

ВЕСТНИК

ЮЖНО-УРАЛЬСКОГО № 26 (98)
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА 2007

ISSN 1991-9786

СЕРИЯ

«ОБРАЗОВАНИЕ,
ЗДРАВООХРАНЕНИЕ,
ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»

Выпуск 13

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.п.н., профессор **Чернецкий Ю.М.**, д.п.н., профессор **Быков В.С.**,
д.п.н., профессор **Сериков 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 **Шейн 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
Информация об организации образовательных программ основного и дополнительного образования	5

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

СЕРИКОВ Г.Н. Методологические основания построения теории управления образовательным учреждением.....	7
---	---

Содержание

КАРАЧАРОВСКИЙ В.А. Повышение качества профессионального образования на основе результатов маркетингового исследования.....	28
ПОДПОВЕТНАЯ Ю.В. Системно-синергетический подход к управлению образовательным процессом.....	32
КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ	
СЕРИКОВ С.Г. Об основных критериях оценки качества работы кафедр в вузе физической культуры.....	36
ВОЛОШИНА И.А., КОТЛЯРОВА И.О. Система дополнительного профессионального образования в новом классическом университете.....	42
БОГДАН Н.В. Некоторые проблемы оценки качества образования в вузе.....	46
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
НАЙН А.Я., АНИСИМОВА В.А. Формирование умений исследовательской деятельности студентов физического вуза.....	52
ЖИВОТОВСКАЯ Г.П., УШАКОВ Д.В. Соотношение содержательных и процессуальных аспектов в структуре электронного учебника.....	58
ЯРОСЛАВОВА Е.Н. Готовность личности к самореализации в профессиональной сфере как педагогическая проблема.....	61
ИШИМОВА И.Н. Профессионально-педагогическое взаимодействие как педагогическое партнерство.....	67
КУЗЬМИНА Н.Н. Экспериментальное исследование влияния учебно-педагогического взаимодействия на становление готовности будущих менеджеров к деловой переписке.....	71
ПЛЕТНЕВА Е.Г. Средства невербальной коммуникации в межкультурном педагогическом общении.....	76
ГОЛЕНДУХИНА Т.Р. Формирование межэтнической толерантности студентов вуза в процессе преподавания иностранного языка.....	80
ФИЛОНОВА Л.Н. Некоторые пути решения проблемы профессионального самоопределения студентов вуза.....	84
ТАМОЧКИН В.Н., САВИНЫХ В.Л. Непрерывное развитие образовательного потенциала профессионального лица.....	88
ПОЧЕБУТ Д.А. Социальная компетентность современного менеджера: понятие и место в профессиональной деятельности.....	94
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	
КУГАН Б.А. Управление здоровьесбережением в образовании.....	102
ВОЛКОВА М.А. Формирование ценностного отношения к здоровью у студентов технического факультета университета.....	108
КЛЕСТОВА О.А. Методическая работа педагогов в рамках здоровьесберегающей деятельности как объект педагогического менеджмента.....	115
МАЛОЛЕТКО Э.А. Организация апробации оздоровительно-образовательного процесса....	121
ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ	
БУРОВ К.С. Компьютерные технологии как средство информационного обеспечения методической работы.....	124
РЕДЬКО В.А. Особенности формирования готовности учащихся к самостоятельному использованию образовательных возможностей сети Интернет.....	129
ВОЛЧЕНКОВА К.Н. Внедрение модели интеграции электронного учебника «English for Teachers» в образовательный процесс, направленный на становление готовности студентов к профессионально ориентированной устной речи.....	134
НАШИ АВТОРЫ!	146

Информация

ЗАЩИТЫ ДИССЕРТАЦИЙ

В октябре 2007 года были защищены следующие кандидатские диссертации по педагогическим наукам.

1. Бельская Ираида Геннадьевна.

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

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

Дата защиты: 11.10.2007 г.

Тема: «Педагогическое содействие становлению готовности студентов вуза к гуманно ориентированному деловому общению».

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

Современные тенденции в педагогике характеризуются переориентацией на гуманно ориентированный подход. Формирование готовности студентов к гуманно ориентированному деловому общению в профессиональной деятельности является важной задачей вуза. Целью исследования И.Г. Бельской является теоретическое обоснование и экспериментальная апробация модели педагогического содействия становлению готовности студентов вуза к гуманно ориентированному деловому общению.

В диссертации доказано, что готовность студентов вуза к гуманно ориентированному деловому общению будет успешно развиваться, если в образовательном процессе реализуется педагогическое содействие, удовлетворяющее следующим признакам:

1) направленность на субъект-субъектность в учебно-педагогическом взаимодействии педагогов и студентов, в котором ведущим выступает принцип природосообразности, учитывается потенциал развития существенных свойств студентов;

2) изменение содержания образовательного процесса, методов и форм его организации на каждом этапе содействия становлению готовности студентов к гуманно ориентированному деловому общению в зависимости от достигнутого уровня готовности;

3) предусмотрение деятельности по проявлению гуманно ориентированного подхода

как в учебно-педагогическом, так и в учебном взаимодействии студентов, отраженной в содержании материалов, имеющих базовый и творческий характер, использование которых направлено на становление готовности студентов к гуманно ориентированному деловому общению.

Практическая значимость данного исследования состоит в том, что методические рекомендации по содействию становлению готовности к гуманно ориентированному деловому общению при обучении аспектам языка позволяют сплотиться студентам и способствуют развитию толерантности, позитивного восприятия и гуманного отношения друг к другу, ориентации на положительные качества человека и могут применяться при обучении студентов, в будущей профессиональной деятельности которых присутствует такая комплексная характеристика, как гуманно ориентированное деловое общение; педагогическая модель помогает в разработке критериев определения уровней готовности к гуманно ориентированному деловому общению, которые представляют собой объективные измерители состояния изучаемого явления и могут внедряться в практику для диагностики готовности к гуманно ориентированному деловому общению.

2. Крикунов Константин Николаевич.

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

Диссертационный совет: Д 212.181.01 при ГОУ ВПО «Оренбургский государственный университет».

Дата защиты: 19.10.2007 г.

Тема: «Формирование готовности студентов инженерных специальностей к деятельности в условиях чрезвычайных ситуаций».

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

Обеспечение безопасности людей в чрезвычайных ситуациях является общегосударственной задачей. Правительством страны принят ряд постановлений, регламентирующих подготовку населения, учреждений и организаций к защите людей в этих ситуациях. В решении этой задачи большая ответствен-

ность возложена на учреждения высшего профессионального образования. Студенты инженерных специальностей выступают как потенциальные руководители и организаторы обучения персонала, поэтому формирование готовности инженерных кадров к деятельности в условиях чрезвычайных ситуаций, несомненно, актуально и уровень такой готовности должен быть существенно повышен.

Состояние данной проблемы в профессиональном образовании свидетельствует о том, что современные образовательные программы не учитывают всех аспектов подготовки студентов инженерных специальностей к деятельности в условиях чрезвычайных ситуаций. Условия, содержание, средства и методы современного образовательного процесса вуза не позволяют будущим инженерам достичь уровня готовности, необходимого для успешной деятельности в условиях чрезвычайных ситуаций и выполнения задач, направленных на ликвидацию чрезвычайных ситуаций и спасение жизни и здоровья окружающих людей.

В диссертации готовность студентов инженерных специальностей определена как интегративное качество личности, характеризующее ее умения и стремление выполнять задачи, направленные на локализацию зон чрезвычайных ситуаций, прекращение действия характерных для них опасных факторов, спасение жизни и сохранение здоровья людей, снижение размеров ущерба окружающей природной среде и материальных потерь.

Педагогическая модель формирования готовности студентов инженерных специальностей к деятельности в условиях чрезвычайных ситуаций:

– является практикоимитирующей (позволяет создать условия, приближенные к реальной чрезвычайной ситуации), вариативной и адаптивной (предполагает изменение элементов образовательного процесса с целью его индивидуализации);

– включает в себя целевой, содержательный, реализующий, оценочный и корректировочный компоненты, обеспечивающие поэтапное индивидуализированное формирование в образовательном процессе содержательных и структурных компонентов готовности и оценку их уровня;

– интегрирует специальные методы и средства обучения студентов инженерных спе-

циальностей, включающие социально-психологические тренинги и полигонно-тренажерный метод;

– обеспечивает моделирование реальной обстановки чрезвычайных ситуаций.

