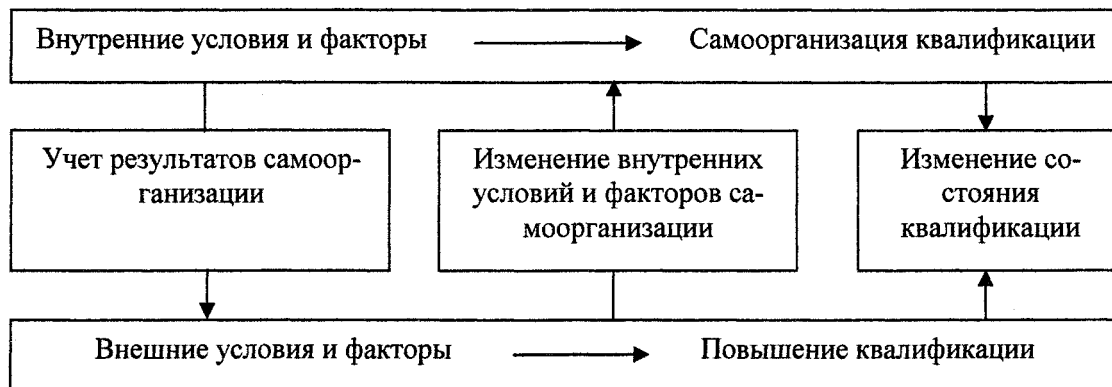


Рис. 1. Развитие квалификации как целостность ее самоорганизации и повышения

ние). В самоуправлении он может осуществлять целеполагание, выбор траектории повышения квалификации, отбор содержания, выбор деятельности для роста своей квалификации, отбор методов и форм повышения квалификации, самооценку и коррекцию своей деятельности. Во всех этих действиях он опирается на результаты рефлексии (самопознания, самоанализа, самооценки).

Но ему надо помогать в том, как учитывать результаты его самоорганизации. Далеко не каждый педагог способен к осуществлению рефлексии на уровне осознания внутренних процессов самоорганизации. Более того, вполне вероятно, что такая рефлексия невозможна в принципе. Надо проводить диагностику как динамических свойств и качеств, так и относительно устойчивых врожденных свойств. Внешние рекомендации, указания по повышению квалификации следует базировать на результатах этой диагностики. Надо не только оценивать сложившиеся состояния, но и пытаться выявить тенденции, направления развития, ценностные отношения, образовательные потребности, профессиональные проблемы и задания и проч. Внешняя помощь может состоять в предоставлении реальных возможностей для повышения квалификации, организации необходимого взаимодействия, предоставлении информационно-методического обеспечения, делегирование полномочий, при исполнении которых может происходить развитие квалификации и проч.

Эта система повышения квалификации открытая. Она связана и с тем, какие личные компетенции должен выполнять педагог и насколько они соответствуют его внутренним процессам самоорганизации.

Нельзя считать процесс самоорганизации определяющим по отношению к повышению квалификации, доминирующим и инвариантным. В действительности, прогнозов самоорганизации можно создать столько, сколько можно представить вариантов условий, взаимодействий субъектов с окружающим миром как в процессе профессиональной деятельности, так и в жизнедеятельности. Определенность самоорганизации состоит лишь в том, что она не может выйти за рамки «информационной программы» развития человека. Какой же из вариантов самоорганизации будет реализован, зависит и от внешних факторов и условий.

В частности, можно говорить и о влиянии процесса повышения квалификации на траек-

торию самоорганизации квалификации. Дело в том, что условия и сущность повышения квалификации меняют качества различных значимых в развитии квалификации свойств человека: образованности, квалификации, памяти, мышления, мировоззрения, ценностных отношений и др. Тем самым, изменяется исходное состояние самоорганизации, которое является одним из оснований становления квалификации как системы. Но это не означает, что самоорганизация является прямым следствием повышения квалификации. Правильнее говорить, что *повышение квалификации создает различные внутренние предпосылки для самоорганизации.*

Таким образом, самоорганизация и повышение квалификации – это две взаимообусловленные, связанные в единое целое стороны развития квалификации (педагога). Для соответствующего процесса характерны определенные стадии. В этой связи в плане научного отражения квалификацию закономерно трактовать как систему, проходящую в своем развитии стадии зарождения, становления, зрелости и преобразования. Понятно, что зарождение ее закономерно связывать с процессом профессионального образования (о чем говорилось выше в данной статье). Для зарождения системы характерно возникновение в исходной системе (профессиональной образованности) отдельных элементов, закладывание тех или иных связей, которые, однако, не являются устойчивыми и не определяют структуру квалификации специалиста. Это не означает, что система профессиональной образованности перерождается (преобразуется) в систему профессиональной квалификации. На одних и тех же основаниях происходит одновременное зарождение одной системы и становление другой (рис. 2). Чтобы понять, как это происходит, необходимо соотнести системные характеристики обеих систем.

В системе профессиональной образованности основными элементами являются: осведомленность в профессиональных областях; в области теории и практики инноваций; соотнесенность усваиваемых сведений со сложившейся картиной мира, с личным мировоззрением студента (сознательность); внутренняя направленность на использование усваиваемой образованности на применение в профессиональной деятельности и при подготовке к ней (действенность); умелость (способность решать учебные, самообразовательные и, в том числе, инновационные для студента

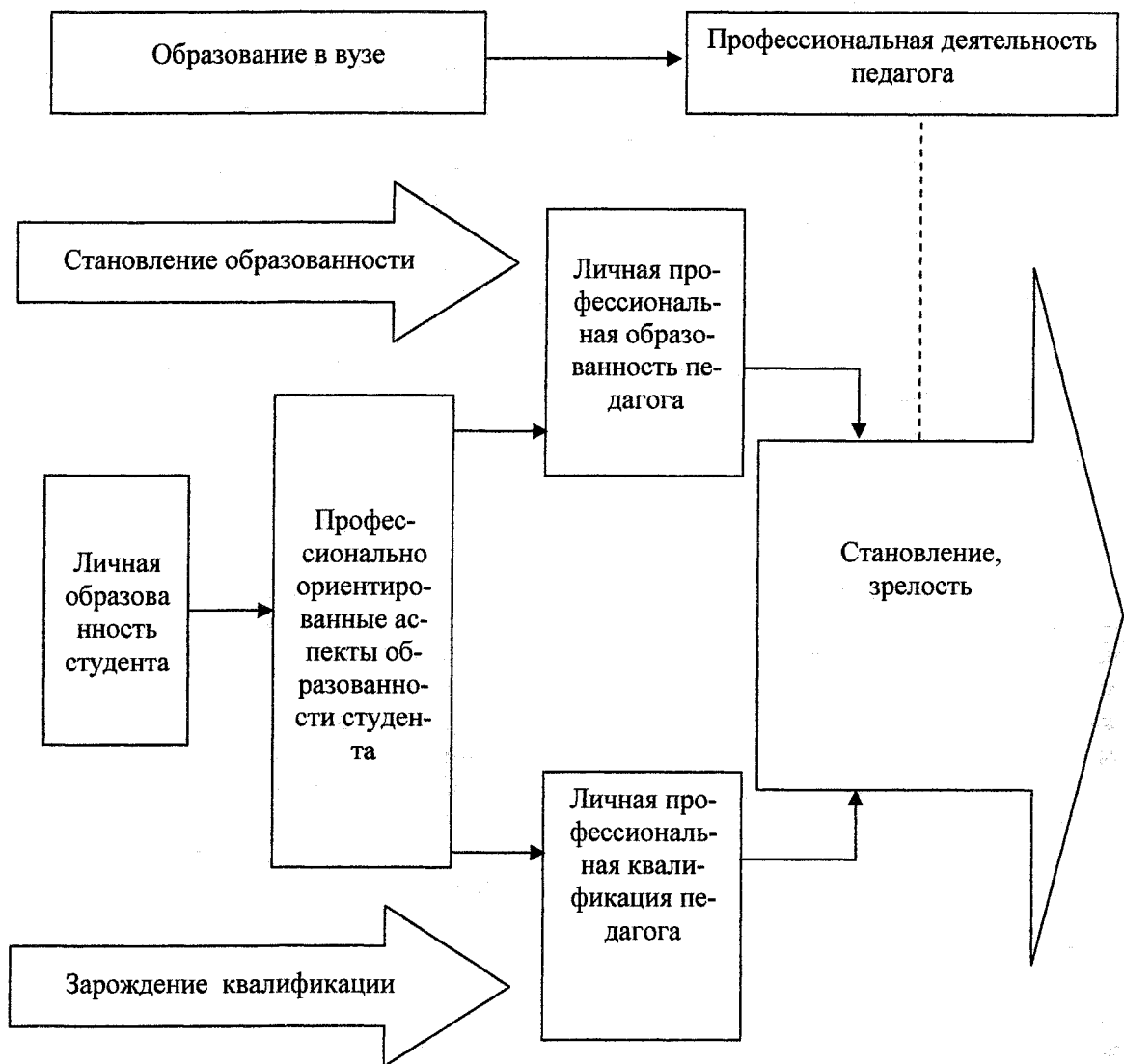


Рис. 2. Стадии развития профессиональной квалификации педагога

задачи). Они образуют известную, обоснованную Г.Н. Сериковым структуру, в которой: осведомленность и сознательность являются теоретической, знаниевой основой образованности, действенность составляет внутренний фактор стимулирования использования образованности в деятельности, а умелость является вершиной образованности, концентрирующей в себе все зрелые признаки образованности и позволяющей пользоваться ею в жизнедеятельности [12]. Устойчивость подобной структуры и наличие связанных в ней элементов свидетельствует о зрелости образованности как системы.

Образованность не является системой, предшествующей квалификации и не подвергается распаду, когда зарождается последняя. Однако квалификация зарождается именно на основе образованности. Элементы образованности, давая жизнь элементам квалификации, не перестают существовать, а напротив, под-

вергаются дальнейшему развитию (в стадии становления либо зрелости). Они дают возможность возникновения следующих элементов: компетентность, инициативность, нравственность и процессуальная состоятельность. Учитывая, что студенты приобретают некоторый опыт профессиональной деятельности во время практик, можно говорить о зарождении всех этих элементов уже в период образования. В то же время, мера гармоничности между компонентами еще низка. Поэтому в вузе структура квалификации будущего специалиста не сложилась. В период профессионального образования, таким образом, происходит только лишь зарождение и начало становления квалификации будущего специалиста.

Профессиональная деятельность характеризуется непрерывным развитием квалификации специалиста. Лишь в период профессиональной деятельности завершается становле-

ние квалификации и она, как правило, достигает зрелости. Работники образовательных учреждений в современной модернизирующейся системе образования, в условиях быстро изменяющейся социально-экономической среды испытывают необходимость в повышении своей профессиональной педагогической квалификации. Такого рода необходимость обусловлена как внутренними, так и внешними обстоятельствами. Это позволяет вывести следующую закономерность: *потребность в повышении квалификации обусловлена как внутренними, так и внешними обстоятельствами, которые создают необходимые предпосылки для ее развития.*

Внутренние обстоятельства составляют: неудовлетворенность мерой соответствия своей квалификации внешним условиям социума, стремление показать более высокое качество профессиональной деятельности, свободно ориентироваться в информационном пространстве, пересекающимся со сферой профессиональной деятельности. Внутренним стимулом повышения квалификации может стать психический дискомфорт, вызванный пониманием несоответствия квалификации сотрудника вменяемым ему компетенциям (что дополняется внешними побуждающими обстоятельствами, например, указанием на эти несоответствия со стороны других субъектов). Немаловажное значение во внутреннем стимулировании имеют образовательная потребность и потребность самореализации.

Внешние обстоятельства, актуализирующие рост квалификации работников образования, как правило, связаны с требованиями внешних субъектов и условиями, в которых сотрудники исполняют свои компетенции. Среди требований могут быть: аттестационные требования (получение или подтверждение категории, прохождение конкурса и проч.), требования социального заказа, обусловленные неравномерностью развития сферы образования и других сфер жизнедеятельности человека, требования и оценки со стороны коллег, руководства и др. Условия профессиональной деятельности могут также вызывать потребность в специалистах более высокой квалификации, нежели работающие в настоящий момент. Это приводит к дилемме – либо сложить с себя полномочия, либо повысить квалификации до такого уровня, который обеспечил бы возможность профессиональной деятельности в имеющихся условиях. Таким образом, вся совокупность внутренних и

внешних обстоятельств подобного рода обуславливает целесообразность изменения (в первую очередь, – повышения) квалификации педагогов.

Эпизодические изменения квалификации могут помогать решать возникающие проблемы и снижать остроту противоречий. Однако, учитывая, что проблемы профессионального плана того или иного уровня сложности возникают постоянно, правомерно ставить вопрос о динамичности профессиональной характеристики человека, называемой профессиональной педагогической квалификацией. Этот тезис следует понимать таким образом, что профессиональная педагогическая квалификация не может восприниматься как неизменное качество педагога. Оно, напротив, динамично, т.е. находится в непрерывном изменении, побуждаемом как внутренними, так и внешними условиями. При этом не имеет значения, стремится ли педагог к повышению квалификации сам, заставляют ли его внешние субъекты. Даже при отсутствии внутренних и внешних побуждающих причин квалификация педагога со временем претерпевает изменения. Как многомерное качество профессионала, в котором признаки можно называть и структурировать по-разному, квалификация может в период профессиональной деятельности претерпевать разные (и прогрессивные, и регрессивные) изменения по разным критериям. Квалификация не является раз и навсегда данным качеством человека.

Имеет смысл вычленить типичные (идеальные) тенденции развития квалификации. Для каждого направления стадии приобретают специфику, качественно отличающую один путь развития от остальных. Признак идеальности путей развития показывает лишь то, что в чистом виде они не реализуются в практике развития квалификации. Для возможности сопоставления путей развития квалификации мы ограничились конечным числом критериев, среди которых наиболее значимыми являются: начальный потенциал в виде присвоенной квалификации (соотнесенной с профессиональной образованностью выпускника); преимущественные направления развития квалификации (прогрессивные, регрессивные, нейтральные) и темпы ее развития; мера интеграции составляющих квалификации в период зрелости; продолжительность этого периода.

Первый путь развития состоит в перманентном «позитивном» развитии квалифика-

ции в продолжение профессиональной деятельности педагога. Зарождение квалификации происходит в период допрофессиональной деятельности (в ходе профессионального образования). Затем, также в период профессионального образования и в профессиональной деятельности квалификация становится. Как правило, для первого пути характерно сравнительно высокое начальное состояние квалификации (и, соответственно, профессиональной образованности выпускника). Зрелость квалификации отличается высоким уровнем каждой ее составляющей, тесной взаимосвязанностью составляющих, их гармоничностью, гибкостью, способностью к самоорганизации, динамичностью. Стадия зрелости педагога имеет, порой весьма существенный, диапазон. В этом случае можно говорить, что стадия зрелости продолжается до окончания периода профессиональной деятельности педагога. При этом в целом, хотя и не линейно, но идет процесс прогрессивного развития квалификации, как в силу самоорганизации квалификации, находящейся в стадии зрелости, так и под воздействием специальных внешних мер воздействия. Благодаря ему не происходит антагонистических противоречий между достигнутым уровнем квалификации и обстоятельствами реализации профессиональной деятельности. Иными словами, квалификация педагога соответствует вменяемым ему компетенциям. Для первого пути развития характерно то, что стадия преобразования или распада наступает лишь по окончании профессиональной деятельности педагога, либо в конце его жизни. Этот путь по темпам развития квалификации и по ее преимущественно позитивному направлению можно назвать *интенсивно-прогрессивным*.

Второй путь характеризуется быстрым позитивным развитием в начале профессионального пути и относительной стабилизацией квалификационных характеристик в дальнейшем. В этом случае также наступает стадия зрелости, когда все характеристики квалификации достаточно развились и органично соединились в интегративную характеристику, обеспечивающую его успешную профессиональную деятельность. Однако стадия зрелости в этом случае не является развернутой. Она, скорее, может быть названа стадией стабилизации состояния профессиональной квалификации. Таким образом, характеристиками зрелости в этом случае можно назвать: достаточно высокий уровень сформированно-

сти составляющих квалификации, их связанность и гармоничность, относительно высокую способность к самоорганизации, динамичность, стабильность достигнутого. В этом случае неизбежно по прошествии времени происходит повышение меры расхождения между квалификацией и внутренними и внешними обстоятельствами ее проявления в профессиональной деятельности (с одной стороны). С другой же стороны, накопленный потенциал позволяет поддерживать квалификацию на достаточном уровне в силу естественного процесса ее самоорганизации в ходе профессиональной деятельности. Распад происходит эволюционно в конце профессионального пути. Этот путь развития назовем *равномерно-прогрессивным*.

Третий путь состоит в относительной стабильности квалификации в продолжение всего периода профессиональной деятельности, при условии, что и начальное ее состояние было не слишком высоким. В этой ситуации внутренние процессы самоорганизации также менее обеспечены (потенциалы самоорганизации невысоки). Стадия становления идет продолжительное время, стадия зрелости наступает довольно поздно либо не наступает совсем (в зависимости от оценочных критериев). Для зрелости в этом случае характерны: невысокий уровень сформированности составляющих квалификации, относительная нестабильность при низкой способности к самоорганизации, малая связанность характеристик, отсутствие гармоничности их развития. Для этого пути развития типична возможность яркого проявления профессиональных деформаций, ведущих к преждевременному (до окончания профессиональной деятельности) распаду. Внешне это выражается в неспособности педагога качественно исполнять свои компетенции, а также овладевать новыми. Последствиями являются и нарушения здоровья и различного рода социальные конфликты. Таким образом, для данного пути характерны невысокий начальный потенциал, незначительные темпы развития и сочетание прогрессивных и регрессивных направлений развития. Следовательно, имеет смысл называть его *равномерным прогрессивно-регрессивным*.

Четвертый типичный путь развития – преимущественно регрессивное развитие, проявляющееся в отсутствии позитивных тенденций. Для него характерен низкий исходный уровень сформированности характе-

ристик квалификации, ведущий к низкой способности к самоорганизации. Это также влечет за собой слабую связанность характеристик, отсутствие гармоничности их развития, чередование прогрессивной и регрессивной форм развития. Для этого пути развития характерна затянувшаяся стадия становления, выпадение стадии зрелости. В данном случае нельзя говорить о квалификации специалиста. Данное направление развития сопровождается разнообразными профессиональными деформациями.

Это свидетельствует о наличии определенных *закономерных зависимостей пути развития квалификации от ее начального состояния.*

Если изначально, на стадии зарождения и начала становления достигнут достаточно высокий уровень развития всех составляющих квалификации, то это влечет за собой способность ее к самоорганизации. Выражается это в: динамичности отдельных характеристик, способности к прогрессивному развитию; к взаимной связанности и взаимной обусловленности характеристик, к их гармоничному развитию, в готовности соответствовать внешним обстоятельствам, в способности специалиста исполнять компетенции и овладевать новыми по мере необходимости.

Если изначально все характеристики на низком уровне, то типичные пути развития: стабилизация на невысоком уровне, с возможным достижением зрелости не очень высокой. Или: перемежаются регресс и прогресс, но стадия зрелости не достигается. Нельзя говорить и о квалификации как целостной характеристике педагога.

Повышение квалификации традиционно осуществляется в различных формах, каждая из которых имеет свои преимущества и слабые места: повышение квалификации в системе дополнительного образования, курсы повышения квалификации (ФППК) с отрывом от производства, научные семинары, конференции и проч., самообразование, повышение квалификации в методической работе, в институтах соискательства и аспирантуре [1, 10, 15 и др.] Они не исключают формы повышения квалификации в инновации, а, напротив, могут использоваться системно, согласованно между собой. Главным элементом соответствующей системы целесообразно рассматривать инновации, преимущества которых для повышения квалификации были уже отмечены. В остальном же эта система выстраивает-

ся как индивидуальная подсистемы повышения квалификации конкретного педагога. Таким образом, оказывается. Что каждый педагог проходит свою индивидуальную траекторию повышения квалификации. Совокупность всех траекторий образует своеобразное поле повышения квалификации педагогов образовательного учреждения, которое не является хаотичным. Напротив, каждая траектория в нем связана в едином замысле повышения квалификации в образовательном учреждении, соответствующем его программе развития. Таким образом, поле траекторий повышения квалификации является организованным пространством. Основаниями организации являются начальные состояния квалификаций педагогов, их образовательные и профессиональные потребности, личные интересы, цели, задачи и ожидаемые результаты развития квалификации кадров, обусловленные целями и задачами развития образованного учреждения. Содержательное наполнение поля согласуется с условиями в образовательном учреждении, со всеми имеющимся в его распоряжении обеспечением повышения квалификации (либо с потенциалами развития этого обеспечения). Индивидуальная траектория повышения квалификации каждого педагога при этом становится подсистемой повышения квалификации в образовательном учреждении. Она же, в свою очередь, есть подсистема развития квалификации педагогических кадров этого образовательного учреждения.

Таким образом, повышение квалификации педагогов, чьи индивидуальные траектории находятся в общем пространстве, не является бессистемным, а подчиняется общим закономерностям, одна из которых и состоит в том, что *индивидуальная траектория повышения квалификации каждого педагога обуславливается системными характеристиками пространства повышения квалификации в образовательном учреждении.* Целевая и содержательная согласованность новации с социальным заказом и потребностями педагога в повышении квалификации усиливает продуктивность повышения квалификации.

Существует много других теоретически обоснованных закономерностей повышения квалификации или проявлений статистических закономерностей при развитии квалификации. Охарактеризуем здесь основные группы выявленных нами закономерностей.

Прежде всего, отметим, что мы располагаем некоторыми данными, свидетельствующими

щими о таком явлении как развитие квалификации педагогов, которые осуществляют свою профессиональную деятельность в условиях инноваций. Данные получены при обработке результатов исследования, проведенного в образовательных учреждениях среднего общего и профессионального образования Челябинской области. В зависимости от контингента работников образования у 63...85% из них необходимость участвовать в инновациях и собственно участие в инновационной деятельности повышает потребность в повышении квалификации. 75...92% педагогов повышают свою компетентность в процессе инновации. У 43–80% работников образования на начальных стадиях инновации стадиях наблюдается снижение уровня педагогической техники (процессуальной состоятельности). Со временем этот уровень повышается у 75–84% педагогов. 23–46% педагогов отмечают изменение в процессе инноваций личного мировоззрения, отношения к миру, к педагогической профессии. Учитывая как эти цифры, так и другие результаты проведенного нами теоретико-экспериментального исследования, мы пришли к выводу о том, что повышение квалификации в инновациях имеет следующие закономерные проявления [4]. Сформулируем их в обобщенной форме и раскроем их отдельные значимые аспекты.

Инновации создают условия, благоприятные для возникновения у педагогов потребности в повышении квалификации. Это происходит, прежде всего, потому что условия инновации способствуют обострению противоречий между имеющейся профессиональной квалификацией педагогов и возросшим уровнем вменяемых им компетенций. Инновации характеризуются наличием противоречия между актуализирующимися потребностями педагогов в повышении квалификации для участия в инновационных видах деятельности и психологическим отторжением инноваций в период их зарождения.

Инновации благоприятствуют развитию как отдельных компонентов, так и квалификации в целом. Эта общая закономерность может быть конкретизирована относительно различных аспектов квалификации следующим образом.

Новация как «не бывший ранее» предмет профессиональной деятельности влечет за собой появление у педагогов в условиях инноваций дополнительных компетенций.

Необходимость участия в инновационных видах деятельности приводит к напряжению духовных, душевных, интеллектуальных, физических сил педагога и стимулирует процессы самоорганизации.

Участие в инновации способствует становлению мировоззрения педагога, обновлению, развитию его представлений о мире, образовательных системах, субъектах образования, образовательном пространстве.

Участие в инновациях повышает компетентность педагога в области методологии, методов и технологий познания окружающего мира.

Инновации способствуют становлению профессиональной нравственности, формируют нравственные качества исследователя.

Практически все виды инновационной деятельности связаны с поиском и освоением новых сведений, что ведет к повышению компетентности педагога в условиях инновации.

На начальных этапах инновационной деятельности наблюдается снижение уровня педагогической техники, со временем при переходе инновации в традицию процессуальная состоятельность педагогов повышается.

В инновациях педагоги повышают процессуальную состоятельность за счет приращения освоенных видов профессиональной деятельности.

Инновации влекут за собой развитие информационных, документационных, организационных и др. подсистем, требующих расширения компетенций педагогов.

Для развития квалификации имеет значение, насколько процессы самоорганизации и повышения квалификации согласованы между собой. Эта связь проявляется в следующих закономерностях.

Согласованность внутренних и внешних условий инновации (внутреннее принятие новации) способствует самоорганизации и повышению квалификации в условиях инновации.

Рассогласованность внутренних и внешних условий инновации (внутреннее неприятие инновации) препятствует самоорганизации и повышению квалификации в условиях инновации и может приводить к различным профессиональным деформациям (авторитарность, демонстративность, профессиональный догматизм, дефицитарность здоровья (по всем составляющим), консерватизм, низкая мобильность, падение педагогической техники, неудовлетворенность, равнодушие, разрыв в

осуществлении профессиональной деятельности и др.).

Результаты повышения квалификации обуславливаются содержанием самой инновационной деятельности. В частности, прослеживается *закономерная зависимость элементов повышения квалификации от сложности инновации*. Можно вычленить несколько видов сложности инновации, если интерпретировать ее с системных позиций: содержательная, операционная, параметрическая, динамическая, композиционная.

Содержательная сложность инновации характеризуется присутствием предметно-содержательных новаций в деятельности и количественно определяется их числом (объемом). Содержательная сложность определяется многообразием видов новаций, имеющих в образовательном учреждении.

Критериями содержательной сложности инноваций являются: разнообразие видов новаций (по выбранным основаниям); объем новаций.

Операционная сложность показывает, какие операции в инновационной деятельности являются новацией для субъекта. Критериями операционной сложности являются: количество (объем) видов деятельности, в которых присутствуют инновационные для субъекта образования элементы (как содержательные, так и процессуальные); количество (объем) инновационных операций, выполняемых субъектом в каждом из вышеназванных видов деятельности.

Параметрическая сложность инновационной деятельности определяется наличием новационных для субъекта образования функций. Ее количественной характеристикой также является объем. Критериями параметрической сложности инновации выступают: размерность функций в образовательном учреждении, возникших в условиях инноваций; размерность функций, приобретенных каждым педагогом в условиях инноваций; количество этапов, выделяемых для того или иного типа инновационной деятельности, характеризует *динамическую сложность* инновационной деятельности.

Композиционную сложность трудно охарактеризовать лишь объемом. Отдельные количественные характеристики ввести можно. Они составят критерии композиционной сложности: количество содержательно законченных циклов, число реализованных этапов деятельности; количественный операционный

состав этапа; число переходов к другим видам инновационной деятельности; мера определенности переходов.

Однако же, целесообразнее вычленение композиционных уровней инновационной деятельности, в частности, включив в них количественные показатели. Уровни следует разрабатывать в рамках программ осуществления инновационной деятельности. В то же время, отдельные признаки уровней должны быть общими, что обеспечивало бы возможность сравнения инновационной деятельности в рамках различных программ. *Первый композиционный уровень* инновационной деятельности характеризуется возможностью представления ее последовательностью шагов. *Второй* – предполагает возможность построения алгоритма, охватывающего, в том числе, и варианты возможного построения инновационной деятельности. *Третий уровень композиционной сложности* означает, что деятельность включает множество циклов, переходов к другим видам деятельности, потенциально непредсказуемых вариантов, и не может быть описана однозначно в виде алгоритма.

Сложность инновационной деятельности непременно является зависимой переменной от новации. Однако же известно, что новация может быть объективной (обладать новизной в общечеловеческом плане) и субъективной (заклучать в себе новизну лишь для отдельных субъектов образования). В последнем смысле то, что представляется новацией одному субъекту, может таковой не являться для другого субъекта. В силу последнего обстоятельства мы также различаем *субъективную и объективную сложность инновационной деятельности*. При этом как объективная, так и субъективная сложность подразделяются на содержательную, операционную, параметрическую, динамическую, композиционную. Также и среди критериев сложности можно различать объективные и субъективные.

Сложность инновации – это сложность того или иного аспекта профессиональной деятельности педагога в условиях инновации. Следовательно, предстоит дать ответ на вопрос: есть ли прямая зависимость между сложностью профессиональной деятельности и развитием инновации в ней.

Прежде всего, надо иметь в виду, что только определенная инновационная насыщенность способствует качественным изменениям. Если педагог осуществляет рутин-

ную, обычную для него работу, качественные изменения его квалификации при этом не возникают. Актуализация потребности в повышении квалификации возникает тогда, когда имеется и обостряется противоречие между личной квалификацией и предъявляемыми к педагогу требованиями (усложнением компетенций, вызванных ложностью инноваций). То есть можно однозначно сформулировать вывод о том, что *повышение квалификации есть там, где присутствует инновационная деятельность, составляющая для педагога сложность.*

Пределы сложности индивидуальны для каждого педагога. Они определяются изначально уровнем его квалификации (мы указывали ранее на закономерную зависимость между начальным уровнем квалификации и динамичностью этой личной характеристики в дальнейшем), с одной стороны. С другой стороны, они зависят от всей гаммы человеческих (биологических, психических, социальных) особенностей педагога. С третьей, обусловлены многим социально-психологическими условиями: принятием – неприятием новации; совместимостью с группой новаторов; своевременностью для конкретного человека участия в той или иной новации; совпадением его личных целей и целей инновационной деятельности, проч.). С четвертой стороны, многое зависит и от управления инновационной деятельности, от полноты реализации этапов инновационной деятельности, от создания благоприятных условий.

Однако независимо от вышеназванных вариативных особенностей, можно утверждать, что «верхние пределы» сложности новации существуют, и переход через них влечет за собой негативные последствия.

Прежде всего, это превышение человеческих возможностей педагога, которые сопровождаются срывами в области здоровья (физического, психического, социального). Это, в свою очередь, влечет за собой различные профессиональные деформации.

Следует отметить, что негативные и позитивные явления, сопровождающие пределов возможностей для педагога, могут не только противоречить друг друга, но и сочетаться. Так, негативные последствия перехода за пределы возможностей могут принести только негативные последствия и в результате отвлечь педагога от повышения квалификации. Но возможны и иные последствия: на фоне перегрузок, отклонений в состоянии здоровья и отдельных профессиональных деформаций,

педагог преодолевает эти последствия, и его квалификации качественно изменяется (прогрессирует), в том числе и в результате сознательного участия в процессе повышения квалификации.

Это позволяет сформулировать следующую закономерность: *существуют обусловленные индивидуальными особенностями и социально-психологическим обстоятельствами пределы сложности инноваций, благоприятствующих повышению квалификации педагогов.*

Учет выявленных закономерностей развития квалификации педагогов при проектировании системы повышения квалификации в образовательном учреждении позволит, на наш взгляд, максимально использовать потенциалы инноваций в повышении квалификации педагогов.

Литература

1. Ариарский, М.А. *Повышение квалификации как компонент непрерывного образования: учебное пособие / М.А. Ариарский, Л.П. Малаховская, П.С. Хейфец. – СПб.: ЦИПК, 1995. – 36 с.*
2. *Диалектика познания сложных систем / под ред. В.С. Тюхтина. – М.: Мысль, 1988. – 316 с.*
3. *Инновационные процессы в образовании / под ред. В.И. Загвязинского. – Тюмень, 1990.*
4. Котлярова, И.О. *Соотнесение инноваций в образовательном учреждении с профессионально-педагогической квалификацией: монография / И.О. Котлярова; под ред. Г.Н. Серикова. – Челябинск: Факел, 1998. – 169 с.*
5. Котлярова, И.О. *Повышение квалификации педагога в образовании / И.О. Котлярова. – Курган: Изд-во КТК, 2007. – 50 с.*
6. Котлярова, И.О. *Системное представление об исследовании: учебное пособие / И.О. Котлярова, Г.Н. Сериков. – Челябинск: ЧГТУ, 1996. – 81 с.*
7. Котлярова, И.О. *Становление профессионально-педагогической квалификации: научно-методические рекомендации для руководителей / И.О. Котлярова, Р.А. Циринг; под ред. С.А. Репина. – Челябинск: Образование, 1998. – 72 с.*
8. Ляудис, В. *Инновационное обучение и наука / В. Ляудис. – М.: ИНИОН, 1992. – 144 с.*
9. Николко, В.Н. *Творчество как инновационный процесс: филос. – онтол. анализ / В.Н. Николко. – Симферополь: Таврия, 1990. – 129 с.*

10. Проблемы повышения профессиональной квалификации руководителей школ / под ред. Е.П. Тонконогой. – М.: Педагогика, 1987. – 166 с.

11. Рындак, В.Г. Взаимодействие процессов непрерывного образования и развития творческого потенциала учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В.Г. Рындак. – Челябинск, 1996. – 42 с.

12. Сериков, Г.Н. Образование: аспекты системного отражения / Г.Н. Сериков. – Курган: Зауралье, 1997. – 464 с.

13. Сериков, Г.Н. Образование и развитие человека / Г.Н. Сериков. – М.: Мнемозина, 2002. – 416 с.

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

15. Харламов, И.Ф. О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве / И.Ф. Харламов // Педагогика. – 1992. – № 7–8. – С. 11–15.

МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

К.С. Буров
ЮУрГУ

В статье рассмотрены различные аспекты организации методической работы в образовательном учреждении: определены ее цели, задачи и формы организации в свете модернизации современного образования. Обоснована необходимость направленности методической работы на решение актуальных проблем и использование ее как средства управления образовательным учреждением.

Как отмечается в педагогической литературе, методическая работа в целом является важным звеном системы непрерывного образования учителя. Накоплен достаточно большой опыт организации методической работы в школе, разработаны ее формы и методы. Организуя методическую работу, возможно в течение длительного времени изучать деятельность учителей, уровень их готовности к различным видам деятельности, что позволяет осмысленно содействовать повышению их профессиональной квалификации, управлять данной деятельностью с помощью создания определенных условий.

Основные вопросы организации и содержания методической работы рассматривались в исследованиях Т.В. Абрамовой, Е.С. Березняка, Г.И. Горской, Ю.А. Долженко, Л.И. Дудиной, А.М. Моисеева, С.Г. Молчанова, Т.В. Орловой, Н.Н. Тулькибаевой, Т.И. Шамовой, С.П. Чернева, и др.

По определению педагогического словаря, методическая работа – это «систематическая коллективная и индивидуальная деятельность педагогических кадров, направленная на повышение их научно-теоретического, общекультурного уровня, психолого-педагогической подготовки и профессионального мастерства» [5, с. 256].

В настоящее время понятие методической работы обогащается. В частности, по мнению С.Г. Молчанова, методическая работа – «обязательная составная часть профессионально-педагогической (управленческой) деятельности в рамках которой создаются теоретические продукты (разработки, конспекты и т.п.), обеспечивающие педагогические и управленческие действия. Предметом методической работы выступают не только средства про-

фессионально-педагогической (управленческой) коммуникации (формы, методы, приемы, средства), но и содержание обучения (учебные материалы) и содержание управленческого воздействия (управленческие решения в виде приказов, распоряжений, программ и проч.)» [4, с. 14].

Основными задачами методической работы, по мнению большинства авторов, являются следующие:

- 1) изучение и внедрение передового педагогического опыта;
- 2) ознакомление с достижениями психолого-педагогической науки с целью повышения научного уровня учителя;
- 3) повышение профессионального мастерства учителя.

Научно-методическая работа также должна решать вышеназванные задачи. Но в качестве основных задач научно-методической работы нам видятся:

- 1) включение учителя в инновационную деятельность;
- 2) включение учителя в научно-исследовательскую деятельность;
- 3) включение учителя в опытно-экспериментальную деятельность.

В содержание методической работы ряд авторов включает совокупность блоконаправлений подготовки преподавателей: частнометодическую, дидактическую, воспитательную, психолого-педагогическую, этическую и правовую, техническую, общекультурную, управленческую, методологическую и мировоззренческую подготовку.

Е.С. Березняк выделяет следующие задачи, которые должна решать методическая работа в школе:

- изучение и внедрение в педагогическую практику передового опыта;
- внедрение новейших достижений педагогической и психологической наук;
- овладение новыми методами обучения и воспитания;
- систематическое изучение и анализ учебных программ;
- совершенствование урока [1].

Г.И. Горская считает, что в процессе организации методической работы решаются следующие задачи:

- систематическое повышение идейно-политического и научного уровня учителя;
- подготовка учителя к освоению им содержания новых программ и технологии их реализации;
- регулярное ознакомление учителя с достижениями психолого-педагогических дисциплин и методики преподавания;
- изучение и внедрение в школьную практику передового опыта, творческое использование проверенных рекомендаций;
- обогащение новыми, прогрессивными и более совершенными методами и средствами обучения;
- постоянное совершенствование навыков самообразовательной работы учителя, оказание ему квалифицированной помощи, как в вопросах теории, так и в практической деятельности, в повышении результативности его педагогического труда [1].

Т.И. Шамова подчеркивает, что одной из задач методической работы школы является включение в процесс внутришкольного управления непосредственных участников педагогического процесса – учителей. Это, на ее взгляд, может быть обеспечено посредством передачи целого ряда управленческих функций кафедрам и методическим объединениям.

Е.С. Березняк рассматривает методическую работу как один из видов повышения квалификации, как совокупность мер, способствующих повышению мастерства педагогов. А.М. Моисеев, отмечает, что методическая работа является особым и очень важным звеном в целостной общегосударственной системе повышения квалификации педагогических кадров образования. Отсюда возникает потребность интеграции методической работы школы и системы повышения квалификации кадров [3].

Методическая работа непосредственно в школе обладает немалыми преимуществами. А.М. Моисеев в своей работе отмечает.

1. Методическая работа в школе носит относительно непрерывный, постоянный, повседневный характер, в отличие от курсовой переподготовки в ИПК, которая, как известно, проводится один раз в 4–5 лет. Должно стать непреложным правилом, чтобы каждый учитель определенную часть времени в течение дня, недели, месяца и года посвящал повышению квалификации, овладению современными достижениями науки, техники, культуры и передового опыта. Методическая работа в современной школе – важное звено системы непрерывного образования учителя.

2. Повышение квалификации и мастерства учителей непосредственно в школе позволяет связывать содержание и характер методической работы с педагогическими проблемами в целом и результатами реального учебно-воспитательного процесса, изменениями в качестве знаний, умений и навыков учащихся, в уровне их воспитанности и развитости.

3. Организаторы методической работы в школе имеют возможность глубоко, в течение длительного времени изучать деятельность и личностные качества конкретных учителей и классных руководителей, выявлять недостатки и затруднения в их деятельности, а также прогрессивные тенденции, ростки передового новаторства, что позволяет сделать процесс роста педагогического мастерства педагогов более управляемым.

4. Методическая работа в школе 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). Коллективная разработка в школе актуальных педагогических, психологических и иных проблем позволяет передовым коллективам школ добиться заметных практических, а порой и научных результатов [3].

Методическая работа в школе занимает также особое место и в системе внутришкольного управления, тесно связана с его основными задачами и функциями. Ее особая роль в управлении школой проявляется в активизации человеческого фактора: усилении творческой направленности деятельности учителей и воспитателей.

Рассматривая сущность методической работы в школе, многие авторы считают, что она должна осуществляться в соответст-

вии с рядом важнейших принципиальных требований.

В качестве основных требований, выступающих как принципы методической работы, А.М. Моисеев выделяет следующие.

1. Связь с жизнью, с практикой реализации перестройки школы, актуальность. Этот принцип требует учета в процессе осуществления методической работы не только глобальных проблем современности, но и проблем, близких данному коллективу учителей.

2. Научность. Это принцип нацеливает руководителей методической работы на достижение соответствия между всей системой повышения квалификации учителей и современным уровнем науки. Реализация этого принципа включает в себя основанный на научном подходе анализ конкретного состояния дел в школе, изучение важнейших сторон личности и деятельности педагогов.

3. Системность. Этот принцип требует подхода к методической работе как к целостной системе, оптимальность которой зависит, прежде всего, от единства цели, задач, содержания, форм и методов работы с учителями, от направленности на высокие конечные результаты. Поскольку социальным системам органически присуще управление, принцип системности подразумевает управляемость, планомерность всей методической работы.

4. Комплексный характер. Этот принцип предусматривает единство и взаимосвязь всех сторон и направлений повышения квалификации учителей (по вопросам частной методики, дидактики и теории воспитания, психологии и физиологии, педагогической этики, развития общей культуры и т.п.)

5. Систематичность, последовательность, преемственность, непрерывность. Данные принципы предусматривают охват учителей разными формами методической работы в течение всего учебного года, превращение методической работы в часть системы непрерывного образования.

6. Творческий характер, максимальная активизация учителей. Этот принцип предполагает творческий характер методической работы с учителями, обеспечивающей действенное стимулирование творческих поисков учителей.

7. Конкретность: учет особенностей конкретной школы, учителя, дифференцированный подход к учителям.

8. Единство теории и практики при всей практической направленности методической работы.

9. Оперативность, гибкость, мобильность.

10. Создание благоприятных условий для эффективных творческих поисков учителей [3].

Все многообразие организационных форм методической работы в школе можно представить в виде трех взаимосвязанных групп: фронтальные формы (психолого-педагогические семинары, практикумы, научно-практические конференции и др.); групповые формы (методические объединения, творческие микрогруппы учителей, школы передового опыта и др.); индивидуальные формы (индивидуальные консультации, наставничество, работа над личной творческой темой, индивидуальное самообразование и др.). При этом нужно иметь в виду, что внутри фронтальных форм работы возможна работа и группового, и индивидуального характера, поэтому различие между вышеназванными группами не следует абсолютизировать. Данные группы организационных форм методической работы выделяются на основании учета количественного и качественного состава учителей.

Возможно разделение форм методической работы на группы и по характеру ее осуществления. Такое деление предложено С.Г. Молчановым. Он выделяет административные и дидактические формы методической работы.

1. Административные формы.

1.1. Учебно-образовательные округа.

1.2. Ассоциация (учителей по проблемам исследования).

1.3. Ассоциация (учителей по учебной дисциплине).

1.4. Научно-методическая кафедра (по образовательной области).

1.5. Методическое объединение (по образовательной области).

1.6. Методическая секция (по учебной дисциплине).

1.7. Индивидуальное профессионально-педагогическое самообразование.

2. Дидактические формы.

2.1. Проблемные семинары.

2.2. Проблемно-проектные семинары.