Организационно-педагогические условия формирования готовности студентов инженерных специальностей к деятельности в условиях чрезвычайных ситуаций включают в себя:

– функционирование педагогической модели в условиях лично ориентированного обучения (степень приближения моделируемой ситуации к реальной обстановке ограничивается с учетом уровня эмоциональной устойчивости и особенностей восприятия студентов);

– применение технологии модульного обучения на факультете военного обучения.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработано и внедрено в учебный процесс комплексное обеспечение подготовки студентов инженерных специальностей к успешной деятельности в условиях чрезвычайных ситуаций, включающее программу курса повышения квалификации «Эффективные действия в условиях чрезвычайных ситуаций», методические указания к проведению полигонно-тренажерных занятий, инструктажи и технологические карты, перечень необходимых средств информационного и технического оснащения специализированных стендов, участков, классов и учебных мест. Разработаны, обоснованы и апробированы шкала измерения и критерии определения уровней готовности студентов инженерных специальностей к деятельности в условиях чрезвычайных ситуаций, тесты и контрольно-диагностические материалы, которые могут быть использованы в вузовской практике.

Достигнутое в результате применения вышеназванного комплексного обеспечения повышение уровня готовности студентов инженерных специальностей к деятельности в условиях чрезвычайных ситуаций обеспечивает соответствие уровня профессиональной подготовки инженеров требованиям современного производства, что повышает их конкурентоспособность и содействует профессиональной мобильности и социальной защищенности, а также способствует удовлетворению их образовательных потребностей.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ОСНОВНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В 2007 году «Южно-Уральский государственный университет» прошел лицензионную экспертизу на право осуществления образовательной деятельности по новым для университета программам.

Программы среднего образования:

– по специальностям с присвоением квалификации по коду 51: 080110 «Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)», 151001 – «Технология машиностроения» с нормативным сроком освоения по очной форме обучения 2 года 10 месяцев на базе основного общего образования;

– по специальностям с присвоением квалификации по коду 52: 100109 – «Косметика и визажное искусство» с нормативным сроком освоения по очной форме обучения 3 года 10 месяцев на базе основного общего образования и 2 года 10 месяцев на базе среднего (полного) общего образования.

Программы высшего профессионального образования:

– по направлениям подготовки с присвоением квалификации по коду 62: 030200 – «Политология», 030400 – «История», 030600 – «Журналистика», 030700 – «Международные отношения», 031000 – «Филология», 031100 – «Лингвистика», 040200 – «Социология»; 050700 – «Педагогика», 070600 – «Дизайн», 080300 – «Коммерция», 080700 – «Бизнес-информатика», 080800 – «Прикладная информатика», 140200 – «Электроэнергетика», 140500 – «Энергомашиностроение», 140600 – «Электротехника, электромеханика и электротехнологии», 150300 – «Прикладная механика», 210100 – «Электроника и микроэлектроника», 210300 – «Радиотехника», 220600 – «Инноватика», 240100 – «Химическая технология и биотехнология», 260100 – «Технология продуктов питания», 260800 – «Технология и конструирование изделий, материалы легкой промышленности», 280200 – «Защита окружающей среды» с нормативным сроком освоения по очной форме обучения 4 года на базе среднего (полного) общего образования;

– по специальностям с присвоением квалификации по коду 65: 030302 – «Клиническая психология», 190702 – «Организация и безопасность движения», 220601 – «Управление инновациями», 260602 – «Пищевая инженерия ма-

лых предприятий», 280202 – «Инженерная защита окружающей среды» с нормативным сроком освоения по очной форме обучения 5 лет на базе среднего (полного) общего образования.

Программы послевузовского профессионального образования (аспирантура) по специальностям научных работников: 01.01.02 – «Дифференциальные уравнения», 13.00.01 – «Общая педагогика, история педагогики и образования» с нормативным сроком обучения по очной форме 3 года на базе высшего профессионального образования.

В этом году в университете на базе Института дополнительного образования были открыты и реализованы следующие программы курсов повышения квалификации:

«Юриспруденция. Предпринимательское право» – 100 часов;

«Академия для школьников: основы компьютерной грамотности» – 72 часа;

«Работа в офисе: шаг за шагом (модуль 1 – Делопроизводство)» – 42 часа;

«От реферата до эссе: пишем творческую работу» – 54 часа;

«Оценка стоимости предприятия» – 234 часа;

«Экономическая безопасность бизнеса» – 144 часа;

«Менеджер гостиничного бизнеса» – 72 часа;

«Специалист по недвижимости (риелтер)» – 72 часа;

«Internet-технологии. Продвинутый курс» – 74 часа;

«Академия для школьников: компьютерная графика» – 72 часа;

«Дистанционные технологии в обучении: практикум для преподавателей» – 72 часа;

«Методологические и практические аспекты оценки качества образования» – 72 часа;

«Бухгалтерский учет на современном предприятии» – 110 часов;

«Брокер коммерческой недвижимости» – 72 часа;

«Реализация основных направлений модернизации профессиональной подготовки специалистов туристической индустрии» – 72 часа;

«Академия для школьников: эффективные действия в условиях чрезвычайных ситуаций» – 120 часов;

Информация

«Администрирование локальных сетей. Комплексный курс» – 76 часов;
«Основы защиты информации» – 76 часов;
«Обеспечение качества товаров в условиях торгового предприятия» – 72 часа;
«Клиническая психодиагностика» – 72 часа;
«Основы защиты информации и интернет-технологии для программистов» – 76 часов;
«Повар 4–5 разряда» – 126 часов;
«Повышение эффективности работы энергетического оборудования» – 72 часа;
«Эффективность организации агентства недвижимости» – 110 часов;
«Основы рынка ценных бумаг» – 72 часа;
«Аудит и сертификация систем менеджмента качества» – 72 часа;
«Педагогические технологии организации научно-образовательного процесса» – 72 часа;
«Управление строительством. Выполнение функций генподрядчика» – 72 часа;
«Психология. Базовые навыки психологического консультирования» – 72 часа;
«Универсальный офис» – 18 часов;
«Конструирование швейных изделий. Текстильный дизайн: история стилей, технология конструирования» – 92 часа;
«Конструирование швейных изделий. Русский народный костюм: традиции и современность» – 168 часов;
«Инструктор физической культуры и оздоровительных технологий» – 508 часов;
«Психолого-педагогическое сопровождение физической культуры и спорта» – 110 часов;

«Психолого-педагогическое обеспечение учебно-воспитательного процесса» – 110 часов;
«Эффективные маркетинговые коммуникации» – 72 часа;
«Специалист в области ипотечного кредитования» – 504 часа;
«Современные профессиональные методы работы телевидения» – 72 часа;
«Инженерные сети и системы. Проектирование внутренних и наружных сетей газопровода» – 72 часа;
«Проектирование зданий и сооружений» – 72 часа;
«Общестроительные и отделочные работы» – 72 часа;
«Автоматизированный электропровод буровых установок» – 72 часа.
Новые программы дополнительного образования были открыты и в филиалах ЮУрГУ.
В Златоусте: «Архитектура и дизайн городской среды» – 870 часов; «Архитектура» – 570 часов; «Архитектура-дизайн» – 795 час; «Архитектурно-дизайнерское проектирование» – 990 часов; «Технология строительных процессов. Технология возведения зданий и сооружений» – 78 часов; «Внедрение системы менеджмента качества на основе международных стандартов серии ИСО 9001–2000» – 36 часов; «Геодезия в строительстве» – 108 часов; «ЛГС. Электрооборудование и электроснабжение промышленных предприятий, организаций, учреждений. ИСиС. Проектирование слаботочных систем» – 72 часа.
В Миассе: «Прикладная информатика в экономике» – 72 часа; «Обращение с опасными отходами» – 72 часа.

Управление образованием

ББК 74.58

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПОСТРОЕНИЯ ТЕОРИИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ

Г.Н. Сериков

ЮУрГУ

В статье идет речь об основаниях, опираясь на которые можно адекватно отражать взаимодействие учащихся и сотрудников образовательного учреждения в процессе исполнения каждым из них своих управленческих компетенций. Сформулированы и разъяснены основные положения (принципы, элементы метатеории), руководствуясь которыми можно строить теорию управления образовательным учреждением как форму организации соответствующих научных знаний.

Несмотря на весьма существенный опыт управления социальными процессами, к его научному осмыслению человечество обратилось сравнительно недавно [9, 10, 11, 13, 15 и др.]. Теоретическое же осмысление явления, называемого «управление образовательным учреждением», находится, пожалуй, лишь на стадии своего зарождения. Поэтому вести речь о полноценной научной теории управления образовательным учреждением явно преждевременно. Тем не менее, опираясь на опыт развития зрелых научных теорий, по крайней мере, можно определиться с методологическими основаниями теории управления образовательным учреждением.

Функционирование любого образовательного учреждения предстает как синтез разнообразных явлений. К ним, в частности, относится деятельность каждого сотрудника или учащегося, а также взаимодействие партнеров. В образовательных учреждениях осуществляется эксплуатация материальной базы. Сотрудники и учащиеся как субъекты своей деятельности и взаимодействия с партнерами не только руководствуются определенными правилами исполнения своих компетенций. Они проявляют себя в целом в соответствии с собственным видением целесообразности своего участия в функционировании образовательного учреждения. Велика роль и креативности в поведении человека, исполняющего те или иные компетенции в образовательном учреждении.

Сказанное побуждает обратить внимание на учет гуманитарных аспектов, имеющих место в поведении человека вообще и в исполнении им его компетенций в образова-

тельном учреждении, – в частности. Поэтому при построении теории управления образовательным учреждением оказывается явно недостаточным руководство лишь формальными основаниями (определенными технологическими ориентирами). Не следует пренебрегать значимостью такого рода оснований как своеобразных ориентиров вывода теоретических знаний. Однако их необходимо дополнять гуманитарными установками. Следуя им, сотрудники и учащиеся могут неформально исполнять управленческие компетенции в образовательном учреждении.

Опираясь на интерпретацию методологии как учения о способах (методах) организации и построения деятельности человека, в статье рассматриваются ведущие ориентиры осуществления объединенным субъектом управления образовательным учреждением управленческой деятельности. Соответствующие ориентиры имеет смысл трактовать как принципы (исходные положения), предвосхищающие теорию управления образовательным учреждением. В развернутом виде они, одновременно, могут трактоваться как основания, характеризующие метатеорию (следующий за методологией уровень) обоснования теории управления образовательным учреждением. Следовательно, излагаемые ниже элементы методологии предстают как общие основания построения теории управления образовательным учреждением как особой формы организации научных знаний о соответствующем феномене социальной действительности.

Очевидно, что теория управления образовательным учреждением как форма организации научных знаний о соответствующем фе-

номене социальной действительности, является следствием научного познания. Научное же познание базируется, прежде всего, на определенных философских основаниях [1, 2, 3, 4, 12, 16 и др.]. С одной стороны, к таковым относится *гносеология*, предметом отражения которой являются отношения «субъект-объект». При этом субъект и объект предполагаются независимыми друг от друга. С другой стороны, научное познание ориентируется на *эпистемологию*. Базовое отношение в эпистемологии – «объект-знания». Опираясь на гносеологию и эпистемологию, *методология* сосредоточивается на методах организации познания и научных знаний.

Научные знания, таким образом, обуславливаются гносеологией, эпистемологией и методологией научного познания. Поэтому опосредованно в них отражаются те философские взгляды, которые предопределяют научное познание объектов реального мира. Управление каждым образовательным учреждением является специфичным объектом социальной действительности. Его специфика состоит в сосредоточении человеческих (нематериальных) и материальных ресурсов, которыми пользуется объединенный субъект управления. Это сотрудники и учащиеся образовательного учреждения. Каждый из них, исполняя свои компетенции, с одной стороны, управляет их исполнением. С другой же стороны, сотрудники и учащиеся находятся в специфичном «поле внешнего влияния». Следствием же этого являются определенные признаки функционирования образовательного учреждения, существенные связи между ними.

Научные знания о соответствующих признаках, связях функционирования образовательного учреждения, свершающегося под влиянием сотрудников и учащихся, как раз и зависят от философских оснований познания реалий управления образовательным учреждением. Поэтому методологию научного познания в практике управления образовательными учреждениями правомерно переносить на теорию как форму организации и построения соответствующих научных знаний. В таком плане правомерно сосредоточиться на эпистемологии как философском учении об отношениях «объект-знания». Естественно, при этом следует предполагать, что научные знания получены при соблюдении философских основ гносеологии.

Опираясь на диалектическую сущность гносеологии и эпистемологии, охарактеризуем наиболее общие признаки объекта познания – управления образовательным учреждением с позиции *синергетики*. Дело в том, что синергетику можно рассматривать как вариант интерпретации диалектики реального мира. Другими словами, синергетика предстает как возможная интерпретация законов диалектики. Следовательно, обращение к синергетике, по сути, означает признание диалектики как философии развития реального мира вообще и практики управления образовательными учреждениями, – в частности. Поэтому, руководствуясь диалектикой, практику управления образовательными учреждениями (объект познания) следует соотносить с основными постулатами синергетики [6, 7, 8, 14 и др.].

Основные постулаты синергетики, характеризующие реальный мир, кратко можно выразить следующим образом. Это неустойчивость, неравновесность, нелинейность, неопределенность (состояния бифуркации) и необратимость во времени. Любой объект реального мира, обладая названными признаками, эволюционирует. В процессе эволюции свершается самоорганизующаяся упорядоченность (само по себе происходит преодоление хаоса) соответствующего объекта, его места и положения в окружении. По сути, основной посыл синергетики сводится к тому, что самоорганизация любого объекта реального мира эволюционно обуславливает преодоление хаоса (неопределенности). Тем самым проявляются тенденции к установлению порядка.

Управлению любым объектом как феномену реального мира свойственны неустойчивость, неравновесность, нелинейность, неопределенность и необратимость во времени. Однако для него характерна намеренность вмешательства со стороны субъекта в естественно происходящие процессы. Это в полной мере относится и к управлению образовательным учреждением. Более того, в управлении образовательным учреждением проявляются разнонаправленные попытки намеренного влияния на управляемый объект. Казалось бы, к управлению (в нашем случае, образовательным учреждением) не совсем корректно применять учение синергетики. Однако такое утверждение справедливо лишь на первый взгляд, если на управление образовательным учреждением смотреть метафизично.

Диалектический же взгляд на управление свидетельствует о том, что само намерение субъекта так или иначе влиять на управляемый объект со временем меняется. Дело в том, что, опираясь на информацию «о поведении» управляемого объекта, учитывая собственный опыт, субъект постепенно (в каком-то смысле, – эволюционно) упорядочивает свои отношения с управляемым объектом. Происходит это само по себе, вследствие развития собственных ресурсов субъекта как предпосылки самоорганизации исполнения управленческих компетенций. С позиции диалектики управлению свойственно регулируемое эволюционирование. Это означает, что реализация намерений субъекта (регулирование) эволюционно упорядочивается путем самоорганизации его собственных ресурсов.

Таким образом, управление образовательным учреждением как объект познания вполне правомерно интерпретировать с позиции синергетики. Тем не менее, следует иметь в виду, что речь идет о явно специфичном объекте познания. Ведь управление образовательным учреждением в первую очередь относится к деятельности каждого сотрудника и учащегося, а также к их взаимодействию. Следовательно, одним из отличительных признаков управления образовательным учреждением является «человечность». Речь идет о том, что, отражая управление образовательным учреждением в научных знаниях, не следует игнорировать его (управления) гуманитарные аспекты. Они не только свойственны управлению образовательным учреждением, но и сказываются на соответствующем феномене социальной действительности. Поэтому в научном отражении управления образовательным учреждением, скорее всего, следует опираться на *гуманистическую синергетику*.

По сути, в гуманистической синергетике провозглашается приоритет человека в целом. С одной стороны, речь идет о том, что управленческая деятельность субъекта должна быть сориентированной на признание первостепенной ценности человека как биосоциального феномена с индивидуальной спецификой. Это означает, что управление любым процессом следует осуществлять с пользой для человека (группы людей, человечества). При этом полезным является все то, что способствует перспективе благополучного сосуществования человека с собой и с окружением. В таком смысле управление образовательным учреждением с позиции гуманистической синерге-

тики необходимо осуществлять, опираясь на приоритет взаимного сотрудничества персонала и учащихся во имя перспектив жизнедеятельности каждого из них и всех вместе. Доброжелательность по отношению к партнерам является признаком гуманистической синергетики как методологического основания управления образовательным учреждением.

С другой стороны, управленческая деятельность сотрудников и учащихся провозглашается ведущим элементом управления образовательным учреждением. С позиции гуманистической синергетики существуют объективные предпосылки упорядочения управленческих деятельностей сотрудников и учащихся в целостное новообразование, характеризующее субъекта управления образовательным учреждением. Речь идет о специфическом групповом антропосинергизме сотрудников и учащихся в аспекте единения управленческих проявлений каждым из них себя. С этой стороны целостная управленческая деятельность является следствием единства организации и самоорганизации сотрудников и учащихся в исполнении своих управленческих компетенций. Регулируемое эволюционирование управленческой деятельности субъекта обуславливает изменения меры ее целостности [5].