2.3. Организационно-деятельные игры.

2.4. Репродуктивно-эвристические (педагогические чтения; научно-практические конференции).

2.5. Эвристико-продуктивные (фестивали педагогических идей, социально-педагогических инициатив, проектов; конкурсы профессионального мастерства).

2.6. Продуктивные (научные конференции; теоретические (методологические) семинары; повышение квалификации по индивидуальному плану; участие во ВНИК, ВТК; творческие отпуска; научные стажировки).

2.7. Репродуктивные (экстернат; практикум; научно-практические семинары; педагогические мастерские; семинары-практикумы; тренинги) [4].

Л.И. Дудина считает, что наиболее приемлемым основанием для определения состава системы научно-методической работы в школе является выявление круга задач, которые должны способствовать реализации главной цели этой работы – формированию высокоэффективной системы индивидуальной и коллективной педагогической деятельности. Данные задачи могут быть сведены к следующим:

- ознакомление учителей с новыми педагогическими идеями и технологиями;
- внедрение новых педагогических идей и технологий;
- обобщение опыта внедрения новых педагогических идей и технологий.

Каждая задача в области реализации основной цели школьной научно-методической работы решается через использование определенной группы организационных форм, которые представляют взаимосвязанные подсистемы-блоки.

Блок I. Познавательная деятельность педагогического коллектива. Формы организации работы:

- 1) педагогические чтения;
- 2) теоретический семинар;
- 3) семинар-практикум;
- 4) методическая оперативка;
- 5) групповая методическая консультация;
- 6) индивидуальная методическая консультация;
- 7) самообразование;
- 8) работа над индивидуальной методической темой;
- 9) работа над научно-исследовательской темой.

Блок 2. Тематическая деятельность педагогического коллектива. Формы организации работы:

- 1) научно-методический совет;
- 2) тематический педсовет;
- 3) школа передового опыта;
- 4) школа молодого учителя;
- 5) производственное совещание;
- 6) кафедра;
- 7) методическое объединение;
- 8) проблемная лаборатория;

- 9) творческая группа (ВТК);
- 10) наставничество;
- 11) методический бюллетень.

Блок 3. Обобщающая деятельность педагогического коллектива. Формы организации работы:

- 1) научно-практическая конференция;
- 2) итоговый проблемно-стратегический педсовет;
- 3) методическая неделя;
- 4) методический кабинет.
- 5) фестиваль педагогических идей;
- 6) творческий отчет учителя;
- 7) методический уголок [2].

Таким образом, мы видим, что существует достаточное количество форм методической работы для реализации ее задач.

Как отмечают исследователи, методическая работа может быть направлена не только на повышение общей психолого-педагогической подготовки и профессионально-педагогической компетентности педагогов, но и на развитие конкретных видов готовности педагогов, с целью достижения существенных результатов в осуществлении педагогами различных видов деятельности.

Существует ряд исследований, рассматривающих не общетеоретическую подготовку будущего учителя, а процесс повышения квалификации, направленный на развитие одного из видов готовности. В условиях институтов повышения квалификации предлагалось развивать готовность к различным видам деятельности:

- разрабатывать психолого-педагогические рекомендации (Н.В. Андропова);
- самоорганизации учителя в педагогической деятельности (Н.П. Попова);
- формировать ценностно-гуманистические ориентации младших школьников (М.Г. Резниченко);
- применять технические средства обучения (А.А. Егизарьянц);
- применять модульные технологии обучения (М.В. Горонович);
- реализовывать личностно-ориентированный подход к обучению школьников (Е.А. Маралова);
- осуществлять индивидуализацию и дифференциацию обучения (Д.Ф. Ильясов, Н.В. Останина).

Как отмечает С.Г. Молчанов, «методическая, научно-методическая работа и дополнительное профессиональное образование являются составляющими системы повышения

квалификации, следовательно, методическая работа внутри образовательного учреждения приобретает качественно новый вид, у нее появляются новые функции, а традиционные – во многом существенно изменяют свои акценты и приоритеты» [4, с. 12]. Также С.Г. Молчанов отмечает, что методическая работа – обязательная составная часть профессионально-педагогической и управленческой деятельности и в ее рамках создаются теоретические продукты (конспекты учебных занятий, программы развития образовательного учреждения и др.), обеспечивающие педагогические или управленческие действия [4]. Следовательно, готовность к индивидуализации образования учащихся как компонент профессионально-педагогической квалификации может служить объектом методической работы.

Описывая процесс развития различных видов готовности, исследователи, так или иначе, обращаются к компонентам методической работы. Уровень повышения уровня готовности диагностируется в практической работе педагога, учителя включаются в разработку дидактического и методического обеспечения практической деятельности и т.д.

Так, В.А. Карачаровский, исследуя возможности адаптации мастера производственного обучения профессионального лица к новым условиям образовательной деятельности, обращает внимание на вопрос управления учебно-воспитательным процессом в профессиональном лице и выделяет комплекс средств управленческой деятельности по формированию готовности педагогов к функционированию в условиях реформирования образования. В качестве таких средств выступают программа адаптации (представляющая собой ряд семинаров), моральные и материальные стимулы побуждения. Г.С. Смирнова выделяет коллективную творческую деятельность педагогов как фактор развития их профессиональной компетентности в условиях образовательного учреждения. Н.М. Дудина, писала о важности обеспечения психолого-педагогической готовности учителей к научно-методической работе в условиях инновационного образовательного учреждения. Н.Г. Филипова, рассматривая проблему дифференциации обучения учащихся, ставит вопрос о включении учителей в разработку дидактического обеспечения уровневой дифференциации. Исследователь работала с учителями непосредственно в образовательных

учреждениях, следовательно, использовала различные формы методической работы. Н.В. Останина, говоря об эффективности дифференцированного подхода в процессе обучения, отмечала, что повышение уровня готовности учителя к осуществлению дифференцированного подхода в процессе обучения предполагает взаимодействие школы и учителя, осуществляется в рамках семинаров, организуемых в школе.

Таким образом, мы видим, что отдельные формы методической работы используются в повышении уровня готовности учителей к различным видам деятельности. Однако в практике работы учителя часто затрудняются в выборе направления методической работы, не имея возможности следить за развитием педагогической науки. Освоив традиционные методики обучения, останавливаются, не внедряют передовой педагогический опыт, не занимаются инновационной работой. Методическая работа, не направленная на решение определенной проблемы, становится неэффективной. Администрация школы, используя возможности методической работы, имеет мощное средство управления, позволяющее решить именно ту проблему, которая актуальна для школы и для системы образования в целом. Мы полагаем, что если работа будет вестись целенаправленно, будут скоординированы действия всех руководящих и учителей, то методическая работа будет служить фактором развития определенного вида готовности.

Н.М. Дудина, рассматривая вопросы управления методической работой в инновационном образовательном учреждении, отмечала условия ее эффективности: методическая работа должна функционировать как целостная система, отражающая реальную потребность педагогов в непрерывном повышении профессиональной компетентности; процесс управления методической работой должен представлять уровневую структуру, ориентированную на реализацию целевых, социально-психологических и оперативных функций и адаптированную к содержанию и условиям методической работы в данном образовательном учреждении и т.д. Управление методической работой в образовательном учреждении возможно рассматривать как систему, которая имеет определенную организационную структуру. Для построения структуры системы управления научно-методической работой необходимо определить набор ее

функций, состав ее субъектов (перечень лиц и органов, на которые возлагаются задачи управления), функции этих субъектов, их обязанности, права, полномочия, ответственность, организационную структуру (иерархическое строение, управленческие связи и отношения) [2]. Таким образом, система методической работы как объект управления представляет собой совокупность взаимосвязанных мер, действий, мероприятий различного характера и профессиональных объединений, реализующих эти мероприятия, при этом уровень профессиональной квалификации персонала образовательных учреждений напрямую зависит от эффективности методической работы.

Литература

1. Березняк, Е.С. *Руководство современной школой* / Е.С. Березняк. – М.: Просвещение, 1983. – 207 с.

2. Дудина, Н.М. *Управление научно-методической работой как фактор повышения профессиональной компетентности педагогов образовательного учреждения инновационного типа (гимназия): дис. ... канд. пед. наук* / Н.М. Дудина. – Челябинск, 1996. – 170 с.

3. Моисеев, А.М. *Заместитель директора школы по научной работе* / А.М. Моисеев, О.М. Моисеева. – М.: Новая шк., 1996. – 143 с.

4. Молчанов, С.Г. *Профессиональная компетентность в системах аттестации, управления, повышения квалификации и профессиональной деятельности* / С.Г. Молчанов // *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров: межвузовский сборник научных трудов. Вып. 1.* – Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2001. – 122 с.

5. *Педагогическая энциклопедия.* – Л.: Сов. энциклопедия, 1968. – Т. 2. – 604 с.

ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Ю.В. Подповетная
ЧВВКУ (ВИ)

В статье рассматриваются существующие на сегодняшний день проблемы в системе образования. Выявлены аспекты, которые необходимо учитывать при управлении образовательным процессом в образовательном учреждении.

В настоящее время в системе образования происходит демократизация и гуманизация общественных отношений, в условиях которых образование призвано перейти на государственно-общественную форму управления. Государственно-общественный характер управления образованием предполагает расширение самостоятельности и ответственности субъектов управления образованием на различных уровнях. Вместе с тем не утрачивается значимость осуществления единой стратегии в управлении образованием [1].

Таким образом, демократические изменения привели к обострению противоречия между стремлением субъектов управления образованием к самостоятельности и необходимостью обеспечения единства образовательного пространства.

Разрешение данного противоречия связано с потребностью решения ряда проблем в теории и практике образования. К ним относятся:

- разграничение полномочий субъектов управления образованием;
- проектирование взаимодействия субъектов управления образованием, не исключая самостоятельности каждого из них;
- обеспечение единства стратегических замыслов и т.д.

Отечественные исследования, посвященные управлению образованием, сориентированы, в основном, на административно-волевые подходы в условиях единообразия содержания, форм и методов организации образования. Исследования, посвященные управлению образованием в условиях разграничения полномочий между субъектами, не охватывают рассматриваемую проблему в целом. В них управление образованием исследуется аспектно, а не относительно всех уровней управленческой вертикали. Зарубеж-

ные исследования по управлению социальными процессами сориентированы, в основном, на социальную действительность, которая не всегда характерна России.

Г.Н. Сериковым разработана концепция систематизации управления образованием. Согласно этой концепции, «целью управления образованием является разностороннее (управленческое) содействие тому, чтобы все участники образования могли бы как можно полнее проявлять себя в деятельности (во взаимодействии друг с другом и с другими людьми), направленной на удовлетворение своих образовательных потребностей и (или) на оказание поддержки в этом другим людям, но осуществляемое не в ущерб здоровью кого бы то ни было из участников образования» [3]. Автор трактует управление образованием как «единство административного управления и самоуправления». При этом распределение между ними управленческих функций следует осуществлять с учетом уровня готовности соответствующих субъектов самоуправления взять на себя те или иные обязанности для самостоятельного исполнения.

Управление образовательным процессом образовательного учреждения предполагает двойственность положения каждого участника образования. С одной стороны, все участники образования являются субъектами своей деятельности. С другой стороны, подвергаясь влиянию извне, участники образования становятся зависимыми от соответствующих воздействий. Таким образом, выполнение ими своих функций в образовательном процессе находится в зависимости как от них самих, так и от других участников образования, а также от складывающихся условий, т.е. от состояния образовательной среды [2].

На основе вышеизложенного при осуществлении в практике образования управления

образовательным процессом необходимо учитывать:

- условия, в которых происходит управление образовательным процессом (состояние образовательной среды);
- взаимодействие участников образования, направленное на совместное исполнение своих компетенций в образовательном учреждении;
- управленческие компетенции субъектов управления образовательным процессом относительно уровневой вертикали образовательного учреждения.

Раскроем перечисленные аспекты.

Управление образовательным процессом происходит в рамках образовательного учреждения, которое представляет собой специфическую целостность, предназначенную для реализации образовательных программ. Основная функция образовательного учреждения – предоставление учащимся образовательных услуг, имеющих социальную значимость.

Каждое образовательное учреждение характеризуют: персонал (педагоги и вспомогательный персонал); контингент учащихся; администрация; специфическая инфраструктура.

Персонал образовательного учреждения обеспечивает осуществление образовательных программ в образовательном процессе. Конечно, в первую очередь, это выполняют педагоги и учебно-вспомогательный персонал, которые непосредственно принимают участие в образовательном процессе. Другие специалисты (технические работники, менеджеры и др.), работая в образовательном учреждении, также влияют на качество образования учащихся. Поэтому необходимо предъявлять определенные требования педагогической направленности к квалификации не только учебно-педагогического персонала, но и вспомогательного.

Учащийся усваивает образовательную программу в образовательном учреждении. Контингент учащихся любого образовательного учреждения, различаясь возрастом, целями пребывания в образовательном учреждении, обладает некоторым общим признаком. Каждый представитель контингента является учащимся, т.е. он учится, усваивая содержание образовательной программы, пользуясь поддержкой (содействием в этом) со

стороны персонала образовательного учреждения.

Администрация образовательного учреждения представляет собой группу сотрудников, на каждого представителя которой возложены соответствующие должностные компетенции, относящиеся к управлению каким-то аспектом функционирования образовательного учреждения. Администрация представляет собой орган исполнительной власти, призванный определять общие ориентиры в исполнении государственно-общественных установок.

Инфраструктура образовательного учреждения не ограничивается зданием, оборудованием, прилегающей территорией и т.д. Она представляет некоторую специфическую среду, предназначенную для взаимодействия учащихся с персоналом. Поэтому, рассматривая инфраструктуру соответствующего образовательного учреждения, необходимо учитывать санитарно-гигиенические условия, учебно-материальные средства, а также формы организации образовательных процессов (формы взаимодействия учащихся, педагогов, администрации и вспомогательного состава). Инфраструктура образовательного учреждения также является своеобразным инструментом административного влияния на образование учащихся. Подбирая высококвалифицированные кадры, обновляя учебно-материальную базу, администрация создает условия, в которых учащиеся успешно усваивают содержание образовательной программы без ущерба для здоровья.

Кроме перечисленных характеристик образовательного учреждения, констатирующих состояние образовательной среды, в которой происходит управление образовательным процессом, необходимо отметить еще один момент. Основу образовательного учреждения составляют лицензированные образовательные программы. Персонал образовательного учреждения и учащиеся взаимодействуют в соответствии с нормативами, зафиксированными в учредительных и иных документах.

Разные условия образовательного пространства, существующие (созданные) в образовательном учреждении, различным образом влияют на взаимодействие учащихся с персоналом. Поэтому условия, существующие в образовательном учреждении, являются существенным аспектом общей ха-

характеристики управления образовательным процессом.

Рассматривая взаимодействие участников образования в образовательном учреждении, необходимо отметить, что оно направлено на совместное с партнерами исполнение своих компетенций.

Взаимодействие персонала образовательного учреждения и учащихся подразделяется на учебно-педагогическое взаимодействие и взаимодействие обслуживания. Учебно-педагогическое взаимодействие представляет собой совместное осуществление деятельности учащихся и курирующих их педагогов. Этому же способствует взаимодействие учащихся между собой, а также взаимодействие педагогов, обслуживающих один и тот же контингент учащихся. Педагогическое взаимодействие одновременно является одним из элементов взаимодействия обслуживания, направленного на обеспечение учебно-педагогического взаимодействия. К взаимодействию обслуживания относят и деятельность учебно-вспомогательного персонала. Координирует взаимодействие партнеров в образовательном учреждении администрация. Она взаимодействует как с персоналом, так и с учащимися.

С учетом представленного взаимодействия персонала и учащихся, можно выделить (по вертикали) три основных уровня управле-

ния образовательным процессом в образовательном учреждении:

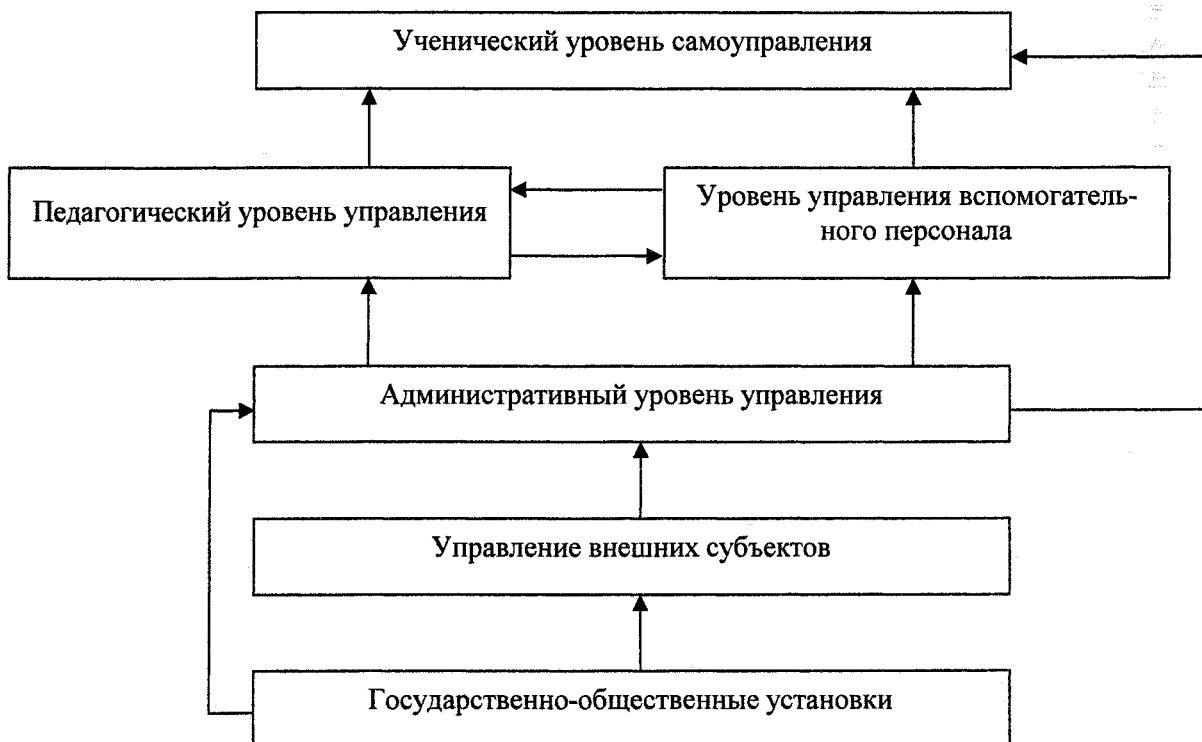
- административный уровень управления;
- уровень управления персонала, включающий педагогический уровень управления и уровень управления вспомогательного персонала;
- ученический уровень самоуправления.

Административный уровень управления образовательным процессом также подвержен управлению внешних субъектов образования и базируется на государственно-общественных установках.

Уровневая вертикаль управления образовательным процессом в образовательном учреждении представлена на схеме.

В соответствии с уровневым представлением управления образовательным процессом в образовательном учреждении можно реально влиять на его (управления) свойства (в том числе и на результаты). При этом необходимо добиваться согласованности действий субъектов управления, компетентных в отдельных аспектах осуществления образовательного процесса.

Управленческие компетенции субъектов управления образовательным процессом относительно уровневой вертикали образовательного учреждения определяются в соответствии с государственно-общественными установками. Соответствующие компетенции



Уровни управления образовательным процессом в образовательном учреждении

распределяются между администрацией, персоналом и учащимися.

Администрация берет на себя общие компетенции, выражающиеся в обеспечении условий, необходимых для осуществления образовательных процессов в образовательном учреждении (общее руководство методической работой, контроль соблюдения требований государственных образовательных стандартов в образовательных процессах, обеспечение педагогов и учащихся средствами осуществления учебно-педагогического взаимодействия и т.д.).

Педагогам предоставляются управленческие компетенции в разработке методических замыслов осуществления образовательного процесса, в распределении содержания образования в течение учебных занятий, в определении заданий на самостоятельную работу учащихся. Они самостоятельно определяют методы осуществления учебно-педагогического взаимодействия, регламентируют образовательную деятельность учащихся на учебных занятиях, выбирают методы стимулирования учащихся. Педагоги осуществляют педагогический контроль образовательной деятельности и ее результатов.

Управленческие компетенции учащихся в образовательном учреждении, с одной стороны, предопределяются правами выбора предлагаемых им вариантов осуществления образовательной деятельности, а также некоторых форм учебно-педагогического взаимодействия (например, консультаций, дополнительных занятий, досуговых мероприятий). С другой стороны, учащиеся, как субъекты собственной образовательной деятельности, полностью управляют ее осуществлением [5].

В современных условиях, в связи с демократизацией образования, в практике происходит перераспределение управленческих компетенций между участниками образовательного процесса. Администрация передает часть полномочий педагогам. Педагоги предоставляют учащимся некоторые управленческие компетенции (например, выбор вариантов самостоятельной работы, выбор формы подготовки доклада и т.п.). На сегодняшний день этот процесс не управляемый, а самоуправляемый. Поэтому, с учетом перечисленных управленческих компетенций субъектов управления образовательным процессом, необходимо опреде-

литься с принципиальными подходами к перераспределению этих компетенций между субъектами управления. Соответствующая проблема должна решаться на всех уровнях управленческой вертикали. При этом перераспределение компетенций следует осуществлять с учетом уровня готовности соответствующих субъектов управления взять на себя соответствующие обязанности.

Таким образом, выявленная проблема требует разрешения на основе специальных теоретических построений (общей концепции, методологии, теории, прикладных разработок и проектов).

С учетом этого первостепенными задачами проводимого в данном направлении исследования являются:

- выявление закономерностей, лежащих в основе перераспределения соотношений в управленческих компетенциях в сторону увеличения субъектной (управленческой) роли непосредственно участников образовательных процессов при сохранении общности образовательного пространства образовательного учреждения;

- обоснование содействия субъектам управления образовательным процессом в реализации инициативной деятельности, не противоречащей принципиальным установкам образовательной программы;

- выявление педагогических условий, побуждающих к активности участников образования в деятельности по реализации соответствующих управленческих компетенций в образовательном процессе.

Перечисленные задачи необходимо решать, руководствуясь следующими установками:

- приоритет образующейся личности;
- паритет между социальными, групповыми и индивидуальными потребностями участников образования;
- демократизация взаимодействий субъектов образования на основе партнерства и сотрудничества;
- гуманизация управления образовательным процессом на основе осуществления социальной защиты всех участников образования.

Литература

1. Ильясов, Д.Ф. *Теория управления образованием: учеб. пособие по спец. курсу для*

студ. пед. специальностей и рук-ей образоват. учреждений / Д.Ф. Ильясов, Г.Н. Сериков. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 344 с.

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

3. Сериков, Г.Н. Управление образованием: системная интерпретация: монография / Г.Н. Сериков. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ «Факел», 1998. – 664 с.

4. Сериков, Г.Н. Элементы теории системного управления образованием: в 4 ч. – системное видение образования / Г.Н. Сериков. – Челябинск: Изд-во ЧГТУ, 1994. – Ч. 1. – 169 с.

5. Сериков, Г.Н. Менеджмент физической культуры и спорта: учебник / Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков. – Челябинск: Уральская академия, 2004. – 208 с.

ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА БУДУЩИХ ЮРИСТОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПОНЯТИЕ

Е.Г. Шрайбер
ЮУрГУ

В статье выделяются ведущие личностные качества будущих юристов, определяемые как социальная ценность, обосновывается необходимость воспитания данных качеств, указываются их взаимосвязи и выстраивается иерархия.

В программе профессионального образования находят отражение две составляющие модели выпускника: профессиональная компетентность и личностные качества будущего специалиста. Профессиональная компетентность включает требования к выпускнику, предъявляемые Государственным образовательным стандартом и квалификационной характеристикой будущего специалиста. Например, в квалификационной характеристике выпускника специальности 021100 – «Юриспруденция», утвержденной Министерством образования Российской Федерации 02.03.2000 г., № 686, дан перечень того, что юрист должен уметь [7].

Юрист должен уметь:

- толковать и применять законы и другие нормативные правовые акты;
- обеспечивать соблюдение законодательства в деятельности;
- государственных органов, физических и юридических лиц;
- юридически правильно квалифицировать факты и обстоятельства;
- разрабатывать документы правового характера, осуществлять;
- правовую экспертизу нормативных актов, давать квалифицированные юридические заключения и консультации;
- принимать правовые решения и совершать иные юридические действия в точном соответствии с законом;
- вскрывать и устанавливать факты правонарушений. Определять меры ответственности и наказания виновных. Предпринимать необходимые меры к восстановлению нарушенных прав;

• систематически повышать свою профессиональную квалификацию, изучать законодательство и практику его применения, ориентироваться в специальной литературе.

Юрист должен:

• обладать гражданской зрелостью и высокой общественной активностью, профессиональной этикой, правовой и психологической культурой, глубоким уважением к закону и бережным отношением к социальным ценностям правового государства, чести и достоинству гражданина, высоким нравственным сознанием, гуманностью, твердостью моральных убеждений, чувством долга, ответственностью за судьбы людей и порученное дело, принципиальностью и независимостью в обеспечении прав, свобод и законных интересов личности, ее охраны и социальной защиты, необходимой волей и настойчивостью в исполнении принятых правовых решений, чувством нетерпимости к любому нарушению закона в собственной профессиональной деятельности;

• понимать сущность и социальную значимость своей профессии, четко представлять сущность, характер и взаимодействие правовых явлений, знать основные проблемы дисциплин, определяющую конкретную область его деятельности, видеть их взаимосвязь в целостной системе знаний и значение для реализации права в профессиональной деятельности.

В данной характеристике выпускника вуза юридической специальности указан перечень умений, определяющих его профессиональную готовность, а также перечислены некоторые приоритетные профессионально значимые личностные качества, которыми должен обладать будущий юрист.

Таким образом, помимо знаний, умений и навыков по конкретной специальности, в квалификационную характеристику будущего специалиста включены профессионально значимые качества личности, обеспечивающие должное исполнение своих обязанностей.

Так как мы говорим о подготовке будущих юристов, имеет смысл отметить, что, помимо передачи профессиональных знаний, необходимо уделять особое внимание воспитанию профессионально значимых личностных качеств. Будущий юрист должен обладать определенными личностными качествами, которые являются социальной ценностью. Это обусловлено спецификой профессиональной деятельности юриста, особенностями его нравственного и социального положения, а также широтой сферы профессиональной деятельности юриста (судья, генеральный прокурор, следователь, депутат Думы, мэр города, таможенник, нотариус, юрисконсульт). Раскрытие преступления и изобличение преступника, применение к нему заслуженного и справедливого наказания, перевоспитание и исправление совершившего преступление лица и возвращение его на путь честной жизни – в этой деятельности, в деятельности юриста, заложен громадный моральный потенциал, она связана с жизненными интересами общества и личности. Осуществление органами правосудия своих полномочий затрагивает сферу прав граждан и сопровождается применением к тем или иным лицам мер государственного принуждения. От исхода расследования и разрешения, например, уголовных дел зависят доброе имя, честь и достоинство гражданина, его свобода, благополучие его семьи. Поэтому меры борьбы с преступностью, меры, принимаемые при расследовании и разрешении судом уголовных дел, должны соответствовать не только требованиям законности, но и требованиям морали, а это значит, что юристу необходимо обладать соответствующими данной деятельности нравственными личностными качествами. Кроме того, необходимо отметить, что деятельность судьи, прокурора, следователя носит государственный характер, так как они являются должностными лицами, представителями власти, осуществляют властные полномочия. Они наделяются этими полномочиями для защиты интересов граждан, общества и государства от различных посягательств и в своем служебном общении с другими представляют государственную власть.

Таким образом, неоспорима связь между личностными качествами, которыми должен обладать юрист и обществом, в котором его деятельность реализуется, а значит, неоспорима и социальная ценность личностных качеств юриста. Отсюда можно сделать вывод о том, что, чем выше уровень воспитанности данных качеств, тем выше их социальная ценность. Педагогическая задача состоит в том, чтобы способствовать успешному воспитанию социально значимых личностных качеств юриста.

Для выявления личностных качеств будущего юриста обратимся к анализу специальной литературы и сделаем вывод, что среди прочих личностных качеств, которыми должен обладать представитель юридической профессии, многие исследователи обращают особое внимание на такие качества, как порядочность, добросовестность, вежливость, корректность, гуманизм, мужество, смелость, решительность, коллективизм, принципиальность, требовательность, патриотизм, профессиональный долг, личное достоинство, честность, объективность и др. Конечно, моральных качеств и чувств насчитывается несколько десятков, поэтому речь в данном случае может идти только о специфике их проявлений по отношению к представителям юридической профессии. Тем не менее, в некоторых работах О.В. Афанасьевой и А.В. Пищелко, В.И. Букреева и И.Н. Римской, А.Э. Жалинского, А.С. Кобликова, А.П. Коренева, Е.А. Красниковой по юридической этике чаще других упоминаются такие личностные качества юриста, как справедливость, совесть и ответственность [1, 5, 6, 10, 11, 12]. Именно эти качества как целостное образование, по нашему мнению, образуют «ядро» всех личностных качеств будущего юриста.

Совесть как свойство человека включает в себя определенные чувства и представления (знание). В сознании совести доминирует чувство совести. Неслучайно совесть вообще в обыденном употреблении, в публицистике сводят к чувству совести. Совесть рассматривается нами как природоопределяющее качество, развивающееся в процессе социализации человека и поддающееся воспитанию. Справедливость и ответственность не являются врожденными качествами, они являются результатом воспитания. Справедливость, совесть и ответственность как категории рассматриваются этикой. Нас интересует частное представление данных категорий, а именно,

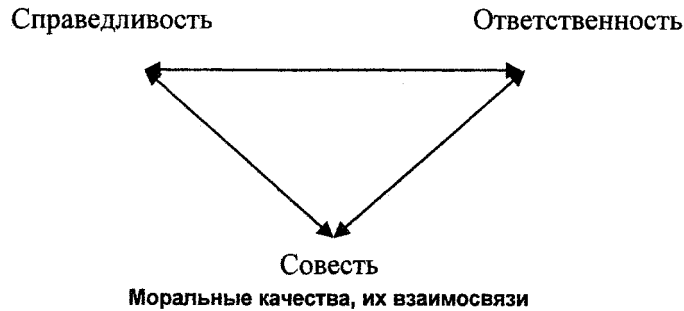
как личностные качества, свойственные юристу, и имеющие, в связи с этим, свои специфические проявления.

Справедливость, совесть и ответственность – взаимосвязаны. Так, от совести неотделима справедливость. «Существование справедливости в любом обществе нуждается в совести», – утверждает Ю.А. Шрейдер [20]. В истории философской мысли взаимосвязь совести и справедливости отмечали Н.А. Бердяев, Ф. Ницше [4, 17]. Среди современных отечественных ученых можно выделить Л.А. Попова, который трактует совесть как «механизм» утверждения добра и справедливости, З.А. Бербешкину, утверждающую, что «у человека с высокоразвитым нравственным сознанием совесть и справедливость всегда существуют вместе, в неразрывном единстве и взаимодействии» [3, 17]. Человек с высокоразвитым чувством совести является носителем справедливости. Иными словами, строгая совесть – признак неуклонного стремления к справедливости. Человек, совершивший несправедливый поступок и осознавший его, часто испытывает сильные угрызения совести. Сила и значение самооценивающего и судящего характера совести состоит в том, что человек осознает нарушения, свои ошибки и независимо от общественного порицания выносит себе приговор, отвечая тем самым за свои поступки и их последствия не только перед другими людьми, обществом, но и перед самим собой. Именно в судящем характере совести особенно ярко можно обнаружить взаимосвязь ее со справедливостью, поскольку специфика справедливости связана с соблюдением меры объективности, беспристрастности при оценке не только поступков других людей, различных общественных фактов, но и при оценке собственного поведения. В последнем, внутренне-личностном аспекте справедливости наиболее ярко выражается ее взаимосвязь с совестью, ибо приговор совести должен быть беспристрастным и объективным. Степень действенности совести и беспристрастности ее судящего характера зависит, прежде всего, от развития у человека чувства понимания справедливости и ее составных частей – объективности, нетерпимости к злу, любви к истине, доброжелательности. Если у человека эти черты справедливости очень скудны или вовсе не развиты, то он не в состоянии вынести справедливый приговор собственным ошибкам и недостаткам. Тем более – преступлениям.

На взаимосвязь ответственности и совести указывали В.И. Бакштановский и Ю.В. Согомонов, А.А. Гусейнов и Р.Г. Апресян, О.Г. Дробницкий, А.О. Лосский, К. Муздыбаев, С.В. Решетников [2, 8, 9, 15, 16]. З.А. Бербешкина отмечает, что без моральной ответственности личности перед обществом не существует совестливости [3]. Моральная ответственность, по ее словам, есть мера обнаружения, проявления нравственной зрелости совести и морального здоровья личности. Моральная ответственность влияет на совесть как на самооценку человеком своих поступков, действий и их мотивов перед лицом общественного мнения других людей, народа или человечества. Другими словами, нравственная ответственность в индивидуальной или общественной совести проявляется как постоянно действующий самоконтроль личности за своим поведением, мыслями. Моральная ответственность выступает также как способность человека предвидеть результаты своих действий и определить их с учетом того, какую пользу или вред они приносят обществу, человечеству, другим людям и своей личности. В моральной ответственности сконцентрированы и оценка поступков, и сама линия поведения, и ответственность за выбор мотивов и формы действий, целей и средств достижения [3]. А.А. Гусейнов отмечает, что совесть – это ответственность человека перед самим собой, но собой, как носителем высших универсальных ценностей [8].

Необходимо указать на взаимосвязь справедливости и ответственности. Ответственность характеризуется выполнением своего нравственного долга и правовых норм, а для профессии юриста справедливость есть нераздельный нравственный и служебный долг. Таким образом, моральная ответственность юриста выражается в стремлении к истине, в стремлении вынести справедливое решение.

На рисунке схематично отображены связи между справедливостью, ответственностью и совестью. Совесть является основанием данной триады. Мы рассматриваем совесть как природоопределяющее качество, задатки которого имеются у человека с рождения, но оно развивается и реализуется в процессе социализации личности, а значит, и поддается воспитанию. Справедливость и ответственность базируются на совести, и, являясь качествами полностью воспитуемыми, образуют, как две «чаши весов», основу для гармоничного развития личности и специалиста-



профессионала. Важно, чтобы эти два качества развивались равномерно, так как недостаточное воспитание одного из них приведет к нарушению равновесия в структуре личностных качеств человека, а это недопустимо. Например, за вынесенное решение, не соответствующее закону и являющееся несправедливым по отношению к какой-либо стороне процесса, юрист должен нести ответственность. Причем отвечает он не только перед обществом, перед участниками процесса, но и перед собой и своей совестью. Совесть же, находясь во взаимосвязи с двумя другими качествами, тоже будет развиваться.

Таким образом, для подготовки высококвалифицированных специалистов в программе высшего образования помимо передачи профессиональных знаний, умений и навыков, необходимо уделять внимание и воспитанию личностных качеств будущих специалистов. В нашем случае – это воспитание справедливости и ответственности, а значит, и совести как целостного образования, которые являются социальной ценностью. От уровня воспитанности данных качеств будет зависеть успешная реализация своего личного и профессионального потенциала будущими юристами. Задача же педагогов – максимально эффективно способствовать воспитанию личностных качеств будущих юристов в процессе получения ими высшего образования.

Литература

1. Афанасьева, О.В. *Этика и психология профессиональной деятельности юриста: учебное пособие для студ. сред. проф. учеб. заведений* / О.В. Афанасьева, А.В. Пицелко. – М.: Издательский центр «Академия»; Мастерство, 2001. – 224 с.
2. Бахитановский, В.И. *Прикладная этика: опыт университетского словаря: учебное пособие* / В.И. Бахитановский, Ю.В. Согомонов. – Тюмень: НИИ прикладной этики ТюмГНГУ; Центр прикладной этики, 2001. – 268 с.
3. Бербешкина, З.А. *Совесть как этическая категория: монография* / З.А. Бербешкина. – М.: Высш. шк., 1986. – 103 с.
4. Бердяев, Н.А. *О назначении человека* / Н.А. Бердяев. – М.: Республика, 1993. – 383 с.
5. Букреев, В.И. *Этика права: от истоков этики и права к мировоззрению: учебное пособие* / В.И. Букреев, И.Н. Римская. – М.: Юрайт, 1998. – 336 с.
6. *Введение в юридическую специальность: учебное пособие / под ред. док. юрид. наук А.П. Коренева*. – М.: Юрайт, 1998. – 336 с.
7. *Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, специальность 021100 – «Юриспруденция». Квалификация – юрист. Министерство образования Российской Федерации*. – М., 2000.
8. Гусейнов, А.А. *Этика: учебник* / А.А. Гусейнов, Р.Г. Апресян. – М.: Гардарики, 2004. – 472 с.
9. Дробницкий, О.Г. *Проблемы нравственности* / О.Г. Дробницкий. – М.: Наука, 1977. – 334 с.
10. Жалинский, А.Э. *Профессиональная деятельность юриста: введение в специальность* / А.Э. Жалинский. – М.: Юрайт, 1997. – 225 с.
11. Кобликов, А.С. *Юридическая этика: учебник для вузов* / А.С. Кобликов. – М.: Издательская группа НОРМА-ИНФРА-М, 1999. – 168 с.
12. Красникова, Е.А. *Этика и психология профессиональной деятельности: учебник* / Е.А. Красникова. – М.: ФОРУМ ИНФРА-М, 2003. – 208 с.
13. *Кодекс профессиональной этики адвоката // Российская юстиция*. – 2003. – № 10. – С. 69–76.
14. *Кодекс судейской этики // Российская юстиция*. – 2003. – № 4. – С. 66–67.

15. Лосский, А.О. Условия абсолютного добра. Основы этики / А.О. Лосский. – М.: Политиздат, 1991. – 368 с.

16. Муздыбаев, К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. – Л.: Наука, 1983. – 240 с.

17. Ницше, Ф. Так говорил Заратустра; К генеалогии морали: сборник / Ф. Ницше. – Минск: ООО «Попурри», 1997. – 624 с.

18. Попов, Л.А. Этика: курс лекций / Л.А. Попов. – М.: Центр, 1998. – 160 с.

19. Теймуразян, А.Л. Формирование профессионально значимых личностных качеств будущих юристов: дис. ... канд. пед. наук / А.Л. Теймуразян. – М., 2005. – 258 с.

20. Шрейдер, Ю.А. Этика: введение в предмет: учебное пособие / Ю.А. Шрейдер. – М.: Центр, 1998 – 179 с.

ПРИЗНАКИ СЛУЖЕБНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ

Т.Б. Белякова
ЧВВКУ (ВИ)

В статье дается определение служебно-образовательной деятельности курсантов как специфической особенности организации образовательного процесса в военном образовательном учреждении. Приводится описание ее признаков и компетенций преподавателей, командиров в ее сопровождении.

Путем целенаправленной организации образовательного процесса, выбора методов и средств обучения высшее военно-учебное заведение создает обучающимся в нем курсантам условия, необходимые для освоения профессиональных образовательных программ по установленным для вуза специальностям.

Организация образовательного процесса в военном вузе имеет свою особенность. Она заключается в том, что курсанту приходится совмещать с образовательной деятельностью исполнение определенных служебных обязанностей, которые также являются важной составной частью структуры его образования.

Активность военнослужащих (курсантов), проявляемую в условиях их повседневной службы и быта в направлении на обеспечение высокой боеготовности, можно охарактеризовать как служебную деятельность [2]. Обязательными компонентами служебной деятельности являются охрана и оборона военного имущества, боевой техники, военных объектов и военнослужащих в местах их дислокации (караульная служба, выполнение обязанностей дежурного по роте, дневального, посыльного, служба суточного наряда и т.д.) [1].

К видам образовательной деятельности как «биосоциальному феномену, в котором сливаются (синтезируются) индивидуальные особенности образующегося человека с различными формами социального влияния» Г.Н. Сериков относит предметно-манипулятивную, игровую, учебную и созидательную деятельность [3, с. 66]. В качестве примера предметно-манипулятивной деятельности курсантов можно привести выполнение ими лабораторных работ, приобретение практических навыков по ремонту и обслуживанию техники и вооружения (разбор техники на отдельные узлы и детали для нахо-

ждения и устранения неисправности, обратный процесс – сборка деталей и узлов в единое целое). Примером игровой деятельности курсантов может быть военная игра – решение тактических задач на местности и по топографическим картам, деловые игры – создание (моделирование) типичных для профессии военно-служаших ситуаций и нахождение (выработка) в них практических, эффективных решений. Схемы наилучшего выбора решений участниками тех или иных ситуаций может помочь курсантам найти изучаемый ими раздел математики – теория игр. Известно, что отличительные признаки учебной деятельности соотносятся с решением учебных задач и выполнением учебных заданий. Основное отличие учебной задачи от всяких других задач заключается в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого образующегося человека, а не в изменении предметов, с которыми он действует. Практически вся учебная деятельность курсантов должна быть представлена как система учебных задач и заданий. Они даются в определенных учебных ситуациях и предполагают определенные учебные действия – предметные, контрольные и вспомогательные (такие, как обобщение, анализ, схематизация, выписывание и т.д.). Учебные задачи и задания рассматриваются Г.Н. Сериковым как следствия (производные) спроектированных требований к образованности, в которых они (требования) переводятся на язык учебных действий, образующих в совокупности содержание учебной деятельности. Созидательная деятельность слушателей военных образовательных учреждений сориентирована на практическое применение курсантами развившихся у них способностей, приобретенных в ходе предметно-манипулятивной, игро-

вой и учебной деятельности знаний, умений и навыков, самоутверждение своей индивидуальности.

Таким образом, *служебно-образовательная деятельность* – это совмещение курсантами военного образовательного учреждения служебной и образовательной деятельности, в результате которого происходит присвоение ими профессиональной образованности, характеризующееся сформированностью ее (образованности) обобщенных характеристик.

Характеристиками образованности курсантов, о которых шла речь в определении служебно-образовательной деятельности, являются: осведомленность, сознательность, действенность, умелость, основанием для вычленения которых служит деятельность курсантов во имя социально важных и приемлемых целей.

Осведомленность курсантов и слушателей военных образовательных учреждений характеризует их образованность в том плане, что отражает сведения, содержащиеся в программном материале, которые им (курсантам и слушателям) хорошо известны.

Сознательность отражает собственное отношение курсантов к полученным знаниям, осознанное стремление курсантов пополнять знания, а также отражает внутреннюю эмоциональную направленность курсантов на осуществление служебно-образовательной деятельности.

Действенность показывает отношение слушателей к полученным знаниям по различным дисциплинам, к умениям применять их на практике.

Умелость – это способность курсантов пользоваться усвоенными сведениями, содержащимися в программном материале, быстро принимать правильные решения, владеть приемами работы с вооружением и техникой. Умелость курсантов базируется на осведомленности, сознательности и действенности и характеризует их образованность в плане способностей применять полученные в ходе образовательной деятельности знания в своей военно-профессиональной деятельности. Справедливым также можно считать утверждение о том, что, осуществляя служебно-образовательную деятельность, курсанты приобретают личный опыт несения военной службы.

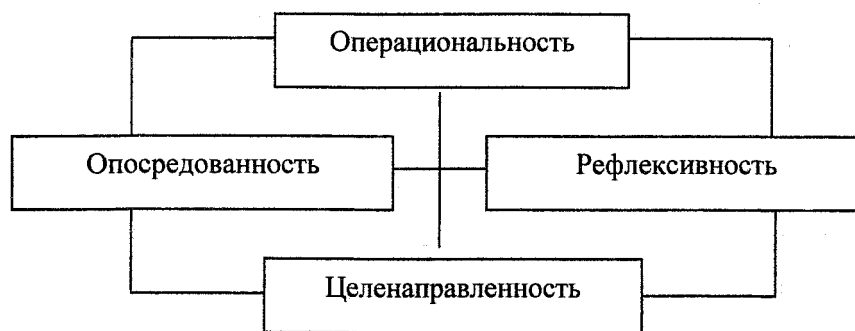
В служебно-образовательной деятельности курсантов проявляются определенные ее признаки: целенаправленность, опосредован-

ность, операциональность, рефлексивность. Данные признаки были сформулированы Г.Н. Сериковым для характеристики образовательной деятельности человека [3]. Раскрыть содержание перечисленных признаков можно следующим образом: осуществляя служебно-образовательную деятельность, любой курсант руководствуется целевыми ориентирами и осознает мотивы своей деятельности (целенаправленность служебно-образовательной деятельности). Предмет служебно-образовательной деятельности курсанта может быть реальным, а может быть представлен в описаниях (опосредованность служебно-образовательной деятельности). Пользуясь специфическими средствами служебно-образовательной деятельности, курсант осуществляет специальные действия (операции) с ними (операциональность служебно-образовательной деятельности). В ходе осуществления служебно-образовательной деятельности курсант осознает ее системность, или, иначе говоря, она предстает как систематизация действий (рефлексивность служебно-образовательной деятельности).

Все рассмотренные нами признаки взаимосвязаны, обладая относительной самостоятельностью, они представляют нечто целое, характеризующее служебно-образовательную деятельность курсантов (см. рисунок).

Как известно, служебная деятельность курсантов связана с работой командиров подразделений или осуществляется при их участии и содействии в ее успешном исполнении, а учебная деятельность как разновидность образовательной деятельности связана с работой преподавательского состава. Другими словами, в плане сопровождения (содействия) служебной и образовательной деятельности курсантов командиры и преподаватели наделены определенными компетенциями.

Если речь идет о *целенаправленности* служебно-образовательной деятельности, то в компетенцию командира входит: доведение до личного состава порядка и особенностей выполнения мероприятий служебно-образовательной деятельности; этапов подготовки и сроков проведения каждого из них; постановка задач всему взводу или отдельным курсантам; нацеливание курсантов на получение конкретных результатов; информирование о возможном поощрении или взыскании по результатам их деятельности. В компетенцию преподавателя входит: ознакомление курсантов с целями проведения каждого занятия, прохождения



Признаки служебно-образовательной деятельности курсантов

курса преподаваемой им дисциплины и критериями оценки достигнутого курсантами уровня образованности; постановка задач; предоставление курсантам возможности выполнения разноуровневых заданий.

Если речь идет об *опосредованности* служебно-образовательной деятельности, то в компетенцию командира входит: проведение занятий по изучению основных положений уставных и руководящих документов, инструктажа о приемах и способах безопасной работы. В компетенцию преподавателя входит: выдача курсантам списка рекомендуемой для занятий литературы; изложение в устной форме учебного материала; предложение курсантам самостоятельного изучения учебного материала с использованием рекомендованной им литературы.

Если речь идет об *операциональности* служебно-образовательной деятельности, то в компетенцию командира входит: обучение на практике навыкам обслуживания и эксплуатации военной техники и вооружения, приемам и способам безопасной работы при этом. В компетенцию преподавателя входит: демонстрация на примерах курсантам действий и операций, осуществляемых в ходе выполнения учебных заданий (реализацию метода, способа или алгоритма решения задачи).

Согласованность действий между командирами и преподавателями должна быть всегда, потому что ее отсутствие, как правило, приводит к снижению результативности как образовательной, так и служебной деятельности курсантов. А в плане влияния на состояние их здоровья, несогласованность действий может привести к его ухудшению из-за систематически наступающего в служебно-образовательной деятельности курсантов утомления и переутомления.

Если речь идет о *рефлексивности* служебно-образовательной деятельности, то взаимодействие командиров и преподавателей должно быть обязательным с целью определения уровня приобретенной курсантами образованности и наступления (не наступления) переутомления. Методами диагностики перечисленных показателей могут быть проверочные и контрольные работы (образованность), беседа, наблюдение, тестирование, анкетирование и самонаблюдение, самоанализ курсантов (утомляемость). По итогам полученных данных и результатов необходимо наметить план дальнейших действий, к примеру, проведение групповых и индивидуальных консультаций преподавателем в часы самоподготовки, определение им оптимального объема заданий на самоподготовку с указанием рекомендуемых сроков выполнения заданий и требований к качеству их исполнения.

В заключении хотелось бы сказать, что служебно-образовательная деятельность курсантов является специфической особенностью образовательного процесса военного вуза. Результаты ее осуществления – приобретенные курсантами образованность и утомляемость, личный опыт несения военной службы. Сопровождают служебно-образовательную деятельность курсантов командиры и преподаватели, действия которых в этом направлении должны быть согласованы.

Литература

1. Барабанищikov, А.В. Основы военной психологии и педагогики / А.В. Барабанищikov. – М.: Просвещение, 1988. – 256 с.
2. Психология и педагогика. Военная психология / под ред. А.Г. Маклакова. – СПб.: Питер, 2007. – 443 с.
3. Сериков, Г.Н. Педагогика. Книга 1: Объект исследований / Г.Н. Сериков. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 440 с.

Теория и методика профессионального образования

ББК 4481.3+4481.266.3

ОТРАЖЕНИЕ АСПЕКТА ВОСПИТАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОХОЖДЕНИЯ ПРАКТИКИ СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

О.А. Ханжина
ЮУрГУ

В статье приводится обзор ключевых понятий исследования («ценность», «ценностные ориентации», «ценностное отношение к педагогической профессии») и выявляется их взаимосвязь. Рассматривается аспект воспитания ценностного отношения к профессии педагога в процессе прохождения практики.

Воспитание, действительно, стало одним из главных вопросов нашего времени, так как педагогика находится в очень тесной связи с социальными преобразованиями. Опосредованно через освоение культуры, научных знаний, через постижение духовных богатств человечества, общечеловеческих ценностей, освоение профессионального опыта, проблема воспитания, в том числе студентов вузов, вышла на передний план. Однако в теории и практике педагогики не нашли в полной мере отражения вопросы направленности воспитательных аспектов ценностного отношения к социальному прогрессу, использования в воспитании ценностного отношения накопленного опыта, способы и методы воспитания ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности, в том числе к профессии педагога. Возникает необходимость проведения научного исследования по существующей проблеме воспитания ценностного отношения к будущей педагогической профессиональной деятельности. Острота и актуальность спроса на такого рода исследование ясно осознается в настоящее время в связи с остротой необходимости осознания будущим специалистом ценности педагогической профессии.

Рассматриваемая проблема связана с анализом воспитательной практики ценностного отношения к профессиональной деятельности. В этой связи необходимо рассмотреть и уточнить ведущие понятия: «ценность», «ценно-

стные ориентации», «ценностное отношение», «ценностное отношение к педагогической профессии».

Будучи предметом изучения разных наук, а также вследствие различных подходов исследователей к определению данного понятия, ценность не имеет единого толкования. В.П. Тугаринов к ценностям относит все, что люди ценят, а также то, что приносит им пользу [11]. «Ценность предполагает особое отношение к объекту, отличное от познавательного, – ценностное отношение. Тот умственный акт, которым люди осуществляют выбор между объектами, относя часть из них к ценностям, называется отнесением к ценностям. Отнесение к ценностям отличается положительным знаком («это есть ценность»), в отличие от оценки, которая может быть как положительной, так и отрицательной. Ценность есть предмет оценки, но эти два понятия не тождественны. В результате акта оценки предмет может быть признан либо неценностью, либо ценностью. Таким образом, вся эта группа понятий отражает определенные стороны ценностного отношения, направленного на явления внешнего или внутреннего мира» [11, с. 263–264].

А.Г. Здравомыслов рассматривает ценности с позиции духовной деятельности человека, включая в это понятие культуру, идеалы, принципы, нравственные нормы, потребности, интересы [3]. Он пишет о развитии форм духовной жизни человека, вне связи с матери-

альными, экономическими причинами: «В развитии каждой из форм духовной жизни общества наблюдаются свои революции и реформы, не связанные прямо и непосредственно с экономикой: наряду с общими экономическими условиями, в рамках которых развиваются те или иные формы духовной деятельности, то есть наряду с условиями развития промышленного производства, обмена и отношений собственности, на развитие этих форм существенное развитие оказывают сами средства духовного производства, средства распространения продукции этого производства, условия восприятия результатов духовной деятельности» [4, с. 105].

И.С. Нарский, И.Н. Попов, В.Н. Сагатовский [8, 9, 10] считают, что ценности образуются в сознании, в форме идеалов, обобщенных представлений, которые, как они полагают, необходимы для оценки и ориентации личности. В.А. Багинин [2] пишет о познавательных ценностях. Данное видение находит, на наш взгляд, прямое отражение в образовательных процессах вуза. Процессу присвоения знаний должно сопутствовать и воспитание ценностей, которые человек, как субъект деятельности и познания создает, и значимость которых истолковывает.

Наряду с понятием ценности, в науке существует понятие ценностной ориентации. «Ценностные ориентации» в отличие от «ценностей» понимаются как процесс, как способ познания, принятия ценности как нормы – в этом состоит суть ценностных ориентаций. Но для более полного понимания ценностных ориентаций этого недостаточно. Выявим также признаки ценностных ориентаций, которые обогащают понятие. Признаки ценностных ориентаций рассматриваются в работах многих ученых [1, 3, 6, 12, 14 и др.].

А.И. Яценко [14] ценностные ориентации рассматривает, с одной стороны, как процесс, в котором личность субординирует ценности, отбирает и оценивает их, то есть ориентируется в них; с другой стороны – умение ориентироваться в ценностях становится личностным достоянием, структурным элементом личности, что закрепляется жизненным опытом, совокупностью переживаний. По Е.Н. Ярославовой, ценностные ориентации – это совокупность знаний и убеждений, определяющих направленность личности, ее мировоззрение, систему ценностей и нравственных норм. Формируясь в процессе усвоения соци-

ального опыта, ценностные ориентации обнаруживаются в идеалах, интересах и других проявлениях личности [8]. Они связаны с познавательными и волевыми сторонами деятельности человека. Анализируя соотношение ценности и ценностной ориентации, можно сделать вывод, что ценностные ориентации – это основания для оценок субъектом окружающей среды, действительности и для ориентации в ней. Основания, при этом, могут существовать как вне человека, так и внутри него как часть направленности его личности.

А.М. Кузьмин [5] видит в профессионально-ценностных ориентациях фактор воспитания познавательно-профессиональной активности студентов (следовательно, профессиональной активности будущих специалистов).

М.А. Славина исследует саму профессию как ценность, исходя из известного в науке положения о том, что труд является для человечества и человека ценностью. Показателем личных ценностных ориентаций студентов на профессию автор считает отношение к профессии. Оно характеризуется на трех уровнях: когнитивном (самооценка о характере и содержании будущей педагогической деятельности); эмоциональном (считают ли деятельность педагога в избранной специальности своим признанием); поведенческом (готовность к принятию ответственных решений в профессиональной сфере).

Разная мера соотносительности личных ценностных ориентаций специалиста и профессиональных ценностей ложится в основу разной степени эффективности и социальной полезности от его профессиональной деятельности. Ценностное отношение к профессиональной деятельности является одним из основных мотивов ее осуществления.

Ключевое понятие «ценностное отношение к педагогической профессии» является стороной сформированных ценностных ориентаций студентов. Философская категория отношения выражает суть идеи всеобщих взаимосвязей в мире. В.П. Тугаринов отождествляет связь и отношение, употребляя их как синонимы «...отношение, или связь, между явлениями и их свойствами. Если свойство субординировано предмету, то отношение субординировано предмету и свойству. Предметы и свойства суть носители отношений. Это значит, что отношение возникает и осуществляется между предметами, между свойствами, между предметами и их свойствами.

«...Все законы природы и общества суть отношения» [6, с. 97].

Следовательно, ценностное отношение к аспектам профессиональной деятельности педагога представляет собой вид ценностных ориентаций будущего педагога, соотносимых с образованностью, обуславливающих активную позицию и поведение в профессиональной деятельности, основанное на паритетности аспектов педагогической деятельности.

Ценностное отношение студента к педагогической профессии – это аспект его сложившихся ценностных ориентаций, выражающих отношение личности к различным аспектам профессиональной деятельности, обуславливающих мотивацию и направляющих его учебно-познавательную и профессиональную деятельность, соотносенный с его профессиональной образованностью.

Очертив круг возможных функций ценностей в жизнедеятельности и рассматривая профессиональную деятельность как немаловажную составляющую жизнедеятельности, приходим к выводу о значимости ценностей для специалиста, причем именно в профессиональном плане. Так как мы говорим о подготовке будущих педагогов, имеет смысл воспитание ценностей, значимых в профессиональной деятельности. Ядро ценностей при этом составляют ценности профессиональные. Обращаясь к конкретной сфере ценностных отношений при выполнении соответствующих профессиональных обязанностей, необходимо вникнуть в суть педагогической профессии. Специалисты определяют качества, которыми должен обладать человек, желающий стать педагогом, следующим образом: «Это фактические знания, которые он приобрел, мастерство, которым он обладает, наличие собственной точки зрения и постоянное стремление к повышению квалификации» [7, с. 36]. Автор особо подчеркивает такое свойство, как педагогическая точка зрения. В свойство входят интерес, желание глубже понять проблему, объективно оценить ситуацию, моральные качества, профессиональная этика. Следовательно, если говорить о компетентности специалиста в целом, то нельзя исключать из него аксиологического момента.

Делая акцент на воспитание ценностного отношения к профессии будущего специалиста-педагога, необходимо отметить, что оно происходит в процессе обучения студентов, а

воспитательный процесс органично включен в образовательный.

Аспекты воспитания ценностного отношения студентов к будущей профессии педагога могут реализовываться в различных формах образовательного процесса. Практика является одной из форм образовательного процесса, в ходе которого осуществляется непосредственная связь теоретического образования с будущей практической деятельностью специалиста, в частности, будущего педагога.

Организация работ по обеспечению практики студентов проводится в соответствии с требованиями п. 7.1 ГОСТ Р ИСО 9001 – 2001, рекомендациями Соглашения международной экспертной группы IWA 2, требованиями ГОС ВПО. Виды практик студентов (в том числе педагогических специальностей) и их продолжительность определяются государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования и утвержденными учебными планами по специальности.

Цель организации и проведения практики заключается в том, чтобы помочь студентам организованно пройти практику и качественно подготовиться к защите квалификационной работы, а также повысить уровень профессиональной подготовленности в целом. При этом руководители практики организуют и осуществляют контроль за ходом и результатами работы студентов во время прохождения практики, разрабатывают специальные формы отчетных документов по практике, примеры заданий, которые выдаются студентом на практику и др. Они также составляют библиографический список рекомендуемой литературы, соответствующий содержанию практик. Общая характеристика практик студентов педагогических специальностей и ее содержание также определяются в соответствии с Государственным образовательным стандартом.

Основными видами практик студентов педагогических специальностей, обучающихся по образовательным программам высшего профессионального образования, являются: *учебная, производственная, педагогическая и преддипломная практики.*

Целью практики студентов педагогических специальностей является формирование профессиональной позиции будущего специалиста, владеющего стратегией планирования и организации своей деятельности, а также самостоятельно ставящего задачи профессио-

нального и личностного самосовершенствования. Достижению данной цели способствует решение следующих задач:

- воспитание у студентов ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности;
- осознание социальной значимости будущей профессии;
- закрепление знаний по теоретическим курсам общепрофессиональной и специальной подготовки;
- ознакомление с деятельностью предприятия, организации, учреждения образовательной отрасли;
- приобретение практических навыков по специальности;
- осуществление научно-исследовательской деятельности в процессе прохождения практики;
- сбор и изучение материалов по темам курсового проектирования и выпускной квалификационной работы;
- развитие у студентов профессионального мышления, организаторской, творческой и научно-исследовательской инициативы, направленной на решение задач, связанных с деятельностью предприятия (учреждения или организации).

Задача воспитания у студентов педагогических специальностей ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности является одной из самых значимых, так как она предполагает формирования внутреннего, положительного, ценностного отношения студента к профессии педагога.

Ценностное отношение к профессиональной деятельности выражается в отношении студентов к профессии педагога и качествам, которыми педагог должен обладать: профессионализм, деловитость, реализм, рационализм, практичность, взыскательность, систематичность, трудолюбие, способность выдвигать решения, склонность к творчеству, гуманизм, новаторство и другие. При этом наличие этих качеств предполагает осознание педагогической их значимости в его профессиональной деятельности, или же – отношение к ним как к профессиональной ценности.

В процессе решения задачи воспитания ценностного отношения к педагогической профессии студентам предлагается в процессе прохождения практик выявить профессиональные ценности педагогической профессии, проранжировать их по уровню своей значи-

мости, выразить свое отношение к ценностям профессии педагога, обосновать свою точку зрения относительно исследуемого параметра, это реализуется, в частности, через выполнение комплекса заданий.

Выполнение заданий по практике связано с опытом работы студентов в качестве помощника воспитателя в образовательных учреждениях, полученным в ходе выполнения заданий по педагогической практике эмоционально-положительным настроем, сформировавшимся в ходе общения с коллективом профессионалов и участниками осуществления предпринимательской деятельности. Немаловажную роль играет удовлетворение от успешной самореализации в данном виде деятельности. Задания при этом направлены на самообследование (анализ, самохарактеристику, рефлексию собственной деятельности), студентам предлагается проранжировать ценности по их значимости (в соответствии с собственным мировоззрением).

Примером такого рода заданий может служить следующее.

Используя опыт работы в качестве помощника воспитателя в образовательных учреждениях, теоретические знания в рамках курса предметов педагогических специальностей, опыт работы в структурах предпринимательской деятельности, студентам предлагается проранжировать следующие ценности в соответствии с собственным мировоззрением по уровню значимости, определить для себя, какие ценности-качества педагога являются наиболее значимыми:

- 1) скромность;
- 2) пунктуальность;
- 3) коммуникабельность;
- 4) логичность;
- 5) упорство;
- 6) целеустремленность;
- 7) творческий подход;
- 8) конструктивизм;
- 9) ответственность;
- 10) настойчивость;
- 11) самообладание;
- 12) профессионализм;
- 13) умение слушать и слышать;
- 14) толерантность;
- 15) сосредоточенность;
- 16) способность анализировать;
- 17) умение принимать решение;
- 18) контактность;
- 19) работоспособность;
- 20) стремление к новым знаниям;

- 21) умение применять новые технологии;
- 22) организаторские способности.

Приведенный выше пример задания предлагается выполнить студентам-практикантам в процессе прохождения ими учебной практики. Учебная практика представляет собой комплексные практические занятия, дополняемые другими видами образовательного процесса, в ходе которых осуществляется формирование основных первичных профессиональных педагогических навыков, ознакомление со специальностью, подготовка к изучению общепрофессиональных и специальных дисциплин, приобретение навыков работы в коллективе. Практика проводится в учебных мастерских, на базе университета, на базе других образовательных учреждений, а также в подразделениях предприятий (учреждений или организаций), под руководством опытных преподавателей кафедры со стороны университета.

Одним из видов учебной практики является учебно-технологическая, в рамках дисциплины «Основы предпринимательской деятельности» у студентов специальности «Технология и предпринимательство». В ходе прохождения практики у студентов-педагогов воспитывается положительное отношение к предпринимательской деятельности, формируется определенный образ мышления, особый стиль и тип хозяйственного поведения, навыки и умения, необходимые для ведения предпринимательской деятельности, в том числе условия образовательного учреждения. Кроме того, студенты-педагоги проходят в процессе обучения и производственную практику.

Производственная практика включает в себя, как правило, следующие виды: практика по профилю подготовки (технологическая) и научно-исследовательская. Студент должен знать и уметь пользоваться в своей профессиональной деятельности образовательными технологиями разного уровня.

Производственная практика направлена на развитие способности студента самостоятельно формулировать и анализировать задачи, связанные с реализацией педагогической профессиональной функции, на закрепление и расширение теоретических знаний, полученных в университете по специальным и общепрофессиональным дисциплинам, на подготовку студента к изучению специализированных курсов, на приобретение практических навыков к кооперации с коллегами по работе

в трудовом коллективе и самостоятельной профессиональной деятельности на рабочих местах, которые определяются программой практики.

Здесь также присутствуют задания, которые выдаются студентам на практику, направленные на воспитание ценностного отношения их к будущей профессиональной деятельности. Ценностное отношение к профессиональной деятельности при этом может проявляться через аспекты: воспитания трудового коллективизма, трудовой и технологической дисциплины, ответственного отношения к процессу и результатам труда и др. На этом этапе подготовка к успешной самостоятельной деятельности в процессе овладения технологиями является эмоционально-психологической составляющей процесса формирования ценностного отношения к профессии. Задания направлены на самообследование студента. Студентам предлагается проранжировать ценности по их значимости (в соответствии с собственным мировоззрением).

Например, выполнить следующее задание – указать в порядке возрастания профессионально значимые качества для будущей профессиональной деятельности педагога-технолога и кратко привести мотивировку выбора:

- 1) умение определить принципы трудового обучения;
- 2) овладение принципами трудового коллективизма;
- 3) соблюдение трудовой дисциплины;
- 4) соблюдение технологической дисциплины;
- 5) овладение принципами ответственного отношения к процессу и результатам труда;
- 6) овладение принципами научной организации трудовой технологической деятельности;
- 7) овладение экологически безопасными технологиями;
- 8) умение определения методики трудового обучения;
- 9) овладение ручными, станочными операциями, ведением культуры дома, кулинарии, технологией обработки тканей;
- 10) умение организовать внеклассную работу в образовательной области «Технология»;
- 11) умение работать с учебно-материальной базой технологического обучения;
- 12) умение оценить технико-педагогическую эффективность учебно-материальной базы технологического обучения.

В ходе прохождения практики у студентов-педагогов воспитывается положительное ценностное отношение к технологической деятельности, формируется определенный образ мышления, особый стиль и тип поведения, навыки и умения, необходимые для ведения технологической деятельности.

Другой вид практики, который проходят студенты в процессе обучения на педагогических специальностях – это педагогическая практика. Она представляет собой комплекс практических занятий, направленных на становление профессионально-педагогической позиции будущих специалистов, а также приобретение студентами опыта проектирования и осуществления образовательного процесса. Педагогическая практика проводится в образовательных учреждениях разного уровня: дошкольных, школьных, дополнительных, средних и высших профессиональных, в которых студент имеет возможность выступить в качестве преподавателя специальных дисциплин. Задаче воспитания ценностного отношения к педагогической профессии при этом может способствовать (в процессе участия студента-практиканта в образовательном процессе):

- формирование умения применять принципы организации обучения и воспитания в образовательном процессе;
- формирование умения использовать различные формы, средства и методы педагогической деятельности;
- освоение способов оптимизации учебно-воспитательного процесса;
- развитие профессионально-педагогического мышления в процессе проектирования педагогических ситуаций;
- практическое овладение методиками образовательного процесса.

Педагогическая практика включает в себя, как правило, организационно-ознакомительную работу: ознакомление со структурой образовательного учреждения, посещение учебных занятий с целью формирования представлений, связанных с профессиональной деятельностью, использования полученных теоретических знаний на практике.

В ходе практики студенты в образовательных учреждениях проводят исследование на выявление профессионально значимых качеств педагогов, например таких как: профессиональная коммуникабельность, креативность, здоровьесберегающий фактор как цен-

ность, толерантность, гуманное отношение к учащимся, инновационный стиль научно-педагогического мышления, готовность к созданию новых ценностей и принятию творческих решений, потребность в постоянном самообразовании и способность к нему, профессиональная работоспособность, готовность посвятить себя избранной специальности и т.п.

Студенты-выпускники на последнем курсе проходят педагогическую (преддипломную) практику. Преддипломная практика является завершающим этапом обучения в процессе подготовки специалиста к будущей самостоятельной педагогической профессиональной деятельности и проводится после полного освоения студентами программы теоретического и практического обучения (как правило, на местах будущей работы).

Преддипломная практика способствует становлению культуры профессиональной деятельности специалиста-педагога, в том числе и через решение задачи воспитания ценностного отношения к педагогической профессии. Этому способствует положительное влияние опыта работы учителя, полученного в ходе выполнения заданий практики, эмоционально-положительный настрой, сформировавшийся в ходе общения с коллективом профессионалов (практикующих педагогических работников) и учащихся, а также удовлетворение от успешной самореализации в данном виде деятельности. Студентам также выдается комплекс заданий, направленных на анализ, самохарактеристику, рефлекссию собственной деятельности (из опыта участия в образовательном процессе во время прохождения практики).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в процессе прохождения практик студентами можно реализовывать аспекты воспитания ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности педагога. Этому способствует выполнение студентами комплекса заданий, направленных на воспитание ценностного отношения к профессии.

Литература

1. Архангельский, Л.М. *Ценностные ориентации и нравственное развитие личности / Л.М. Архангельский.* – М.: Знание, 1978. – 64 с.
2. Багинин, В.А. *Духовная культура личности / В.А. Багинин.* – М.: Наука, 1986. – 231 с.
3. Боброва, М.И. *Ценностные ориентации и механизмы социальной регуляции пове-*

дения / М.И. Боброва // *Методические проблемы социальной психологии*. – М., 1975.

4. Здравомыслов, А.Г. *Потребности, интересы, ценности* / А.Г. Здравомыслов. – М.: Педагогика, 1986. – 246 с.

5. Кузьмин, А.М. *Теоретические основы профессионального воспитания будущих специалистов физической культуры: дис. ... докт. пед. наук* / А.М. Кузьмин. – Челябинск, 1999. – 310 с.

6. Лешер, О.В. *Педагогические факторы интенсификации интерсоциального воспитания студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук* / О.В. Лешер. – Челябинск: ЧелГУ, 1988. – 20 с.

7. Мигиренко, Г.С. *Педагогика высшей школы. Будущий инженер* / Г.С. Мигиренко. – Новосибирск, 1992. – 306 с.

8. Нарский, И.С. *Диалектическое противоречие и логика познания* / И.С. Нарский. – М.: Наука, 1969. – 164 с.

9. Попов, И.Н. *Проблемы активного метода обучения иностранным языкам* / И.Н. Попов. – Минск: Высш. шк., 1970. – 254 с.

10. Сагатовский, В.Н. *Нравственная жизнь человека: искания, позиции, поступки* / В.Н. Сагатовский. – М.: Мысль, 1982. – 295 с.

11. Тугаринов, В.П. *Проблема ценностей в философии* / В.П. Тугаринов. – М.–Л.: ЛГУ, 1965. – 156 с.

12. Ручка, А.А. *Ценностный подход в системе социологического знания* / А.А. Ручка. – Киев: КГУ, 1987. – 246 с.

13. Ярославова, Е.Н. *Факторы формирования активности студентов в образовательном процессе: дис. ... канд. пед. наук* / Е.Н. Ярославова. – Челябинск, 1996. – 162 с.

14. Яценко, А.И. *Практика – познание – мировоззрение* / А.И. Яценко, Н.Ф. Тарасенко. – Киев: Наукова думка, 1980. – 270 с.

МЕХАНИЗМЫ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.А. Карачаровский

КТК, г. Курган

В статье предлагается система мер по повышению конкурентоспособности образовательного учреждения среднего профессионального образования в основе реализации которых лежит интегрированный модуль образования и производства.

В законе РФ об образовании (1992) зафиксированы соответствующие уровни: начальное, среднее и высшее профессиональное образование. Определены также различные отраслевые и межотраслевые виды профессионального образования: университетское, педагогическое, техническое, военное, ветеринарное и др. В реальной практике профессиональное образование полифункционально и выполняет следующие функции: экономическую, социальную, педагогическую, цивилизационную, культурологическую, психологическую.

Все традиционные ступени профессионального образования на сегодняшний день находятся в стадии реформирования, в том числе и среднее профессиональное образование, которое мы реализуем в колледже. Среднее профессиональное образование является качественно определенным уровнем системы профессионального образования, занимающим значительное место в удовлетворении образовательных потребностей личности и общества. По данным Минобразования и науки РФ, в настоящее время это образование имеют 22% населения России. В экономике и социальной сфере занято около 20 млн. специалистов со средним профессиональным образованием, что составляет 33% от общей численности или 62% от численности занятых специалистов.

Средняя профессиональная школа обеспечивает получение достаточно доступного и массового образования, направленного на подготовку специалистов среднего звена по более чем 280 специальностям, повышение образовательного и культурного уровня лич-

ности, что обуславливает не только профессиональную, но и общеобразовательную ценность этого уровня образования.

Развиваются связи среднего профессионального образования с другими образовательными уровнями как в содержательном, так и в организационном аспекте. Первый аспект проявляется в развитии преемственности образовательных программ различных уровней, второй – в расширении интеграции образовательных учреждений различных типов. Таким образом, среднее профессиональное образование не только обеспечивает получение специальности, но и создает условия для продвижения личности в образовательной системе.

Вместе с тем, функционирование и развитие среднего профессионального образования сопряжено с наличием серьезных проблем, обусловленных как внешними условиями, так и внутренними особенностями современного этапа деятельности образовательной системы. В условиях нестабильности социально-экономической ситуации в обществе, отсутствия долгосрочного прогноза развития экономики затруднено формирование профильной структуры подготовки специалистов среднего звена.

Нарушение традиционных связей образовательных учреждений с потребителями кадров, слабое влияние профессиональных сообществ на развитие образовательной системы, недостаточное взаимодействие органов управления образованием с территориальными службами занятости населения затрудняет приведение содержания и структуры образования в соответствие с потребностями эконо-

мики и социальной сферы, организацию практической подготовки студентов, трудоустройство выпускников.

Значительное сокращение бюджетного финансирования, ухудшение социальной поддержки обучающихся и работников образовательных учреждений, несогласованность действий органов управления различных уровней в отношении среднего профессионального образования усугубляют эти проблемы. Происходит увеличение потребности в специалистах среднего звена и одновременно изменяются требования к среднему профессиональному образованию. В соответствии с изменением этих требований определяются основные исходные принципы его развития.

Образование сегодня характеризуется переходом к новой модели построения: от удовлетворения потребности государства в воспроизводстве и подготовке функционеров, владеющих определенными знаниями, умениями и навыками, к удовлетворению потребностей личности и общества в изменении и развитии через подготовку подрастающего поколения к преобразовательной деятельности [3]. В настоящее время делается ставка на развитие индивидуального своеобразия в противовес «валовому» результату образования. Прогресс науки, быстрое накопление новых знаний и старение накопленных, ускоренное развитие производства, смена технологий – все это приводит к необходимости совершенствовать образование людей в течение не только всей трудовой деятельности, а и всей жизни.

Речь идет об идее непрерывного образования, посредством которой могут быть решены проблемы достижения полноты человеческого развития. К ней обращались такие мыслители прошлого, как Платон, Аристотель, Каменский, Руссо и др. Выдающийся педагог К.Д. Ушинский писал, что необходимо «пробудить умственные способности учеников и сообщить им привычку к учебе», развивая в них «желание и способность самостоятельно, без учителя, приобретать новые знания» [1]. Эти способности будут побуждать человека «учиться всю жизнь». Особенно интенсивно вопросы пожизненного образования стали разрабатываться в развитых странах в конце XX столетия.

Первоначально, в 50-х – начале 60-х годов, проблема непрерывного образования рассматривалась исключительно как проблема

образования взрослых. Затем, когда жизнь стала выдвигать более существенные требования к уровню работников, внимание сосредоточилось на проблеме повышения квалификации. При этом преследовалась чисто практическая цель – добиться более эффективного участия человека в производстве. Целью непрерывного образования считалось перманентное повышение профессиональной квалификации работника. Но вскоре такой подход к проблеме непрерывного образования обнаружил свою недостаточность. Уже к середине 70-х годов в литературе развитых стран целью непрерывного образования объявляется жизненная квалификация, и само оно рассматривается как образование, которое призвано обеспечить возможность приспособиться к жизни в современном развитом обществе.

В основу новой концепции непрерывного образования была заложена идея соединения в той или иной форме профессионального образования с общим образованием на различных уровнях. Концепция непрерывного образования была выдвинута ЮНЕСКО в докладе «Учиться быть» еще в 1972 году, она оказалась жизненной и весьма перспективной, потому что отразила глобальные изменения в экономике, производстве, технологии, различных сферах жизнедеятельности.

Концепция непрерывного образования рассматривается как инструмент экономической политики, направленный на повышение конкурентной способности, достижение более полной занятости населения, а также обеспечение профессиональной мобильности работников в связи с внедрением новых технологий. Поток информации увеличивается с ошеломляющей скоростью, человеку становится все труднее и труднее ориентироваться в нем. Образование во всех странах вынуждено стать непрерывным, иначе человеку не справиться с все возрастающими в мире трудностями.

Проблему непрерывности образования каждая страна решает по-своему. Например, английские педагоги считают, чтобы претворить в жизнь лозунг непрерывного образования «обучение от колыбели до могилы», необходимо открыть проблемные учебные центры партнерства типа «школа – фирма». Вся структура учебной деятельности подобных центров подчинена цели самоформирования личности и предлагает разные виды и формы деятельности: презентации идей, ярмарки профессий, ярмарки научных идей, соревно-

вания разного рода, конкурсы, курсы, консультации, ролевые деловые игры, заседания клубов, стажировка в фирмах и т.д.

В нашей стране концепция непрерывного профессионального образования была выдвинута в начале 80-х годов и поначалу связывалась с идеологическими мотивами: необходимостью повышения качества образования и развития личности. И только в конце 80-х годов под воздействием первых рыночных попыток модернизации экономики непрерывное образование стало увязываться с потребностями технологической революции и структурной перестройкой экономики.

Концепция непрерывного образования предусматривает получение необходимых знаний на протяжении всей жизни. Согласно ей, образование представляет собой непрерывный процесс приобретения знаний. В последние годы осуществлены крупные шаги, заложившие предпосылки для создания единой системы непрерывного образования, включая все уровни – от школьного до повышения квалификации и переподготовки специалистов [2, 4]. Непрерывное образование – это принцип формирования личности.

В Курганском технологическом колледже непрерывность профессионального образования просматривается через интеграцию трех уровней образования на базе одного образовательного учреждения. Этими проблемами мы достаточно успешно занимаемся в течение 10 лет. Курганская область является дотационной, финансирование образования идет, соответственно, по остаточному принципу. Абсолютное большинство населения не в состоянии финансировать обучение собственных детей в учебных заведениях Российской Федерации. Но потребность населения в образовательных услугах не становится меньше из-за низкого жизненного уровня.

Рыночный механизм взаимоотношения «пользователь (потребитель) – производитель образовательных услуг (образовательное учреждение)», естественно, распространяется и на систему образования. Но в то же время прямой перенос механизма рыночной экономики на деятельность образования неправомерен в силу ряда обстоятельств, вытекающих из самой сути этого социального института, реализующего функции общественного сектора экономики, в котором осуществляется производство общественных благ, где в инвестировании мало заинтересован, либо вообще не заинтересован отдельный инвестор. Одна-

ко очевидно, что в потреблении результатов деятельности образовательных учреждений заинтересовано все общество в целом.

Разумеется, нельзя отрицать значительное воздействие на образование рыночной экономической сферы. Но воздействие это не носит прямого, непосредственного характера. Главным образом оно возникает на базе спроса на специалистов на рынке труда. Размеры и структура этого спроса оказывают значительное влияние на выбор абитуриентами вида и уровня образования. Кроме того, уровень конкурентоспособности выпускников на рынке труда, престижность учебного заведения, степень его участия в формировании необходимых экономике кадров, качество подготовки специалистов определяет размеры финансирования образовательного учреждения.

В связи с этим практически каждое образовательное учреждение вынуждено заниматься маркетингом, так как одним из условий устойчивого состояния образовательного учреждения являются исследования рынка труда, рынка сбыта своих услуг, маркетинговые исследования [5]. Естественно, возможности образовательных учреждений в отношении выявления ведущих тенденций спроса, стратегического прогнозирования и масштабного воздействия на сферу формирования образовательных потребностей существенно ограничены хотя бы в силу отсутствия необходимого объема информации.

Маркетинг образовательных услуг может быть действенным при одновременном формировании мониторинга. Поэтому мы в Курганском технологическом колледже, решая задачи управления разноуровневым, многопрофильным образовательным учреждением, в структуру управления включили отдел развития и мониторинга образовательных услуг. Целью его деятельности является обеспечение, укрепление и поддержание конкурентоспособности колледжа на рынке образовательных услуг. Направлениями его деятельности определены:

- диагностико-исследовательское;
- отбор целевых рынков образовательных услуг колледжа;
- разработка комплекса маркетинга;
- диагностико-организаторское направление.

Отдел успешно работает в течение 3 лет, дважды в год проводится анкетирование выпускников школ города Кургана, ежегодно собирается и корректируется информация о

Теория и методика профессионального образования

трудоустройстве выпускников, изучается рыночный спрос на профессиональное образование и предлагается открытие новых, востребованных на рынке труда профессий и специальностей. Так анализ анкетирования выпускников школ г. Кургана 2005/2006 уч. года показал, что среди ССУЗов Курганской области при выборе образовательных учреждений КТК занимает первое место (рис. 1).

Анализ динамики выбора специальностей выпускниками 9-х и 11-х классов за 3 года показывает, как меняется спрос на специальности и, в зависимости от спроса, мы решаем какой спектр образовательных услуг будет предложен на следующий учебный год (рис. 2, 3).