Приоритет целостной управленческой деятельности субъекта управления образовательным учреждением возможен лишь тогда, когда гуманность превалирует во взаимоотношениях сотрудников и учащихся. С позиции гуманистической синергетики в управлении образовательным учреждением значимыми являются не столько праведные цели, сколько человеколюбие, проявляющееся в процессе их достижения. Гуманно ориентированные условия, в которых взаимодействуют сотрудники и учащиеся, являются существенной предпосылкой развития целостной управленческой деятельности (взаимно согласованного управленческого взаимодействия партнеров) субъектов управления образовательным учреждением. Другими словами, гуманитарные аспекты, сопровождающие управление образовательным учреждением, в перспективе играют ведущую роль в единении сотрудников и учащихся как единомышленников, стремящихся к достижению общих целей.

Следует помнить и о синергетических свойствах целостной управленческой деятельности субъектов управления образова-

тельным учреждением как объектом социальной действительности. Речь идет о том, что целостная управленческая деятельность субъекта является неравновесной данностью. В ней всегда имеет место преобладание одного элемента над другими (иерархическое различие). Однако такого рода преобладание неустойчиво в силу природоопределенной субъектности каждого сотрудника и учащегося. Существенная неопределенность внутренних свойств сотрудников и учащихся обуславливает нелинейность в развитии целостной управленческой деятельности субъекта управления образовательным учреждением. Необратимость во времени развившихся признаков управленческого взаимодействия партнеров осложняет переориентацию на иные установки в процессе управления образовательным учреждением. Все это необходимо иметь в виду, характеризуя с позиции гуманистической синергетики управление образовательным учреждением как объект социальной действительности.

Сложность соответствующего объекта затрудняет его познание. По существу в процессе познания управления образовательным учреждением происходит преодоление неопределенности в понимании его свойств. Преодоленная неопределенность выражается в знаниях. В таком смысле научные знания о свойствах управления образовательным учреждением предстают определенностью представлений о нем (об управлении). В силу же сложности объекта познания соответствующие научные знания появляются постепенно. В каждой их «порции» отражаются фрагменты определенности об отдельных аспектах познаваемого объекта (управления образовательным учреждением как явления социальной действительности). Соответствующие «крупницы» научных знаний нуждаются в целенаправленном упорядочении.

Заметим, что *целенаправленное упорядочение* научных знаний не следует противопоставлять их эволюционирующей самоорганизации. Дело в том, что целенаправленное упорядочение научных знаний является объективной потребностью человечества преодолевать неопределенность относительно свойств окружения и себя в исторически сжатые сроки. В длительной же перспективе целенаправленно упорядоченные знания эволюционно самоорганизуются (как бы постепенно сами упорядочиваются). Поэтому целенаправленное упорядочение научных знаний является,

по сути, специфическим методом их эволюционирующей самоорганизации.

Исторически определилось так, что универсальной формой выражения определенности признана система как целостность взаимосвязанных частей (элементов). С позиции философии системного отражения реального мира любая система является образом (формой выражения знаний) того или иного объекта реального мира. Другими словами, выдвинута гипотеза о том, что реальный мир эволюционно самоорганизуется в глобальную систему. Само же развитие реального мира трактуется как эволюционно самоорганизующееся преобразование хаоса в систему. Следовательно, системы логично трактовать как становящиеся (развивающиеся) целостности.

Итак, любая система обладает определенностью, по крайней мере, в следующих аспектах. Это – морфология (состав элементов), структура (иерархия элементов и взаимосвязей между ними), функциональная «способность» и генетическая изменчивость. Соотнося эти признаки системы с тем или иным объектом реального мира, можно преодолевать неопределенность о нем в соответствующих аспектах. Другими словами, отражение реального мира в форме систем способствует преодолению неопределенности о нем в аспектах морфологии, структуры, функций и онтогенеза. Это в полной мере можно отнести и к научным знаниям об управлении образовательным учреждением. Тогда системы научных знаний об управлении образовательным учреждением являются признаком соответствующих научных теорий.

В научных знаниях об управлении образовательным учреждением необходимо отражать и гуманитарные аспекты, характеризующие соответствующий объект познания. Здесь видятся два варианта. Один из них состоит в попытках отражать деятельность сотрудников и учащихся в форме специальных (естественных) систем. Тогда соответствующие системы деятельности сотрудников и учащихся сопоставляются с искусственными системами средств. Взаимодействие же естественных и искусственных систем можно представлять как сложную (смешанную) систему, функционирующую в определенном пространстве. С одной стороны, этот вариант удобен полной определенностью соответствующей смешанной системы. С другой же стороны, в нем оказывается формализованной деятельность каждого сотрудника и учащего-

ся, отраженная в соответствующих естественных системах. Ясно, что это ведет к игнорированию гуманитарных аспектов, характерных для деятельности людей. Поэтому соответствующая реальность отражается только в формальных ее аспектах.

Другой вариант можно выразить человеко-системными отношениями в отражении управления образовательным учреждением. Речь идет о том, что определенными следует считать лишь средства деятельности сотрудников и учащихся в образовательном учреждении. Их же деятельность можно рассматривать не формализованной, и лишь ограниченной общими установками (правилами поведения в образовательном учреждении). Ясно, что в человеко-системных отношениях сохранится неопределенность относительно проявлений деятельностей каждого сотрудника и учащегося. В то же время, человеко-системный образ соответствующей реальности сохраняет гуманитарные аспекты в характеристике управления образовательным учреждением. Следовательно, гуманистическая синергетика проявится в этом варианте отражения научных знаний об управлении образовательным учреждением.

Выбор варианта отражения управления образовательным учреждением в научных знаниях осуществляет каждый исследователь самостоятельно. При выборе первого варианта он может руководствоваться и гуманистической синергетикой, и системным познанием мира. Во втором же варианте исследователь обязан опираться на единство гуманистической синергетики и системного познания мира. В таком случае речь идет, по сути, о целостной методологии гуманно ориентированного системно-синергетического познания реального мира. На ее основе можно искать научные знания об управлении образовательным учреждением, в которых отражались бы как гуманитарные (неформализуемые), так и технологические (формализуемые) аспекты, свойственные соответствующей реальности. В теориях управления такого рода можно в человеко-системном виде представлять знания о реалиях управления образовательным учреждением.

Любая философия имеет собственный категориальный аппарат. При этом каждая категория предстает предельно обобщенной формой выражения мыслей, в которой отражаются наиболее общие признаки явлений реального мира. В связи с принятием методологии

гуманно ориентированного системно-синергетического познания мира к научному отражению управления образовательным учреждением следует определиться с категорией «управление». Очевидно, в ней можно выделить три элемента – это субъект (индивидуальный либо групповой), объект, а также процесс оперирования субъекта с объектом. В связи с этим категорию «управление» следует рассматривать как единство трех обобщенных понятий. Охарактеризуем каждое из них и ее в целом с позиции методологии гуманно ориентированного системно-синергетического познания.

Прежде всего, подчеркнем, что каждый субъект (индивидуальный или групповой) отличается многоаспектностью собственных свойств. Речь, в частности, идет о тенденциях в здоровье, в образованности (или в профессиональной квалификации), о мировоззрении, о доминирующих ценностях, об эмоциональных переживаниях и т.д. Понятно, что вряд ли можно определенно ограничить список свойств субъекта управления, каждое из которых может как-то проявиться в его управленческой деятельности (в управленческом взаимодействии группы). В силу многообразия собственных свойств субъекта учесть роль каждого из них в управлении вряд ли возможно. Альтернативой этому является поиск интегративных признаков, характеризующих роль субъекта в управлении.

Такого рода признаком субъекта управления может служить *антропосинергизм*, под которым понимается мера единения целостности его собственных свойств. Для индивидуального субъекта антропосинергизм представляет собой сплочение всех его личных свойств, направленных на достижение цели управления. Для группового субъекта антропосинергизм выражается мерой сотрудничества всех его (субъекта) представителей в достижении общих целей управления. Безусловно, что в основе сотрудничества лежит интеграция личных свойств всех представителей группового субъекта. В том и другом вариантах антропосинергизм характеризует субъекта в аспекте собственных ресурсов, которыми он может воспользоваться в управленческой деятельности (в управленческом взаимодействии партнеров).

Антропосинергизм субъекта управления обладает всеми признаками, отраженными в синергетике (нелинейность, неопределенность, неустойчивость, неравновесность и не-

обратимость). К тому же, каждое состояние антропосинергизма субъекта управления обусловливается не столько его целенаправленным стремлением к сплочению собственных потенциалов, сколько неизвестными закономерностями самоорганизации (саморегуляции). Другими словами, антропосинергизм не поддается намеренному влиянию со стороны субъекта, а меняется в соответствии с присущими ему закономерностями. Поэтому намеренное влияние на изменение состояния антропосинергизма со стороны субъекта управления либо со стороны кого-то извне допустимо лишь тогда, когда он или кто-то иной уверен, что такое влияние способствует позитивным изменениям в свойствах антропосинергизма. В связи с этим субъекту управления следует ориентироваться на тенденции развития антропосинергизма и осуществлять управленческую деятельность (управленческое взаимодействие партнеров) с учетом соответствующих тенденций.