Большое значение мы придаем развитию социального партнерства. Работа колледжа с

социальными партнерами строится по следующим направлениям:

– целевая подготовка специалистов по договорам с работодателями под конкретные рабочие места (договор о целевой подготовке есть с фирмой «Лодия» по подготовке портных, с компанией «Росгосстрах» по подготовке специалистов страхового дела; все студенты КТК этой специальности имеют возможность пройти практику в различных отделениях компании в г. Кургане или области);

– развитие содержания образования; работодатель должен быть уверен в том, что затребованные им ключевые компетенции и социально-значимые качества вошли в цели образовательных стандартов, учебных планов и программ. Уже на первом курсе в учебном плане присутствует предмет «Введение в спе-

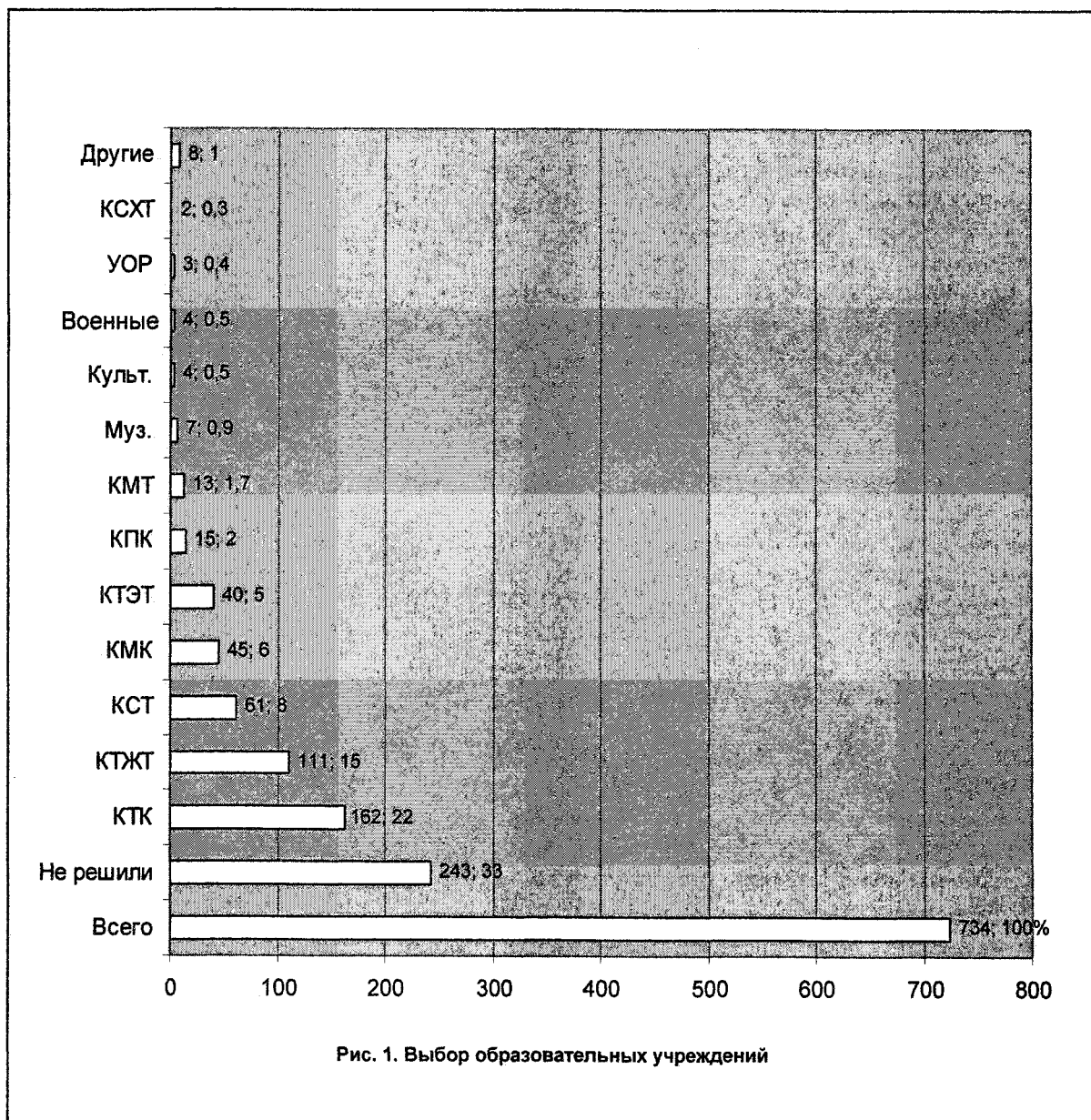


Рис. 1. Выбор образовательных учреждений

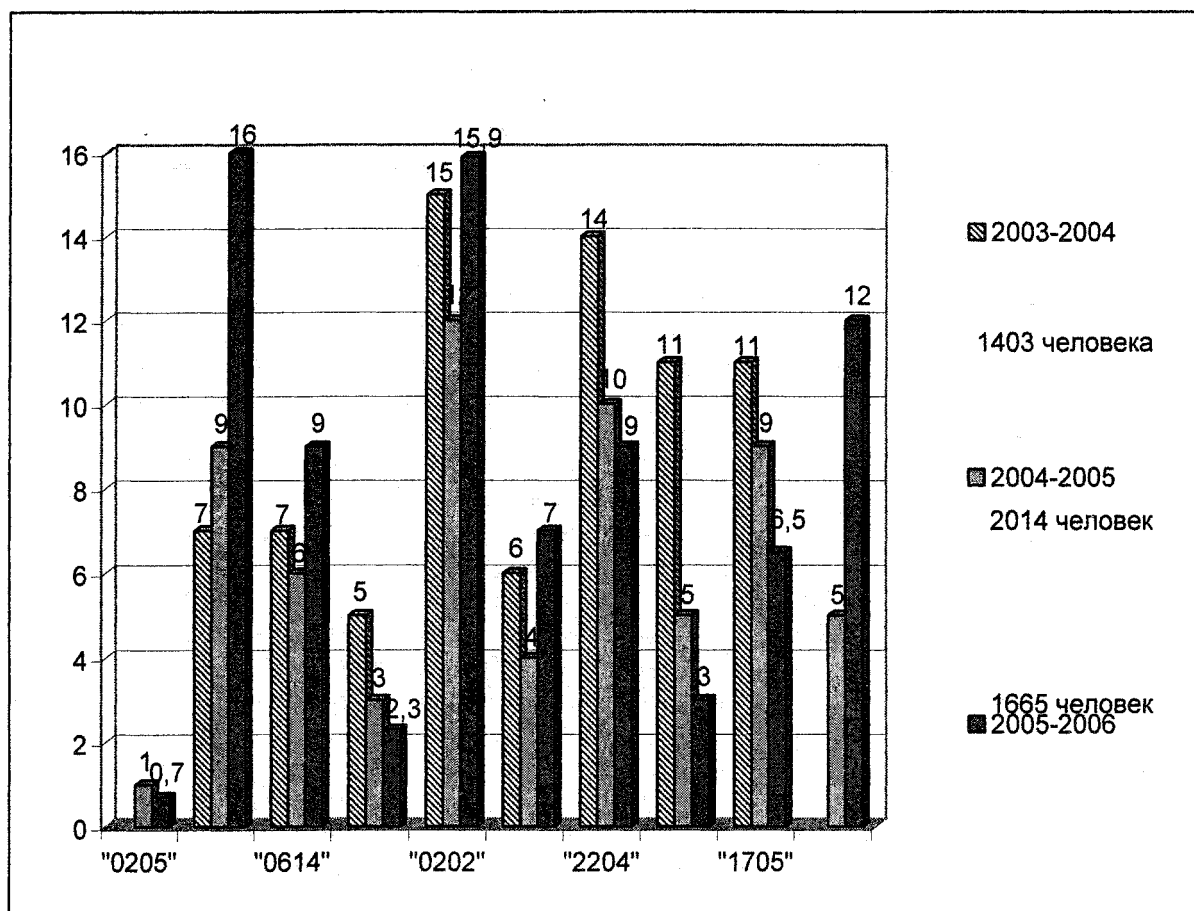


Рис. 2. Динамика выбора специальностей (9 классы), %

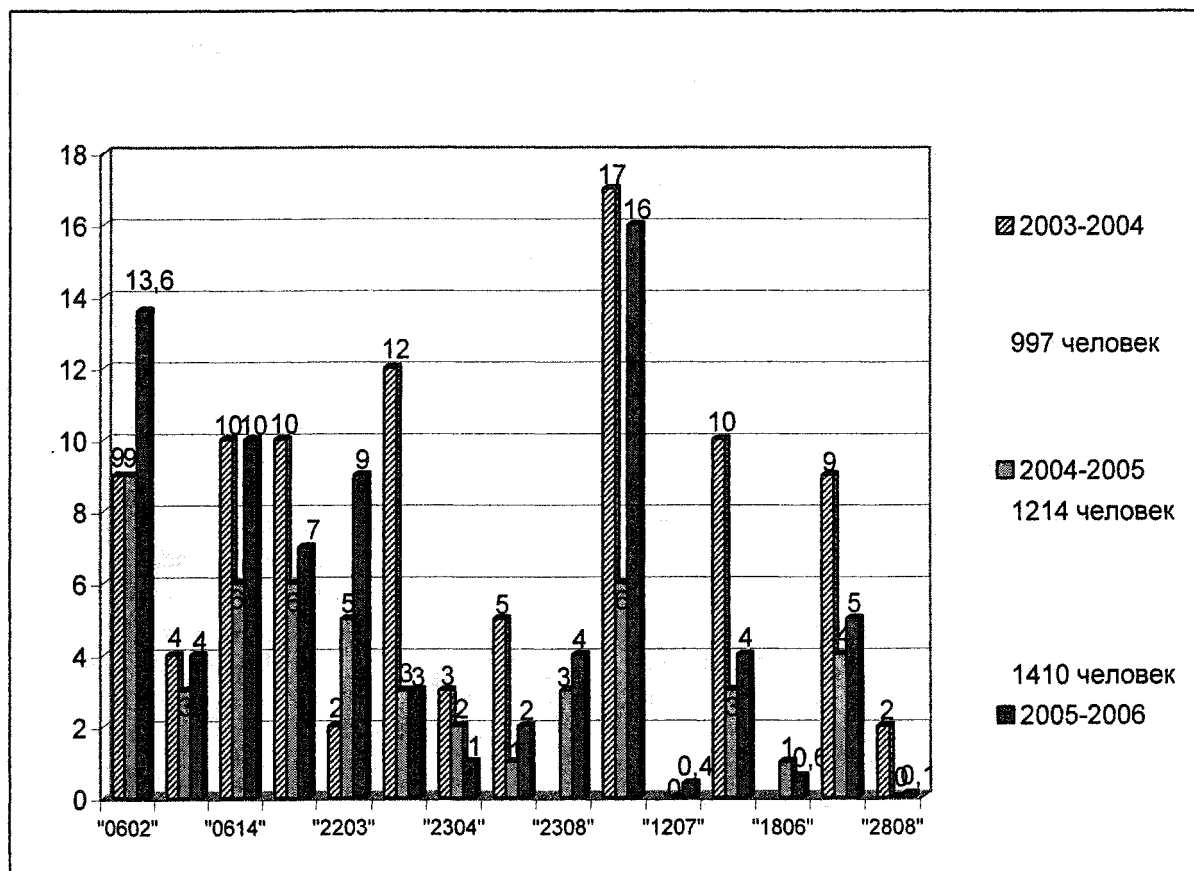


Рис. 3. Динамика выбора специальностей (11 классы), %

циальность», мы приглашаем производственников для чтения специальных курсов, для участия в Итоговой государственной аттестации выпускников;

– открытие новых специальностей и специализаций по заказу работодателей; в колледже, в связи с узостью местного рынка труда, быстрым перенасыщением этого рынка специалистами, ежегодно открываются новые специальности: «Земельно-имущественные отношения», «Налоги и налогообложение», «Маркетинг», «Техническое обслуживание средств вычислительной техники и компьютерных сетей» и др.;

– открытие новых специальностей по социальному заказу населения. В колледже были открыты такие специальности, как «Косметика и визажное искусство», «Дизайн»;

– укрепление материальной базы по всем специальностям; за основу принимается программа развития колледжа;

– проведение занятий на производстве; так, например, преподаватель материаловедения И.А. Колышкин много лет практикует занятия сварщиков на автобусном заводе;

– проведение конкурсов профессионального мастерства, недель специальностей, Дня науки с приглашением специалистов разных направлений, реализуемых в колледже, т.е. погружение в специальность;

– реальное дипломное проектирование по заказу предприятий. Например, студенты-выпускники специальности «Автоматизированные системы управления и обработки информации», «Программирование» традиционно разрабатывают дипломы практико-ориентированного характера. В 2002 году 28% выпускных квалификационных работ на этом отделении носили практическую направленность, в 2003 году – 35%, в 2004 году – около 60%;

– стажировка преподавателей на предприятиях;

– содействие трудоустройству выпускников через систему патроната; анализируются проблемы трудоустройства, заключаются договоры с предприятиями, предлагается выпускникам повышение квалификации, профессиональная переподготовка для выполнения нового вида профессиональной деятельности, оказывается консультационная помощь;

– работа психологической службы кол-

леджа; консультации психологов выпускникам осуществляются через систему патроната; в марте 2004 года службой было проведено исследование, которое показало, что процесс адаптации студентов-выпускников КТК идет достаточно успешно; на вопрос «Устраивает ли Вас Ваша работа?» 87% ответило положительно. А при оценке уровня профессиональной самореализации в организации (по 5-балльной шкале) 6% отвечающих поставили 5 баллов, 67% поставили 4 балла, 27% поставили 3 балла, неудовлетворительных оценок нет.

Стратегия жизнедеятельности нашего образовательного учреждения и управление им нацелено на обеспечение такого уровня функционирования колледжа, который позволит достичь заданного стандартами качества и соответствующего профессионально-культурного уровня образования будущих специалистов. Преемственность разных уровней образования, маркетинговые исследования рынка образовательных услуг, работа с социальными партнерами, на наш взгляд, обеспечивают конкурентоспособность колледжа в нашем регионе, т.е. поддерживают такой уровень потенциала, который обеспечивает возможность держать и расширять долю рынка в условиях конкурентной борьбы.

Литература

1. *История инженерно-педагогического образования: межвузовский сб. науч. тр. / Свердл. инж.-пед. ин-т; Моск. ин-т инженеров с.-х. производства. – М.: МИИСП, 1990. – 102 с.*

2. *Котлярова, И.О. Модернизация образования на селе: инновационный проект / И.О. Котлярова, Б.А. Куган, Г.Н. Сериков. – Курган–Челябинск: Изд-во ГлавУО Курганской области, 2001. – 102 с.*

3. *Куликов, А.В. Формирование экономической направленности технического творчества студентов профессионально-педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.В. Куликов. – Екатеринбург, 2000. – 22 с.*

4. *Найн, А.Я. О новой парадигме инженерно-педагогического образования в многоуровневой системе / А.Я. Найн // Вестн. УНМО вузов России по инж.-пед. образованию. – 1992. – Вып. 2(9). – С. 16–20.*

5. *Хиценко В.Е. Эволюционный менеджмент // Менеджмент в России и за рубежом. – 2000. – № 1. – С. 56–61.*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОСЛОВИЦ В КАЧЕСТВЕ УЧЕБНЫХ СИТУАЦИЙ В ОБУЧЕНИИ

В.В. Лихолетов
ЮУрГУ

В статье обсуждаются возможности использования пословиц в качестве кейс-стади.

Общество сегодня встало на путь «быстрого развития». Эпоха быстрых изменений создает потребность в системе образования, которая способна ответить на «вызов» времени. В обучении начинают пользоваться возрастающим спросом технологии интенсивного обучения. При решении задач интеллектуального развития персонала предприятий особое значение обретают технологии имитационного моделирования и анализа производственных ситуаций [1]. На достижение этих целей ориентированы деловые и (в наивысшей степени) организационно-деловые игры. Однако сегодня последние некому проводить из-за отсутствия таких выдающихся методологов и игротехников, как Г.П. Щедровицкий, да и требуют они высочайшей квалификации, а

также значительного времени на подготовку и проведение.

При подготовке специалистов (в частности, менеджеров) в России сегодня начинают активно использоваться case studies (кейс-стади) – анализ конкретных ситуаций из жизни реальных компаний [2]. Метод ситуационного обучения – это метод постклассической педагогики и дидактики. Специалисты по данному методу отмечают, что он предназначен для обучения по тем дисциплинам, истина в которых плюралистична (табл. 1). Задача преподавания здесь сразу отклоняется от классической схемы и ориентирована на получение не единственной, а многих истин и ориентацию в их проблемном поле. Акцент образования здесь переносится не на овладе-

Таблица 1

Характеристика кейсов

Вид	Назначение	Сфера применения
Практический	Отражает реальные жизненные ситуации (служит «действующей» моделью ситуации)	Тренинг обучаемых, закрепление знаний, навыков и умений поведения (принятия решений) в данной ситуации
Обучающий	Отражает типовые (наиболее частые в жизни) ситуации, с которыми придется столкнуться специалисту в процессе его профессиональной деятельности. Ориентирован на решение искусственных учебно-воспитательных задач, «собранных» на базе наиболее важных и правдивых жизненных деталей. Функция - формировать подходы к пониманию конкретных фрагментов жизни общества, видению в них типичного и способности анализировать ситуации посредством применения аналогии	Профессиональное обучение (например, типовой курс менеджмента)
Исследовательский	Служит моделью для получения нового знания о ситуации и поведения в ней. Функция – обучение навыкам научного исследования посредством применения метода моделирования	Система повышения квалификации и переподготовки профессионалов

ние готовым знанием, а на его выработку, на сотворчество студента и преподавателя. Отсюда принципиальное отличие кейс-метода от традиционалистских методик – демократия в процессе получения знания, когда обучающийся по сути дела равноправен с другими обучающимися и преподавателем в процессе обсуждения проблемы. Третьим важным результатом применения метода являются не только знания, но и навыки профессиональной деятельности.

Технология реализации метода сводится к следующему. По определенным правилам разрабатывается модель конкретной ситуации, произошедшей в реальной жизни, и отражается тот комплекс знаний и практических навыков, которые студентам нужно получить. Описание ситуации обычно представляет собой текст объемом от нескольких до нескольких десятков страниц (её и называют «кейсом»). Студенты предварительно прочитывают и изучают кейс, привлекая к этому материалы лекционного курса и другие самые различные источники информации. После этого идет подробное обсуждение содержания. При этом преподаватель выступает в роли ведущего, генерирующего вопросы, фиксирующего ответы, поддерживающего дискуссию, т.е. в роли диспетчера процесса сотворчества.

Несомненным достоинством метода является не только получение знаний и формирование практических навыков, но и развитие системы ценностей обучающихся, профессиональных позиций и своеобразного профессионального мироощущения и миропреобразования.

Важно, что при использовании метода кейс-стади преодолевается классический дефект традиционного обучения, связанный с сухостью и неэмоциональностью изложения материала. Специалисты, использующие метод, отмечают, что бурных эмоций и творческой борьбы в нем так много, что хорошо организованное обсуждение кейса напоминает театральные спектакль.

Однако подбор и конструирование кейса – дело непростое, ведь при этом надо обеспечить глубину и философичность (родовой характер) примеров, учесть отечественную ментальность и многое другое. Трудно возразить против мысли Ю.П. Сурмина [3], что источником кейсов должна быть сама жизнь (табл. 2). Для обеспечения интенсификации обучения примеры ситуаций также должны быть предельно понятными и компактными.

Западные кейсы, как известно, в наших ус-

ловиях «не работают» [4], несмотря на то, что «...международными фондами брошены огромные деньги на пропаганду американских экономических теорий через издание книг, организацию зарубежных стажировок, международных семинаров, конференций. В результате идет крупномасштабное опошление и примитивизация экономической мысли в нашей стране...» [5]. Результаты этого уже налицо.

Вскрывая причины низкой конкурентоспособности России, Р.А. Фатхутдинов пишет [6, с. 11–12]: «Переход в 1992 г. с естественно-научного подхода к подготовке специалистов, применявшегося в России в течение 300 лет, к гуманитарному привел к тому, что экономика, менеджмент и маркетинг в российских вузах стали изучать по упрощенным информационно-описательным книгам западных авторов, написанным для условий сформировавшихся рыночных отношений, книгам, мало пригодным для российских переходных условий. Упрощение методов решения организационно-технических и экономико-управленческих проблем и задач резко снизило эффективность и конкурентоспособность управляемых объектов и страны в целом».

Поэтому, видимо, не случайно в ведущих зарубежных школах бизнеса наметился отказ от построения программ исключительно на основе анализа конкретных ситуаций. Так, Я. Кузьминов отмечает, что это коснулось даже знаменитой Гарвардской школы бизнеса, где пересмотрены программы MBA [7]. Данные факты позволяют высказать гипотезу о наличии корреляционной связи между сдвигами в бизнесе и ситуацией в бизнес-образовании.

Безусловно, конкретные примеры (конкретной практической деятельности) играют в обучении огромную роль, ведь согласно И. Ньютону, «при изучении наук примеры полезнее правил». Именно поэтому в так называемых «школах дьяволов» [8] в Японии весьма жестко учат будущих служащих фирм приемам выхода из стандартизованных (нестандартных для необученных людей!) ситуаций, имитирующих производственные. Это могут быть ситуации трудового конфликта, отказа банка фирме в кредите, сокращения объема продаж продукции и проч. Другими словами, это есть обучение решению задач-аналогов, вероятность появления которых в будущей бизнес-деятельности выпускников чрезвычайно велика.

Таблица 2

Источники информации для кейсов

Источники	Перечень достоинств
Первичные источники	
Общественная жизнь	Жизнь во всем своём многообразии – источник сюжета, проблемы и фактологической базы кейса
Образование	Оно определяет цели и задачи обучения и воспитания, интегрированные в кейс-метод другие методы обучения и воспитания
Наука	Наука – третий источник кейса как отражательного комплекса. Она задает две ключевые методологии, которые определяются аналитической деятельностью и системным подходом, а также множество других научных методов, которые интегрированы в кейс и процесс его анализа.
Вторичные источники	
Художественная и публицистическая литература	Она хорошо подсказывает идеи, в ряде случаев определяет сюжетную канву. Произведения публицистики и художественной литературы придают эмоциональную насыщенность и предметную осязаемость кейсу. Талант авторов не только украшает кейс, но и делает его интересным, динамичным, хорошо усваиваемым. Применение художественной литературы и публицистики навязывает кейсу культурологическую функцию, стимулирует нравственное развитие личности.
Местный материал	Интересное обсуждение кейсов о деятельности разных компаний происходит в случае, если компания (ее продукция) имеют личное значение для обучающихся. Кейсы о ведущих компаниях обсуждаются с большим интересом, если среди обучающихся есть представители этих фирм. Кейс о конкретной компании-товаропроизводителе идет лучше, если в группе есть люди, имеющие товары этой фирмы. Кейсы должны освещать не только опыт национальных фирм. Речь идет о компаниях, чьи товары или услуги присутствуют на национальном рынке в том или ином виде
Статистика состояния рынка, социально-экономические характеристики предприятия	Они придают кейсу научность и строгость. Эти материалы играют роль инструмента для диагностики ситуации, могут выступать в качестве материала для расчета показателей, наиболее существенных для понимания ситуации
Научные статьи, монографии, научные отчеты, посвященные той или иной проблеме	Произведения науки придают кейсу строгость и корректность. Хорошая научная статья характеризуется углубленным пониманием какого-либо вопроса, монография дает системную характеристику предмета исследования. Особенность научного отчета – актуальность и новизна материала. Эти продукты науки не всегда описывают и объясняют ситуацию, поэтому наиболее интересные научные публикации могут выполнять в кейс-методе две функции: 1) научные публикации (их фрагменты) служат составляющими кейсов, включены в их ткань; 2) они включаются в список литературы, необходимой для понимания кейса
Интернет и его ресурсы	Масштабность, гибкость и оперативность.

Впрочем, сама логика функционирования систем обучения демонстрирует вечный закон цикла. В ходе обучения (и практики) у обучающихся последовательно через сферу сознания (и деятельности) формируются области знаний-

знакомств, затем знаний-копий («повторение – мать учения!»), а после них – знаний-навыков выполнения мыслительных (и деятельностных) операций, для того, чтобы после стандартизации последних в мышлении и двига-

тельной активности (превратившись в автоматизированные знания-умения) «работать» на подсознательных уровнях, не отягощая сферы сознания людей, которая «занята» решением их актуальных проблем.

Наработка обучающимися умений решать задачи – осуществление их «перевода» (преобразования) из нестандартных (а потому – сложных!) в стандартные – есть вечная направленность любого обучения: от математики и физики до теории решения изобретательских задач (ТРИЗ). Поэтому вовсе не случайно по мере развития ТРИЗ и развертывания её инструментальной базы вполне нормальным феноменом стало «исчезновение» задач, пригодных для решения таким универсальным инструментом как алгоритм решения изобретательских задач (АРИЗ). Незачем «палить из пушки по воробьям» – ведь для решения стандартизованных изобретательских задач есть оперативные и компактные («свернутые») средства: системы приемов разрешения противоречий и стандартов на решение изобретательских задач.

Опыт проведения обучающих семинаров на базе ТРИЗ в промышленности показал, что «крутых» задач на практике мало, а многие производственные ситуации зачастую представляют собой ансамбль задач-аналогов [9].

Вообще в качестве примера (аналога) в обучении может выступать все что угодно. Важно научить людей диалектическому видению в единичном множественного и наоборот. Ведь ещё Пифагор говорил, что первооснова красоты – сведение множества к единому – в атом, а французский философ Ж.О. Ламерти призывал не задерживаться только на «деталях» познания, т.к. при этом можно обрести «печать духовного убожества».

В данной работе нами вскрывается возможность использования в качестве кейсов систем пословиц. Ведь они являют собой уникальные и совершенные лингвистические конструкции, содержащие не только психоэмоционально окрашенные сведения, учитывающие менталитет и нравственные ценности народа, но также социально выверенную информацию о приемах разрешения противоречий (законах развития систем) [10]. А последние, как показали наши исследования [11], находят свое отражение в свернутом (компактном) виде в самой структуре задачных систем.

При отборе и конструировании систем кейсов крайне важно, чтобы потенциал знаний, заложенный в них, был обращен не только (и не столько) на применение в настоящем,

а прежде всего – в будущем. С этих позиций весьма поучительные истории успеха великих компаний (также в известной степени – кейсы) [12] представляют собой лишь россыпь единичных, «привязанных» к конкретному времени-пространству (историческому периоду и территории конкретной страны), а потому статичных фактов, которые для «оживления» нуждаются (согласно философскому восхождению «единичное – особенное – всеобщее») в «сгущении» общих черт для выделения особенного, для того, чтобы затем двинуться к выявлению всеобщего.

В пословицах эта титаническая методическая работа народом уже проведена. Согласно мнению исследователей языка, пословицы «...вторгаются во все области человеческого бытия, людских надежд, помыслов, оценок ближних – родных, соседей, властей, больших и маленьких начальников, общественных порядков, учреждений, законов, суда, чаемой и реальной справедливости, житейских обычаев, течения жизни, души человека, его здоровья, нрава, характера, причин и следствий его разнообразных действий».

Продолжая свою характеристику долгого века пословиц, В.П. Аникин отмечает, что «знаменитый Владимир Даль выделил для своих пословиц **сто семьдесят девять** (выделено мной. – В.Л.) рубрик» [13, с. 3]. Тематика пословиц столь же обширна, как жизнь народа. За обширность и глубину смыслов Н.В. Гоголь назвал пословицы «стоглазым Аргусом», что перекликается со словом «многоочитый» в языке средневековых книжников. Хотя слово приложимо к пословице, характеризует оно реальное земное всезнание и всеведение. Именно в этом суть пословиц, а также их житейский и поэтический пафос.

Простота пословиц, безусловно, обманчива. При помощи пословицы говорящий характеризует, оценивает то, о чем непосредственно в ней не говорится. Пословица служит аналогией, приводит свой прямой смысл в связи с другим предметом. Вследствие этого пословица обретает многозначность, при этом каждое слово в ней живет по закону смысловых ассоциаций. Говорящий может сделать логическое ударение на любом из них и выбрать любую из возможных ассоциаций. Особое сплетение текста, контекста и подтекста пословиц обеспечивает множество смыслов – прямых и переносных. Это вызвано особыми свойствами языка. Ведь согласно Ю.М. Лотману, «язык – это код плюс его история». Такое понимание коммуникации

таит в себе фундаментальные выводы. Передача информации внутри «структуры без памяти» действительно гарантирует высокую степень идентичности. Если мы представим себе передающего и принимающего с одинаковыми кодами и полностью лишены памяти, то понимание между ними будет идеальным, но **ценность передаваемой информации минимальной...** Идеально одинаковые передающий и принимающий хорошо будут понимать друг друга, **но им не о чем будет говорить.** Идеалом такой информации... **окажется передача команд** (выделено мной. – В.Л.)» [14, с. 3].

Поэтому все приложения пословицы к конкретным случаям и многим жизненным ситуациям в совокупности и составляет то, что именуется ее настоящим смыслом. Другими словами, любая пословица представляет диалектическое единство единичного и множественного, практически в каждой из них реализован ансамбль способов разрешения противоречий. Кстати, именно поэтому ученые-лингвисты говорят о трудностях классификации пословиц (тематической или алфавитной) и отмечают, что многозначность в пределах темы делает пословицы трудными для толкования.

Однако все эти «недостатки» пословиц (обусловленные характером их происхождения в человеческой истории) оборачиваются массой их достоинств для обучения будущему. Сочетая в себе единство противоположных начал (свернутость словесной структуры и развернутость смыслов, ситуационность и универсальность, локальность и системность, ретроспективность и проспективность, «учет» ментальности народа и «диалога культур», а также многое другое), банк пословиц представляет собой идеальный конструктор, на базе которого могут быть сгенерированы системы кейсов любой дидактической и семантической сложности.

Пословицы переходят из века в век как сосредоточение социальной памяти народа, при этом ими не утрачивается великая жизненная и поэтическая ценность. И хотя прямой смысл многих пословиц сегодня – архаика, переносный по-прежнему живет. Время пословиц отнюдь не минуло, их долгий век продолжается, в том числе в виде кейсов в обучении.

Литература

1. Лихолетов, В.В. Подготовка кадрового резерва предприятий: психолого-педагогические проблемы / В.В. Лихолетов, М.С. Ну-

риева // *Профессионально-педагогическое образование в условиях модернизации.* – Челябинск: ЧГПУ, 2004. – С. 35–44.

2. *Российский менеджмент: учебные конкретные ситуации.* Кн. 2. *Общий и стратегический менеджмент. Маркетинг. Финансовый менеджмент. Организационное поведение и управление персоналом* / науч. ред. и сост. А.М. Зобов, Б.Н. Киселев. – М.: ГУУ, 1998. – 1032 с.

3. *Ситуационный анализ или анатомия кейс-метода* / под ред. Ю.П. Сурмина. – Киев: Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.

4. Краснова, В. *Есть чему поучиться. Первые сто историй российских компаний превращены в кейсы для обучения менеджменту* / В. Краснова // *Эксперт.* – 1999. – № 10. – С. 59.

5. Львов, Д.С. *Экономическая наука и ее влияние на ход экономических реформ* / Д.С. Львов // *Промышленность России.* – 1999. – № 11. – С. 17.

6. Фатхутдинов, Р.А. *Управление конкурентоспособностью организации* / Р.А. Фатхутдинов. – М.: Изд-во Эксмо, 2004. – 256 с.

7. Кузьминов, Я. *Бизнес-образование в России: состояние и перспективы* / Я. Кузьминов, С. Филонович // *Вопросы экономики.* – 2004. – № 1. – С. 19–36.

8. Цветов, В.Я. *Пятнадцатый камень сада Реандзи* / В.Я. Цветов. – М.: Политиздат, 1991. – С. 143–148.

9. Лихолетов, В.В. *Технологии творчества: теоретические основы, моделирование, практика реализации в профессиональном образовании* / В.В. Лихолетов. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2001. – 288 с.

10. Лихолетов, В.В. *Управленческая гуманитарология или роль пословицы в образовании* / В.В. Лихолетов // *Народное образование.* – 2002. – № 5. – С. 111–113.

11. Лихолетов, В.В. *Свернутая модель законов развития систем* / В.В. Лихолетов // *Педагогика.* – 2002. – № 6. – С. 35–40.

12. Минго, Дж. *Секреты успеха великих компаний* / Дж. Минго. – СПб.: Питер Пресс, 1995. – 256 с.

13. *Русские пословицы и поговорки* / под ред. В.П. Аникина. – М.: Худож. лит., 1988. – 203 с.

14. Лотман, Ю.М. *Культура и взрыв* / Ю.М. Лотман. – М.: Гнозис; Изд. Группа «Прогресс», 1992. – 313 с.

МОДЕЛЬ СТАНОВЛЕНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К ВОСПИТАНИЮ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ УЧАЩИХСЯ К СЕМЬЕ *

Ю.В. Тягунова
ЮУрГУ

Статья посвящена системному описанию педагогической модели становления готовности учителей к воспитанию ценностного отношения учащихся к семье как аспекта повышения квалификации учителей в школе.

В ходе исследования состояния проблемы воспитания ценностного отношения учащихся к семье были выявлены противоречия:

– между социальным заказом, возрастающей потребностью общества в сохранении семьи как института воспитания детей, воспитании ценностного отношения учащихся к семье и неготовностью школ к этой функции воспитания;

– между необходимостью содействия становлению готовности учителя к воспитанию ценностного отношения к семье у учащихся и недостаточной разработанностью теоретических основ для этого;

– между необходимостью в системе организовывать повышение квалификации учителей в аспекте готовности учителей к воспитанию ценностного отношения учащихся к семье в различных формах, охватывать разные стороны теории и методики воспитания ценностного отношения учащихся к семье и недостаточной разработанностью методических основ повышения квалификации учителя в аспекте воспитания ценностного отношения к семье у учащегося в современных условиях.

Выявленные противоречия обусловили актуальность исследования, целью которого стала разработка модели становления готовности учителя к воспитанию ценностного отношения учащихся к семье и внедрение ее в практику образования в выявленных условиях реализации.

В исследовании разработана модель становления готовности, которая есть целостность трех компонентов: целесинтезирующего, поисково-содержательного и инновационно-деятельностного.

Признаком данной модели является синтезированность ее цели. В модели синтезиро-

ванная цель сформулирована следующим образом: становление готовности учителя к воспитанию ценностного отношения учащихся к семье в соответствии с его образовательными потребностями. Она включает социальную цель – воспитывать ценностное отношение учащихся к семье, цель школы – повысить квалификацию учителей, улучшить качественно кадровый состав, индивидуальную цель учителя – удовлетворить свои образовательные потребности. Синтез выделенных целей – сложный процесс, обеспеченный перераспределением функций субъектов и осуществляемый в процессе взаимодействия всех субъектов модели.

Поставленная цель была соотнесена с востребованным уровнем готовности учителя – выше среднего. В соответствии с ним определено содержание повышения квалификации. В авторской модели содержание синтезировано в соответствии с образовательными потребностями учителей и требованием администрации школы к содержанию готовности учителя к воспитанию ценностного отношения к семье. Синтез содержания повышения квалификации, отраженный в интегрированной программе – еще один признак модели. Содержание заключено в форму программы, включающей в себя теоретические и практические занятия, отражающие различные аспекты воспитания ценностного отношения к семье. Это психолого-педагогические аспекты воспитания ценностных отношений; методы, формы, средства воспитания ценностных отношений учащихся к семье; формы организации взаимодействия с родителями в воспитании ценностного отношения учащихся к семье; методика применения технических средств воспитания

*При финансовой поддержке Правительства Челябинской области

(АРМУ); различные методики диагностики ценностных отношений. Содержание, представленное в данной программе, является обязательным для достижения целей модели, однако оно может варьироваться в сторону расширения и углубления в соответствии с образовательными потребностями учителя.

Освоение содержания осуществляется без отрыва от профессиональной педагогической деятельности. Для этого в модели предусмотрены различные формы повышения квалификации: тематический спецкурс, научно-методическая и методическая работа, самообразование, соискательство [1]. В рамках исследования особую значимость представляет рассмотрение интегрированной программы повышения квалификации как системы индивидуальных траекторий учителей в русле гуманно-ориентированного образования. В контексте этого подхода определение индивидуальной траектории повышения квалификации учителя означает самостоятельный выбор учителем глубины освоения содержания повышения квалификации, темп его освоения и выбор наиболее приемлемых для него форм повышения квалификации.

Основным содержательным средством в данной модели стала инновационная система воспитания ценностного отношения учащихся к семье. Специфическая особенность данной воспитательной системы – интеграция содержания воспитательных мероприятий с содержанием учебных предметов и вариативное использование форм воспитательных мероприятий.

Каждый классный коллектив обладает своей спецификой, начальным уровнем воспитанности ценностного отношения к семье, воспитательным потенциалом семей учащихся и другими особенностями, поэтому учителю необходимо адаптировать готовую систему или вновь разрабатывать свою, то есть заниматься инновацией.

В созидании новации осуществляется разработка средств сбора данных о воспитанности ценностного отношения учащихся к семье, конструирование методики сбора данных, сбор эмпирических данных и обработка их статистически, вывод эмпирических закономерностей, выработка собственной точки зрения о воспитании ценностного отношения к семье в данном классном коллективе, выдвижение гипотезы о воспитании ценностного отношения к семье в данном коллективе и построение модели-проекта новации [2]. Такая

деятельность приводит к наполнению всех компонентов готовности, однако наиболее чувствительными являются мотивационно-оценочный и содержательный компоненты. Происходит приобретение новых представлений о содержании воспитания ценностного отношения к семье, о новых методиках воспитания ценностного отношения к семье, об особенностях моделирования системы воспитания ценностного отношения к семье, о методах диагностики ценностного отношения к семье.

При освоении новации осуществляется освоение нового содержания, методов и форм воспитания ценностного отношения во взаимодействии учителя с родителями, учащимися, учителями, администрацией. Изменение традиционных условий воспитания ценностного отношения учащихся к семье и адаптацией осваиваемой модели воспитания в традиционных условиях воспитания. Кроме содержательного и процессуального компонентов, данный вид инновационной деятельности особенно влияет на наполнение мотивационно-оценочного компонента готовности. Осваиваемая воспитательная система требует особых норм поведения, меняются личные взгляды, позиции, отношение учителя к проблеме воспитания ценностного отношения учащихся к семье.

Апробация новации сопровождается разработкой методики экспериментальной работы по воспитанию ценностного отношения к семье, построением шкал оценивания воспитанности ценностного отношения к семье, экспертизой новации, проведением констатирующего среза по определению уровня воспитанности ценностного отношения к семье, коррекцией инновационной воспитательной системы. Особенное приращение наблюдается у процессуального компонента готовности. Растет профессиональное мастерство учителя за счет отработки умений подбирать необходимое содержание, методы и формы воспитания ценностного отношения к семье в данном коллективе с учетом данных диагностики.

Отражение влияния инновационной деятельности по созданию, освоению, апробации системы воспитания ценностного отношения к семье на компоненты готовности позволяет говорить о полномправном отнесении инновационной деятельности к наиболее эффективным формам становления готовности практикующего учителя к воспитанию ценностного отношения к семье [2].

Становление готовности учителя в результате реализации модели происходит поэтапно. Этапы проходит каждый учитель, т.е. это инварианта модели. **Инвариант этапов на фоне вариативности форм повышения квалификации – признак данной модели.**

На ориентационно-проектном этапе учитель ориентируется в предложенном ему содержании и формах повышения квалификации. В результате появляется уточненная школьная программа повышения квалификации. Это этап созидания новации учителем, зарождения замысла реализовать систему воспитания ценностного отношения учащихся к семье.

На поисково-познавательном этапе учитель изучает теорию и методику воспитания ценностного отношения учащегося к семье. На данном этапе в соответствии с гуманно ориентированным подходом освоение содержания учителями различное по темпу, глубине и зависит от потребностей учителя и его индивидуальных возможностей. Становление готовности при освоении новации проявляется в повышении компетентности учителя в теории и практике воспитания ценностного отношения и может уже проявляться в его профессиональной деятельности в отдельных освоенных приемах и методах воспитания или в отработке заимствованных фрагментов мероприятий. Продуктом этапа является умение учителя моделировать собственные воспитательные мероприятия и системы мероприятий, направленные на воспитание ценностного отношения учащегося к семье.

Технологический этап предполагает внедрение собственных инновационных методических разработок в практику образова-

тельного процесса или готовой адаптированной системы. На данном этапе становления готовности осуществляется проявление профессиональной компетентности учителя в воспитании ценностного отношения к семье в практике, а также проявляется собственное ценностное отношение учителя к семье.

На аналитико-диагностирующем этапе определяются результаты апробации и новое состояние готовности. В результате анализа и сравнения достигнутого уровня и проектируемого уровня учитель уточняет свою траекторию, возвращаясь на первый этап. В результате появляется новый проект школьной программы повышения квалификации учителей.

Основным критерием эффективности поэтапной реализации модели в выявленных условиях является повышение уровня готовности учителей к воспитанию ценностного отношения к семье, что выявилось в результате проведения экспериментальной работы.

Литература

1. Буров, К.С. *Самообразование педагога как обязательное условие повышения профессиональной компетентности* / К.С. Буров, Г.А. Гребнева // *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.

2. Котлярова, И.О. *Соотнесение инноваций в образовательном учреждении с профессионально-педагогической квалификацией: монография* / И.О. Котлярова. – Челябинск: Факел, 1998. – 182 с.

ВОЗМОЖНОСТИ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА В СОДЕЙСТВИИ СТАНОВЛЕНИЮ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ

К.Н. Волченкова
ЮУрГУ

В статье раскрывается содержание функций электронного учебника в содействии становлению готовности студентов к профессиональной устной речи: диагностирующая, информационная, мотивационная, коммуникативная, справочная, контрольно-корректирующая функции и функция индивидуализации обучения.

В последнее время существенно изменились средства обучения. Появление нового элемента (компьютера) в педагогической системе во многом изменило подход к организации образовательного процесса.

По мнению Машбица Е.И., компьютер обладает рядом преимуществ по сравнению с традиционными средствами обучения:

«— компьютер значительно расширяет возможности предъявления учебной информации;

— компьютер позволяет усилить мотивацию учения;

— компьютер активно вовлекает учащихся в учебный процесс;

— компьютер позволяет расширить набор предъявляемых задач;

— компьютер позволяет качественно изменить контроль деятельности учащихся;

— компьютер способствует формированию у учащихся рефлексии своей деятельности» [1, с. 11].

Б.С. Гершунский считал, что «... компьютеры могут быть с успехом использованы на всех стадиях учебного занятия: они оказывают значительное влияние на контрольно-оценочные функции урока, придают ему игровой характер, способствуют активизации учебно-познавательной деятельности учащихся. Компьютеры позволяют добиться качественно более высокого уровня наглядности предлагаемого материала, значительно расширяют возможности включения разнообразных упражнений в процессе обучения, а непрерывная обратная связь, подкрепленная тщательно продуманными стимулами учения, оживляет учебный процесс, способствует повышению его динамизма» [2, с. 162].

В нашем исследовании мы рассматриваем возможности электронного учебника, созданного с учетом дидактических свойств компьютера, применительно к становлению готовности студентов к профессиональной устной речи. Мы считаем, что с использованием электронного учебника можно перераспределить функции традиционных средств обучения, а некоторые из них передать для выполнения современному инновационному средству обучения – электронному учебнику.

Электронный учебник – это компьютерное средство обучения, обладающее дополнительными дидактическими свойствами по сравнению с традиционным учебником (интерактивность, адаптивность, нелинейность представления информации, мультисенсорность), обеспечивающее весь дидактический цикл обучения (диагностика, презентация нового материала, практика, контроль, коррекция), способное в ограниченной мере выполнять функции преподавателя и тестировать полученные знания, умения, навыки.

Выделим функции электронного учебника в содействии становлению готовности студентов к профессиональной устной речи: диагностирующая, информационная, мотивационная, коммуникативная, контрольно-корректирующая, индивидуализации обучения, справочная.

Диагностирующая функция электронного учебника

В соответствии с основным постулатом гуманно ориентированного образования обучение профессиональной устной речи студентов необходимо строить с опорой на выявленный уровень готовности студентов к профессиональной устной речи и их природоопреде-

ленные свойства. Возможность определить уровень знаний студентов и их индивидуальные коммуникативные и психологические особенности (ведущую модальность восприятия, темп прохождения материала, интересы, наклонности) позволяет с наименьшими затратами времени и максимально объективно электронный учебник. С помощью системы тестовых заданий, реализуемых в электронном учебнике, выполняющих диагностирующую функцию, преподаватель получает информацию об уровне владения профессиональной устной речью и индивидуальных особенностях обучаемых, влияющих на профессиональные качества педагога как организатора общения (коммуникабельность, толерантность, внимательность и уважение к собеседнику, умение принять позицию собеседника, аргументировать свою точку зрения и т.д.).

Данная информация в дальнейшем поможет преподавателю скорректировать как методический замысел образовательного процесса, так и направить поведение обучаемых в социально приемлемое русло. Кроме того, результаты тестирования помогут обучаемым произвести рефлексию уровня образованности в области профессиональной устной речи, наметить дальнейшие пути совершенствования знаний и умений в данной области, поставить индивидуальные образовательные цели в зависимости от полученных результатов тестирования.

Таким образом, диагностирующая функция электронного учебника призвана помочь преподавателю определить методический замысел образовательного процесса в зависимости от уровня образованности учащихся в профессиональной устной речи, исследовать образовательный процесс, оптимизировать индивидуализацию обучения, а обучаемому осуществить анализ уровня образованности в профессиональной устной речи.

Информационная функция электронного учебника

Основой овладения человеком речью являются речевая способность. Речевая способность – это психическая и психофизиологическая функция человека, заложенная биологически и генетически, формируемая и развиваемая социально, призванная обеспечивать возможность человеческой психике отражать и обобщать внешние речевые явления, переводя их в особые внутренние речевые коды. Развитие и формирование речевой способно-

сти представляет собой процесс наращивания, разветвления и укрепления сети нейронных связей головного мозга, ответственных за восприятие, понимание и производство речи. Но чтобы речевая способность развивалась в обучении естественным, природосообразным путем, это обучение необходимо строить по модели речевого развития в онтогенезе.

В упрощенном виде познание человеком окружающего мира, освоение социального опыта, накопленного человечеством, происходит путем получения, обработки, осмысления и воспроизведения информации, воздействующей на него извне. Картина мира, общая для данного социума и неповторимая для каждого из его представителей, возникает в сознании индивидуума в процессе восприятия окружающего мира, преломляется сквозь призму оценивающего «Я», формируется мыслью и выражается в языке. Названные этапы и составляют, в сущности, структуру познавательной деятельности человека.

Развитие речевой способности и становление профессиональной устной речи, соответственно, начинается с процессов речевого восприятия и распознавания речевых сигналов. В психолингвистике и психологии под восприятием речи понимается «система процессов информационной переработки текста, опосредующих его понимание». Восприятие, которое в зависимости от используемых анализаторов может быть слуховым, зрительным, осязательным, обонятельным и вкусовым представляет собой отражение предметов и явлений при их непосредственном воздействии на органы чувств. В усвоении человеком речи всегда бывают задействованы все виды имеющихся анализаторов, поэтому восприятие речи можно назвать полимодальным. Роль восприятия на занятиях по обучению профессиональной устной речи чрезвычайно важна – образы восприятия служат опорой для построения собственного высказывания, облегчая процесс порождения речи.

Электронный учебник, сориентированный на содействие становлению готовности студентов к профессиональной устной речи, на этапе восприятия обучаемыми новой информации может усилить информационную функцию традиционного учебника и устной речи учителя, используя различные средства и формы представления информации, и, таким образом, через развитие речи развивать чувствительность анализаторов, раскрывая и рас-

расширяя все возможные сенсорные каналы, по которым поступает информация.

Для того чтобы студенты научились воспринимать, понимать и вслед за этим воспроизводить речь быстрее и лучше, необходимо, чтобы слышимые звуковые образы связывались при восприятии с целым комплексом ощущений и эмоциональных переживаний, получаемых от объекта или предмета этим словом обозначаемых.

В электронном учебнике информация может быть представлена в виде текста, изображения, видео и звуковых файлов. Видеофрагменты и аудиозвук, подкрепленные визуальными средствами представления информации, способны обогатить выступление преподавателя реальными звуками и зрительными образами окружающего мира, которые иначе можно только описать, но не воссоздать. Преимущество электронного учебника по сравнению с традиционными средствами представления информации (учебник, речь учителя, доска и мел) заключается в том, что в традиционном обучении преобладают вербальные средства предъявления нового материала. Применение же аудиофрагментов в электронном учебнике позволяет улучшить восприятие нового материала, активизируя не только зрительные, но и слуховые центры головного мозга. По данным ЮНЕСКО, при аудиовосприятии усваивается только 12% информации, при визуальном около 25%, а при аудиовизуальном до 65% воспринимаемой информации [3].

Информационная функция электронного учебника позволяет повысить уровень наглядности учебного материала и использовать различные формы представления информации (текст, аудио, видео, графика); представлять учебный материал в динамической форме (мультимедийные презентации); повысить информативность и актуальность текстов профессиональной направленности, используя материалы глобальной сети и неограниченные возможности постоянного обновления информации.

Мотивационная функция электронного учебника

Для того чтобы речевая информация и сопровождающие ее экстралингвистические сигналы, в которых человек познает речь, как можно прочнее закреплялась в его сознании, необходимо эффективно использовать возможности памяти человека и способствовать их развитию. Память тесно сопряжена с ре-

чью и участвует в процессе речеворазвития. Различают два класса памяти: образную (куда входят зрительная, слуховая, обонятельная, осязательная, моторная, эмоциональная виды памяти) и символическую (вербально-логический вид памяти). Для овладения профессиональной устной речью важно развивать оба класса памяти, потому что чем больше видов памяти будут сопровождать речевые сигналы в процессе их восприятия, запоминания, сохранения и воспроизведения, тем легче будет идти процесс речеворазвития.

Более интересная, важная и хорошо структурированная информация имеет все шансы попасть в долговременную память и надолго там закрепиться. Однако самым лучшим способом удержания информации в памяти является искренний интерес, познавательная потребность, поддерживающая высокую мотивацию к запоминанию.

Новизна работы с инновационным средством обучения (электронным учебником), возможность постоянного обновления информации с учетом интересов обучаемых, ее наглядность, вариативность и четкая структуризация как факторы содействия становлению готовности к профессиональной устной речи ведут к образованию устойчивого интереса к данной сфере профессиональной деятельности. Также они усиливают мотивационную функцию традиционного учебника, так как ситуации, выступающие стимулами для дальнейшего обсуждения и общения, могут быть представлены в электронном учебнике не в виде описания, а в виде видеофрагментов, что максимально приближает их к реальным условиям общения.

Мотивационная функция электронного учебника позволяет повысить интерес к изучаемому предмету и профессиональной устной речи за счет новизны работы с инновационным средством обучения; полисенсорности представления информации; наличия интерактивных заданий на тренировку фонетических, лексических, грамматических навыков и коммуникативных умений; открытости электронного учебника и возможности постоянного обновления информации с учетом интересов обучаемых; разноуровневости заданий; четкой структуризации материала; наличия видеофрагментов, максимально приближающих коммуникативные ситуации к реальным условиям профессионального общения; пре-

доставляемой студентам возможности быть соавторами электронного учебника.

Коммуникативная функция электронного учебника

При обучении профессиональной устной речи ведущим является деятельностный подход, который применительно к становлению профессиональной устной речи обозначает, что научиться грамотной профессиональной речи можно только постоянно применяя на практике полученные знания. Каковы возможности электронного учебника в организации коммуникативной практики при обучении профессиональной устной речи? Следует признать, что, несмотря на высокий уровень развития компьютерной техники, организация «живого» диалога с компьютером ввиду сложности создания соответствующего программного обеспечения невозможна. Более того, такой искусственный диалог вряд ли является целесообразным, так как живое общение обучаемых друг с другом и с преподавателем всегда будет гораздо богаче в эмоциональном плане. Тем не менее, электронный учебник может играть вспомогательную роль в организации коммуникативной практики в аудитории при парной и групповой работе. Коммуникативная функция электронного учебника позволяет организовать коммуникативную практику по развитию навыков профессиональной устной речи путем предъявления индивидуальных заданий каждому студенту (развитие навыков аудирования), заданий для парной работы и работы в группе, наглядной демонстрации профессиональных ситуаций общения (видеофрагменты), служащих стимулом для дальнейшей дискуссии, предъявления индивидуальных заданий при организации деловых игр.

Контрольно-корректирующая функция электронного учебника

Многие ученые признают преимущества электронного учебника в автоматизации контроля знаний и умений обучаемых, подчеркивая при этом оперативность и объективность контроля.

Действительно, благодаря такому свойству электронного учебника, как интерактивность, студент, работающий с электронным учебником в автономном режиме, почти мгновенно получает информацию о результатах своей деятельности. Обратная связь способствует формированию условных рефлексов, на основе которых происходит автоматизация действий. Проведенные исследования

показывают, что даже само сообщение о правильном или неправильном выполнении действия повышает почти вдвое эффективность работы студента [4].

При этом компьютерный контроль в автономном режиме работы с электронным учебником является, по сути, самоконтролем и обеспечивает конфиденциальность полученных результатов деятельности, что, в свою очередь, снимает такой отрицательный фактор, как «ответобоязнь», позволяет показать студентам свои реальные знания, повышает уровень самостоятельности студентов, способствует становлению потребности в самооценке своих знаний и умений.

Электронный учебник позволяет обеспечивать всесторонний контроль языковых умений студентов, освобождая преподавателя от трудоемкой и рутинной работы и давая ему возможность больше уделять времени творческим аспектам работы. Экономия времени преподавателя, затрачиваемого на контроль, при компьютерном обучении составляет до 60% [4].

Контрольно-корректирующая функция электронного учебника позволяет оперативно диагностировать уровень языковой компетенции студентов, пришедших в вуз (определяющий тест); определять прогресс, достигнутый на промежуточных этапах обучения профессиональной устной речи (формирующий тест); определять уровень профессиональной устной речи, достигнутый в конце процесса обучения (суммирующий тест).

Электронный учебник также способствует повышению объективности контроля языковых умений профессиональной устной речи, так как для него все студенты равны, ответы каждого из них он оценивает по четким критериям, избегая тем самым присущего отдельным преподавателям субъективизма.

Несомненно, компьютерное тестирование профессиональной устной речи не лишено недостатков, так как системы распознавания речи еще недостаточно совершенны для того, чтобы включить в компьютерный контроль задания на проверку речевых умений. Электронный учебник не способен оценивать устные высказывания студентов в свободной форме.

Кроме того, ряд ученых считают, что за педагогической оценкой остается ведущее место в управлении психическими процессами развития обучаемых, поскольку присущая

ей субъективность психологически оправдана и индивидуально направлена [5].

Функция индивидуализации обучения

Работа с электронным учебником – это всегда работа индивидуальная. Работая с электронным учебником, студент выступает в роли субъекта, так как получает возможность управлять компьютером, задавая ему желаемые режимы обучения, выбирая необходимый материал, предпочтительную форму и темп изложения материала. Это индивидуализирует процесс обучения, делает его избирательным и личностно ориентированным.

Справочная функция электронного учебника

Электронный учебник, в отличие от традиционного учебника, обладает практически неограниченными возможностями хранения больших объемов информации и наряду с содержанием образования, определенного Государственным образовательным стандартом, содержит набор дополнительных сведений, призванных помочь студенту в овладении профессиональной устной речью.

Электронный учебник экономит время студента на поиск других источников информации и работу с ними, аккумулируя в себе дополнительные сведения по грамматике (грамматический справочник), лексике (поярочный словарь профессионально-ориентированной лексики), об особенностях профессиональной устной речи (правила словоупотребления, правила составления различного рода монологических высказываний на профессиональную тему, речевые клише, модели

диалогов), предоставляя данные сведения в виде системы знаний, специально отобранных педагогом и адаптированных для студентов в соответствии с методическим замыслом образовательного процесса.

Справочная функция электронного учебника обеспечивает поддержку студенту в становлении готовности к профессиональной устной речи путем оперативного предоставления справочных материалов по требованию студента, воспитывая в нем потребность не ограничиваться рамками учебного материала, а использовать дополнительные сведения в щадящем для его здоровья режиме.

Литература

1. Машибиц, Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Е.И. Машибиц. – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.
2. Гершунский, Б.С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы / Б.С. Гершунский. – М.: Педагогика, 1987. – 264 с.
3. Тыщенко, О.Б. Новое средство компьютерного обучения – электронный учебник / О.Б. Тыщенко // Компьютеры в учебном процессе. – 1999. – № 10. – С. 89–92.
4. Цатурова, И.А. Компьютерные технологии в обучении иностранным языкам: учебно-методическое пособие / И.А. Цатурова, А.А. Петухова. – М.: Высш. шк., 2004. – 95 с.
5. Коньшева, А.В. Контроль результатов обучения иностранному языку / А.В. Коньшева. – СПб.: КАРО; Минск: Издательство «Четыре четверти», 2004. – 144 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПРОПЕДЕВТИКИ ИССЛЕДОВАНИЙ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ К ИССЛЕДОВАНИЯМ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

О.В. Акопян
ОТИ МИФИ (ГУ)

В статье изложена интерпретация положений теории гуманно ориентированного образования для пропедевтики исследований студентов младших курсов к исследованиям с целью определения ориентиров для педагогической деятельности, направленной на содействие становлению готовности студентов младших курсов к исследованиям.

Развитие творческих активности и процессов у студента в процессе образования в высшем образовательном учреждении является одной из сторон его общепрофессиональной подготовки и обусловлено особенностями современного постиндустриального информационного общества и разделения труда, сложившегося в производстве: выпускник должен решать не полностью предписанные или вообще не предписанные профессиональные задачи, овладеть профессиональной деятельностью не только в рамках специфических особенностей, но и с возможностью преобразования, изменения этой деятельности. На современном этапе общепризнано необходимым является привлечение студентов к исследованиям, обучение их элементам исследования, что находит отражение в требованиях общества, сформулированных в законе РФ «Об образовании», направленности образовательной политики государства на развитие высших образовательных учреждений как центров образования и науки, интеграцию образования, науки и производства, включая интеграцию научных исследований с образовательным процессом (доктрина образования Российской Федерации (2000 г.), федеральная целевая программа «Интеграция науки и высшего образования России на 2002-2006 годы»), содержании высшего профессионального образования, формируемого, в частности, на основе понимания его как «школы свободы творчества, разума, синтеза знаний» в общезакономерной части, а также в педагогике высшего образования.

В различных высших образовательных учреждениях и на различных специальностях активная подготовка студентов к исследова-

ниям начинается в разное время и неодинаково. Это зависит от множества факторов: целей, ради которых создавалось образовательное учреждение, научной квалификации преподавателей, наличия современных технических средств, лабораторного оборудования, состава книжных фондов библиотеки и т.п. Но, как правило, на третьем курсе всеми студентами выполняются курсовые работы. Развитость у студента к третьему курсу творческих активности и процессов обусловлена всей предыдущей его жизнедеятельностью. В частности, творческая активность и поисковая деятельность формируются и в основном образовательном процессе, в котором проблема развития свойств исследователя у студента решается, в том числе, введением специальных предметов в основной образовательный процесс, где рассматриваются новейшие направления исследований по специальности студента. Условия для формирования у студента качеств исследователя заложены в НИРС.

Наше исследование показывает, что выполнение обязательных курсовых работ на третьем курсе вызывает у студентов трудности и часто результаты оказываются невысокого качества. Это предопределяет целесообразность деятельности педагогов, направленной на становление готовности студентов младших курсов к исследованиям, под которой мы понимаем *интегративное внутреннее свойство студента, характеризующееся мерой сформированности компонент – осведомленности, сознательности, действительности, умелости, и необходимого студенту для организации, осуществления и достижения целей исследования (решения обусловленной*

общественной практикой задачи, завершаемого получением ранее неизвестного результата). Требуется, при тенденции роста продолжительности рабочего дня студентов очного отделения, повышение готовности студентов к рубежу второй – третий курс их образования в институте, когда от выполнения элементов исследования переходят к выполнению первых самостоятельных исследовательских работ с условием сохранения здоровья студентов и их активности. Эта задача может быть решена в *дополнительном образовательном процессе*.

Дополнительное образование, наряду с основным образованием, является подсистемой общего образования, что обозначено в Законе РФ «Об образовании», и представляет собой форму становления и развития сущностных свойств человека. Дополнительное образование главным образом направлено на решение проблем развития образованности и профессиональной квалификации личности, которые не могут в принципе быть решены в основном образовании. Главная из таких проблем – индивидуализация образования, удовлетворение индивидуальных социокультурных потребностей граждан, а также потребностей общества и государства. Осуществляется дополнительное образование вне рамок основных образовательных программ в общеобразовательных учреждениях и образовательных учреждениях профессионального образования, в образовательных учреждениях дополнительного образования, посредством индивидуальной педагогической деятельности. Характер дополнительного образования может быть общеобразовательным (повышение образованности) и профессиональным (повышение квалификации).

Концептуальная основа дополнительного образования, как части общего образования, должна иметь гуманистический характер (Закон РФ «Об образовании»). Для определения в дополнительном образовании ориентиров педагогической деятельности, направленной на содействие становлению готовности студентов младших курсов к исследованиям и воплощающей гуманистическую идею, отразим положения теории гуманно ориентированного образования, разработанной Г.Н. Сериковым и С.Г. Сериковым [6], в пропедевтике исследований студентов младших курсов.

Первое положение гуманно ориентированного подхода – иерархическая приоритетность сущностных свойств участников образования, состоит в том, что в центре образо-

вания должен быть поставлен конкретный участник образования: создатели условий в образовательном пространстве добровольно соподчиняют свои сущностные свойства и развившуюся самость целесообразности учета сущностных свойств пользователей условий. Для процесса пропедевтики исследований студентов младших курсов реализация этого положения состоит в следующем.

1. Предоставление студентам возможности самоопределения (свободный выбор обучающимся вида деятельности).

Организуемое дополнительное образование предназначено для удовлетворения потребностей студентов в профессиональном развитии. В предлагаемом дополнительном образовании должна участвовать отдельная категория студентов, а именно те, кто проявил интерес к исследованиям. Участие в этом процессе необязательно.

Возможность самоопределения включает и право на собственную мотивировку выбора деятельности. Обучающимся могут руководить не только познавательные мотивы, но и «случайные» – желание быть вместе с друзьями, поиск возможности самоопределения вне предметных дисциплин и т.п. Психологи [5] отмечают, что в студенческие годы (второй период юности) происходит усиление сознательных мотивов поведения, но способность к сознательному регулированию развита не в полной мере, в основе поступков могут быть разные мотивы. Дополнительное образование предполагает уважительное отношение к любым мотивам выбора деятельности и необходимость их учета, а также развития сознания (возможно – определенная коррекция мотива участия студента в исследованиях), способного к самостоятельному выбору, воли к прекращению усилий по осуществлению выбора. То есть в организации процесса пропедевтики надо учитывать систему жизненных ценностей студента и, при необходимости, корректировать, чтобы студентом ставились большие, достойные цели в своей жизнедеятельности.

Необходим свободный выбор студентом видов деятельности, предлагаемых ему по программе, выбор темпа продвижения по программе, формы представления результатов своей деятельности. При условии организации в дополнительном образовании группы, студент самостоятельно определяет степень своего участия в общей деятельности ее участников.

«В организуемом процессе целесообразно не сковывать личную инициативу студентов в их деятельности и взаимодействии с партнерами, предоставить свободу самовыражения студентам, так как характерной особенностью студенчества является наивысшая социальная активность, гармоничное сочетание интеллектуальной и социальной зрелости» [3, с. 183].

2. Ориентация в процессе пропедевтики исследований студентов на индивидуальные (тип характера, общительность и т.п.) и личностные (способности, опыт и т.п.) особенности студента.

Прежде, чем предложить исследование для студента, педагог должен знать, что ценят студенты в научном исследовании (интересную тематику; творческий характер работы, самостоятельность, общественную значимость выполняемых заданий). Тема исследования подбирается педагогом исходя из тематических интересов студентов. В отечественной и немецкой литературе указывается на необходимость связи исследований студентов с выбранной студентами специальностью. Более благоприятным, с точки зрения развития научного кругозора студентов, оказывается выбор комплексных тем, которые требуют усилий студентов нескольких специальностей [4].

Ориентация на особенности студентов означает также, что нормы для обучающихся в процессе образования могут (и должны) подвергаться изменениям сообразно особенностям обучающихся и обеспечивать движение по индивидуальной траектории развития. То есть достижения студентов должны оцениваться по шкале их собственных возможностей, не в сравнении с другими. Больше внимания следует уделять не получению результатов, а воспитанию свойств, составляющих готовность.

Среди индивидуальных особенностей студента значимыми для развития готовности к исследованиям являются природоопределенные задатки и развитые на их основе способности, позволяющие осуществлять исследование. У разных студентов они различны. Это не означает, что не стоит содействовать становлению готовности к исследованиям тем, у кого они менее развиты. Вовлечение такого студента в исследования может стать важной предпосылкой его личного развития, обогащением личного социальным. Ориентированность на особенности студента позволит избежать негатива в отношении студента к образованию, исследованиям. Например,

предлагая в целях развития готовности исследовательскую задачу, мы можем создать (создаем) ситуацию, которая превосходит возможности студента, который не знает способов этой деятельности и не является в полном смысле субъектом этой деятельности. Отчего студент может испытывать неуверенность, сомнения в правильности сделанного выбора, в своих способностях к исследованию, тогда как уверенность в собственных силах – один из показателей готовности к исследованиям. Решение состоит в правильном определении перспектив развития готовности.

3. Определение перспектив развития готовности к исследованиям с опорой на фактическое состояние готовности и специфику общего целевого заказа, то есть создаваемые условия соподчиняются свершающимся проявлениям студентами готовности к исследованиям.

Замысел условий, согласно первому положению, должен базироваться на идее побуждения студентов к проявлениям своих существенных свойств социально ценного и лично приемлемого содержания.

Второе положение гуманно ориентированного подхода – направленность на развитие готовности его участников к самореализации своих существенных свойств (в социально приемлемых проявлениях), осуществляется в возможности свободной самореализации. Если по мере развития способностей у студента возникает потребность в решении задач из выбранной им области, то он не может остановиться лишь на функции исполнителя и захочет решать задачи по-своему, реализуя себя в решении соответственно своим возможностям. Педагогом должна при этом быть обеспечена «свобода от» (подавления, защиты от собственных комплексов) и «свобода для» (создание благоприятных условий для самореализации) [2]. Психологами [5] студенчество характеризуется как время самоанализа и самооценок, возможна внутренняя неуверенность в себе. «Низкая самооценка препятствует целенаправленной стабильной активности» [8, с. 70]. Таким образом, чтобы студент был активным, необходимо способствовать его уверенности в успехе дела, за которое он берется. Другими словами, следует бережно, с уважением относиться к личности студента и в процессе пропедевтики исследований студентов следует не только предлагать возможность исследования для студентов младших курсов, но и поддерживать их в осуществле-

нии исследования для достижения хорошей продуктивности (студентов), положительных результатов исследования.

Нужно учить учащегося поддерживать самого себя, верить в свои успехи, относиться к творчеству не как быстрому успеху, а как к процессу. Возможно, этот путь воспитания близок к такому, который побуждает к самовоспитанию.

В создании возможности свободной самореализации следует ориентироваться на сохранение здоровья, так как образование каждого человека может осуществляться по-разному, в том числе – и в зависимости от его личного самочувствия. Одним из способов достижения этой цели может стать обучение студента основам психогигиены.

Третье положение гуманно ориентированного подхода, паритетность во взаимоотношениях, реализуется признанием участников образования в качестве равноценных субъектов предметной и коммуникативной деятельности, точнее – субъект субъектной направленностью взаимодействий в процессе развития готовности, и, в частности, направленности на самостоятельность студента.

Психологами (Б.Г. Ананьев, А.В. Запорожец, В.Н. Мясищев) показано значение разных видов взаимодействия человека с входящими в его окружение людьми для развития личности. Поэтому и в развитии готовности к исследованиям необходимо определить оптимальный тип взаимодействий студента в пропедевтике, прежде всего – с преподавателем, организующим этот процесс. Идея равноценности участников образования в предметной деятельности и общении способствует воплощению общеобразовательного принципа единства обучения, воспитания и развития. При таком положении стирается граница между обучением и воспитанием. В.И. Андреев [1] пишет, что, как творческий процесс, исследование учащихся осуществляется не на основе прямого и оперативного управления, а на основе самоорганизации учащихся. «Любознательность требует свободы», – говорит А. Эйнштейн. Но чтобы достичь этого, необходимо предоставить возможность студенту быть субъектом своей деятельности и субъектом взаимодействия с другими участниками процесса, то есть следует организовывать взаимодействие типа «субъект–субъект». Кроме того, свободный выбор студентом участия в предложенной ему преподавателем форме процесса развития готовности студента

к исследованиям обуславливает дальнейшую деятельность преподавателя в этом процессе. При этом невозможно давление на студента. Сам факт выбора студентом – реализация исследований – предполагает определенный уровень развития его готовности к исследованиям, а значит, его определенную сформированность как субъекта этой деятельности. О возрастании роли субъектной функции обучающегося в дополнительном образовании пишет Г.Н. Сериков: «Для него дополнительное образование скорее хобби, нежели обязанность. В таких случаях естественно ожидать от человека активности во всем – от конструирования индивидуально-ориентированной образовательной программы, до ее реализации в образовательном процессе» [7, с. 197]. И.Я. Зимняя, учитывая характерную особенность студенческого возраста – гармоничное сочетание интеллектуальной и социальной зрелости, говорит о необходимом отношении преподавателя к каждому студенту как к партнеру педагогического общения [3].

Но следует отметить и существование конфликтного фактора. Речь идет о необходимости прямого и оперативного управления студентом, о роли преподавателя как формирующего субъекта, вытекающей из недостаточных информированности и опыта в исследованиях у студентов младших курсов. Следовательно, ведущим видом взаимодействия должно быть взаимодействие типа «субъект–объект». Разрешение этого противоречия представляется в субъект субъектной направленности взаимодействий в процессе развития готовности, и, в частности – направленности на самостоятельность студента. Практическое осуществление такой направленности мы видим в предоставлении возможности выбора студенту по мере возрастания его готовности к исследованиям и поддержке в осуществлении принятого решения. Помощь должна не навязываться учащемуся, а использоваться им, когда его знаний, умений и способностей недостаточно для решения исследовательской задачи.

Четвертое положение гуманно ориентированного подхода – системность процессуальных реализаций, реализуется в применении программы пропедевтики исследований студентов, разработанной в соответствии с системно-синергетическим подходом, а также в содействии укреплению социально приемлемых проявлений сущностных свойств участниками образования с учетом развившихся

способностей и приобретенного личного опыта. Содержание образования, формы и методы, которыми руководствуется педагог в процессе преподавания, должны выстраиваться сообразно системно-синергетическому подходу. На практике это означает, что педагогическая деятельность должна быть задана и осуществлена таким образом, чтобы выявить индивидуальные особенности личности (возрастные мы учитываем), опираться на актуальный уровень готовности студента, в том числе должна быть соблюдена преемственность между содержанием основного образования и содержанием организуемого дополнительного образования, на личный опыт и интерес обучающегося. Кроме выявления и учета индивидуальных особенностей личности должны:

– предоставляться возможность самоопределения (свободный выбор обучающимся вида деятельности) и свободной самореализации;

– реализовываться поддержка и усиление того потенциала, которым одарен человек, независимо от степени актуализации своих возможностей;

– такой природы взаимодействие между преподавателем и студентом, чтобы студент ощущал себя причастным к исследованиям, чтобы почувствовал потребность в исследовании.

Реализация на практике сформулированных предпосылок преподавания исследований студентов младших курсов, по нашему мнению, предоставит возможность осуществления гуманистической направленности этого процесса, канву, на основе которой могут

быть осуществлены цели педагогического содействия становлению готовности студентов младших курсов.

Литература

1. Андреев, В.И. *Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности: метод. пособие* / В.И. Андреев. – М.: Высш. школа, 1981. – 240 с.
2. Евладова, Е.Б. *Дополнительное образование детей: учебное пособие для студ. учреждений сред. проф. образования* / Е.Б. Евладова, Л.Г. Логинова, Н.Н. Михайлова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 352 с.
3. Зимняя, И.А. *Педагогическая психология: учебник* / И.А. Зимняя. – М.: Мнемозина, 1996. – 309 с.
4. Квиткина, Л.Г. *Научное творчество студентов* / Л.Г. Квиткина. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 109 с.
5. *Основы педагогики и психологии высшей школы: учебное пособие* / под ред. А.В. Петровского. – М.: Издательство МГУ, 1986. – 303 с.
6. Сериков, Г.Н. *Здоровьесбережение в гуманно-ориентированном образовании* / Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков. – Екатеринбург–Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – 242 с.
7. Сериков, Г.Н. *Образование и развитие человека* / Г.Н. Сериков. – М.: Мнемозина, 2002. – 416 с.
8. *Социальные и психологические проблемы целевой интенсивной подготовки специалистов* / О.М. Анисимова, М.Д. Дворяшина, В.Н. Келасьев и др.; под ред. В.П. Трусова. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. – 160 с.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НА СТАНОВЛЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ОБРАЗОВАННОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

И.В. Филатова

ТПК, г. Троицк

Рассмотрен проект и результаты исследования процесса становления коммуникативной образованности студентов педагогического колледжа посредством учебно-педагогического взаимодействия, организованного в рамках внеучебной деятельности.

Теоретически исследуя сущность учебно-педагогического взаимодействия и его влияние на процесс становления коммуникативной образованности студентов педагогического колледжа, нами был разработан проект и получены результаты опытно-экспериментального исследования, в рамках которого была решена одна из задач исследования – проверка эффективности модели учебно-педагогического взаимодействия в аспекте становления коммуникативной образованности студентов.

Анализ психолого-педагогической литературы, специфики педагогической деятельности позволили сформулировать содержание основного понятия. Коммуникативная образованность – это свойство, приобретаемое студентом в процессе профессиональной подготовки, которое характеризуется единством ее (образованности) системных показателей и является уровневой характеристикой приобретаемого субъектом коммуникативного опыта, с помощью которого он становится способным к осуществлению педагогического общения в аспекте воздействия, взаимодействия, приобретения и передачи знаний, умений, в аспекте совершенствования своего коммуникативного опыта. Средство процесса становления – учебно-педагогическое взаимодействие, которое характеризуется наличием стремящихся друг к другу «тождественных противоположностей» (преподавателя и студентов, студентов между собой), активно контактирующих между собой с целью установления разного рода образовательных отношений, основанных на принципах гумано-ориентированного, личностно ориентированного подходов, посредством чего происходит

накопление жизненно важных и профессионально значимых качеств, необходимых для достижения образовательных целей [1, 2]. Учебно-педагогическое взаимодействие мы рассматривали в контексте единого образовательного процесса, но исследование осуществляли в рамках внеучебной деятельности в силу того, что данный компонент образовательного процесса, как правило, профессионально не сориентирован и мало изучен в аспекте нашего исследования.

Исходя из общей цели исследования: разработать, теоретически обосновать и экспериментально проверить модель учебно-педагогического взаимодействия, – нами были сформулированы следующие цели экспериментальной работы – проверить на практике:

влияние учебно-педагогического взаимодействия на становление коммуникативной образованности студентов;

эффективность выбора такой организационной формы внеучебной деятельности, как досуговый центр для педагогического содействия становлению коммуникативной образованности;

эффективность созданных условий осуществления учебно-педагогического взаимодействия в аспекте становления коммуникативной образованности студентов;

достаточность и валидность диагностических методик для апробации гипотезы нашего исследования.

Экспериментальная работа осуществлялась нами в течение 2001–2006 гг. на базе Троицкого педагогического колледжа. В эксперименте принимало участие 27 преподавателей, 560 студентов, из них 290 участвовало в работе экспериментальных групп, 270 – в

работе контрольных групп. Студенты контрольной группы были поставлены в традиционные условия учебно-педагогического взаимодействия, а для студентов экспериментальной группы были созданы следующие условия: разработан интегрированный курс «Организация культурно-досуговой деятельности с практикумом по педагогическому общению», создан Досуговой центр как организационная форма внеучебной деятельности, спланирована система мероприятий, в рамках которых осуществлялось учебно-педагогическое взаимодействие, скорректирована программа педагогической практики в аспекте становления коммуникативной образованности студентов.

Был определен комплекс педагогических условий, необходимых для организации учебно-педагогического взаимодействия в образовательном процессе в аспекте становления коммуникативной образованности студентов (табл. 1).

Целью констатирующего этапа эксперимента было: выявить начальный уровень коммуникативной образованности студентов педколледжа и на основании полученных данных наметить программу мероприятий по дальнейшему становлению коммуникативной образованности студентов.

На этапе констатирующего эксперимента нами были поставлены задачи.

1. Разработать уровневую шкалу коммуникативной образованности студентов.

2. Выстроить общую методику исследования уровня показателей коммуникативной образованности студентов на всех этапах эксперимента.

Для реализации первой задачи были определены критерии показателей коммуникативной образованности (полнота, объем, точность, активность, результативность) и разработана уровневая шкала (низкий, средний, выше среднего, высокий) по четырем показателям коммуникативной образованности – осведомленность, сознательность, действенность, умелость, критериями которых явились объем, полнота, логичность, соотнесенность, активность, результативность и др. Содержательной основой критериев явились требования Государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования, предъявляемые к уровню коммуникативной образованности студентов.

Для реализации второй задачи были подобраны методики оценки уровня коммуника-

тивной образованности студентов, отвечающие валидности. Методики подобраны с учетом измерения всех показателей коммуникативной образованности, а также методики делились на методики оценки и самооценки. В частности, для оценки и самооценки знаковых показателей коммуникативной образованности – осведомленности и сознательности – нами были использованы следующие диагностические методики: карта самооценки показателей педагогического общения, разработанная Н.Д. Никандровым, посредством которой осуществляется выявление всех основополагающих знаний студента в сфере педагогического общения с оценкой собственного педагогического общения; анализ наблюдений этапов коммуникативного процесса (по В.А. Кан-Калику), что позволило не только оценить полноту, объем и точность коммуникативных знаний студентов, но и уровень соотнесенности, логичности в процессе демонстрации этих знаний. Для оценки процессуальной стороны коммуникативной образованности, представленной показателями действенности и умелости, применялись: «Методика оценки коммуникативных способностей педагога», «Опросник на эффективность общения», разработанные Н.А. Моревой [4], «Карта оценки коммуникативной деятельности», «Анализ наблюдений этапов коммуникативного процесса» (В.А. Кан-Калик), «Протокол оценки коммуникативной деятельности» (А.А. Леонтьев) [3], тест «Самооценка коммуникативных и организаторских способностей» (В.В. Синявский, Б.А. Федоришин). Все вышеперечисленные методики в совокупности оценивали уровень активности и результативности планирования, организации, реализации педагогического общения, в умелом сочетании приемов общения в реальной педагогической деятельности. Данные методики прошли проверку на валидность с помощью коэффициента корреляции Спирмена. Оценка валидности позволила сделать вывод о пригодности тестов для измерения коммуникативной осведомленности и сознательности. В результате определения валидности нами были выделены четыре ранга, соответствующие четырем уровням (высокому, выше среднего, среднему, низкому). Оценка тестов производилась с помощью сравнения результатов тестов и данных независимых экспертов в процессе наблюдения. Оценка экспертов основывалась на трехлетнем опыте наблюдения за студентами и давалась на основе результатов изме-

Таблица 1

Педагогические условия реализации модели учебно-педагогического взаимодействия

<i>Группы условий</i>	Содержание условий на начало опытно-экспериментальной работы	Проектируемое содержание
<i>Нормативно- регламентирующая</i> (правовые и нравственные основания, предопределяющие условия функционирования образовательной системы в образовательном пространстве)	*Конституция РФ *Закон РФ «Об образовании» *Программа развития образования до 2010 г. *Концепция модернизации педагогического образования *Нормы и принципы педагогического общения *Образовательные программы профессиональной подготовки специалистов *Устав колледжа	*Пересмотр образовательных программ с учётом отражённости специфики педагогического общения. *Организация методической работы преподавателей по проблемам профессионально- педагогического общения в целом и коммуникативной образованности в частности на современном этапе
<i>Перспективно- ориентирующая</i> (ориентир в определении ценности ожидаемого результата)	*Модель выпускника *Требования ГОС СПО второго поколения *Основные положения педагогики сотрудничества и педагогики поддержки *Воспитательная модель педагогического колледжа	*Разработка уровневых характеристик коммуникативной образованности студентов. *Разработка программы становления коммуникативной образованности
<i>Деятельностно- стимулирующая</i> (отражает специфику условий образовательного пространства)	*Положение о Досуговом центре *Положение о студенческом самоуправлении в колледже *Положения о деятельности отдельных объединений, кружков, секций, групп, студий, входящих в состав Досугового центра. *Положение о Совете общежития	*Создание администрацией колледжа комплекса материальных, психологических условий, стимулирующих становление коммуникативной образованности студентов. *Организация учебно- педагогического взаимодействия в процессе учебных занятий, педагогической практики и досуговой деятельности в целях становления коммуникативной образованности студентов
<i>Коммуникативно- информационная</i> (отражение меры информационной обеспеченности участников образования)	Наличие необходимого комплекта учебных пособий, учебников, дополнительной литературы по психологии и педагогике общения, по методике построения взаимодействия с детьми дошкольного и младшего школьного возраста	Возможность использования в образовательном пространстве материалов периодической печати, электронных носителей информации, сети ИНТЕРНЕТ и др. в образовательных целях

рений качественных показателей коммуникативной осведомленности и сознательности студентов. На основе всестороннего изучения (наблюдения в процессе практики, на уроках, во внеучебной деятельности) было сформировано мнение экспертов.

Цель формирующего этапа эксперимента: апробировать модель становления коммуникативной образованности студентов в процессе учебно-педагогического взаимодействия. На данном этапе были определены задачи.

1. Выстроить систему работы по становлению коммуникативной образованности студентов, опираясь на данные констатирующего этапа эксперимента.

2. Провести контрольные срезы по выявлению динамики изменения уровня коммуникативной образованности студентов.

Для апробации данной педагогической модели была предусмотрена следующая система работы:

– подготовка педагогических работников к участию в эксперименте. С этой целью были проведены семинары для преподавателей «Специфика организации учебно-педагогического взаимодействия во внеучебное время», «Досуговый центр – организационная форма внеурочной работы со студентами»;

– создание банка программ объединений, кружков, клубов, входящих в состав «Досугового центра, разработка «Положения о Досуговом центре»; формирование пакета инструктивно-методических указаний для студентов по планированию, организации и реализации разного рода досуговых мероприятий; корректировка планов педагогической практики;

– организация учебно-педагогического взаимодействия с учетом выявленного на констатирующем этапе эксперимента уровня показателей коммуникативной образованности студентов, их индивидуально-типологических особенностей и принципов гуманно-ориентированного подхода.

Учебно-педагогическое взаимодействие в рамках внеучебной деятельности осуществляется по четырем уровням:

– учебно-педагогическое взаимодействие на управленческом уровне осуществляется между директором, руководителем досугового центра и председателем студенческого самоуправления. Высшим органом студенческого самоуправления является конференция, членами которой становятся выбранные на демократической основе члены педагогического и студенческого коллективов, учреди-

тели и друзья колледжа. На конференции решается и заслушивается следующий перечень вопросов: – отчет о работе всех отделов самоуправления досугового центра; – итоги прошедшего учебного года (семестра), оценка проведенных мероприятий и дел, оценка трудового семестра. Принимаются поправки к законодательной и образовательной деятельности колледжа и досугового центра; намечается перспектива дальнейшей деятельности досугового центра, обозначаются ее ближайшие задачи и пути их выполнения; принимается окончательное решение о моральном и материальном поощрении студентов из средств студенческого фонда; подводятся итоги работы с сиротскими домами, организуемой в рамках программы «Милосердие»;

– учебно-педагогическое взаимодействие в досуговом центре осуществляется и на методическом уровне, где идет разработка методического инструментария в виде программ, инструктивно-методических рекомендаций по организации учебно-педагогического взаимодействия, осуществляемого в рамках разного рода мероприятий: семинары-практикумы, разного рода консультации, открытые методические дни, где активное участие принимают будущие педагоги. В частности, в рамках открытого методического дня преподавателями и студентами представляются продукты совместной деятельности, как-то: герб колледжа, знаки отличия студенческого Совета самоуправления, виртуальный музей колледжа. Учебно-педагогическое взаимодействие осуществляется при создании творческих проектов, материалы которых служат методической помощью для педагогов и учащихся школ в организации воспитательных мероприятий, тематических уроков: проект «Холокост», участвующий в интернет-фестивале творческих проектов, «Троицкая муза Л. Хрипка», проект, представление которого осуществлялось в рамках областного конкурса исследовательских работ. Разработанная и активно действующая уже несколько лет программа «Милосердие» нацелена на систему работы с детьми-инвалидами и детьми, оставшимися без попечения родителей, в разных направлениях: нормативно-правовом, оказание спонсорской и психологической помощи, организация благотворительных акций, проведение культурно-досуговых мероприятий. Становится традицией совместный труд преподавателей и студентов по итогам выпускной квалификационной работы: создание

учебно-методических, учебно-практических пособий для педагогических работников школ и дошкольных образовательных учреждений по разным направлениям воспитательно-образовательной деятельности, например, формирование нравственных понятий посредством малых фольклорных жанров, воспитание чувства коллективизма через создание панно в технике коллаж, методические рекомендации по профессиональному самоопределению будущих педагогов;

– учебно-педагогическое взаимодействие на организационном уровне позволяет внедрить и реализовать разного рода проекты, программы, в частности стало традицией организация и проведение студенческих праздников «Посвящение в студенты», «Татьянин день», зрелищных праздников – «Троицкая ярмарка», «Диалог культур», рок-концертов, театрализованных представлений и мюзиклов для детей, которые не только доставляют эстетическое наслаждение, но и служат средством самореализации студентов, вдохновляющей к новым достижениям. С целью повышения педагогического мастерства, обмена педагогическим опытом в рамках досугового центра ведется подготовка студентов к ежегодному областному конкурсу педагогического мастерства. Встреча друзей, обмен творческим опытом, интерактивное общение осуществляется на ежегодных «Троицких встречах», в рамках которых имеют место тренинги, интерактивная игра, выступление на сцене команд КВН и других творческих коллективов;

– учебно-педагогическое взаимодействие на самоуправленческом уровне позволяет решать вопросы самоуправленческой деятельности студентов и пути ее реализации. В частности, были подготовлены коллективно-творческие дела, вошедшие в традицию колледжа – акции «Наша забота» (акция милосердия, организованная для детей-сирот), «Все цвета, кроме черного» (о вреде алкоголизма), «Скажи курению – нет!». Последние две прошли под эгидой кампаний «Даешь ЗОЖ в молодежь!», «Троицку здоровое поколение». Помимо концертных мероприятий были подготовлены классные часы, пропагандирующие здоровый образ жизни («Урок здоровья», «Урок радости», «Стране – здоровое поколение» и др.), организованы встречи со специалистами, зрелищные спортивные турниры между преподавателями и студентами по волейболу, баскетболу, настольному теннису, повышающие мотивацию студентов к здоро-

вому образу жизни посредством личного примера педагогов-наставников.

Итогом апробации педагогической модели явились результаты трех контрольных срезов формирующего этапа эксперимента. Показатели фиксировались преподавателями и студентами в специально разработанном для эксперимента «Дневнике отслеживания изменений уровня коммуникативной образованности студента». Контрольные срезы показали положительную динамику в изменении уровня коммуникативной образованности студентов, а также позволили скорректировать программу эксперимента в пользу активизации и самореализации роли студента в учебно-педагогическом взаимодействии.

На следующем этапе исследования были определены следующие задачи.

1. Сравнить данные констатирующего и контрольного срезов эксперимента.

2. Разработать методические рекомендации по внедрению модели учебно-педагогического взаимодействия.