Дело в том, что состояние антропосинергизма субъекта управления можно интерпретировать как его собственный ресурс. Благодаря ему субъект в той или иной мере, с той или иной долей успеха может осуществлять управленческую деятельность (управленческое взаимодействие). Однако одного ресурса субъекту управления далеко не всегда достаточно для успешного осуществления управленческой деятельности. Нужен еще и ресурс внешних средств, которым субъект мог бы пользоваться в своей управленческой деятельности. Без ресурса внешних средств субъект управления уподобляется «командующему без войска», которому предстоит решать стратегические задачи (достигать определенные цели).

Антропосинергизм субъекта управления, усиленный ресурсом внешних средств, является совокупным признаком той «управленческой силы», с помощью которой он может влиять на управляемый объект. Характер влияния на управляемый объект определяется не только антропосинергизмом субъекта и ресурсом общих средств, находящихся в его распоряжении. Вольно или невольно субъект управления адаптирует свою управленческую деятельность к свойствам управляемого объекта. Одно дело, когда управляемый объект может лишь определенно реагировать на проявляющуюся управленческую деятельность субъекта. Тогда ему ясно, какими внешними средствами следует пользоваться ради дости-

жения поставленной цели управления. Более того, субъект оказывается в состоянии заранее довольно точно оценивать результаты управленческой деятельности.

Другое дело, когда управляемый объект интерактивен (способен по-разному реагировать на проявляющуюся управленческую деятельность субъектов). В таком случае субъекту управления приходится искать те варианты пользования общими ресурсами, находящимися в его распоряжении, которые, может быть, будут способствовать достижению целей управления. Это означает, что субъект управления изначально находится в условиях неопределенности относительно возможного «поведения» управляемого объекта в ответ на то или иное проявление управленческой деятельности. Если же при этом внутренняя активность управляемого объекта усилена собственной субъектностью, то субъекту управления такими объектами приходится считаться с этим.

Типичным примером управляемого объекта с собственной субъектностью является человеческая деятельность. С одной стороны, человеческая деятельность управляется извне с целью оказания определенного влияния на нее. Субъект соответствующего влияния, пользуясь вверенными ему ресурсами, стремится к тому, чтобы направлять человеческую деятельность в некое русло. С другой стороны, каждый человек (носитель соответствующей деятельности) наделен собственной субъектностью. Он может пользоваться своим антропосинергизмом как внутренним ресурсом проявлений собственной субъектности. Ясно, что управление объектом такого рода существенно зависит от того, объединятся ли друг с другом ресурсы внешнего и внутреннего субъекта. Следовательно, включение субъектности носителя соответствующего объекта управления в общий ресурс объединенного субъекта управления, скорее всего, более продуктивно, нежели игнорирование субъектности такого рода объекта.

С позиции принятой нами методологии гуманно ориентированного системно-синергетического отражения реальности сотрудничество людей является более предпочтительным по сравнению с их разрозненностью (тем более, с противоборством). Поэтому имеет смысл субъектность интерактивного объекта управления включать в состав антропосинергизма объединенного субъекта. Опираясь на сотрудничество как прогрессивную

форму взаимодействия людей, можно выстраивать между ними субъект-субъектное управленческое взаимодействие, направленное на достижение общих (согласованных друг с другом) целей. Тогда интерактивность объекта управления как бы лишается свойственной ему субъектности, которая передается объединенному субъекту управления.

Таким образом, субъект управления предстает своеобразным синтезом свойств, присутствующих либо отдельному человеку, либо группе людей, взаимосвязанных друг с другом общими целями. В связи с этим в характеристике субъекта управления значимым является не только антропосинергизм, но и его общее самочувствие. Речь идет и о состоянии здоровья, и об эмоциональных переживаниях, и о нравственной позиции, и об отношении к исполнению тех или иных управленческих компетенций. Словом, ничто человеческое не чуждо субъекту управления. Более того, между ресурсами антропосинергизма и «человеческими» свойствами субъекта существуют (скорее всего, неопределенные) взаимосвязи. Поэтому вряд ли имеет смысл «человеческие» особенности субъекта определенно относить к предпосылкам, обуславливающим состоявшийся ресурс антропосинергизма. Предпочтительнее выделять их как отдельное интегративное свойство субъекта.

Субъект, наделенный определенными управленческими компетенциями и обладающий некими ресурсами, призван влиять на управляемый объект. Его влияние на объект происходит в процессе целенаправленного применения средств воздействия на объект. Такого рода средства субъект изготавливает путем оперирования имеющимися у него ресурсами. Речь идет о том, что, пользуясь доступными ресурсами, субъект управления разрабатывает средства влияния на управляемый объект. Определившись со средствами, субъект управления пользуется ими в оказании воздействия непосредственно на управляемый объект. Следовательно, в процессуальном аспекте управления условно можно выделить две стадии. Одну из них назовем проектировочной, а другую, – стадией оказания влияния на объект.

На *проектировочной* стадии субъект управления руководствуется не только ресурсами, но и собственным образом объекта. Опираясь на методологию системного отражения реальности, субъект управления разрабатывает замысел управленческого влияния

на объект и проектирует соответствующее средство как *систему*. В ее основании находятся сложившийся у субъекта образ объекта и цель влияния на реальный объект. Пользуясь ресурсами как «материалом», субъект упорядочивает их (часть их), приводя к системному виду. Построенная система предназначена стать целостным средством влияния на управляемый объект. Следует подчеркнуть, что субъект, вольно или невольно, «примеряет под себя» системное средство предстоящего влияния на объект ради удобства пользования им. Благодаря этому создаются предпосылки *человеко-системной целостности* влияния субъекта на управляемый объект.

Стадия оказания влияния на объект характеризуется реализацией замысла управленческого влияния. Ради этого он, руководствуясь управленческим замыслом, *организует* человеко-системное взаимодействие непосредственно с объектом. Смысл такого взаимодействия состоит в том, чтобы *побуждать* объект к реагированию, адекватному поставленной цели. Ведущую роль в организации управленческого замысла, скорее всего, играет *настойчивость* субъекта в реализации своих намерений относительно достижения поставленных целей. Это намного сложнее, чем создать виртуальный проект процесса управления. Дело в том, что разные причины (ошибки в проектировании, в оценке ресурсов, неожиданные реакции объекта и т.д.) усложняют претворение управленческого замысла в действительность.

В то же время, субъекту следует иметь в виду, что *настойчивость* в исполнении того или иного управленческого замысла чревата опасностями нанесения вреда управляемому объекту, либо людям, с которыми он связан. Такой вред может быть следствием ошибок, допущенных на проектировочной стадии. Поэтому, наряду с *настойчивостью*, субъекту управления следует проявлять *гибкость и осторожность* в оказании влияния на управляемый объект. Для этого важно учитывать, прежде всего, изменение мнения всех тех, кто участвует в процессе управления. Следовательно, организуя оказание влияния на управляемый объект, субъекту необходимо иметь в виду и самого себя как человека (группу людей), гражданина (ячейки социальной общности).

Чтобы определиться с соотношением *настойчивости, гибкости и осторожности* в осу-

шествии человеко-системного влияния на объект, субъекту необходима информация о реакциях объекта, об изменениях мотивов поведения тех, на кого направлено влияние. Ради этого субъект может использовать разные методы информационного обеспечения процесса управления. Получаемая информация является основанием для оценки качества осуществленного влияния на управляемый объект. Следовательно, информация позволяет не только определиться с соотношением настойчивости, гибкости и осторожности субъектов в процессе управления. Благодаря ей субъект *контролирует* управленческое влияние на объект. Контроль со стороны субъекта последствий реализованного человеко-системного влияния на объект является неотъемлемым признаком процесса управления.

Названные стадии процесса управления формально циклически повторяются. Речь идет о том, что результаты контроля позволяют оценивать не только соответствие реакций объекта ожидаемым признакам. Столь же правомерно вести речь и об оценке соответствия поставленным целям системных средств осуществленного человеко-системного влияния на объект. В определенном смысле контроль служит своеобразным завершением *цикла процесса управления*. Это означает, что произведенная оценка качества (по показателям соответствия поставленной цели) является основанием коррекции человеко-системного влияния на управляемый объект. Для этого субъект вновь обращается к проектной стадии, результатами которой надеется воспользоваться в продолжении процесса управления на стадии оказания влияния на объект.