Контрольно-аналитическая деятельность как составная часть данного этапа исследования заключалась в следующем:

– подбор адекватных относительно исследуемого объекта диагностических методик;

– определение состояния методической работы преподавателей, уровня выполнения образовательных программ по учебным предметам, спецкурсам, обеспечивающим становление коммуникативной образованности на теоретическом уровне;

– определение результативности учебно-педагогического взаимодействия в аспекте становления коммуникативной образованности студентов;

– оценка влияния условий образовательного пространства на организацию учебно-педагогического взаимодействия и на становление коммуникативной образованности студентов;

– учет принципов гуманно-ориентированного подхода в процессе становления коммуникативной образованности студентов.

Для определения результативности процесса становления коммуникативной образованности студентов нами были сформулированы следующие критерии: понимание значимости овладения педагогическим общением, успешное овладение теоретическими знаниями в данной области, которое выражается в четкой ориентировке и дифференциации понятий, в понимании взаимосвязей элемен-

тов коммуникативной образованности; умелое практическое применение теоретических знаний на педагогической практике, которое выражается не только в непосредственной реализации взаимодействия, но и в проектировании общения в виде планов, концептов, сценариев, в организации процесса взаимодействия, а также умение видеть и корректировать недостатки своего общения.

Для сравнения выборочных средних величин, принадлежащих к двум совокупностям данных (контрольной группы и экспериментальной), и для решения вопроса о том, отличаются ли средние значения статистически достоверно друг от друга на констатирующем и контрольном этапах эксперимента, мы использовали расчет *t*-критерия Стьюдента [5]. Полученные результаты расчета *t*-критерия Стьюдента по всем методикам показали, что на контрольном этапе эксперимента имеются значимые различия между показателями контрольной и экспериментальной группы. Так как в нашем исследовании были выявлены признаки, которые являются качественно различными и не могут быть достаточно точно оценены при помощи интервальной измерительной шкалы, то нам необходимо было использовать коэффициент ранговой корреляции Спирмена r_s . Данный метод ранговой корреляции Спирмена позволяет определить тесноту (силу) и направление корреляционной связи между двумя признаками или двумя профилями (иерархиями) признаков.

Ниже представлены обобщенные результаты исследования изменений уровня компонентов коммуникативной образованности студентов контрольной и экспериментальной групп (табл. 2).

Данные таблицы свидетельствуют, что видна разница показателей уровня коммуникативной образованности студентов контрольной и экспериментальной групп на контрольном этапе эксперимента. В частности, показатели низкого уровня в эксперименталь-

ной группе меньше на 2,31%, чем в контрольной; среднего – меньше на 18,84%; показатели уровней «выше среднего» и «высокого» – больше на 4,62% и 16,54% в экспериментальной группе, чем в контрольной.

Динамика уровней становления коммуникативной образованности студентов отражена на рисунке.

Достоверность результатов эксперимента для величин, характеризующих уровни становления коммуникативной образованности студентов, определялась на основании критерия согласия χ^2 (хи-квадрат) Пирсона [5]. На основании этого критерия осуществляется проверка выдвигаемой гипотезы о статистической значимости различий, наблюдаемых в контрольных и экспериментальных группах на начальном и завершающем этапе эксперимента. Для принятия нулевой гипотезы о том, что между контрольными и экспериментальными группами не наблюдается статистически значимых различий на уровне значимости 0,05 производят вычисления значения критерия Пирсона по формуле:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^N \frac{(Q_{2i} - Q_{1i})^2}{Q_{1i}}, \text{ где}$$

n_1 – число членов экспериментальных групп;

n_2 – число членов контрольных групп;

Q_{1i} – число членов экспериментальных групп, достигших *i*-го уровня;

Q_{2i} – число членов контрольных групп, достигших *i*-го уровня;

N – число выделенных уровней.

Посчитаем значение критерия Пирсона χ^2 .

$$\chi^2_{\text{набл}} = 36,4.$$

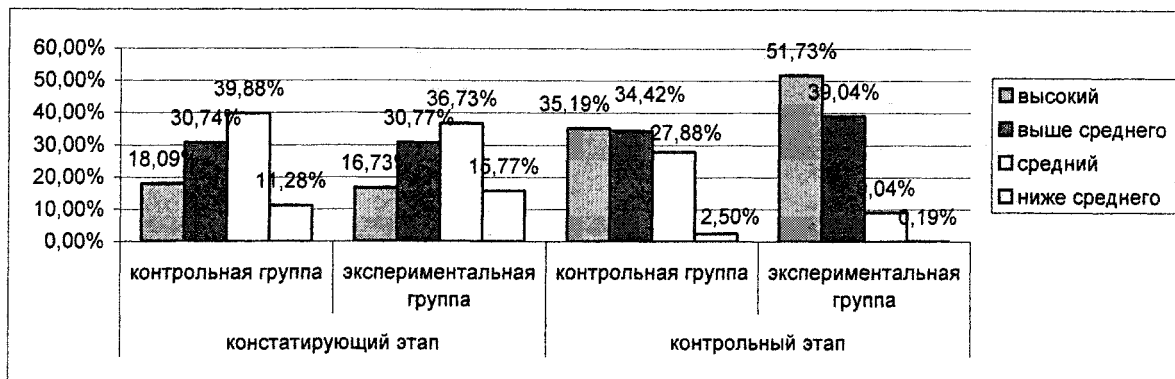
Находим критическое значение статистики используемого критерия для вероятности допустимой ошибки 0,001 и числа степеней свободы $V = 4 - 1 = 3$; $\chi^2_{\text{табл}} = 16,27$.

Так как $\chi^2_{\text{набл}} > \chi^2_{\text{табл}}$, то это позволяет сделать вывод о том, что с достоверностью 99,9

Таблица 2

Распределение студентов по уровням коммуникативной образованности, %

Уровни	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Высокий	18,09	16,73	35,19	51,73
Выше среднего	30,74	30,77	34,42	39,04
Средний	39,88	36,73	27,88	9,04
Низкий	11,28	15,77	2,50	0,19



Динамика уровней становления коммуникативной образованности студентов экспериментальных и контрольных групп

достижение уровней становления коммуникативной образованности у студентов экспериментальной и контрольных групп обусловлено не случайными факторами, а имеет закономерный характер. Такой закономерной причиной в нашем случае служит реализация модели учебно-педагогического взаимодействия в аспекте становления коммуникативной образованности студентов в образовательном процессе, в частности во внеучебной деятельности.

На основании данных, полученных на контрольном этапе эксперимента, можно сделать вывод о том, что разработанная модель учебно-педагогического взаимодействия в достаточной мере обеспечивает становление коммуникативной образованности будущих педагогов.

Таким образом, одна из задач гипотезы подтвердилась. Разработанная модель успешно апробирована в реальном образовательном про-

цессе, а результаты опытно-экспериментальной работы дают основание судить об успешной реализации цели и задач исследования.

Литература

1. Занина, Л.В. Основы педагогического мастерства. Серия «Учебники, учебные пособия» / Л.В. Занина, Н.П. Меньшикова. – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 288 с.
2. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2003. – 384 с.
3. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении: кн. для учителя / В.А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
4. Морева, Н.А. Тренинг педагогического общения: учеб. пособие для вузов / Н.А. Морева. – М.: Просвещение, 2003. – 304 с.
5. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: ООО «Речь», 2004. – 350 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ УЧАЩИХСЯ

М.А. Волкова

ЮУрГУ

В статье представлены основные подходы к формированию у студентов педагогических специальностей готовности к осуществлению профориентационной работы (прежде всего в форме профессионального просвещения и содействия профессиональному самоопределению). Предложены критерии оценки готовности студентов к осуществлению профессиональной ориентации учащихся.

С начала 90-ых годов прошлого века проводятся исследования, посвященные проблемам ориентации учащихся в современных социально-экономических условиях, проходят научно-практические конференции, посвященные проблемам профессиональной ориентации учащихся, что свидетельствует об актуальности данного вопроса [1–3, 6].

О недостаточной эффективности профориентационной работы с учащимися говорят и результаты анкетирования студентов-первокурсников механико-технологического факультета ЮУрГУ, проведенного нами в 2006 году. Было опрошено 174 человека. Всего 51% отметили, что сделали выбор будущей профессии до начала работы приемной комиссии вуза. Остальные узнали о специальности, на которую поступили, лишь в дни работы приемной комиссии.

Все это доказывает важность формирования у студентов педагогических специальностей готовности к осуществлению профессиональной ориентации школьников с учетом интересов и потребностей как конкретной личности, так и общества в целом.

Осуществление профессиональной ориентации учащихся является одним из направлений воспитательной работы общеобразовательного учреждения. В осуществление профориентационной работы вносят свой вклад и учитель-предметник, и классный руководитель, и работники образовательного учреждения, курирующие внеучебную воспитательную деятельность коллектива учителей. К выполнению любой из этих ролей должен быть готов студент педагогической специальности.

Профессиональная ориентация, как известно, является не только педагогической, но

и социально-экономической проблемой. Осуществление профориентационной работы связано не только с профессиональной самореализацией личности, но и с планированием подготовки кадров по конкретным специальностям, последующим трудоустройством молодых специалистов, расширением общественного воспроизводства. В настоящее время значительное число семей могут себе позволить оплачивать обучение бывшего одиннадцатиклассника на контрактной основе, ориентируясь скорее на престижность той или иной специальности, чем на склонности, способности и интересы самого учащегося. Как следствие – перепроизводство выпускников вузов, выбравших экономические или юридические специальности. Такой дисбаланс является отражением недостаточной эффективности профориентационной работы образовательного учреждения.

Проблема профессиональной ориентации учащихся достаточно глубоко разработана в отечественной науке. Методологические основы профориентационной работы с учащимися раскрыты в исследованиях П.П. Блонского, Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, М.А. Данилова, В.П. Есипова, М.В. Ретивых, А.Д. Сазонова, В.Ф. Сахарова и др.

Разработке психологических основ профессиональной ориентации способствовали труды Б.Г. Ананьева, Е.А. Климова, А.Н. Лентева, К.К. Платонова, А.В. Петровского, В.В. Чебышевой и др.

Собственно педагогический, воспитательный аспект профориентации сложился благодаря исследованиям П.Р. Атутова, С.Я. Батышева, А.Е. Голомштока. Ю.К. Васильева, В.А. Полякова, М.Н. Скаткина, И.И. Зарецкой и др.

Изучению возможностей внеклассной и внешкольной работы по воспитанию у учащихся готовности к производственному труду посвящены работы М.Т. Благина, А.В. Даринского, В.К. Розова и др.

Ряд исследователей (Л.П. Буева, И.С. Кон, И.Н. Назимов, М.Х. Титма, В.А. Ядов) рассматривают выбор профессии с позиций комплексного и системного подходов. Они выделяют в решении проблемы философский, социальный и экономический аспекты.

Разработка организационно-педагогического аспекта профориентационной работы представлена в исследованиях В.Ф. Витиньша, Н.Н. Захарова, С.Н. Чистяковой.

Основателем представленной работе Н.Д. Бобковой анализ вклада в развитие теории профессиональной ориентации таких ученых, как Е.А. Климов, Б.А. Федоришин, Н.Ф. Гейжан, Н.С. Пряжников, И.В. Кузнецова, А.К. Осинский, А.И. Сухарева, А.И. Ростунов, С.Н. Никифоров и др. [2].

Вопросы профессионального самоопределения рассмотрены в ряде кандидатских диссертаций, защищенных под руководством Н.С. Пряжникова (С.В. Иванушкина «Восприятие старшеклассниками событий собственного жизненного пути и их профессиональное самоопределение», В.Г. Семчук «Психологические условия формирования личной профессиональной перспективы у одаренных подростков»).

Проблеме активизации школьников в профессиональном самоопределении посвящены работы Н.В. Самоукиной.

В психолого-педагогической литературе достаточно широко исследуется и проблема готовности личности к деятельности: готовность к педагогическому труду и какому-либо его виду (О.А. Абдуллина, Т.А. Воронова, О.И. Горбуненко, К.М. Дурай-Новакова, С.А. Николаенко, В.А. Сластенин, и т.д.), готовность к самообразованию (В.С. Ильин, А.К. Громцева, М.Г. Кузьмина, Б.Ф. Райский, Г.Н. Сериков и др.), готовность к аналитической деятельности (Н.А. Катайцева и др.), готовности к педагогической деятельности, различным ее видам.

В большинстве работ (К.М. Дурай-Новаковой, М.И. Дьяченко, А.А. Кандыбовича, С.А. Николаенко, Г.Н. Серикова) готовность рассматривается как сложная многоуровневая система, имеющая целостный характер. В состав готовности входят убеждения, взгляды, отношения, мотивы, чувства, волевые и интел-

лектуальные качества, умения, навыки, установки на определенное поведение. Такая готовность – результат всестороннего развития личности с учетом требований, предъявляемых особенностями осуществляемой деятельности.

Под термином «готовность» мы понимаем, основываясь на работах Г.Н. Серикова, «интегративное состояние личности (характеризующее ее способности осуществлять требуемую деятельность), в котором она пребывает в конкретный момент времени» [4, с. 9]. Готовность к деятельности рассматривается в развитии как внутренний процесс, происходящий в личности. Результатом развития будет изменение качественного состояния системы, которое достигается путем последовательных преобразований.

Нам представляется, что для оценки готовности студентов к осуществлению профессиональной ориентации учащихся целесообразным является использование характеристик образованности, разработанных Г.Н. Сериковым: осведомленность, сознательность, действенность и умелость.

Осведомленность в вопросах профессиональной ориентации учащихся предполагает приобретение студентами соответствующей системы теоретических знаний, а именно:

- знания об истории вопроса профессиональной ориентации учащихся;

- знания о научных основах профориентации (содержание термина «профессиональная ориентация», знания о формах профессиональной ориентации (профессиональное просвещение; профессиональное самоопределение; профессиональное консультирование, трудоустройство, профессиональный отбор, профессиональная адаптация и др.); психологические основы профориентации, принципы профессиональной ориентации школьников, аспекты профориентации, основы профессиографии, системная организация профессиональной ориентации учащихся в общеобразовательном учреждении);

- знания о профессиональном просвещении учащихся (ознакомление учащихся с трудом и профессиями в процессе учебной работы, развитие интереса учащихся к профессиям в процессе внеклассной и внешкольной работы, факультативные занятия по выбору профессии);

- знания об организации практической деятельности учащихся в процессе изучения дисциплин соответствующей образовательной области, знания об организации трудовой дея-

тельности учащихся в летний период как одним из средств профессиональной ориентации;

- знания о профессиональном консультировании учащихся (сущность и задачи профессионального консультирования, изучение личности школьника с целью повышения эффективности профессиональной консультации);

- знания о системе работы по профессиональной ориентации родителей (педагогическое просвещение родителей по вопросам профессиональной ориентации, формы массовой и индивидуальной работы с родителями по профессиональной ориентации, привлечение родителей к участию в профориентационной работе);

- знания об организации работы по профессиональной ориентации учащихся в общеобразовательном учреждении (руководство работой педагогического коллектива по подготовке учащихся к выбору профессии, работа школьной библиотеки по оказанию помощи учащимся в выборе профессии, взаимодействие с консультационными центрами, учреждениями профессионального образования с целью совместного осуществления профессиональной ориентации учащихся).

Под сознательностью понимают «меру воздействия усваиваемого личностью социального опыта на ее способности выражать свое собственное отношение к себе и к окружению» [5, с. 108].

Исходя из того, что сознательность предполагает осмысление и понимание сути усваиваемых знаний, признаками сознательности будут:

- понимание важности осуществления профессиональной ориентации учащихся в интересах личности и общества;

- осознание необходимости осуществления профессиональной ориентации учащихся в интересах личности и общества;

- развитие способности к совершенствованию своих действий в области профессиональной ориентации учащихся в интересах личности и общества, включающее самоанализ и самооценку своей подготовленности в данной области и соответствия своих действий поставленным целям и задачам.

Осведомленность и сознательность характеризует образованность личности в аспекте усвоенности (присвоения личностью) тех знаний, которые необходимы ей при осуществлении профессиональной ориентации.

Действенность показывает «меру воздействия осведомленности и сознательности образующейся самости не только на ее от-

ношения к себе и к окружению, но и на вовлеченность в практическую реализацию аспектов своей жизнедеятельности» [5, с. 111]. Действенность проявляется во влиянии усвоенных знаний на отношение и вовлеченность личности в происходящие в ней и вокруг нее процессы, в различной степени активизации личности.

По отношению к профориентационной работе действенность проявится:

- в активности личности при осуществлении профориентационной работы учащихся (прежде всего в формах профессионального просвещения и содействия профессиональному самоопределению);

- в активности применения усвоенных знаний об осуществлении профориентационной работы.

Под умелостью человека понимается «мера его способностей выражать свои актуализированные потребности, пользоваться знаниями в процессе жизнедеятельности посредством обоснованных (в частности, усвоенными знаниями) действий» [5, с. 113]. Умелость проявляется через различные умения и навыки, присущие той или иной деятельности, оценивается по процессу реализации и, в большей степени, по результату деятельности. Таким образом, умелость означает приобретение, в процессе выполнения соответствующих заданий, опыта в проектировании и реализации системы профориентационной работы учащихся общеобразовательного учреждения. В частности, это формирование:

- умения ставить перед собой цель, определять задачи работы по профессиональной ориентации учащихся конкретного коллектива с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, иерархию этих задач;

- умения осуществлять проектирование и планирование своих действий в соответствии с поставленными задачами, осуществлять педагогическое проектирование профориентационной работы учащихся совместно с учреждениями профессионального образования, профориентационными (консультационными) центрами, трудовыми коллективами предприятий и организаций и т.п.;

- умения конструировать содержание работы по профессиональной ориентации учащихся, подбирать адекватные цели и задачам формы, методы, средства осуществления профориентационной работы как одного из

направлений внеклассной и внешкольной воспитательной работы;

– умения конструировать содержание работы по педагогическому просвещению родителей по вопросам профессиональной ориентации;

– умения осуществлять профессиональную ориентацию учащихся при изучении конкретных дисциплин;

– умения осуществлять контроль собственных действий в ходе реализации плана профессиональной ориентации учащихся;

– умения корректировать собственные действия в соответствии с результатами контроля и соотносить их с поставленной целью.

Знания об осуществлении профориентационной работы, таким образом, составляют часть педагогической и гуманитарной культуры будущего специалиста. Практическая готовность к осуществлению работы по профессиональной ориентации учащихся предполагает развитие аналитических, прогностических и проективных умений при конструировании, мобилизационных, информационных, ориентационных и развивающих умений при организации работы по профессиональной ориентации учащихся, а также перцептивных умений, умений общения и педагогической техники при осуществлении коммуникативной деятельности в ходе профориентационной работы.

С целью формирования готовности студентов педагогических специальностей к осуществлению профессиональной ориентации учащихся представляется целесообразным активное включение студентов, начиная с первого курса, в участие в совместной профориентационной работе вуза и конкретных общеобразовательных учреждений.

Формирование осведомленности и сознательности студентов предполагает «профориентационный» акцент в содержании ряда тем следующих дисциплин: «Педагогика» (разделы «Введение в педагогическую деятельность», «Теория обучения», «Теория и методика воспитания», «История образования и педагогической мысли», «Педагогические технологии», «Управление образовательными системами»), «Психология» (разделы «Общая психология», «Возрастная психология», «Социальная психология», «Педагогическая психология»), методик соответствующих дисциплин, курсов «Теория и практика инноваций», «Психодиагностика», «Информационно-документационное обеспечение управлением образованием». Формированию осведомленности и сознатель-

ности в области профессиональной ориентации учащихся способствует выполнение теоретической части курсовых и дипломных работ соответствующей тематики.

Формирование действенности и умелости студентов по осуществлению профессиональной ориентации учащихся осуществляется в ходе психолого-педагогического практикума, практикума соответствующих методик, практикума по психологии, практикума по информационным технологиям, в ходе ознакомительной, педагогической, преддипломной практик, при выполнении экспериментальной работы в ходе создания курсовых и дипломных работ соответствующей тематики.

Представляется также целесообразным разработать программу спецкурса «Профессиональная ориентация учащихся», цель которого – систематизировать и углубить знания студентов, полученных при изучении указанных выше дисциплин, а также обеспечить выработку соответствующих умений, навыков и приобретения опыта творческой деятельности в ходе планирования и осуществления совместной работы по профориентации ряда образовательных школ и вуза.

Литература

1. Батурина, Л.В. Профориентационная работа с подростками в современных социально-экономических условиях: методические рекомендации / Л.В. Батурина, Л.В. Котовская. – Челябинск, 2003.
2. Бобкова, Н.Д. Профессиональное самоопределение подростков при изучении естественных наук в общеобразовательной школе: дис. ... канд. пед. наук / Н.Д. Бобкова. – Курган, 2000.
3. Материалы IV областной научно-практической конференции «Актуальные проблемы технологической подготовки и профессиональной ориентации учащихся». – Челябинск: Изд-во «Образование», 2004.
4. Сериков, Г.Н. Самообразование: совершенствование подготовки студентов / Г.Н. Сериков. – Иркутск: Изд-во Иркутск. ун-та, 1991.
5. Сериков, Г.Н. Образование: аспекты системного отражения / Г.Н. Сериков. – Курган: Изд-во «Зауралье», 1997.
6. Спирина, Л.М. Профессионально-дифференцированная ориентация учащихся общеобразовательной школы на социально-экономические профессии: дис. ... канд. пед. наук / Л.М. Спирина. – Челябинск, 2000.

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЙ

К.Н. Крикунов
ЮУрГУ

В статье обосновывается целесообразность применения технологии модульного обучения в процессе формирования готовности студентов к деятельности в условиях чрезвычайных ситуаций, рассматриваются используемые при этом принципы, а также свойства разработанной технологии.

Имеющаяся в нашей стране и в мире в целом тенденция к учащению возникновения чрезвычайных ситуаций (далее – ЧС), большие человеческие и материальные потери, рост социальной напряженности, являющиеся следствием произошедших ЧС, а также принятые законодательные акты в области защиты от ЧС обуславливают особую актуальность разработки проблемы формирования готовности студентов к деятельности в условиях ЧС. Предъявляемые обществом требования к готовности студентов к деятельности в условиях чрезвычайных ситуаций и недостаточная теоретическая и практическая разработанность данного вопроса подтверждают актуальность темы исследования: «Формирование готовности студентов к деятельности в условиях чрезвычайных ситуаций».

Готовность студентов к деятельности в условиях ЧС определена нами как *интегративное свойство личности, характеризующее ее способность выполнять работы, направленные на спасение жизни и сохранение здоровья людей, снижение размеров ущерба окружающей природной среде и материальных потерь, а также на локализацию зон чрезвычайных ситуаций, прекращение действия характерных для них опасных факторов.*

Формирование готовности студентов к деятельности в условиях ЧС – *изменение в процессе активного взаимодействия субъектов образовательного процесса способности выполнять деятельность, направленную на спасение жизни и сохранение здоровья людей, снижение размеров ущерба окружающей природной среде и материальных потерь, а также на локализацию зон чрезвычайных ситуаций, прекращение действия характерных для них опасных факторов.*

В ходе исследования нами была разработана целостная, практикоориентированная, адап-

тивная и вариативная педагогическая модель, сориентированная на формирование готовности студентов к деятельности в условиях чрезвычайных ситуаций, представляющая собой систему со следующими основаниями: нижнее основание – достигнутый уровень готовности студентов к деятельности в условиях ЧС, верхнее – проектируемый уровень готовности к деятельности в условиях ЧС (как результат) – целевой компонент модели. Связь между этими двумя основаниями осуществляется через содержательный, реализующий, оценочный и корректировочный компоненты модели.

Содержательный компонент включает в себя четыре блока: медицинский, психологический, физический и основ выживания в ЧС, что обусловлено содержательными компонентами готовности к деятельности в условиях ЧС.

Реализующий компонент модели опирается на содержательный и включает в себя формы и методы организации учебного процесса, а также применяемые материально-технические средства. При этом используются специфические средства моделирования реальной обстановки ЧС, воздействующие на эмоциональную сферу студентов и способствующие формированию устойчивых практических навыков.

Функционирование спроектированной модели происходит в условиях образовательного процесса на факультете военного обучения гражданского вуза.

Проведенный нами анализ подходов к формированию готовности к деятельности в условиях ЧС показал, что содержание и объем вузовских дисциплин, целью которых является формирование готовности студентов к деятельности в условиях ЧС, варьируется в зависимости от специальности, по которой обучается студент. Так, прохождение студентами

обучения по программам специальностей 050104 и 280101 оказывает более существенное влияние на формирование их готовности к деятельности в условиях ЧС, чем прохождения обучения по программам других специальностей.

Следует также учитывать то обстоятельство, что некоторые студенты могли самостоятельно изучать те или иные вопросы, касающиеся формирования готовности к деятельности в условиях ЧС, не входящие в содержание их образования в вузе. Степень внимания, уделяемого формированию практических навыков, необходимых для деятельности в условиях ЧС, также различна для тех или иных вузовских специальностей. Степень усвоения содержания вузовских дисциплин, направленных на формирование готовности к деятельности в условиях ЧС, а также сформированности практических навыков, у тех или иных студентов может существенно отличаться и зависит от ряда факторов: индивидуально-личностных качеств студента, методов обучения, применяемых материально-технических средств и т.д.

Кроме того, уровень развития комплекса индивидуально-личностных качеств, необходимых для деятельности в условиях ЧС, у разных студентов неодинаков. Потенциальные возможности функционирования организма и состояние систем жизнедеятельности у тех или иных студентов отличаются. Следовательно, уровень физического развития у них также будет неодинаков. Объясняется это как природоопределенными задатками, так и тем, что ряд обучающихся могли самостоятельно развивать те или иные качества, необходимые для деятельности в условиях ЧС.

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что достигнутый уровень сформированности тех или иных компонентов готовности студентов к деятельности в условиях ЧС у разных обучаемых будет отличаться. Таким образом, необходимо формировать содержание образования, а также варьировать методы обучения и материально-технические средства, и используемые в процессе формирования готовности студентов к деятельности в условиях ЧС, учитывая достигнутый уровень сформированности компонентов готовности у разных студентов.

Учитывая вышеизложенное, мы считаем, что при реализации спроектированной нами педагогической модели целесообразно использовать технологию модульного обучения.

Педагогическая технология – системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей [1].

Модульный подход обычно трактуется как оформление учебного материала в виде законченных единиц с учетом атрибутивных характеристик.

Образовательный модуль – это логически завершенная форма части содержания учебной дисциплины, включающая в себя познавательный и профессиональный аспекты, усвоение которых должно быть завершено соответствующей формой контроля знаний и навыков, сформированных в результате овладения обучаемыми данным модулем [2].

Модуль содержит познавательную и профессиональную характеристики, в связи с чем можно говорить о познавательной (информационной) и профессиональной (деятельностной) частях модуля. Задача первой – формирование теоретических знаний, функции второй – формирование навыков на основе приобретенных знаний [2]. Кроме того, образовательный модуль должен включать в себя перечень форм организации учебного процесса, методов обучения и материально-технических средств, необходимых для усвоения его содержания и формирования практических навыков.

Образовательный модуль является единицей педагогической модели и его состав тождественен составу модели. Следовательно, образовательный модуль, предназначенный для формирования готовности к деятельности в условиях ЧС, должен содержать целевой, содержательный, реализующий, оценочный и корректировочный компоненты, функции которых должны быть аналогичны функциям соответствующих компонентов модели.

Мы считаем, что при формировании образовательных модулей в нашем исследовании необходимо придерживаться следующих принципов модульного обучения: модульности; выделения из содержания образования обособленных элементов; динамичности; действительности и оперативности знаний и их системы; гибкости; осознанной перспективы.

Принцип модульности определяет подход к обучению, отраженный в содержании, организационных формах и методах. В соответствии с этим принципом обучение строится по отдельным функциональным узлам – модулям, предназначенным для достижения кон-

кретных дидактических целей. Принцип выделения из содержания обучения обособленных элементов требует рассматривать учебный материал в рамках модуля как единую целостность, направленную на решение интегрированной дидактической цели, т.е. модуль имеет четкую структуру [2]. Применение этих принципов обоснованно в силу того, что при определении количества обучающих модулей и их содержания необходимо учитывать содержание и объем вузовских дисциплин, целью которых является формирование готовности студентов к деятельности в условиях ЧС, а также возможные сочетания достигнутых уровней сформированности всех компонентов вышеназванной готовности. Таким образом, содержание образования, включенное в содержательный компонент модели, а также формы, методы обучения и материально-технические средства, применяемые при формировании готовности студентов к деятельности в условиях ЧС, не являются общими для всех обучаемых, но в то же время позволяют сформировать обучающие модули с учетом сформулированных выше требований.

Принцип динамичности обеспечивает свободное изменение содержания модулей с учетом социального заказа [2]. Использование данного принципа необходимо, т.к. в силу высоких темпов научно-технического прогресса, постоянно изменяющейся социальной обстановки в обществе варьируются причины возникновения ЧС, условия их протекания и последствия. Следовательно, необходимо учитывать все эти факторы при формировании содержания образовательных модулей.

Принцип деятельности и оперативности знаний предполагает деятельностный подход к модульному обучению в сочетании с проблемным подходом к усвоению знаний, что обеспечивает творческое отношение к обучению. Использование этого принципа позволяет формировать устойчивые практические навыки, необходимые для деятельности в условиях ЧС, имитируя при этом различные стандартные и нестандартные ситуации, которые могут возникать в ходе протекания той или иной ЧС.

Принцип гибкости требует построения модульной программы и соответственно модулей таким образом, чтобы легко обеспечивалась возможность приспособления содержания образования и путей его усвоения к индивидуальным потребностям обучаемых

[2]. Применение этого принципа обеспечит возможность индивидуальной для каждого студента траектории формирования компонентов готовности к деятельности в условиях ЧС.

Принцип осознанной перспективы требует глубокого понимания обучающимся близких, средних и отдаленных стимулов учения [2]. В процессе формирования готовности к деятельности в условиях ЧС каждый студент должен четко представлять себе цели своего обучения и ожидаемый результат, а также видеть перспективы применения усвоенных знаний и сформированных навыков. Это способствует усилению мотивации при обучении. Таким образом, становится очевидной необходимость применения принципа осознанной перспективы.

В процессе реализации спроектированной нами модели формирования готовности к деятельности в условиях ЧС производится нулевой срез, целью которого является выявление достигнутых уровней сформированности компонентов вышеназванной готовности. В ходе исследования нами были выделены три уровня сформированности компонентов готовности: преддостаточный, достаточный и выше достаточного. По результатам нулевого среза все обучаемые распределяются по группам следующим образом:

– группа № 1 – студенты, проходящие обучение по специальностям 050104 и 280101, а также студенты, проходящие обучение по другим специальностям, имеющие достаточный уровень сформированности всех компонентов готовности к деятельности в условиях ЧС;

– группа № 2 – студенты, проходящие обучение по специальностям 050104 и 280101, а также студенты, проходящие обучение по другим специальностям, имеющие достаточный уровень сформированности медицинского компонента готовности и компонента основ выживания в ЧС, но уровни сформированности физического и психологического компонентов ниже достаточного;

– группа № 3 – студенты, проходящие обучение по специальностям 050104 и 280101, а также студенты, проходящие обучение по другим специальностям, имеющие достаточный уровень сформированности медицинского, психологического компонентов готовности и компонента основ выживания в ЧС, но уровень сформированности физического компонента ниже достаточного;

– группа № 4 – студенты, проходящие обучение по специальностям 050104 и 280101,

а также студенты других специальностей, имеющие достаточный уровень сформированности медицинского, физического компонентов готовности и компонента основ выживания в ЧС, но уровень сформированности психологического компонента ниже достаточного;

– группа № 5 – студенты, проходящие обучение по всем специальностям, кроме 050104 и 280101, имеющие предостаточный уровень сформированности всех компонентов готовности;

– группа № 6 – студенты, проходящие обучение по всем специальностям, кроме 050104 и 280101, имеющие предостаточный уровень сформированности всех компонентов готовности, кроме психологического;

– группа № 7 – студенты, проходящие обучение по всем специальностям, кроме 050104 и 280101, имеющие предостаточный уровень сформированности всех компонентов готовности, кроме физического;

– группа № 8 – студенты, проходящие обучение по всем специальностям, кроме 050104 и 280101, имеющие предостаточный уровень сформированности медицинского компонента готовности и компонента основ выживания в ЧС, но достаточный уровень сформированности физического и психологического компонентов.

Далее процесс формирования готовности студентов к деятельности в условиях ЧС в каждой из групп происходит с применением образовательного модуля, спроектированного с учетом соответствующих сочетаний достигнутых уровней сформированности всех компонентов готовности. Содержание образования при этом формируется таким образом, чтобы: во-первых, свести к минимуму возможное дублирование содержания вузовских дисциплин, целью которых является формирование готовности к деятельности в условиях ЧС; во-вторых, обеспечить повышение уровня сформированности прежде всего тех компонентов готовности, достигнутый уровень сформированности которых оказался ниже достаточного.

Так, например, проектируемый уровень сформированности компонентов готовности к деятельности в условиях ЧС для студентов группы № 1 (целевой компонент модуля) – выше достаточного. Образовательный модуль, применяемый при формировании готовности студентов группы № 1, предполагает изучение теоретических вопросов, не входящих в программы вузовских дисциплин, на-

правленных на формирование готовности к деятельности в условиях ЧС. Однако при формировании практических навыков у студентов этой группы учитывается следующее обстоятельство, выявленное нами при анализе программ специальностей 050104 и 280101: основное внимание при прохождении обучения по программам этих специальностей уделяется изучению теоретических вопросов, связанных с формированием готовности к деятельности в условиях ЧС. Следовательно, образовательный модуль для студентов группы № 1 должен включать упражнения, способствующие совершенствованию тех навыков, на формирование которых обращается недостаточное внимание при обучении в вузе. Содержание физического и психологического блоков образовательного модуля для группы № 1 обеспечивает поддержание достаточного уровня сформированности этих компонентов готовности, а также предполагает возможность его повышения.

Для студентов группы № 7 образовательный модуль проектируется следующим образом. Проектируемый уровень сформированности компонентов готовности – достаточный. Формирование медицинского компонента готовности и компонента основ выживания в ЧС обеспечивается посредством изучения теоретических вопросов, не входящих в программы соответствующих вузовских дисциплин, а также формированием соответствующих практических навыков. Содержание физического блока обеспечивает поддержание достаточного уровня сформированности этого компонента готовности и возможность его повышения. Содержание психологического блока способствует достижению достаточного уровня сформированности этого компонента готовности у большинства обучаемых.

Аналогичным образом формируются образовательные модули для студентов остальных групп. Сформированный таким образом образовательный модуль является основным для всех студентов данной группы. Применяемые при формировании образовательных модулей формы организации учебного процесса, методы обучения и материально-технические средства также варьируются с учетом содержания образования.

На определенном этапе процесса формирования готовности студентов к деятельности в условиях ЧС мы проводим оценку сформированности всех ее компонентов. Эту функцию выполняет оценочный компонент обра-

зовательного модуля. После этого принимается решение о ходе дальнейшего прохождения обучения для каждого студента. В соответствии с оценкой сформированности компонентов готовности студент либо продолжит обучение с применением прежнего обучающего модуля, либо переводится в группу, где обучение осуществляется с использованием другого обучающего модуля. Возможно также прохождение обучения с применением прежнего модуля, но с выдачей индивидуальных заданий, обеспечивающих корректировку уровня сформированности того или иного компонента готовности. Сформированные таким образом образовательные модули являются корректировочными и обеспечивают индивидуализацию траектории формирования компонентов готовности. Таким образом функционирует корректировочный компонент модуля. Функции оценочных и корректировочных компонентов образовательных модулей для всех групп студентов аналогичны.

На завершающем этапе процесса формирования готовности к деятельности в условиях ЧС проводится итоговый срез с целью определения уровней сформированности всех компонентов готовности. По результатам итогового среза каждому студенту выдаются индивидуальные рекомендации по дальнейшему повышению уровней сформированности компонентов готовности.

При отборе содержания образования, форм организации образовательного процесса, методов обучения, а также материально-технических средств мы руководствовались положениями гуманно ориентированного образования. Следовательно, разработанная нами технология является *гуманно ориентированной*.

Спроектированная нами технология формирования готовности к деятельности в условиях ЧС обеспечивает индивидуальную траекторию формирования готовности для каждого студента. Следовательно, данная технология обладает свойством *адаптивности*.

Кроме того, данная технология предполагает возможность варьирования содержания образования, методов и средств с целью коррекции результатов. Значит, технология обладает свойством *вариативности*.

Поскольку разработанная нами технология подразумевает возможность ее применения в других однотипных образовательных учреждениях, есть основания говорить о наличии у нее свойства *воспроизводимости* [3].

По нашему мнению, разработанная в ходе исследования технология формирования готовности студентов к деятельности в условиях ЧС позволяет учесть большинство факторов, оказывающих влияние в процессе формирования вышеназванной готовности. Это обеспечит достижение большинством студентов достаточного уровня сформированности всех ее компонентов.

Литература

1. Кларин, М.В. *Инновации в обучении* / М.В. Кларин. – М.: Наука, 1997.
2. *Педагогические технологии: учебное пособие для студентов педагогических специальностей* / М.В. Буланова-Топоркова, А.В. Духавнева, В.С. Кукушкин и др.; под ред. В.С. Кукушкина. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2004. – 336 с.
3. Селевко, Г.К. *Современные образовательные технологии* / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998.

РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ СТАНОВЛЕНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ К ДЕЛОВОЙ ПЕРЕПИСКЕ С ПАРТНЕРАМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УНИВЕРСИТЕТА

Н.Н. Кузьмина
ЮУрГУ

В статье рассматривается экспериментальная методика, которая состоит в реализации специальным образом организованного учебно-педагогического взаимодействия, сориентированного на становление готовности будущих менеджеров к деловой переписке с партнерами.

Для реализации модели и оценки ее эффективности проведен формирующий эксперимент. В контрольных группах занятия проводились традиционно, а в экспериментальных – по разработанной нами методике.

На традиционных занятиях по иностранному языку можно увидеть явные упущения:

- диспропорция между целями обучения и воспитания в образовании;
- диспропорция в использовании разных методов в образовании;
- малое внимание уделяется письму в целом и деловому письму в частности;
- отсутствие направленности на воспитание социальных и моральных норм, принятых в нашем обществе, без знания которых невозможна полноценная деловая переписка;
- сведение образовательного процесса к простому «научению», низкая доля продуктивных методов;
- недостаточное количество средств эмоционального воздействия на студентов, в том числе и побуждения, стимулирования, поощрения;
- иностранный язык не в полной мере рассматривается в качестве средства общения, призванного содействовать развитию личности, становлению готовности к деловой переписке в профессиональной деятельности менеджера.

Мы построили экспериментальную методику, учитывая все выявленные недостатки традиционной методики. Экспериментальная методика состоит в реализации специальным образом организованного учебно-педагогического взаимодействия (общения), сориентированного на становление готовности будущих менеджеров к деловой переписке с партнерами. Целью учебно-педагогического общения

является становление готовности будущих менеджеров к деловой переписке с партнерами, побуждение их к написанию различных видов писем, выполнению различных видов деятельности, направленных на становление готовности к деловой переписке в профессиональной деятельности менеджера.

В соответствии с этапами становления готовности к деловой переписке мы подобрали темы, рассмотрение которых необходимо для успешной деловой переписки менеджера с партнерами.

Первый раздел «Написание делового письма» включает 6 тем.

1. Понятие делового письма в деятельности менеджера, участники переписки в деятельности менеджера, цели переписки и роль письма во взаимодействии с партнерами менеджера.

2. Характерные черты (логика и особенность композиции, стиль) и расположение частей делового письма (реквизиты). Пунктуация делового письма (сравнение с русским языком).

3. Написание адреса, оформление конверта.

4. Дата, указание на конкретное лицо, ссылка, заголовок к тексту письма.

5. Вступительное обращение и заключительная формула вежливости (этикетные формы обращения). Вступительные и заключительные абзацы (используемые клише).

6. Текст письма (терминология, идиомы профессиональной деятельности менеджера). Подпись, приложения и рассылаемые копии.

Второй раздел «Внутренняя переписка».

1. Докладные, служебные, объяснительные записки (освещаются принципы и схемы их составления).

Третий раздел «Внешняя переписка» включает 5 тем.

1. Коммерческие письма (письмо-запрос, оферта, рекламация, различные виды ответов).

2. Сопроводительное, договорное письмо, напоминание, подтверждение, просьба и т.п.

3. Нерегламентированные письма (рекламные, информационные, письмо-представление фирмы и т.п.).

4. Личная служебная переписка (поздравления, приглашения, ответы на приглашения, выражение соболезнований, рекомендации и т.п.).

5. Документы назначения кадров на должность (сопроводительное письмо, резюме, предложение должности, подтверждение принятия должности и др.).

Четвертый раздел «Быстрые средства связи: телеграммы, факсимильные и электронные сообщения».

1. Факсы, телеграммы и письма электронной почтой, ответы на них (студенты знакомятся с особенностями деловых сообщений для оперативных средств связи).

Приступим к более подробному рассмотрению каждого вида работы. Хотелось бы сразу отметить, что следующие виды работы, такие как составление темы, написание сочинения, работа с текстами, цитатами и т.д. помимо выявления и усвоения знаний о деловой переписке менеджера, направлены посредством языковых единиц (начиная от слова и заканчивая текстами и сверхфразовыми единствами) на воздействие на сознательную, подсознательную и эмоциональную сферы человека. Языковые единицы вызывают определенные эмоции (т.к. в качестве мотивов могут выступать и эмоции) и имеют знаковый аспект.

Работа по разделу «Написание делового письма» над темой «Деловое письмо в деятельности менеджера». При составлении этой темы студентам дается задание не просто формально пересказать теорию, а постараться проанализировать возможных участников переписки в деятельности менеджера, цели переписки и роль письма во взаимодействии с партнерами менеджера, выразить свои планы на будущее, связанные с деловой перепиской. Рассказ на данную тему помогает преподавателю в выявлении знаний у студентов о деловой переписке, а также дает возможность увидеть проявленный интерес к данной проблеме.

Работа над сочинением «My Future Profession» (Моя будущая профессия). Студентам предлагается написать сочинение о том, по-

чему они выбрали данную профессию, что их больше всего привлекает в ней, какую роль занимает письменное деловое общение в профессии менеджера. Выразить собственные планы, связанные с будущей профессией, где бы они хотели работать в будущем, и какие перспективы открывает успешное деловое общение.