Итак, *управление* предстает как специфический, циклически осуществляющийся феномен поведения человека (группы лиц), реализующего свои субъектные амбиции. Он как субъект располагает (по крайней мере, собственными) ресурсами влияния на объект. Опираясь ими, субъект упорядочивает (систематизирует) вверенные ему ресурсы (либо часть из них) для того, чтобы пользоваться соответствующими средствами на стадии оказания влияния на объект процесса управления. Успешность процесса управления определенно зависит от ресурсов, находящихся в распоряжении субъектов, а также от того, как он ими пользуется в процессе управления объектом.

Имея в виду системно-синергетическую интерпретацию категории «управление», обратимся к феномену (к реалиям) управления образовательным учреждением. Особенность этого феномена обуславливается конкретизацией объекта управления. Речь идет о том, что образовательное учреждение предстает как объект управления. С одной стороны, – это специфическая среда (инфраструктура), в которой осуществляется деятельность сотрудников и учащихся, а также взаимодействие между партнерами. С этой стороны речь идет об управлении соответствующей инфраструктурой с целью создания и поддержания условий, благоприятных как для сотрудников, так и для учащихся. Это аспект объекта управления пассивно реагирует на влияние со стороны субъекта (практически полностью подчинен его воле).

С другой стороны, каждое образовательное учреждение существует ради предоставления учащимся образовательных услуг, соответствующих государственно-общественным установкам относительно образования человека. Такого рода образовательные услуги призваны влиять на образовательную деятельность учащихся, на их взаимодействие друг с другом с целью воспитания социально ориентированных, но с индивидуальной спецификой членов общества. В образовательных учреждениях образовательную деятельность учащихся сопровождают сотрудники. Их деятельность также осуществляется под влиянием государственно-общественных установок, исполнение которых возлагается на администрацию образовательных учреждений. Таким образом, деятельность учащихся и сотрудников, а также взаимодействие партнеров является ведущим аспектом объекта управления образовательным учреждением. Ясно, что этот аспект объекта управления интерактивен и обладает собственной субъектностью.

Действительно, каждый учащийся и сотрудник образовательного учреждения является носителем своей деятельности, наделенным собственной субъектностью. Поэтому любое влияние извне учащиеся и сотрудники воспринимают «сквозь призму» своей субъектности. Это означает, что внешнее влияние на деятельность того или иного учащегося и (или) сотрудника образовательного учреждения вызывает не только автоматическую реакцию с его стороны, но и отклик, предопределенный собственной субъектностью. В та-

ком смысле каждый учащийся и (или) сотрудник образовательного учреждения становится не только объектом влияния на его деятельность извне, но и субъектом самовлияния на свою деятельность.

То же самое можно заявить и относительно взаимодействия партнеров в образовательном учреждении. Дело в том, что сотрудники и учащиеся, с одной стороны, обязаны взаимодействовать с партнерами в соответствии с установленным порядком исполнения каждым из них своих компетенций. В этом состоит, так сказать, формальный аспект взаимодействия партнеров. В то же время, как субъекты своей деятельности, учащийся или сотрудник самостоятельно определяют с неформальными аспектами взаимодействия с теми или иными партнерами. От того, как они определяются в этом, зависят свойства соответствующего группового партнерства (антропосинергизма взаимодействующих партнеров). Следовательно, мера сотрудничества партнеров предопределяется, главным образом, неформальными аспектами их взаимодействия друг с другом.

К слову сказать, неформальные аспекты деятельности сотрудников и учащихся, а также взаимодействия между партнерами предопределены спецификой человека (групп людей). Речь идет о сущностных свойствах людей (в нашем случае, – сотрудников и учащихся каждого образовательного учреждения). Дело в том, что человеку свойственна не только прагматическая целесообразность как мотив осуществления своей деятельности (участия во взаимодействии с партнерами). Вероятно, каждому человеку хочется приятных эмоциональных переживаний в процессе осуществления своей деятельности (участия во взаимодействии с партнерами). Вольно или невольно, человек ищет возможности сочетания приятного с полезным (с целесообразным). Не находя их в формальном взаимодействии с партнерами, человек как-то решает проблему «на стороне».

Соотнося сказанное с феноменом «управления образовательным учреждением», определимся с его гуманистической сущностью. Прежде всего, сущность учащихся и сотрудников образовательного учреждения вряд ли принципиально отличается от сущности человека вообще. Поэтому имеет смысл опереться на положение о том, что и учащимся, и сотрудникам образовательного учреждения свойственен (характерен) поиск сочетания

приятного с полезным. Это относится к ним и как к субъектам управления своими компетенциями в образовательном учреждении. Следовательно, важным признаком гуманистической сущности управления образовательным учреждением как феномена социальной действительности является стремление учащихся и сотрудников к удовлетворению неких своих потребностей в сочетании с исполнением своих управленческих компетенций.

Каждый сотрудник и (или) учащийся, проявляя свою субъектность в процессе деятельности (или во взаимодействии с партнерами), опирается, в частности, на свой внутренний мир. Будучи обязанным исполнять вверенные ему компетенции, он, одновременно, чувствует некое отношение к ней, которое не всегда согласуется с долгом. Тогда ему как субъекту своей деятельности приходится искать компромисс между долгом и собственными желаниями. Понятно, что опытный специалист высокой квалификации уверенно управляет собственными эмоциями. Малоопытные специалисты, а также учащиеся определенно нуждаются в поддержке со стороны более опытных партнеров. В таком плане гуманистическая сущность управления образовательным учреждением состоит в поддержке партнерами друг друга.

Соответствующая поддержка может быть проинтерпретирована как *управленческое содействие* партнерам друг другу, направленное на достижение общих целей управления образовательным учреждением. Смысл управленческого содействия со стороны каждого партнера состоит в том, чтобы помогать своим коллегам, где они не в состоянии самостоятельно исполнять свои компетенции в образовательном учреждении. Такого рода помощь, оказываемая «от души», способствует поиску компромисса между долгом и личным отношением к его исполнению. Сотрудник или учащийся, помогающий партнерам, проявляет свою гуманность по отношению к ним, если его помощь способствует исполнению ими своих компетенций в образовательном учреждении.

Отсюда следует, что управленческое содействие со стороны сотрудников или учащихся друг другу в исполнении каждым из них своих компетенций является признаком гуманистической сущности управления образовательным учреждением. Это означает, что в идеале гуманистическая сущность управле-

ния образовательным учреждением состоит во взаимной поддержке сотрудниками и учащимися друг друга в процессе исполнения каждым из них своих компетенций. При этом взаимодействие партнеров трансформируется во взаимосоддействие друг другу (в сотрудничестве партнеров). Соответствующий идеальный образ управленческого содействия партнеров друг другу является определенным ориентиром для субъекта управления образовательным учреждением. Тогда гуманно ориентированное управление образовательным учреждением приобретает определенный смысл.

Следовательно, характеризуя гуманистическую сущность управления образовательным учреждением, недостаточно ограничиваться констатацией его (управления) человеческой природы. Тем более, в толковании человечности (гуманности) нет определенности. Кто-то отождествляет гуманность с любовью (по крайней мере, с терпимостью) к ближнему (партнеру). Кто-то добавляет к этому и ответственность (прежде всего, – нравственную) за него. Однако при этом, как правило, игнорируется тот самый «ближний», его свойства, взгляды, приятие им любви и отношения ответственности за него со стороны партнеров. Понятно, что такого рода одноаспектность в трактовке гуманности чревата опасностями потребительства, безответственности со стороны тех, кто принимает гуманность партнеров как само собой разумеющееся (обязательное со стороны партнеров, но ни к чему не обязывающее их самих).

Скорее всего, гуманность не должна быть «однополярной». По сути, гуманность многополярна. Каждый человек при жизни приобретает свою гуманность (свои человеческие качества). В соответствии со своей гуманностью он взаимодействует с окружением (в том числе, и с партнерами). Другое дело, что государство и общество явно заинтересованы в соответствии гуманности людей целям социального развития. Другими словами, речь идет о такой трактовке гуманности, обладая признаками которой, члены общества активно участвовали бы в достижении целей социального развития. Соответствующая концепция гуманности может лечь в основу государственно-общественной установки на образование человека. Ее же правомерно положить в основу интерпретации гуманистической сущности управления образовательным учреждением как явления социальной действительности. Применительно к управлению образова-

тельным учреждением концептуальные признаки гуманности могли бы выглядеть следующим образом.

В первую очередь, субъект управления образовательным учреждением, влияя на деятельность подчиненных сотрудников и (или) учащихся, заботится о них. Все помыслы субъекта управления должны быть направлены на решение триединой задачи. С одной стороны, он обязан обеспечить достижение поставленных целей относительно управляемого объекта. С другой же стороны, субъект управления призван проявлять заботу о сохранении здоровья подчиненных, сотрудников и (или) учащихся. С третьей стороны, субъекту управления следует стремиться к тому, чтобы управленческое влияние способствовало становлению (росту) ценностного отношения подчиненных сотрудников и (или) учащихся к исполнению своих компетенций в образовательном учреждении. Тем самым, субъект управления образовательным учреждением создает предпосылки к гуманно ориентированному отклику со стороны сотрудников и учащихся.

В то же время, каждый сотрудник и (или) учащийся, являясь субъектом своей деятельности, а также участвуя во взаимодействии с партнерами, вполне способен влиять на собственное поведение, руководствуясь гуманностью. Осознавая себя полноправным субъектом в аспекте собственных компетенций, каждый сотрудник и (или) учащийся обязан руководствоваться ответственностью перед партнерами. Он призван проявлять свою гуманность ради сохранения «атмосферы благополучия» в образовательном учреждении. Чувствуя зависимость условий своего пребывания в образовательном учреждении от собственного поведения, сотрудники и учащиеся, скорее всего, будут способствовать поддержанию «атмосферы благополучия».

Отсюда понятно, что гуманистическая сущность управления образовательным учреждением предопределяется характером взаимодействия администрации, сотрудников и учащихся. Важной предпосылкой осуществления гуманно ориентированного управления образовательным учреждением является единое понимание администрацией, сотрудниками и учащимися сущности гуманности по отношению к себе и к партнерам. Этого можно добиться, если в образовательном учреждении принята концепция гуманности, выражающая привлекательные для сотрудников и учащихся

ся признаки взаимодействия с партнерами. В ней находит свое выражение интерпретация принципа гуманизма, как основополагающего руководства для администрации, сотрудников и учащихся в процессе исполнения своих компетенций в образовательном учреждении.

Характеризуя гуманистическую сущность управления образовательным учреждением как феномена социальной действительности, следует отметить роль воспитания в становлении гуманности учащихся. Если администрация и сотрудники могут самостоятельно руководствоваться концепцией гуманности, принятой в образовательном учреждении, то учащимся надо активно помогать в этом. Администрация и сотрудники образовательного учреждения своим поведением влияют на становление гуманности учащихся. Скорее всего, поэтому в образовательных учреждениях должны трудиться только те, чья личная гуманность соответствует признакам гуманности в государственно-общественной установке, раскрывающей принцип гуманизма в управлении образовательными учреждениями.

К особенностям управления образовательным учреждением относятся не только гуманитарные аспекты его свойств. Исполнение управленческих компетенций предполагает определенность действий субъекта в оказании влияния на управляемый объект. Речь идет о том, что, приступая к управлению, субъект должен знать, что и как следует делать, оказывая влияние на управляемый объект. Другими словами, только определившийся субъект может претендовать на осуществление управления (в нашем случае, образовательным учреждением). Процесс определения человека в чем-то называют детерминацией.

Детерминация субъекта управления образовательным учреждением предстает как сложное социальное явление. Действительно, субъект представляет собой единение субъектностей, администрации, сотрудников и учащихся. Чтобы оно свершалось, необходимы общие для всех ориентиры. К ним, в частности, относятся цели управления, разграничение управленческих компетенций, общие правила (ограничения), соблюдение которых обязательно при исполнении администрацией, сотрудниками и учащимися своих управленческих компетенций. Однако и этого мало. Важно, чтобы администрация, сотрудники и учащиеся определились с соответствующими ориентирами, признавая их как основания со-

гласованного управления образовательным учреждением. В этом состоит лишь одна предпосылка согласия между администрацией, сотрудниками и учащимися образовательного учреждения.

Другой, не менее важной, предпосылкой согласия между ними, как субъектами исполнения вверенных компетенций является *технологическая определенность*. Речь идет о том, что в основе исполнения управленческих компетенций администрацией, сотрудниками и учащимися могут лежать разные управленческие замыслы. Ясно, что если каждый из них будет руководствоваться собственным управленческим замыслом, то создастся угроза согласию между партнерами. При этом, естественно, пострадает и качество результатов управления по показателям достижения согласованных целей. Поэтому технологическая определенность субъекта управления образовательным учреждением предполагает согласие между администрацией, сотрудниками и учащимися в том, чтобы руководствоваться общим управленческим замыслом (например, следовать единой стратегии) в процессе управления образовательным учреждением.

Достижение определенности администрацией, сотрудниками и учащимися относительно единых ориентиров и общих управленческих замыслов в исполнении каждым из них управленческих компетенций имеет смысл трактовать как технологическую детерминацию. По сути, она представляет собой специфическое явление, которое, с одной стороны, предвосхищает процесс управления образовательным учреждением. С другой же стороны, технологическая детерминация происходит вследствие процесса управления образовательным учреждением. Такого рода противоречие обусловлено изменчивостью причинно-следственных взаимосвязей. Речь идет о том, что состояние технологической определенности субъекта управления образовательным учреждением характеризует процесс как следствие (является его причиной). В то же время свершенный процесс управления является причиной изменений технологической определенности субъекта.

Принимая причинно-следственные взаимосвязи между процессом управления образовательным учреждением и технологической определенностью субъектов, мы встаем на позицию *технологического детерминизма* в понимании сущности управления образова-

тельным учреждением. Его суть применительно к практике управления образовательным учреждением состоит в признании взаимосвязей между мерой согласия администрации, сотрудников и учащихся друг с другом относительно «правил» исполнения управленческих компетенций и качеством процесса управления по показателям достигаемых целей. Технологический детерминизм уместен, хотя бы потому, что преодоление неопределенности, свойственной управлению образовательным учреждением, возможен лишь через поиск определенности (через детерминацию) относительно ведущих ориентиров и методов (технологий) осуществления процесса управления.

Опираясь на технологический детерминизм в научном отражении управления образовательным учреждением, следует помнить о его (управления) специфике. Речь идет о противоречивом «человеческом факторе», составляющем основу управления образовательным учреждением. С одной стороны, человек (представитель администрации, персонала или учащихся) стремится к определенности своей деятельности. Он постоянно ищет технологии ее осуществления. Более того, деятельность человека (управленческая, в том числе) в процессуальном аспекте технологична по определению. Определившийся с технологией деятельности человек (субъект управления, в частности), чувствует уверенность в ее осуществимости. Поэтому с этой стороны технологический детерминизм применительно к управлению образовательным учреждением действительно уместен.

Однако, с другой стороны, технология успешного влияния на исполнение сотрудниками или учащимися своих компетенций довольно неопределенна. Дело в том, что вряд ли возможно руководствоваться каким-то единым рецептом (может быть, даже набором таковых) в длительном процессе осуществления сотрудниками или учащимися своих компетенций. Адаптируясь к рецепту, человек, одновременно, «приспосабливает его под себя» (использует так, как ему удобно). Тогда соответствующее влияние перестает действовать на человека как стимул совершенствования своей деятельности. В связи с этим субъекту влияния целесообразно менять такой рецепт на более продуктивный. В таком смысле технологический детерминизм применительно к управлению образовательным учреждением не следует низводить к поиску рецеп-

турных технологий. Более того, технологический детерминизм следует трактовать как антирецептурную стратегию в управлении образовательным учреждением.

Итак, технологический детерминизм представляет собой перманентный поиск определенных технологических решений в осуществлении управления образовательным учреждением. При этом каждое найденное решение составляет основание определенности субъекта в процессе исполнения им управленческих компетенций. Так как субъект управления образовательным учреждением предстает интеграцией проявляющихся субъектностей со стороны администрации, сотрудников и учащихся, то технологический детерминизм применительно к управлению образовательным учреждением обуславливается определенностью каждого сотрудника и учащегося относительно методов исполнения своих компетенций. Совместный поиск определенности в применении субъектностей сотрудниками и учащимися, опирающийся на общие ориентиры, выражает суть технологического детерминизма применительно к управлению образовательным учреждением.

Каждое найденное технологическое решение формально должно бы успешно влиять на соответствующий управляемый объект. Если речь идет об интерпассивном объекте, то так и происходит на самом деле. Когда же управляемый объект связан с человеком, то любое технологическое решение влияет на него не только с формальной стороны. Оно вызывает некое неформальное (например, эмоциональное) отношение. В таком случае, одно и то же технологическое решение, примененное к разным представителям управляемого объекта, может вызывать с их стороны разные (возможно, – и диаметрально противоположные) отклики. Заботясь о достижении цели, субъект управления обязан применять только такие технологические решения, которые приближают функционирующее образовательное учреждение к ней (к цели).