Преподаватель с помощью данной работы узнает о заинтересованности студентов в деловой переписке, что в дальнейшем позволит организовать учебно-педагогическое общение таким образом, чтобы обеспечить успешное становление готовности к деловой переписке у каждого студента.

Работа с текстами по специальности о важности и значимости деловой переписки в деятельности менеджера. Студентам предлагаются следующие тексты: The role of business letters in a manager's activity (Роль деловых писем в деятельности менеджера); Business correspondence in management (Деловая переписка в управлении); Who writes business letters? (Кто пишет деловые письма?); First insights into business correspondence (Первое погружение в деловую переписку); Writing strategies (Стратегии письма); Importance of being concise (Как важно быть кратким); Linguistic Background of Business Correspondence (Лингвистические основы деловой переписки); Etiquette in the world of business (Этикет в мире бизнеса); The importance of punctuation in writing business letters (Важность пунктуации при написании деловых писем); Business correspondence: internal and external (Деловая переписка: внутренняя и внешняя); World Wide Web (Всемирная паутина); What's netiquette? (Что такое сетевой этикет?) и т.д. При этом включаются тексты не только информационные, но и пояснительные и инструктивные.

В учебно-педагогическом общении преподаватель предлагает студентам.

1. Обсудить: главные идеи текста путем проверки пунктов плана (самостоятельно составленного каждым учеником); какие ключевые слова можно выбрать для передачи основного содержания изученного текста; какие вопросы освещаются в тексте; как передать главную идею текста несколькими предложениями; ключевые слова, которые можно использовать в качестве опоры при обсуждении проблемы, освещаемой в тексте; предлагается разбить текст на несколько смысловых частей и подумать, какие предложения, из написанных на доске (карточке), могут служить за-

главными текста; какая новая информация (для каждого) получена из текста; как эта новая информация может пригодиться для деловой переписки менеджера.

2. Прокомментировать: факты, которые показались для вас самыми важными (интересными) для деловой переписки менеджера; собственную формулировку основной идеи текста.

Работа с цитатами. Данная работа подчеркивает важность делового письменного общения, обращает внимание на ключевые моменты составления хорошего делового письма, дает студентам возможность обсудить ключевые моменты.

The present letter is a very long one, simply because I had no leisure to make it shorter (Blaise Pascal, translated from French, *Lettres Provinciales*, XVI, 1656). (Данное письмо – очень длинное, просто потому что у меня не было свободного времени сделать его короче. Перевод с французского).

In composing, as a general rule, run your pen through every other word you have written; you have no idea what vigor it will give your style (Sydney Smith). (При составлении письма просмотрите каждое слово, написанное Вами, Вы не имеете представления, какую силу может придать слово Вашему стилю).

Работа со специально подобранными пословицами и поговорками. Предлагается студентам проанализировать пословицы и поговорки. Данные пословицы и поговорки подбираются таким образом, чтобы при анализе информации содержащейся в них, студенты получали информацию в области письма (Что написано пером, не вырубишь топором), а также социальных норм (A bargain is a bargain. Уговор дороже денег.). Это может быть информация об отношениях между людьми, могут затрагиваться важные вопросы, касающиеся соблюдения социальных норм.

Использование пословиц и поговорок в становлении готовности к деловой переписке оказывается важной составляющей при усвоении социальных норм, так как деловая переписка будет наиболее успешна, если она будет осуществляться в соответствии с социальными нормами, т.е. при уважительном отношении к партнеру, на паритетных началах, учитывая культуру профессионально-делового общения, что соответствует гуманно ориентированному подходу.

Для становления готовности к деловой переписке с партнерами мы также использовали систему упражнений. Под системой упражнений С.Ф. Шатилов понимает такую совокупность необходимых типов, видов и разновидностей упражнений, выполняемых в такой последовательности и таком количестве, которые учитывают закономерности формирования умений и навыков в различных видах речевой деятельности в их взаимодействии и обеспечивают максимально высокий уровень овладения иностранным языком в заданных условиях [3].

Практика показывает, что студенты не способны составить правильно оформленное в языковом и структурном отношении деловое письмо, изучив только готовый образец или список речевых клише. Это влечет за собой огромное количество ошибок и недопонимание со стороны студентов, поэтому принят следующий порядок предъявления материала: реквизит – фраза-клише – абзац – макет письма – письмо.

Вместо традиционного объяснения нового материала мы используем формулировки упражнений, которые предполагают процесс манипуляций с языковым материалом, после чего учащиеся получают некий результат, который им необходим для выполнения последующего задания. Упражнения комплекса взаимосвязаны и взаимозависимы. В результате решения такого рода познавательных задач учащиеся самостоятельно формулируют правила, делают выводы.

Приведем примеры эмпирических заданий при обучении написанию адреса на английском языке. Сначала учащимся предлагается внимательно изучить и перевести несколько правильно оформленных адресов на английском языке с разными пунктами назначения и разными адресатами. Затем необходимо назвать составляющие их части, а в следующем задании нужно расположить названия составных частей адреса в той последовательности, а какой их принято употреблять в англо-говорящих странах. Очевидно, что второе задание невозможно выполнить без тщательной проработки первого.

Приведем примеры упражнений с целыми текстами деловых писем:

– прочитайте и переведите на русский язык несколько образцов деловых писем и ответьте на вопросы по структуре и особенностям их составления;

- изучите образцы писем и определите, каких частей недостает;
- просмотрите письмо и определите, с какой целью оно было послано;
- впишите названия частей письма в пустые рамки;
- расположите данные в разброс части письма в правильном порядке и т.д.

Примеры упражнений по обучению отдельным элементам делового письма:

- изучите расположение адресов на конверте и ответьте на вопросы;
- расположите на конверте данные адреса соответствующим образом;
- исправьте ошибки в написании адреса;
- изучите заголовки фирменных бланков, ответьте на вопросы;
- напишите следующие цифровые даты полностью;
- изучите реплики и определите, какие из них служат для начала письма, какие для заключения;
- сопоставьте цели писем с соответствующими фразами из писем.

После проработки каждого реквизита письма можно переходить к составлению отдельных фраз с постепенным нарастанием уровня сложности (заголовок текста письма; составление 2–3-х независимых предложений; составление взаимосвязанных предложений; составление макета письма по опорной информации; составление письма на основе ситуации на английском языке).

Быстрые средства связи в основном отличаются на языковом уровне. Телеграммы имеют отличия еще и по форме. Поэтому данные виды коммуникации объединены в один раздел. Приведем некоторые примеры упражнений по составлению телеграмм, факсимильных и электронных сообщений:

- изучите данное письмо и факсимильное сообщение, определите разницу;
- сравните письмо и телеграмму одинакового содержания, определите цель их написания;
- прочитайте несколько телеграмм, выпишите сокращения и расшифруйте их;
- переделайте данное письмо в телеграмму, используя особые правила составления и сокращения;
- сформулируйте правила составления телеграмм и т.д.

Проведение деловых игр. Деловая игра, по А.А. Вербицкому, является формой воссоздания предметного и социального содер-

жания профессиональной деятельности, моделирования систем отношений, характерных для данного вида труда [2, с. 128]. Таким образом, в деловой игре обучающиеся выполняют квазипрофессиональную деятельность, которая несет в себе черты как учебной, так и будущей профессиональной деятельности. В процессе деловой игры чувство равенства, атмосфера увлеченности и радости сотворчества дают возможность преодолеть внутренний дискомфорт и в полной мере выразить свои способности, задатки, показать усвоенные в процессе обучения знания. Нами выделяется чрезвычайная важность и необходимость деловой игры для становления готовности будущих менеджеров к деловой переписке с партнерами.

Нами успешно проведено несколько деловых игр. Приведем пример деловой игры на тему «Applying for a job» (Заявление на работу). Следует отметить, что данная игра будет проводиться в письменной форме, поскольку основная цель – написание делового письма. Студенты получают роли и в соответствии с ролью студент должен написать сопроводительное письмо, приложив резюме, или ответить на сопроводительное письмо и пригласить на собеседование. Далее в зависимости от роли студент должен написать письмо о предложении должности или подтвердить принятие должности. В данном случае предполагается работа в парах.

Разработка данных мероприятий осуществляется в несколько этапов по следующей схеме:

I этап (организационно-методический) отражает подготовительную работу преподавателя – организатора игры и включает: 1) постановку целей; 2) описание базовой ситуации; 3) подготовку вспомогательных материалов (лексико-грамматический инвентарь, и т.п.).

II этап (подготовительный) состоит из:

- доигрового брифинга, в ходе которого преподаватель объясняет участникам правила, знакомит их со сценарием и социально-психологическими характеристиками ролей, которые затем распределяются между студентами;
- выполнения подготовительных упражнений, касающихся тематики игры.

На данном этапе студенты получают карточки с инструкциями, где представлен репертуар роли каждого участника игры (определение роли, значение роли в игре, права и

обязанности, характер взаимодействия с другими участниками игры и т.п.).

III этап представляет собой собственно развитие деловой игры.

IV этап (постигровой брифинг) состоит в развернутом и аргументированном обсуждении преподавателем и студентами хода игры, анализе действий отдельных участников, оценке коммуникативных письменных умений, а также знаний и умений студентов по деловой переписке [1].

Подобным образом проводится деловая игра посредством Интернет (обмен письмами с педагогом).

Таким образом, нами проводилась работа на уроках английского языка, направленная на становление готовности будущих менеджеров к деловой переписке с партнерами в образовательном процессе университета посредством учебно-педагогического общения.

Об эффективности проделанной работы можно судить по результатам становления готовности будущих менеджеров к деловой переписке с партнерами в образовательном процессе университета.

Литература

1. *Активные методы обучения в преподавании иностранного языка: пособие для преподавателей иностранных языков вузов / под ред. Н.П. Бельтюковой. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 1990. – 158 с.*

2. *Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие / А.А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.*

3. *Шатилов, С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С.Ф. Шатилов. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.*

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОДЕЙСТВИЕ СТАНОВЛЕНИЮ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ОБРАЗОВАННОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ

М.В. Цытович
ЮУрГУ

В статье подробно описываются виды самостоятельной работы студентов, используемые при организации системы содействия становлению вторичной языковой образованности и возможности использования компьютерных технологий при организации самостоятельной работы.

В вузах нашей страны сложилась система иноязычного образования, представленная на рис. 1.

Из рис. 1 видно, что в неязыковых вузах и на неязыковых специальностях ведется либо углубленная языковая подготовка, либо на иностранный язык приходится 2–4 часа в неделю в течение трех семестров и большая доля часов отводится на самостоятельную работу студентов. Встает вопрос: возможно ли в условиях, когда иностранный язык преподается в рамках общеуниверситетской базовой дисциплины, добиться достаточно высокого уровня вторичной языковой образованности специалиста необходимого для успешного осуществления межкультурной коммуникации. Ответ

на данный вопрос зависит от множества факторов: с каким уровнем вторичной языковой образованности студент пришел в ВУЗ, насколько он мотивирован и других. Так как в высшей школе велика роль самостоятельной работы, в системе содействия становлению вторичной языковой образованности необходима подсистема содействия самостоятельной работе студентов.

Данный вид деятельности регламентируется следующими нормативными документами: Законом РФ о высшем и послевузовском профессиональном образовании, письмом Минобразования РФ от 27.11.2002 «Об активизации самостоятельной работы студентов в высших учебных заведениях» и разработан-

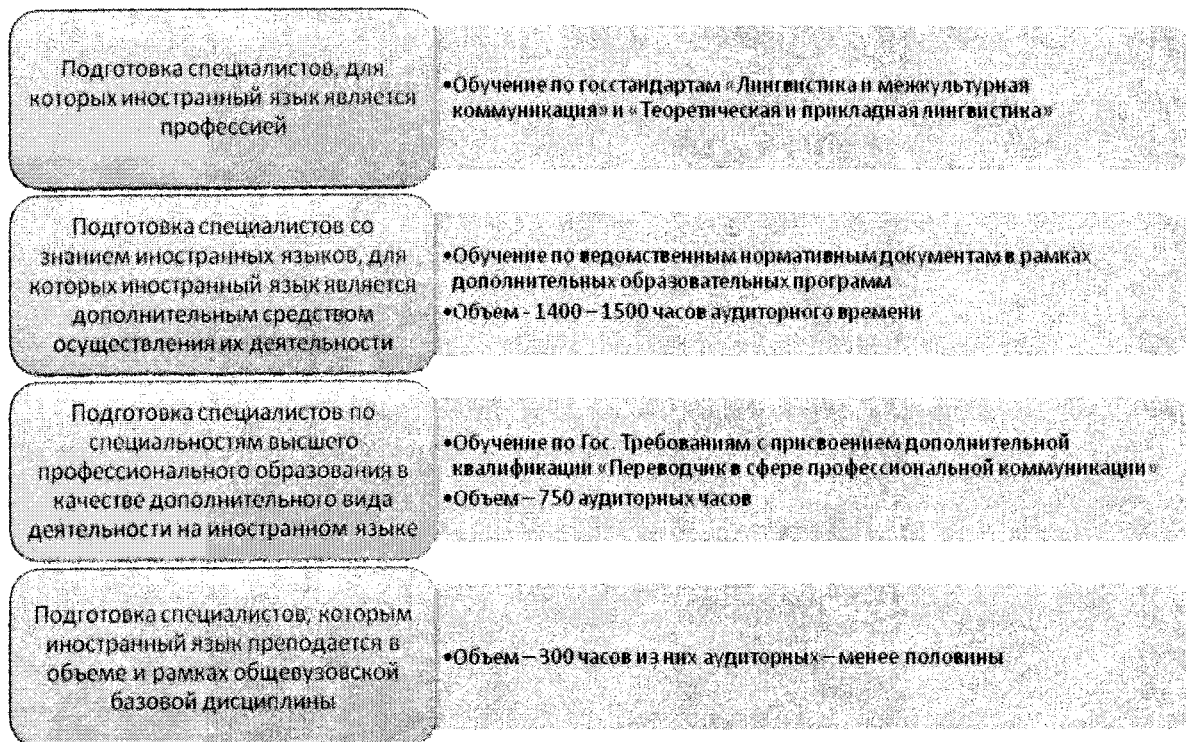


Рис. 1. Система иноязычного образования в Российской Федерации

ными в соответствии с ним временными рекомендациями по организации самостоятельной работы студентов [3].

Согласно этим документам, самостоятельная работа – это способ активного, целенаправленного приобретения студентом новых для него знаний и умений без непосредственного участия в этом процессе преподавателей. Предметно и содержательно самостоятельная работа определяется образовательным стандартом и рабочими программами конкретных дисциплин.

Анализ публикаций по данной тематике показал, что существуют различные трактовки этого понятия, начиная от того, что к самостоятельной работе относятся только внеаудиторные занятия, вплоть до того, что весь учебный процесс в вузе должен быть рассчитан на самостоятельную работу студентов под руководством и при помощи преподавателя [6]. К самостоятельной работе студентов при становлении вторичной языковой образованности можно отнести виды деятельности, представленные на (рис. 2):

Во временных рекомендациях также прописаны условия и предпосылки реализации самостоятельной работы студентов [3]. Каждого студента необходимо обеспечить:

- индивидуальным рабочим местом при выполнении теоретических и практических работ;
- информационными ресурсами (справочники, учебные пособия, банки индивидуаль-

ных заданий, обучающие программы, пакеты прикладных программ и т.д.);

- методическими материалами (указания, руководства, практикумы и т.п.);
- контролирующими материалами (тесты);
- материальными ресурсами (ЭВМ, измерительное и технологическое оборудование и др.);
- временными ресурсами;
- консультациями;
- возможностью выбора индивидуальной образовательной траектории;
- возможностью публичного обсуждения теоретических и/или практических результатов, полученных студентом самостоятельно.

При организации подсистемы содействия самостоятельной работе студентов в повышении уровня вторичной языковой образованности, на наш взгляд, необходимо соблюдение следующих требований:

- 1) постепенное увеличение объема самостоятельной работы студентов от семестра к семестру и, по мере овладения ими методами и приемами самостоятельной работы, постепенное повышение ее сложности;
- 2) постепенное повышение творческого, индивидуального характера самостоятельной работы, включение в нее элементов исследования и обобщения;
- 3) постоянное осуществление управления самостоятельной работой студентов.

Для фиксации успеваемости и результатов самостоятельной работы, считаем необхо-



Рис. 2. Виды самостоятельной работы студентов при становлении вторичной языковой образованности

димым ввести рейтинговую систему, разделить внеаудиторную самостоятельную работу на обязательную и по выбору и определить максимальное количество баллов, которое студент может заработать за выполнение задания того или иного вида.

Опираясь на вышеизложенное, рассмотрим подробнее самостоятельную работу студента при становлении вторичной языковой образованности в первом семестре обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Зачастую студенты первого курса не готовы к осуществлению самостоятельной работы и им требуется значительная помощь и сопровождение со стороны преподавателя. Поэтому основная задача данного этапа – ознакомить студента с методами и приемами самостоятельной работы и с теми информационными, контролируемыми, методическими ресурсами, которые имеются для изучения данной дисциплины. Для этого необходимо на каждом аудиторном занятии отводить 10–15 минут на доведения до сведения учащихся информации о том, какими ресурсами по данной дисциплине обладает библиотека, что можно найти в книжных магазинах, какие возможности есть для дополнительной подготовки на кафедре, в лингафонном кабинете (тесты, обучающие программы), о методиках запоминания, других приемах изучения языка. Постепенно к данной работе подключаются и студенты. Они должны будут выполнить один из следующих видов самостоятельных работ по выбору:

- сообщение (обучающая программа «Bridge to English»);
- обзор (электронные словари, электронные переводчики, Интернет для изучения иностранного языка);
- презентация (разработать и представить обучающую программу, например, тренажер слов, тренажер грамматики, тренажер перевода и др.).

Но на данном этапе осведомленности студентов о методах и средствах организации самостоятельной работы недостаточно. Как сделать так, чтобы они начали их активно применять в своей образовательной деятельности? На наш взгляд, хорошим организационным началом обладают современные обучающие программы. Если есть такая возможность, можно, чтобы вся группа студентов во внеаудиторное время занималась по той или иной обучающей программе или вся группа

подписалась на Интернет-рассылку, связанную с иностранным языком, а контроль осуществлялся в аудитории в виде 10–15 минутного теста. В конце семестра было бы полезно организовать какую-либо обобщающую итоговую работу. Например, эссе «The best way of learning English» или что-либо другое. Это необходимо, чтобы посмотреть, насколько усвоена информация, насколько она проанализирована через рефлексию, применительно к себе. Главная цель данного этапа – подготовить студента к дальнейшей серьезной учебно-исследовательской самостоятельной работе в процессе становления вторичной языковой образованности в вузе, повысить мотивацию к изучению языка, которая исходит из уверенности в успехе, так как из всего многообразия современных способов и средств обучения и учения можно выбрать то, что подходит именно тебе.

Самостоятельная работа во втором семестре обучения имеет следующие цели: углубление и закрепление навыков самостоятельной работы, развитие различных речевых умений и навыков аналитической работы. Спецификой самостоятельной работы студентов на данном этапе является то, что она осуществляется с большей долей самостоятельности, студент руководствуется различными учебно-методическими пособиями. Работа с различными требованиями и методическими рекомендациями может осуществляться в учебное время при некотором руководстве преподавателя и во внеурочное время совершенно самостоятельно. Обязательной самостоятельной работой, чаще всего, является доклад по выбранной тематике с последующим обсуждением.

Контролируемая самостоятельная работа по выбору:

- перевод по заданию кафедры;
- реферирование научного текста;
- аннотирование текста;
- составление подборки текстов по заданной тематике;
- написание реферата.

В компетенции преподавателя по содействию самостоятельной работе студента входят:

- информирование о способах поиска информации в различных банках данных;
- обучение различным видам чтения;
- обучение реферированию и аннотированию;

- предоставление примерного алгоритма работы с научным текстом;
- консультирование.

Самостоятельная работа по становлению вторичной языковой образованности в течение третьего семестра обучения носит аналитический, исследовательский характер. Ее можно назвать учебно-исследовательской работой с элементами научного исследования без непосредственного участия преподавателя, но под его контролем. Обязательным видом самостоятельной работы будет участие или в телекоммуникационном проекте, или в деловой игре, или в студенческой конференции, то есть это достаточно трудоемкое задание, которое охватывает весь семестр. Вид и тема объявляются в начале семестра, сразу распределяются компетенции, этапы и формы контроля.

Виды самостоятельной работы по выбору остаются такими же, как в предыдущем семестре, но их объем увеличивается и требования к ним изменяются в сторону усложнения.

Осуществление контроля самостоятельной работы студентов – вопрос неоднозначный. С одной стороны, контроль снижает уровень самостоятельности, а с другой – призван повысить эффективность самостоятельной работы. Вот почему конкретные формы и методы контроля должны быть гибкими, продуманными, обоснованными, чтобы студент не чувствовал давления со стороны преподавателя, а воспринимал это как необходимую помощь и средство повышения его образовательной активности [1, 2, 4]. Согласно рекомендациям контроль самостоятельной работы и оценка ее результатов организуется как единство двух форм [3]:

- самоконтроль и самооценка студента;
- контроль и оценка со стороны преподавателей, государственных экзаменационных и аттестационных комиссий, государственных инспекций и др.

Осуществлять контроль и оценивать результаты индивидуальных заданий предлагается во время так называемых контактных часов. К сожалению, по дисциплине «Иностранный язык» таких часов не предусмотрено. Поэтому контроль самостоятельной работы осуществляется на аудиторных занятиях: текущий контроль самостоятельной работы студентов по подготовке к аудиторным занятиям (в основном применяется тестовая фор-

ма контроля) и контроль обязательной самостоятельной работы студентов. Осуществление промежуточного контроля обязательной контролируемой самостоятельной работы и контролируемой самостоятельной работы по выбору, на наш взгляд, целесообразно проводить с использованием компьютерных средств [5]. Для этого студенты присылают результаты своей самостоятельной работы по электронной почте преподавателю. Он проверяет и с исправлениями и рекомендациями отправляет на доработку. Студенты также могут присылать отчеты о проделанной самостоятельной работе за определенный период в заранее установленной форме.

Чтобы самостоятельная работа студентов протекала успешно, она не должна быть пущена на самотек. Преподаватель должен продумать систему контроля, а, главное, систему помощи студентам в ее осуществлении. Так как по дисциплине «Иностранный язык» предусмотрено только два часа консультаций перед экзаменом, предлагается осуществлять консультирование также с использованием компьютерных технологий (рис. 3).

Таким образом, выбор того или иного компьютерного средства зависит как от его функциональных возможностей, так и от следующих факторов:

- Контингент (количество и состав студентов группы);
- техническое обеспечение;
- уровень подготовленности студентов к работе с ТСО;
- вид и форма самостоятельной работы;
- уровень вторичной языковой образованности.

Нами остался неохваченным вопрос самостоятельной работы студентов на аудиторном занятии. На наш взгляд, для становления вторичной языковой образованности студентам нужно больше предоставлять самостоятельности на занятии и структура стандартного аудиторного занятия по иностранному языку должна быть приблизительно такой: 50% – активные формы проведения занятия, 25% – трансляция материала, 25% – самостоятельная работа. Например, после объяснения грамматического материала, можно попросить студентов обобщить его в виде схемы или таблицы, если они затрудняются, то можно попросить их заполнить предложенную вами схему. Изучение какого-либо раздела учебника можно завершать составлением семантических

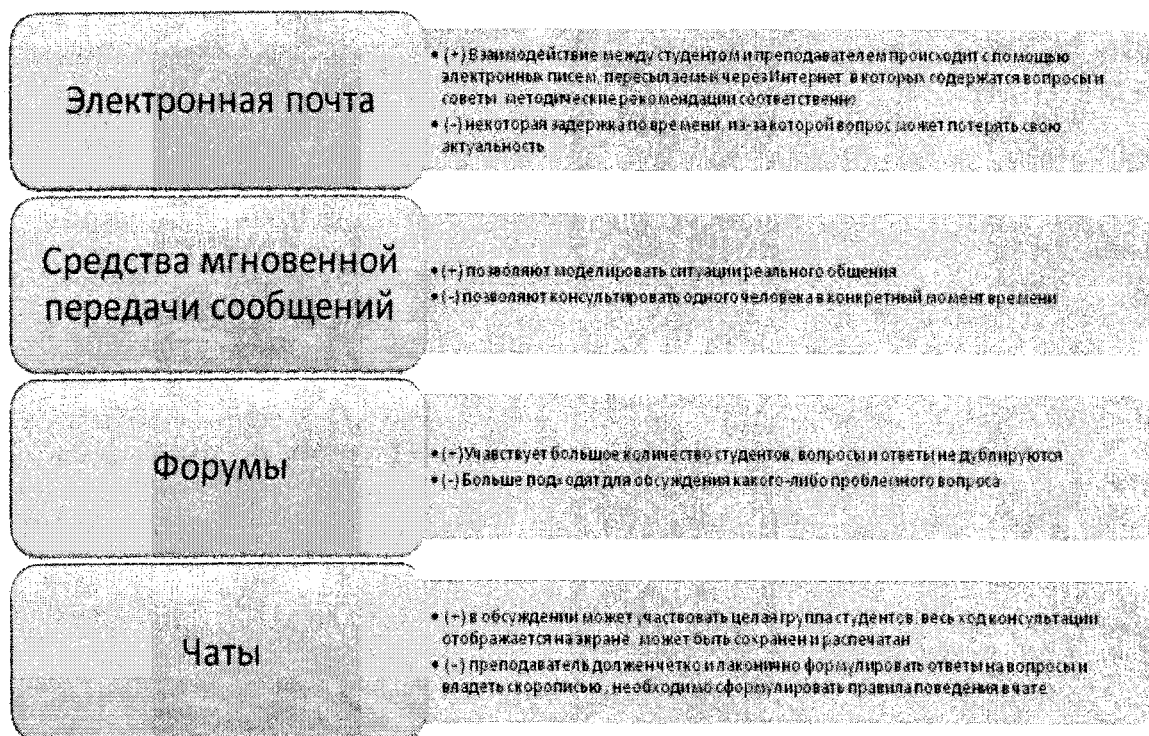


Рис. 3. Средства компьютерных технологий для организации интерактивного консультирования

полей изученных ключевых понятий. Во всех случаях, когда это возможно, хорошо, чтобы самостоятельная работа находила выход на активные формы работы (обсуждение, презентация) для становления различных умений устной речи. Самостоятельную работу студентов можно довольно успешно организовать в компьютеризированных аудиториях. Это позволит, например, индивидуализировать подготовку к контрольным работам по грамматике, так как студенты самостоятельно работают с интерактивными упражнениями и обучающими программами, последующее написание тренировочного теста со статистикой позволит им выявить пробелы в знаниях, а общая статистика по группе покажет преподавателю, на какие моменты нужно обратить внимание еще раз.

Таким образом, при организации системы содействия самостоятельной работе студентов возникает еще много вопросов: каковы нормативы трудоемкости по отдельным видам самостоятельной работы, каков бюджет времени, которым располагают студенты и характер их самоподготовки. На наш взгляд, на методических советах надо чаще обсуждать проблему организации самостоятельной работы студентов для централизации и обобщения передового опыта и для выработки скоординированных форм

оперативного воздействия на самостоятельную работу студентов. Из вышеприведенного обобщенного опыта содействия становлению вторичной языковой образованности при самостоятельной работе, можно сделать, по крайней мере, три вывода.

1. Надлежащим образом организованное системное содействие самостоятельной работе студентов влечет за собой увеличение нагрузки на преподавателя в разделе Учебно-методическая работа, так как требует составления различных пособий, методических рекомендаций, контрольных материалов.

2. Самостоятельная работа студентов требует постоянного сопровождения.

3. Современные компьютерные технологии позволяют управлять и более оперативно воздействовать на самостоятельную работу студентов, так как, снимая психологические барьеры, делают более доступным сотрудничество и учебно-педагогическое взаимодействие между студентом и преподавателем.

Литература

1. Активизация самостоятельной работы студентов: сб. ст. / Научные основы учебного процесса / А. Бобков и др. – 1977. – Вып. 37. – 70 с.

2. Буряк, В.К. Самостоятельная работа учащихся: кн. для учителя / В.К. Буряк. – М.: Просвещение, 1984. – 64 с.

3. Временные рекомендации по организации самостоятельной работы студентов // <http://www.asu.ru>

4. Матренина, Л.Ф. Философия. Организация самостоятельной работы студентов /

Л.Ф. Матренина. – М.: МИРЭА, 1993. – 43 с.

5. Моисеева, М. Виды самостоятельной работы студентов в Интернет / М. Моисеева // <http://courses.urs.ac.ru:8001/eng/u7-10.html>.

6. Шаламов, В.В. Организация самостоятельной работы в образовательных учреждениях / В.В. Шаламов // <http://ahey.narod.ru/sborniki/pch4/pch4-shalamov.htm>.

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЕНЕДЖЕРОВ ПО ТУРИЗМУ В СРЕДЕ ТУРИСТИЧЕСКОГО ПОХОДА

В.В. Лихолетов, Д.А. Почебут
ЮУрГУ

Рассматривается понятие социальной компетентности менеджера как одной из составляющих профессиональной компетентности менеджера по туризму, возможности применения специфической среды активного туризма для ее развития.

Сегодняшняя социально-экономическая реальность ставит выпускников управленческих специальностей в непростые условия, предъявляя высокие требования к уровню профессиональной компетентности. Особенностью деятельности менеджера является то, что проходит она в непосредственном контакте с людьми. Общаясь с руководителем и коллегами, организуя эффективную работу подчиненных, менеджер обеспечивает взаимодействие различных отделов и служб предприятия, активно включаясь в социальные взаимоотношения. Чем качественнее он будет подготовлен к этому, тем успешнее будет его профессиональная деятельность. Наряду с высоким уровнем специальных умений и навыков специалист-менеджер должен обладать определенными профессиональными качествами, относящимися к психологическим ресурсам личности. Особые требования предъявляются к наличию развитых интеллектуальных и лидерских качеств, коммуникативных и организаторских способностей. Совокупность перечисленных качеств находит выражение в таком интегративном свойстве личности, как социальная компетентность. Актуальность проблемы профессиональной подготовки специалистов в сфере управления требует углубления научного исследования вопросов их социальной компетенции.

Цель статьи – рассмотрение социальной компетентности менеджера как одной из составляющих профессиональной компетентности менеджера по туризму, а также возможностей воздействия специфической среды активного туризма для ее развития.

Социальную компетентность (СК) можно определить как интегративное личностное образование, включающее знания, умения, навыки и способности, формирующиеся в процессе социализации и позволяющие человеку быстро и адекватно

адаптироваться в обществе и эффективно взаимодействовать с социальным окружением [5]. Социальная компетентность позволяет достаточно эффективно решать проблемы, возникающие в социальной среде.

Как отмечает В.Н. Куницына, в социальную компетентность человека включаются:

- знания об устройстве и функционировании социальных институтов в обществе; о социальных структурах; о различных социальных процессах, протекающих в обществе;
- знания ролевых требований и ролевых ожиданий, предъявляемых в обществе к обладателям того или иного социального статуса;
- навыки ролевого поведения, ориентированного на тот или иной социальный статус;
- знания общечеловеческих норм и ценностей, а также норм, актуальных в данной социальной среде;
- умения и навыки эффективного социального взаимодействия (владение средствами вербальной и невербальной коммуникации, механизмами взаимопонимания в процессе общения);
- знания и представления человека о себе, восприятие себя как социального субъекта («Я»-концепция) [5].

В.Г. Первутинский в свою очередь в структуре социальной компетентности выделяет следующие компоненты:

- 1) социальный интеллект (понимание социальной ситуации, гибкое реагирование на эту ситуацию);
- 2) духовную зрелость (ценностные ориентации, кругозор, мотивацию);
- 3) социально-профессиональную зрелость (перцептивные, эмпатийные, коммуникативные, рефлексивные, самопрезентативные умения; прогнозирование, целеустремленность; умения менеджмента; владение информационными технологиями и иностранными языками);

4) социально-нравственную зрелость (ответственность, целеустремленность, настойчивость, уверенность в себе, организованность, требовательность) [7].

В самом широком смысле под социальной компетентностью понимается способность личности устанавливать адекватные взаимоотношения с социальной средой. Применительно к проблеме профессиональной подготовки современного менеджера высокий уровень социальной компетентности позволяет грамотно общаться с людьми, разбираться в психологии сотрудников, строить профессиональное взаимодействие на основе знаний об индивидуально-психологических особенностях, потребностях, мотивах поведения как своих, так и своих подчиненных.

Анализ психолого-педагогической литературы, работ различных авторов, а также результаты проводимых нами пилотажных исследований позволяют сделать вывод о том, что в настоящее время вузовская система подготовки не способствует должному развитию социальной компетентности менеджеров туристской сферы. Практика показывает, что выпускники испытывают трудности в установлении социальных контактов, многие не склонны анализировать проблемные ситуации межличностного характера, обладают недостаточными навыками делового общения, что мы связываем с низким уровнем их социальной компетентности.

Анализируя причины возникновения данного явления, такие исследователи как Ж.Г. Гаранина, С.С. Жукова, А.В. Евсеев и др. отмечают, что традиционная система психологической подготовки менеджера часто:

- оторвана от жизни и излишне теоретизирована;
- ограничена во временном и содержательном планах;
- страдает отсутствием активных методов их проведения;
- формирует недостаточный уровень социально-психологической компетентности [2].

Таким образом, становится очевидной необходимость поиска средств и методов, стимулирующих развитие социальной компетентности будущих менеджеров по туризму.

В современной психологии и педагогике проблеме приобретения социального опыта и социализации личности посвящено достаточно много исследований. В них есть идея о важности включения молодого поколения в активные социальные взаимоотношения [1].

В качестве одного из средств, способствующих развитию СК, рассматриваются активные формы обучения (ролевые, деловые игры, различные дискуссии), достаточно редко применяемые в процессе обучения в высшей школе. Широкое применение находят различные тренинговые курсы: социально-перцептивные [4], тренинги компетентности в общении [8], делового общения [3], сензитивности и др.

В процессах внедрения этих средств педагоги организуют особую педагогическую среду, где имитируются реальные ситуации межличностного общения. В них участники пробуют себя в деловых и управленческих ситуациях, разыгрывают различные социальные роли, адаптируются в социальных группах, оттачивают коммуникативные и организаторские навыки, приобретают знания и опыт взаимодействия с социумом. Основная сложность в организации тренингов – создание такой педагогической среды, а также вовлечение в нее участников, ведь это довольно длительный процесс, сопряженный с материальными и организационными трудностями.

В связи с этим представляет особый интерес использование возможностей мощного комплекса естественно-развивающих и обучающе-воспитывающих средств спортивно-оздоровительного туризма. Туристический поход предстает здесь как особая внеинституциональная среда, особое жизненное пространство, обладающее специфическими характеристиками, способствующими раскрытию личностного потенциала участников. Нам видится, что данная среда имеет большой педагогический потенциал и может быть использована для развития социально важных качеств личности. Активное межличностное общение (лежащее в основе развития социальной компетентности) может быть реализовано здесь в полной мере.

Реализация данного подхода видится в изучении механизмов влияния туристических походов на их участников, возможности применения специфической среды активного туризма для развития СК, разработке модели формирования социальной компетентности менеджера в среде туристического похода.

Спортивно-оздоровительный туризм – один из важнейших видов туристической деятельности, который в самом общем виде можно рассматривать как особый вид активности (деятельности) человека в естественно-

природной среде с целью активного отдыха, физического развития и оздоровления. Различные формы спортивно-оздоровительного туризма, такие как многодневные туристические походы, походы выходного дня, туристические слеты и соревнования, являются для многих людей неотъемлемым компонентом жизни, эффективным средством восстановления физического и психического здоровья, а также необходимым условием увлекательного отдыха.

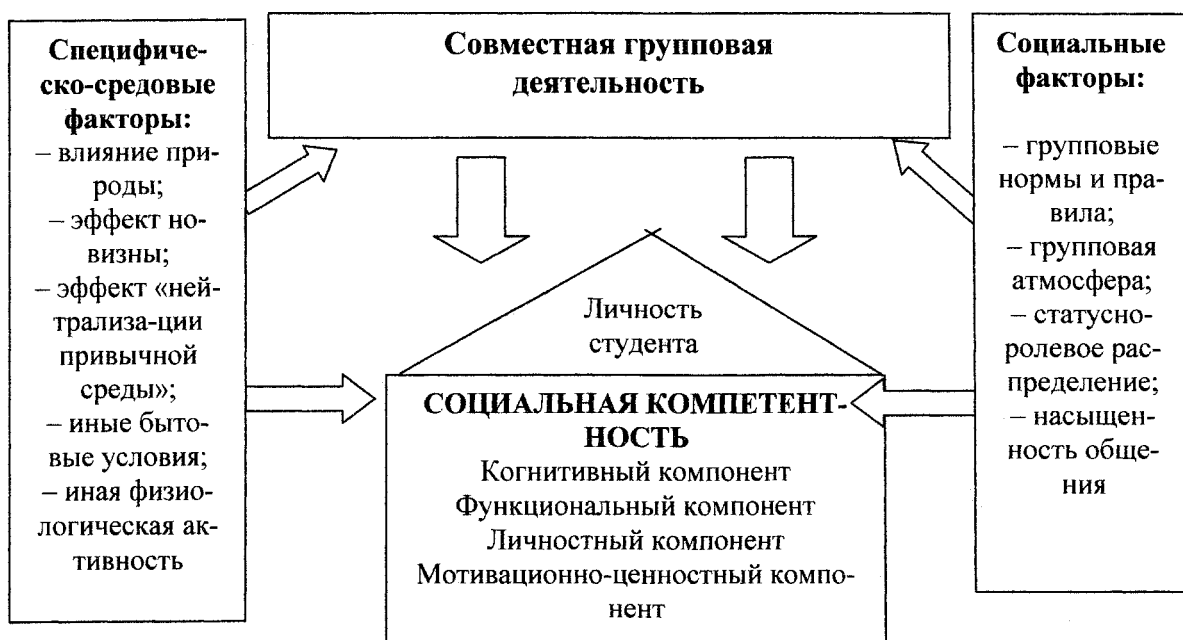
Рассмотрим специфику туристических походов более подробно.

Формальной целью туристического похода, как правило, является прохождение определенного маршрута, пролегающего в естественных природных условиях в заданные сроки. В связи с этим вся деятельность участников ориентирована на достижение этой цели. Участники сами доставляют все необходимое для своей жизнедеятельности (продукты питания, палатки, личные вещи, необходимое оборудование). Группа туристов на протяжении маршрута достаточно изолирована и автономна от постороннего влияния (мало контактирует с другими группами и сама обустраивает бытовые условия). При этом важно, что постоянное пребывание на природе помещает участников в другие (нежели в обычной жизни) бытовые, физиологические, социальные условия.

Рассмотрим более подробно факторы, воздействующие на участников. Их можно условно разделить на 3 группы (см. рисунок).

К первой группе отнесем факторы, обусловленные самой спецификой пребывания в туристском походе. Участники, впервые отправившиеся в поход, попадают в новую среду обитания (лес, горы), где приходится жить в палатке, на открытом воздухе в любую погоду. Также им приходится самим обустраивать бытовые условия (разводить костер, готовить пищу, ставить палатки), выдерживать физические нагрузки (переноска рюкзака, преодоление препятствий на маршруте), что для многих является существенным испытанием. Большая информационная и эмоциональная насыщенность, эффект новизны, непосредственное общение с природой, сопровождающие любое путешествие, создают дополнительную психологическую нагрузку. Эффект нейтрализации влияния привычной жизненной среды, а также чередование периодов относительной уединенности (при ходьбе на маршруте) и интенсивного общения (на бивуаке) дает возможность рефлексии, способствует постепенной адаптации.

Ко второй группе можно отнести социальные факторы, т.е. воздействия от других участников группы и от руководителя, возникающих в процессе общения и совместной деятельности, где участник выступает как субъект социального взаимодействия. Сюда мы относим влияние групповых процессов, происходящих в малой группе [1]: групповых норм и правил, групповой атмосферы, статусно-ролевых позиций участников и т.п.



Механизм влияния туристического похода

В начале похода, безусловно, определяются известные нормы, задающие правила поведения в группе. В процессе групповой деятельности участники интуитивно занимают свои статусные позиции в группе (лидерские, ведомые, конкурентные и т.д.), начинают выполнять определенные социальные роли (завхоз, дежурные по приготовлению пищи, ответственный за заготовку дров и т.д.), постепенно адаптируясь и вливаясь в коллектив. Постепенно группа объединяется вокруг одного-двух лидеров, возникает эффект сплоченности группы. Все туристы включаются в процесс общения, возникает эмоциональное заражение, проявляются сопереживание, эмпатия. В группе устанавливаются доверительные взаимоотношения, создается позитивный эмоциональный фон и возникает особая атмосфера многодневного похода.

Объединяет и усиливает влияние первых двух факторов совместная групповая деятельность, которая постепенно становится лично-значимой для каждого участника. Это деятельность по прохождению маршрута и организации жизнедеятельности коллектива. Деятельность эта является центральным стержнем, вокруг которого объединяются и упорядочиваются групповые процессы, происходит формирование единой группы. Достижение цели похода в первую очередь мотивирует участников на преодоление трудностей общения и жизни в походе.

Именно интенсивное внутригрупповое взаимодействие, опосредуемое ведущей деятельностью, становится содержательным ядром воздействия похода. В свою очередь естественно-средовые факторы, с одной стороны, обеспечивают возникновение этой деятельности, а с другой, обостряют и усиливают процессы социального взаимодействия.

В итоге специфическая среда туристического путешествия способствует быстрому раскрытию личности, в ней в полной мере проявляются индивидуальные черты и личностные качества участников. В условиях туристического похода наиболее безболезненно и естественно принимаются нормы и ценности человеческого поведения: чувство товарищества, забота о других, интеллектуальная и деловая активность, — интенсивно проходит процесс социализации личности.

Как показывает в своих исследованиях Ю.М. Лагусев, спортивно-оздоровительный туризм — одно из лучших средств воспитания

человека. Он создает благоприятную среду для развития социальных качеств личности: «Благодаря участию в этом виде деятельности происходит накопление опыта, знаний и умений, совершенствование творческих и физических сил, приобщение к ценностям культуры, природы, духовным ценностям, формирование полезной мотивации, суждений, взглядов. Деятельное поведение способствует становлению самосознания, помогает корректировать ориентации, дает возможность выбирать образцы для подражания, формирует культуру чувств...» [6, с. 98].

В этом контексте социальная среда многодневного туристического похода, похода выходного дня во многом схожа со средой социально-психологического тренинга, только организуется более естественным, незаметным для участников способом. Сама специфика туристического похода способствует развитию социальной компетентности личности и при создании соответствующих педагогических условий может быть эффективно использована для развития социально важных качеств менеджеров по туризму.

Дальнейшая реализация данного подхода видится в более глубоком изучении влияния туристических походов на их участников, разработке модели формирования социальной компетентности менеджера в среде туристических путешествий, создании на основе такой модели обучающих программ, интегрирующих учебные и внеучебные виды деятельности для развития социально-необходимых качеств менеджеров в процессе их профессиональной подготовки.

Литература

1. Андреева, Г.М. *Социальная психология: учебник для высших учебных заведений* / Г.М. Андреева. — М.: Аспект Пресс, 2004. — 365 с.
2. Гаранина, Ж.Г. *Особенности психологической подготовки студентов экономических специальностей* / Ж.Г. Гаранина // *Российская провинция: история, культура, наука*. 1998. — № 5. — С. 613–616.
3. Жуков, Ю.М. *Эффективность делового общения* / Ю.М. Жуков. — М.: Знание, 1988. — 210 с.
4. Захаров, В.П. *Социально-психологический тренинг: учебное пособие* / В.П. Захаров, Н.Ю. Хрящева. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. — 55 с.

5. Куницына, В.Н. Межличностное общение / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова. – СПб.: Питер, 2003. – 544 с.

6. Лагусев, Ю.М. Теория и методика воспитательной деятельности в туризме: дис. ... докт. пед. наук / Ю.М. Лагусев. – М.: Изд-во РМАТ, 2002. – 385 с.

7. Первутинский, В.Г. Развитие социальной компетентности студента в условиях профессиональной подготовки / В.Г. Первутинский // <http://akteo.rus.net/index.php>

8. Петровская, Л.А. Компетентность в общении; социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М.: МГУ, 1983. – 211 с.

Теория и методика общего образования

УДК 371.3

О ПУТЯХ ДОСТИЖЕНИЯ ПАРИТЕТА ОБРАЗОВАННОСТИ И ЗДОРОВЬЯ УЧАЩИХСЯ

С.Г. Сериков

УралГУФК

В статье обосновывается целесообразность решения задач повышения образованности и сохранения здоровья учащихся на паритетных началах, излагаются концептуальные основы обеспечения паритета образованности и здоровья школьников, подходы к проектированию педагогических средств осуществления здоровьесберегающего образовательного процесса и пути их реализации в практике образования.

Меняющиеся социальные ценности обуславливают изменение государственного заказа на образованность граждан. Меры, принимаемые в образовании с целью во чтобы то ни стало обеспечить ее соответствие постоянно повышающимся требованиям, оборачиваются угрозой ухудшения здоровья учащихся. При этом снижается и качество их образованности. Таким образом, можно констатировать обострение противоречия в практике образования между социально обусловленной необходимостью достижения учащимися уровня образованности, не ниже предусмотренного требованиями государственного образовательного стандарта, и сложившимися подходами к осуществлению образовательных процессов путем повышения учебных нагрузок, ведущих к переутомлению учащихся, и составляющих угрозу их здоровью.

Осуществление эффективной деятельности, направленной на развитие образованности при условии сохранения и укрепления здоровья учащихся требует опоры на соответствующие научные разработки. В педагогической теории существует множество исследований, посвященных различным аспектам повышения эффективности образования с точки зрения развития образованности каждого учащегося. Проблема воспитания здорового ребенка также рассматривается многими представителями педагогической науки. Серьезное внимание данным аспектам уделяется в работах медиков, физиологов, валеологов. Появляются научные исследования, специально посвященные разработке здоровьесберегающих технологий в образовании.

В то же время важно сопоставить задачи развития образованности учащихся с задачами сохранения их здоровья в образовательных процессах [5]. Однако развитие педагогической теории в этом направлении не осуществляется на должном уровне. Таким образом, обостряется противоречие между возрастающей потребностью научного обоснования целесообразности осуществления образовательных процессов с учетом состояния здоровья учащихся и отсутствием целостной педагогической теории осуществления образования в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта и без ущерба для здоровья учащихся.

Указанные противоречия обуславливают актуальность проблемы педагогического обеспечения сохранения здоровья учащихся и качества их образованности. Ведущей идеей, характеризующей общий подход к решению данной проблемы, является идея осуществления систематизации управленческого и педагогического содействия реализации образовательных процессов, с опорой на синергизм достигнутой образованности, состояния здоровья учащихся, а также их потребностей в самореализации. Именно этим и обусловлена целесообразность исследования педагогических подходов к обеспечению паритета образованности и здоровья учащихся в теории и практике общего образования.

Анализируя пути решения поставленной проблемы, следует исходить, прежде всего, из того, что в качестве основного результата образования принято рассматривать такое свойство личности как образованность [4]. Одна-

ко, в связи с возрастающими нагрузками на учащихся, в соответствующих процессах имеют место и побочные результаты, отражающиеся на здоровье. Поэтому состояние здоровья школьников также имеет смысл рассматривать как один из важнейших результатов образования. Кроме того, целесообразно определить педагогически обуславливаемые свойства здоровья, проявляющиеся в образовательных процессах. Основанием их вычленения является утомление, наступающее вследствие энергозатрат, осуществленных учащимися в образовательных процессах. По этому основанию мы выделяем сопротивляемость и адаптируемость к нагрузкам, восстанавливаемость, мобилизуемость и развиваемость здоровья [3].

Результаты образования, как ожидаемые, так и побочные появляются вместе. При повышении нагрузок в образовательных процессах ради достижения более высоких показателей образованности повышается и угроза для здоровья учащихся. При снижении же соответствующих нагрузок ради сохранения здоровья детей снижается и их уровень образованности. Между тем, социальную ценность представляют и высокий уровень образованности, и крепкое здоровье школьников. Обеспечение паритета данных двух феноменов требует принятия специальных мер в образовательных процессах. В этом мы видим суть понятия здоровьесбережения, рассматриваемого нами как единство педагогических мер, направленных на сохранение здоровья учащихся и рост качества их образованности [5].

Методологическим основанием обеспечения паритета образованности и здоровья учащихся мы избрали системно-синергетический подход [3]. В нем прослеживается выход на человеко-системные отношения, где рассматривается синергетическое взаимодействие человека как целостности, не поддающейся систематизации, с образовательными системами, имеющими достаточно жесткие состав, структуру, и потому весьма удачно представляемыми в рамках системного подхода. Выделение соответствующих отношений предстает как результат синтеза позитивных сторон общей теории систем и синергетики. При этом те или иные средства осуществления здоровьесберегающих образовательных процессов предстают в системном виде. Деятельность же участников образования рассматривается лишь с позиции человеко-системных связей. Применение системно-

синергетической методологии к осуществлению здоровьесбережения в образовании позволяет учесть явление самоорганизации в соответствующих человеко-системных отношениях, дает возможность ожидать проявления синергетического эффекта, предполагающего повышение результативности в развитии образованности и сбережении здоровья учащихся.

Разработанная нами системно-синергетическая концепция обеспечения паритета образованности и здоровья учащихся предполагает направленность взаимодействий участников образования на здоровьесбережение. Для обеспечения сотрудничества педагогов и учащихся необходимо, чтобы их отношения основывались на стремлении к достижению единства природоопределенных задатков и социально определенных условий образовательного пространства [1]. Тогда развитие способностей может происходить без ущерба для здоровья учащихся и сопровождаться образованием уникальной целостности внешних проявлений и внутренних особенностей каждого ребенка.

Другим важным положением предлагаемой концепции является сочетание умственных и физических нагрузок учащихся в образовательных процессах [2]. Оно предполагает последовательное проявление ребенком умственной и двигательной активности в дозах, не составляющих угрозу для здоровья. Его целесообразно реализовывать в виде своеобразной триады, звеньями которой являются умственная работа, психологический настрой на смену видов деятельности и двигательная активность. Объем допустимых доз умственной и физической активности имеет смысл определять исходя из состояния здоровья, уровня успешности каждого конкретного учащегося в образовании и его отношения к тем или иным видам активности, выражающегося в наличии потребностей к различным видам умственной или физической деятельности.

Системность педагогических средств реализации здоровьесберегающих образовательных процессов как еще одно из положений выдвинутой концепции предполагает выделение конкретных оснований их проектирования, определение состава и структуры, конкретизацию функционального назначения, а также их генезис в образовательных процессах [4]. При этом нижним основанием являются достигнутые учащимися на данный момент успехи в образовании и текущее состоя-

ние их здоровья. В качестве верхнего основания выступают цели и задачи образования, среди которых важнейшая роль отводится не только присвоению учащимися определенного уровня образованности, но и сохранение, а по возможности и укрепление их здоровья. Исходя из этих оснований, определяются морфологический, структурный, функциональный и генетический аспекты проектируемой образовательной системы.

В соответствии с этим в работе определены подходы к проектированию педагогических средств осуществления здоровьесберегающих образовательных процессов. Состав таких средств представлен имеющимися в руках педагогических работников резервами здоровьесбережения учащихся. Соответствующие резервы мы подразделяем на две категории: процессуальные и сопровождающие. К процессуальным резервам относятся упорядочение учебных нагрузок учащихся, рациональная организация их учебного труда, индивидуализация графиков усвоения материала и выполнения учебных заданий, а также сочетание умственной деятельности и двигательной активности. Сопровождающие резервы — это материально-технические средства здоровьесбережения, санитарно-гигиенические условия образовательного пространства, благоприятный психологический климат, информационное обеспечение здоровьесберегающей деятельности участников образования [5].

В связи с тем, что основания проектирования варьируются в зависимости от соответствующих особенностей и потребностей учащихся, имеет смысл говорить о различных вариантах структуры данных средств. Функциональный аспект в построении здоровьесберегающих образовательных процессов реализуется посредством осуществления педагогами и учащимися функций управления и самоуправления в пользовании выявленными резервами здоровьесбережения. И, наконец, генетический аспект обусловлен ориентацией на выполнение целей и задач образования на протяжении всего срока обучения в школе. Это проявляется в направленности на обеспечение постоянного соответствия проектируемых средств развивающимся образованности и здоровью учащихся. На это ориентированы приведенные подходы к структурированию резервов здоровьесбережения и распределению соответствующих функций между участниками образования.

Реализуя на практике обозначенные пути достижения паритета образованности и здоро-

вья учащихся, мы провели обследование состояния принимаемых мер по здоровьесбережению школьников на уровне образовательных систем Челябинской и Курганской областей. Оно показало, что несмотря на некоторые положительные сдвиги, произошедшие за последние годы, в целом ситуация оставляет желать лучшего. На достаточно невысоком уровне находится готовность педагогов к осуществлению здоровьесбережения учащихся в образовательных процессах. Именно это, в первую очередь, существенно снижает эффективность усилий, предпринимаемых в соответствующем направлении.

С целью преодоления сложившейся ситуации нами была разработана и внедрена программа повышения квалификации педагогических кадров в аспекте подготовки учителей к осуществлению здоровьесберегающего образовательного процесса. Педагогам, с которыми осуществлялась работа по данной программе, было предложено разработать авторские здоровьесберегающие проекты. Далее соответствующие разработки были подвергнуты оценке экспертов. Лучшие из них затем реализовывались в школьной практике. Эффективность разработанных технологий оценивалась по изменениям в состоянии здоровья и образованности учащихся, в их отношении к образованию и к своему здоровью. После внедрения соответствующих проектов, в экспериментальных группах наблюдались более высокие приросты по выделенным показателям, нежели в контрольных. Проведенная математико-статистическая обработка в целом подтвердила достоверность различий между ними.

В заключении, обобщая основные результаты теоретических и прикладных исследований по проблеме обеспечения паритета образованности и здоровья учащихся, можно подвести определенные итоги.

Так, выявляя критерии качества образования, целесообразно ориентироваться не только на усвоение учащимися уровня образованности не ниже требований государственного образовательного стандарта, но и на сохранение, а по возможности и укрепление их здоровья в образовательных процессах. Выделение образованности и здоровья школьников в качестве ведущих критериев эффективности образования обусловлено существующими взаимосвязями между данными феноменами. В тоже время, смещение главенствующей роли в сторону деятельности,

направленной на укрепление здоровья, может отрицательно сказаться на уровне образованности учащихся. Это обуславливает необходимость установления паритета соответствующих видов деятельности.

В качестве методологической основы обеспечения паритета образованности и здоровья школьников, имеет смысл опираться на системно-синергетический подход [3]. Согласно данному подходу те или иные средства осуществления здоровьесберегающих образовательных процессов предстают в системном виде, деятельность же участников образования рассматривается главным образом с позиции межсубъектных связей, что предполагает учет самоорганизации как объективной закономерности.

Применение системно-синергетического подхода к рассматриваемой проблеме позволило вычленил основные элементы теории обеспечения паритета образованности и здоровья учащихся. К ним относятся направленность взаимодействий участников образования на здоровьесбережение, сочетание в образовательных процессах умственных и физических нагрузок, системность педагогических средств реализации здоровьесберегающих образовательных процессов. Важную роль в осуществлении здоровьесбережения учащихся играет установление отношений сотрудничества между учителем и учениками. Велика значимость физической активности учащихся. Ее чередование с умственным трудом, осуществляемое с учетом состояния здоровья каждого школьника, достигнутых им успехов в образовании и потребностей в выполнении соответствующих видов деятельности, создает предпосылки обеспечения паритета между образованностью и здоровьем. Значима систематизация используемых в этих целях педагогических средств.

Предлагаемая нами концепция обеспечения паритета образованности и здоровья учащихся основывается на понятиях здоровьесбережения, гармоничности здоровья и уровня образованности учащихся, опирается на принципы гуманизма, демократизма, антропосинергизма, опоры на целесообразность и природосообразность, системности средств осуществления здоровьесбережения. Ее основные положения базируются на том, что взаимодействия в образовательных процессах целесообразно строить с направленностью на здоровьесбережение учащихся, необходимо предпринимать меры по ориентированию участников образования на рациональное со-

четание умственных и физических нагрузок учащихся в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями здоровья. Педагогические средства и условия, способствующие присвоению учащимися образованности и неухудшению их здоровья, следует использовать системно, целесообразно предусматривать различные варианты осуществления образовательного процесса, исходя из особенностей здоровья учащихся и их образовательных потребностей [5].

На основе разработанной концепции строятся подходы к проектированию системы педагогических средств осуществления здоровьесберегающих образовательных процессов. Ее морфологический аспект определяется общим составом данных средств. Их структуризация предполагает наличие различных вариантов, устанавливаемых в зависимости от возможных сочетаний состояния здоровья и образованности ребенка с учетом изменяющихся приоритетов. Функциональный аспект в проектировании соответствующих педагогических средств связан с распределением функций педагогического управления и учебного самоуправления в пользовании резервами здоровьесбережения.

Проводимые нами прикладные исследования по избранному научному направлению показали возможности применения соответствующих теоретических разработок в практике образования. Внедрение составленной на их основе программы повышения квалификации работников образования инициировало рост готовности педагогов к разработке авторских здоровьесберегающих проектов. Их реализация в практике образовательных процессов достаточно результативна с точки зрения развития образованности и сбережения здоровья учащихся, достижения паритета между данными показателями, что в целом подтверждает достоверность наших теоретических выводов.

При этом достаточно четко просматриваются и перспективы дальнейших изысканий по проблеме достижения паритета образованности и здоровья учащихся. Мы связываем их с проведением фундаментальных и прикладных исследований, посвященных обеспечению здоровьесбережения в дошкольном и профессиональном образовании, подготовке студентов педагогических вузов к осуществлению здоровьесбережения учащихся в будущей профессиональной деятельности, а также с более детальной проработкой некоторых

практических аспектов осуществления здоровьесбережения в образовательных процессах. Вышеизложенные научные разработки позволяют обозначить возможные подходы к продолжению исследований.

Литература

1. Белкин, А.С. *Ситуация успех: книга для учителя* / А.С. Белкин. – Екатеринбург: УГППУ, 1997. – 185 с.

2. Ильин, Е.П. *Психология физического воспитания: учеб. пособие* / Е.П. Ильин. – М.: Просвещение, 1987. – 287 с.

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

4. Сериков, Г.Н. *Образование: аспекты системного отражения* / Г.Н. Сериков. – Курган: Зауралье, 1997. – 464 с.

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

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОДЕЙСТВИЕ СТАНОВЛЕНИЮ ГОТОВНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ

Е.В. Ананьина
ОТИ МИФИ

В статье проведен анализ психолого-педагогической литературы с целью определения содержания понятия «педагогическое содействие становлению готовности старшекласников к профессиональному самоопределению», на основе чего уточнено это понятие.

Современные условия развития общества предъявляют соответствующие требования и к современному человеку. Безусловно, это должна быть свободная, творчески мыслящая и гармонически развитая личность. Необходимо, чтобы этой цели – формированию человека, индивидуальности – отвечала современная образовательная система.

Именно поэтому сейчас актуальным является реализация принципа гуманизма в образовании. Гуманное образование призвано помогать (содействовать) развитию у участников образования специальных способностей, опираясь на которые они могли бы самостоятельно адаптироваться к условиям среды обитания и реализовать в них социально приемлемые проявления своих сущностных свойств [10]. Такие специальные способности человека составляют его готовность к самореализации своих сущностных свойств в социально приемлемых проявлениях. Более того, гуманное образование направлено на то, чтобы содействовать укреплению жизнеспособности проявлений участниками образования своих сущностных свойств, сохранению их здоровья и эмоционального позитива в отношении к образованию.

В соответствии с положениями гуманного образования наше исследование направлено на педагогическое содействие становлению готовности старшекласников к профессиональному самоопределению посредством опоры на индивидуальные способности, возможности и потребности учащихся.

Педагогическое содействие становлению готовности старшекласников к профессиональному самоопределению происходит, в частности, в образовательном процессе.

Г.Н. Сериков подробно раскрывает понятие «образовательный процесс» в своих исследованиях. Под образовательным процессом он понимает «продвижение учащихся к образованности, осуществляемое во взаимодействии с другими учащимися и (или) с педагогическими работниками, либо самостоятельно, с применением специально разработанных средств и при наличии определенным образом организованных условий» [9, с. 9].

Г.Н. Сериков выделяет специфический феномен образования – учебно-педагогическое взаимодействие. Речь идет о взаимодействии учащихся и педагогических работников, направленном на совместное выполнение каждым из них своих функций. В этом смысле участники образования становятся партнерами. Учебно-педагогическое взаимодействие может осуществляться через непосредственные контакты между партнерами в общении, в совместном решении учебных задач, во взаимодействии друг другу. В своих исследованиях Г.Н. Сериков подчеркивает, что «роль педагога, учителя ... сводится к созданию условий, в которых человек, получающий свое образование, мог бы удовлетворить свои душевные, духовные и образовательные потребности. Такой подход предполагает не руководство образованием учащихся, а сопровождение образованию» [10, с. 147].

Отметим, что учебно-педагогическое взаимодействие является ведущим фактором образования при соблюдении следующих условий:

- если процесс образования непрерывен, но при этом в нем выделяются специально организованные педагогом ситуации-события, проживая которые учащийся приобретает опыт отношения к различным сфе-

рам бытия и взаимоотношения с ними; если этот опыт присваивается в ситуации-событии не всеми учащимися одновременно, а в зависимости от индивидуальной траектории развития каждого;

участники учебно-педагогического взаимодействия находятся в субъект-субъектной позиции по отношению друг к другу;

педагог осуществляет не только коррекцию образовательной траектории учащихся, но и всячески поддерживает их стремление к собственному росту, способствуя формированию эмоционально-ценностных отношений к различным событиям и явлениям жизни, собственному образу и жизни;

педагог обращает внимание не только на внешнее проявление образованности, но и на внутренний (духовный) мир, культурный уровень учащегося;

педагог стремится, чтобы учащийся в любой возникающей ситуации мог сделать правильный выбор, был способен совершить усилие, способствующее его самоопределению, самосовершенствованию;

в проектировании ситуации развития учащемуся отведена роль активного субъекта, ответственного за собственный личностный рост, когда он сознательно, в сотрудничестве с педагогом определяет цели саморазвития, самоопределения.

Таким образом, учебно-педагогическое взаимодействие является одним из способов активизации саморазвития, самоактуализации и самоопределения ребенка. Его дополнительный эффект состоит в межличностном влиянии, базирующемся на взаимопонимании, межличностном психическом отражении, взаимном оценивании и самооценке.

Следовательно, становление готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению в образовательном процессе необходимо осуществлять при помощи, поддержке, управлении и контроле педагога в процессе учебно-педагогического взаимодействия.

Педагогическая поддержка – особая педагогическая деятельность, обеспечивающая индивидуальное развитие (саморазвитие) ребенка, но исходящая из признания того, что поддерживать можно только то, что уже есть в наличии. Идея педагогической поддержки была предложена О.С. Газманом [3]. Предметом педагогической поддержки является процесс совместного с ребенком определения его интересов, целей, возможностей и путей пре-

одоления возникающих проблем. О.С. Газман выделил разновидность педагогической поддержки – педагогическое содействие. О педагогической поддержке принято говорить при возникновении проблем у ребенка, тогда как о педагогическом содействии упоминают при способствовании успеху, создании условий для его развития.

Рассмотрим различные трактовки понятия «педагогическое содействие». Русский толковый словарь определяет содействие как помощь, поддержку [4, с. 651]. В то же время, содействие – «деятельное участие в чьих-нибудь делах с целью облегчить, помочь» [7, с. 743]. В педагогической науке термин «содействие» означает «создание условий для проявления заложенных в личности задатков» [8, с. 542].

Педагогическое содействие – это по своей сути помощь, поддержка, которая оказывается педагогом. Г.Н. Сериков отмечает, что педагогическое содействие – это специфический аспект педагогической деятельности, который представляет собой особый вид влияния на образующихся людей путем предъявления для усвоения специальным образом организованного содержания образования. Кроме того, педагогическое содействие предполагает и организацию условий усвоения этого содержания, и стимулирование активной образовательной деятельности, и контроль ее результативности [11]. Педагогическое содействие – это особый вид взаимодействия обучающегося и обучаемого, в котором реализуются субъект-субъектные отношения.

В своем диссертационном исследовании Т.А. Мельникова приходит к выводу, что «педагогическое содействие – это помощь, поддержка со стороны преподавателя, которая оказывается обучаемым для достижения ими конкретных целей» [6, с. 38].

Бурнатов Н.П. раскрывает профориентационное содействие как целенаправленную деятельность педагогов, основанную на профориентационных знаниях, умениях и направленную на оказание квалифицированной помощи школьникам в профессиональном самоопределении [2].

Педагогическое содействие самоопределению молодежи Лукьянов В.М. рассматривает как психолого-педагогическую деятельность и как специально организованный, целенаправленный процесс активизации профессионального самоопределения в условиях педагогического взаимодействия [5].

Обобщая вышесказанное, приходим к выводу, что педагогическое содействие определяется исследователями и как особый вид педагогической деятельности, и как создание специальных условий в образовательных системах. Но деятельность педагога и должна быть направлена на создание условий, благоприятных для развития учащихся.

Принимая во внимание тему нашего исследования, педагогическое содействие становлению готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению имеет смысл понимать как оказание помощи школьникам в процессе становления готовности к профессиональному самоопределению. Практически это означает создание в образовательном процессе таких условий, которые способствуют становлению названной готовности.

Педагогическое содействие становлению готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению – сознательная деятельность педагога, направленная на создание условий учебно-педагогического взаимодействия с целью оказания помощи (поддержки) учащимся в их деятельности, направленной на профессиональное самоопределение.

Перечислим аспекты деятельности педагога, которые входят в педагогическое содействие становлению готовности к профессиональному самоопределению. Отметим, что отправной точкой отсчета эффективности деятельности педагога необходимо считать определенные результаты деятельности учащихся [1]. Поэтому, во-первых, важно вызвать интерес, сформировать потребность учащихся к профессиональному самоопределению. Во-вторых, необходимо помочь учащимся с правильным выбором направления профессионального самоопределения, которое соответствовало бы не только их желаниям и стремлениям, но и способностям и задаткам. В-третьих, важно вооружить учащихся знаниями и умениями, которые необходимы в осуществлении собственной деятельности, направленной на профессиональное самоопределение.

В результате, на заключительном этапе обучения в средней школе цель поступления в выбранный вуз и обучение в нем окажутся

старшекласснику «по зубам», построение его дальнейшей профессиональной карьеры будет более успешным.

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

Литература

1. Белухин, Д.А. *Личностно ориентированная педагогика* / Д.А. Белухин. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 448 с.
2. Бурнатова, Н.П. *Формирование готовности педагогов к профориентационному содействию школьникам (в системе повышения квалификации): автореф. дис. ... канд. пед. наук* / Н.П. Бурнатова. – Челябинск, 2004. – 22 с.
3. Евладова, Е.Б. *Дополнительное образование детей: учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования* / Е.Б. Евладова, Л.Г. Логинова, Н.Н. Михайлова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 352 с.
4. Лопатин, В.В. *Русский толковый словарь* / В.В. Лопатин, Л.Е. Лопатина. – М.: Рус. яз., 1988. – 832 с.
5. Лукьянов, В.М. *Педагогическое содействие самоопределению молодежи на военную профессию: автореф. дис. ... канд. пед. наук* / В.М. Лукьянов. – Челябинск, 1999. – 23 с.
6. Мельникова, Т.А. *Педагогическое содействие становлению готовности студентов к самореализации: дис. ... канд. пед. наук* / Т.А. Мельникова. – Челябинск, 2004. – 240 с.
7. Ожегов, С.И. *Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений* / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: ООО «ИТИ Технологии», 2003. – 944 с.
8. *Педагогический словарь*. – М.: Изд-во Академии пед. наук, 1960. – 774 с.
9. Сериков, Г.Н. *Образование: аспекты системного отражения* / Г.Н. Сериков. – Курган: Зауралье, 1997. – 464 с.
10. Сериков, Г.Н. *Образование и развитие человека* / Г.Н. Сериков. – М.: Мнемозина, 2002. – 416 с.
11. Сериков, Г.Н. *Педагогика. Книга 1: Объект исследований* / Г.Н. Сериков. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2005. – 440 с.

НАПРАВЛЕННОСТЬ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ ПОДРОСТКОВ

Э.А. Малолетко
КК «Пегас»

В статье обоснована целесообразность и охарактеризованы возможности здоровьесбережения в дополнительном образовании. Описаны модель оздоровительно-образовательного процесса, а также внутренние и внешние условия ее реализации.

Здоровье является одной из социальных ценностей. В настоящее время это не только важная задача образования и здравоохранения, но и серьезная проблема. Высокая информативность образования, перегрузки учащихся влекут за собой явление переутомления и всяческие его следствия, в том числе, – ухудшение здоровья.

В образовательном процессе школы сохранить здоровье – задача в массовых масштабах пока неразрешимая. Но дополнительное образование имеет в этом плане большие возможности. Прежде всего, дополнительное образование не должно идти по пути продолжения накопления знаний. Второй и более перспективный путь – применение уже полученных знаний в любимом деле, для самореализации личности подростка. Следовательно, в дополнительном образовании снимаются проблемы, связанные с необходимостью усваивать большое количество информации в ограниченное время. Это уже само по себе благоприятно сказывается на состоянии физического и психического здоровья детей. Кроме того, в дополнительном образовании появляется реальная возможность сформулировать здоровьесбережение как цель.

В связи с этим мы сформулировали замысел – придать дополнительному образованию направленность на здоровьесбережение. Чтобы реализовать этот замысел, необходимо предоставить все возможности, которые зависят от педагогов. К таким возможностям относятся: разработка ориентировочной основы для осуществления здоровьесберегающего образовательного процесса; его реализация в соответствии с этой ориентировочной основой и создание необходимых и достаточных для этого условий в образовательном пространстве дополнительного образования.

Ориентировочная основа осуществления здоровьесберегающего дополнительного образования – это гуманно ориентированная модель оздоровительно-образовательного процесса. Модель отражает соответствующий реальный процесс и описана нами с позиций системного подхода. Для этого рассмотрели: а) морфологию (состав системы); б) структуру (связи системы); в) функции; г) развитие [1].

Модель оздоровительно-образовательного процесса включает целевой, содержательный, процессуальный компоненты, каждый из которых интегрирует в себе оздоровительную и образовательную составляющие. Это состав модели. Основаниями систематизации при этом являются сущностные свойства участников и их целевые установки. Поэтому образуется иерархическая структура, т.е. цель обуславливает содержание, формы и методы воспитания.

Модель системная и гуманно ориентированная. В соответствии с гуманно ориентированным подходом, проектирование и реализация модели существенно зависит от сущностных свойств субъектов и способствует их самореализации в социально приемлемых проявлениях [4]. Все компоненты подчинены идее гуманно ориентированного образования.

Первый компонент – целевой. Целевой компонент содержит иерархию целевых установок: социальный заказ на федеральном и национально-региональном уровне, целевые установки конного центра, личные целевые установки субъектов образовательно-оздоровительного процесса. Среди них есть цели образования и цели здоровьесбережения.

Целевые установки конного центра объединяют в себе и целевые установки, вытекающие из социального заказа, и личные целевые установки. Следуя гуманно ориентиро-

ванному подходу, мы отдаем приоритет личным целям. Тем более, речь идет о дополнительном образовании, которое специально предназначено для удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей подростков. Модель оздоровительно-образовательного процесса выстраивается по этой интегрированной цели. Таким образом, от целей зависит и содержательный, и процессуальный компоненты модели. Следовательно, цель является системообразующим элементом в модели оздоровительно-образовательного процесса. Являясь системообразующим элементом, цель должна ставиться таким образом, чтобы определить двуединую сущность процесса, который интегрирует в себе оздоровительный и образовательный процессы. Для этого она также должна объединять в себе две составляющие: оздоровление детей и молодежи и их образование.

Второй компонент – содержательный. Целевые установки влияют на содержание оздоровления и образования. Основными признаками содержательного компонента является его большая размерность, добровольность выбора, вариативность, индивидуальность траектории и модульность. Это обеспечивает возможность удовлетворения разных по содержанию и уровню потребностей детей и молодежи. Большая размерность содержания – это разнообразие тематических курсов, которые могут освоить посетители. Модульность дает возможность изучать индивидуально интересующие курсы в разном объеме, на разном уровне и в разных аспектах. Так размерность и модульность дополняют друг друга. Индивидуальность траектории тем и обеспечивается, что каждый подросток проходит те модули, которые считает для себя нужными и даже в разных объемах. Поэтому оказывается, что, имея определенный набор тем и предметов для изучения, мы даем каждому подростку что-то узнать или сделать в соответствии с его индивидуальными потребностями.

Третий компонент модели – процессуальный. В центре взаимодействуют люди разных возрастов (взрослые, молодые люди, дети), причем временные группы взаимодействия очень мобильны. Какой бы ни была временная группа взаимодействующих людей, оздоровительно-образовательное взаимодействие в центре досуга на каждом этапе и в каждой временной группе строится на основе взаимоуважения, взаимопомощи, совместной деятельно-

сти, взаимной выгоды (в плане результатов). Все взаимодействующие стороны стремятся к тому, чтобы взаимодействие было полезно не одной стороне, а всем. И педагог, и подросток, взаимодействуя, приобретают что-то для себя и в плане образованности, и плане оздоровления. Таким образом, решается проблема исключения перекоса в образовании в сторону обучения в ущерб воспитанию. Все участники группы ощущают и ведут себя как партнеры. Это создает обстановку доверия между членами группы, является предпосылкой благоприятного психологического климата.

Итак, в оздоровительно-образовательном взаимодействии более опытные, компетентные члены группы передают социальный опыт менее опытным или создают условия для самостоятельного овладения им. Содержание взаимодействия, выполнение совместной деятельности способствуют социальной адаптации молодежи, развитию необходимых для этого свойств личности: толерантности, гуманизма, коммуникабельности, умения слушать и понимать другого человека, рефлексии. Одновременно с этим подростки получают те дополнительные знания, которых им может не хватать: какова анатомия и психология лошади, ее физиология, как организовать ее питание, какой еще требуется уход, как найти с ней взаимопонимание и др. В этом состоит образовательная составляющая оздоровительно-образовательного взаимодействия.

С другой стороны, многие совместные действия направлены на оздоровление: от отдыха, проведения совместных мероприятий и даже обучения на свежем воздухе, до специальных занятий физкультурой и спортом.

Особенность взаимодействия в конном центре – это то, что в центр ставится взаимодействие человека и лошади. И это общение тоже имеет свой здоровьесберегающий эффект. Известны способы лечения различных болезней при помощи иппотерапии и лечебной верховой езды [5]. Не рассматривая и не оценивая медицинских аспектов этих видов лечения, мы укажем лишь на полезность взаимоотношений человека с лошадью. Во время общения с животным у человека, стремящегося к такому общению, улучшается психическое состояние, снимаются стрессы. Снижаются агрессивность и тревожность. Совместные упражнения и игры с лошадью способствуют благоприятной для здоровья двигательной активности. Тем более полезно, что

эти игры происходят, как правило, на свежем воздухе. Социально дезадаптированные подростки находят в общении с животным определенную компенсацию межличностного общения. Во время игр или занятий с лошадью человек отвлекается и от других проблем. Следовательно, такое общение благоприятно сказывается на физическом, психическом и социальном здоровье человека. Особенностью взаимодействия людей и животных является особый синергетический эффект. Синергетический эффект – это сложение эффектов, при котором результат значительно превышает их сумму. Он достигается за счет того, что человек укрепляет здоровье в благоприятных условиях, в психологически комфортной обстановке, с людьми и с животными, общение с которыми доставляет ему удовлетворение. Таким образом, синергетический эффект проявляется и в том, что все члены группы, поддерживая друг друга, помогают достижению более высоких результатов каждым. С другой стороны, общение с людьми и лошадью взаимно дополняют друг друга, негативы одного могут быть компенсированы позитивами другого. Одновременно происходит укрепление и физической, и психологической, и социальной составляющей здоровья. Соответствующая целостность оказывается более крепкой, чем когда уделяется внимание только одной составляющей.

Все компоненты модели находят отражение в программе, согласно которой происходит оздоровительно-образовательный процесс.

Для их достижения в учреждениях и организациях существуют программы. Согласно целям программа должна быть оздоровительно-образовательной, а поскольку состояние здоровья и познавательные интересы у всех людей разные – то она должна быть индивидуализированной.

Из характеристики модели можно вывести ее свойства: интеграция оздоровительной и образовательной функций; направленность на достижение интегративной целостности физического и психического здоровья детей и молодежи; направленность на их самореализацию и социальную адаптацию.

Для реализации модели на практике необходима специальная организация образовательного пространства (в нашем центре – оздоровительно-образовательного). Для каждой координаты пространства мы имеем в виду, что она должна обеспечивать не только образование, но и, прежде всего, здоровьесбере-

жение. Мы использовали для выявления условий координаты, которые определил Г.Н. Сериков: нормативно-регламентирующая, перспективно-ориентирующая, деятельностно-стимулирующая и информационно-коммуникативная [3]. Но, конкретизируя и расшифровывая соответствующие условия оздоровительно-образовательного пространства, мы пришли к необходимости сгруппировать их иначе. В итоге были выявлены следующие группы условий: нормативно-информационные, стимулирующие, деятельностно-коммуникативные. Мы проанализировали их разные подгруппы [2] и в результате выявили необходимые для успешной реализации оздоровительно-образовательного процесса.

К нормативно-информационным условиям нами отнесены следующие. Достаточное документационное обеспечение оздоровительно-образовательного процесса. К нему относятся документы, регламентирующие деятельность учреждений дополнительного образования, документы по здоровьесбережению подростков и молодежи, федерального, регионального, муниципального уровня, а также документация нашей организации. Кроме документации к нормативной группе относится также «негласные законы» и традиции.

Далее, мы исходили из того, что у каждого посетителя должна быть своя перспектива развития. Следовательно, ему должны быть предоставлены различные возможные варианты, позволяющие выбрать способ самореализации. Поэтому одним из условий мы выделили разработку индивидуальных программ здоровьесбережения или оздоровительно-образовательного процесса. Для того, чтобы индивидуальные траектории занятий стали возможны, создано модульное обеспечение образовательного процесса.

Условия стимулирования включают в себя, прежде всего, необходимый минимум обеспечения взаимодействия как людей, так и животных (материальная база, питание, температурный режим, график работы и проч.). Мы исходили из того, что необходимо снизить уровень тревожности по сравнению с условиями в школе и в других условиях социального общения. Поэтому следующее условие – обеспечение психологической комфортности, в том числе, создание ситуаций успеха. Сродни ему следующее условие – обеспечить социальную комфортность или возможность самореализовать себя в социуме. Поскольку

здоровьесбережение мы основываем на сознательной и направленной деятельности самих подростков, то мы создаем условия, способствующие воспитанию ценностных отношений к жизни, в частности здоровья. Это условия, в которых человек заботится о лошадях и сопереживает их страданиям (работа с лошадьми, проходящими реабилитацию, совместные занятия с животными и проч.). Эти условия мы назвали эмпатийно-стимулирующими.

К группе деятельностно-коммуникативных условий мы отнесли следующие. Возможности межличностного общения и общения с лошадьми по выбору и по рекомендации специалистов. Общение кажется свободным, но в действительности оно контролируется и может корректироваться педагогами. Когда необходимо, педагоги или другие специалисты придут на помощь. В связи с этим выявлено условие: индивидуальное педагогическое сопровождение всех видов взаимодействия подростков в конном центре.

Кроме оздоровительно-образовательного пространства необходимую предпосылку здоровьесбережения составляют личные ценности подростков. Поэтому воспитание ценностного отношения к здоровью не только входит в целевой компонент модели, но и обеспечивается другими ее компонентами: содержательным и процессуальным.

Вышесказанное позволяет сделать следующие выводы. Направленность дополни-

тельного образования на здоровьесбережение состоит в том, что: а) здоровьесбережение ставится как цель дополнительного образования; б) для успешности достижения этой цели воспитывает ценностное отношение подростков к здоровью; в) в самом процессе осуществляется здоровьесбережение, т.е. процесс является не только образовательным, но и оздоровительным; г) реализация оздоровительно-образовательного процесса подкрепляется внешними условиями.

Литература

1. *Диалектика познания сложных систем / под ред. В.С. Тюхтина.* – М.: Мысль, 1988. – 316 с.
2. *Котлярова, И.О. Инновации в образовательных учреждениях: научно-методические рекомендации для руководителей / И.О. Котлярова.* – Челябинск: Образование, 1998. – 95 с.
3. *Сериков, Г.Н. Образование: аспекты системного отражения / Г.Н. Сериков.* – Курган: Зауралье, 1997. – 464 с.
4. *Сериков, Г.Н. Образование и развитие человека / Г.Н. Сериков.* – М.: Мнемозина, 2002. – 416 с.
5. *Спинк, Дж. Развивающая лечебная верховая езда. Принципы создания и оценка работы терапевтической команды: пер. с англ / Дж. Спинк.* – М.: Московский конноспортивный клуб инвалидов, 2001. – 198 с.

НАШИ АВТОРЫ

Акопян Ольга Владимировна, преподаватель кафедры «Высшая математика» Озерского технического института, филиал Московского инженерно-физического института.

Ананьина Елена Вениаминовна, преподаватель кафедры «Высшая математика» Озерского технического института филиал Московского инженерно-физического института.

Белкова Татьяна Борисовна, преподаватель кафедры «Управление войсками (подразделениями) в мирное время» Челябинского высшего военно-командного училища (военного института).

Буров Константин Сергеевич, кандидат педагогических наук, докторант кафедры «Педагогика профессионального образования» Южно-Уральского государственного университета.

Волкова Милена Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Педагогика профессионального образования» Южно-Уральского государственного университета.

Волченкова Ксения Николаевна, аспирант кафедры «Педагогика профессионального образования» Южно-Уральского государственного университета.

Карачаровский Валерий Александрович, кандидат педагогических наук, доцент, директор технологического колледжа г. Кургана.

Котлярова Ирина Олеговна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Педагогика профессионального образования» Южно-Уральского государственного университета.

Крикунов Константин Николаевич, начальник цикла, старший преподаватель факультета военного обучения Южно-Уральского государственного университета, соискатель кафедры «Педагогика профессионального образования» Южно-Уральского государственного университета.

Кузьмина Надежда Николаевна, аспирант кафедры «Педагогика профессионального образования» Южно-Уральского государственного университета.

Лихолетов Валерий Владимирович, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры «Экономика и экономическая безопасность» Южно-Уральского государственного университета.

Малолетко Эльвира Анатольевна, руководитель конного клуба «Пегас».

Подповетная Юлия Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент, преподаватель кафедры «Естественно-научные дисциплины» Челябинского высшего военно-командного училища (военный институт).

Почебут Даниил Александрович, аспирант кафедры «Экономика и экономическая безопасность» Южно-Уральского государственного университета.

Сериков Геннадий Николаевич, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры «Педагогика профессионального образования» Южно-Уральского государственного университета.

Сериков Сергей Геннадьевич, доктор педагогических наук, профессор, проректор по учебной работе Уральского государственного университета физической культуры.

Тягунова Юлия Владимировна, аспирант кафедры «Педагогика профессионального образования» Южно-Уральского государственного университета.

Филатова Ирина Васильевна, преподаватель Троицкого педагогического колледжа, соискатель кафедры «Педагогика профессионального образования» Южно-Уральского государственного университета.

Ханжина Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Педагогика профессионального образования» Южно-Уральского государственного университета.

Цытович Мария Витальевна, аспирант кафедры «Педагогика профессионального образования» Южно-Уральского государственного университета.

Шрайбер Елена Григорьевна, аспирант кафедры «Педагогика профессионального образования».

**ВЕСТНИК
ЮЖНО-УРАЛЬСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА**

№ 6(78) 2007

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

Выпуск 11

Издательство Южно-Уральского государственного университета

Подписано в печать 02.05.2007. Формат 60×84 1/8. Печать трафаретная.
Усл. печ. л. 15,34. Уч.-изд. л. 14,7. Тираж 500 экз. Заказ 123/32.

Отпечатано в типографии издательства ЮУрГУ. 454080, г. Челябинск, пр. им. В.И. Ленина, 76