Чтобы способствовать этому, субъекту управления следует каждое технологическое решение сопоставлять с возможными откликами со стороны сотрудников и (или) учащихся, к которым оно относится. Это необходимо делать для того, чтобы предупреждать негативные отклики на то или иное технологическое решение со стороны пользователей им. Такая необходимость обуславливается и целесообразностью гуманизма в управлении

образовательным учреждением. Ведь сотрудник и (или) учащийся, которому крайне не нравится то или иное технологическое решение, вряд ли будет с удовольствием сотрудничать с партнерами в процессе его (решения) применения на практике. Поэтому было бы предпочтительнее заранее предвидеть возможные отклики на каждое найденное и формально верное технологическое решение со стороны тех, кому предстоит пользоваться им в процессе исполнения компетенций в образовательном учреждении.

Осуществлять подобное предвидение можно, в частности, путем специфического вида анализа найденных (или известных) технологических решений, который назовем *гуманитарной интерпретацией*. Речь идет о сопоставлении конкретных технологических решений с людьми (в нашем случае, с сотрудниками или с учащимися), которым она предлагается в качестве средства (или ориентира) исполнения компетенций (управленческих в том числе). Цель гуманитарной интерпретации состоит главным образом в том, чтобы определиться с возможными вариантами творческого пользования данным технологическим решением. Важным следствием гуманитарной интерпретации технологических решений является попытка внесения в них неформальных элементов, относящихся к «человечности» (гуманности) в пользовании ими (технологическими решениями).

Фактически, гуманитарная интерпретация технологических решений, с одной стороны, направлена на устранение формализма в процессе управления образовательным учреждением. Для этого субъект управления предлагает определенные разъяснения, относящиеся к возможным вариантам пользования технологическими решениями. Тогда каждое технологическое решение, сопровождаемое соответствующей гуманитарной интерпретацией, предстает своеобразным симбиозом формального аспекта с неформальными разъяснениями. Такого рода сочетание технологических решений (результатов технологического детерминизма) с гуманитарными интерпретациями является формой проявления «человечности» в управлении образовательным учреждением. Субъект управления как бы создает предпосылки устранению формализма в процессе исполнения сотрудниками и (или) учащимися их компетенций.

С другой же стороны, гуманитарная интерпретация технологических решений спо-

собствует раскрепощению творческого потенциала сотрудников и (или) учащихся. Каждый из них получает определенные «степени свободы» пользования технологическими решениями (их исполнения). В частности, гуманитарная интерпретация технологических решений возможна и с их стороны. Тем самым, каждый сотрудник и (или) учащийся сможет проявлять свою субъектность «на творческих потенциалах». При этом каждое технологическое решение будет служить им своеобразным основанием, связывающим проявления собственной субъектности с общей устремленностью к цели. Речь идет о той цели, ради достижения которой разработано соответствующее технологическое решение.

Таким образом, с той и с другой стороны сочетание технологического детерминизма с гуманитарными интерпретациями способствует объединению ресурсов администрации, сотрудников и учащихся в процессе управления образовательным учреждением. Благодаря сочетанию такого рода возможно устранение формализма, рецептурности, автоматизма в управленческом взаимодействии партнеров. Поэтому гуманитарные интерпретации технологических решений служат предпосылкой единения субъектностей всех пользователей соответствующими решениями не только друг с другом, но и с вариантами средств их (решений) исполнения. Речь идет о своеобразной человеко-системной общности. В этом и состоит основной смысл сочетания технологического детерминизма с гуманитарными интерпретациями в процессе управления образовательным учреждением.

Специфика управления образовательным учреждением как феномена социальной реальности (объекта научного отражения) определенно сказывается на научных знаниях о нем. Существенная неопределенность соответствующего объекта познания влечет «размытость» знаний о нем. Дело в том, что проявления свойств управления образовательным учреждением существенно зависят от «поведения» субъекта. Он наделен неординарными свойствами (креативность, субъектность, самость и др.), являющимися предпосылками нестандартного поведения при исполнении управленческих компетенций. Следовательно, и представители администрации, и сотрудники, и учащиеся в той или иной мере, в тех или иных аспектах, вольно или невольно, проявляют свою неординарность при исполнении управленческих компетенций. Она-то и обу-

словливает «эффект размытости» знаний, в которых отражаются свойства управления образовательным учреждением как феномена социальной действительности.

Эти особенности соответствующего объекта познания являются возможной причиной недоверия дедуктивным методам вывода научных знаний об управлении образовательным учреждением. Пользование *дедукцией* как методом перехода от общего знания к частным (единичным) знаниям, разумеется, не возбраняется и в процессе познания свойств управления образовательным учреждением. Более того, ею пользуется, например, путем выдвижения гипотез, утверждения которых логически обосновываются. Однако утверждения, полученные вследствие логических переходов от общих знаний к частным выводам, могут претендовать лишь на статус теоретических знаний. Отражаются ли в них свойства самой реальности (практики управления образовательным учреждением), остается неизвестным. Нужны специальные процедуры верификации (подтверждения соответствия реалиям) либо фальсификации (доказательства практической несостоятельности) дедуктивно выведенных теоретических знаний.

Другой путь вывода научных знаний об управлении образовательным учреждением характеризуется переходом от частного к общему. Речь идет об обращении к реальному объекту, фиксированию отдельных фактов, относящихся к нему, а затем к обобщенным выводам. Этот путь называют *индукцией*. В историческое ретроспективе индукция, видимо, была «прародительницей» дедукции. Скорее всего, начальный социальный опыт человечество получило в процессе конкретной практической деятельности. Накапливая отдельные факты, человечество постепенно научилось пользоваться дедукцией как методом познания. Так это или нет – вряд ли можно утверждать определенно. Ясно лишь одно – что всякое обобщенное знание нуждается в индуктивном подтверждении. Пока этого не произойдет, оно будет являться лишь умозрительной теоретической данностью.

В современной науке в отражении реального мира успешно используется как индукция, так и дедукция. Объединяет эти методы *синтез* научного знания, означающий соединение единичных элементов в целостность. Дело в том, что научные знания извлекаются человечеством не просто и не сразу в целом.

В процессе познания реального мира ученые находят отдельные научные факты, выстраивают абстрактные умозаключения. Сопоставляя различные элементы научных знаний друг с другом, можно строить научные теории как формы организации не противоречащих друг другу научных знаний. Поэтому синтез научных знаний правомерно трактовать как метод объединения отдельных их элементов в логически стройную целостность (в теорию).

Правомерно утверждать, что любая теория, являясь синтезированной целостностью, может иметь ценность как продукт мыслительной деятельности человечества. Это своеобразный артефакт искусства, отличающийся логической стройностью, гармоничностью суждений, внутренней непротиворечивостью. Любая строго выстроенная теория привлекательна для глубокомыслящих эстетов как своеобразное произведение искусства. Особенностью этого вида искусства является выражение себя не через звуки, не через сочетание красок, не через мыслительные конструкции. В каждой теории выражается нематериальная мысль. Чувствуя ее, глубокомыслящий эстет испытывает восторг, побуждающий его к размышлениям, к интерпретациям соответствующих теорий.

Однако любая научная теория ценна не столько внутренней эстетикой, сколько полезностью знаний в практической деятельности людей. Опираясь на знания научных теорий, человечество может объяснять явления природы и (или) социальной действительности, предсказывать перспективы существования цивилизаций. Знания научных теорий полезны и в преобразовательной деятельности человечества. Словом, научные теории должны быть не только произведениями искусства человеческой мысли. В научных теориях должны «присутствовать» знания, адекватно отражающие те или иные свойства реального мира. Именно в таком смысле научные теории правомерно относить к специфической производительной силе прогрессивного развития человеческой цивилизации.

Отсюда понятно, что научная теория не должна отрываться «слишком далеко и высоко» от реальной действительности. Опасности же такого рода отрыва обуславливаются, в частности, абстракцией от якобы несущественных свойств реального мира. С одной стороны, абстрагирование способствует вскрытию существенных свойств реальных объектов, связей между их элементами (асpekтами).

Это, безусловно, способствует выявлению знаний об объекте. С другой стороны, выявленные таким способом знания, строго говоря, относятся не к объектам реального мира, а к абстрактным его образам. В этом-то и таится опасность отрыва соответствующих знаний от реалий. Поэтому важно стремиться к тому, чтобы научные знания адекватно отражали познаваемый реальный мир.

Так как реалии управления образовательными учреждениями отличаются существенной неопределенностью, то их научное отражение важно сопоставлять с соответствующими реалиями. Речь идет о том, что мысленно можно придумывать весьма стройные, привлекательные образы осуществления управления образовательным учреждением. Понятно, что в этом есть определенный смысл, если соответствующие теоретические конструкции рассматривать в качестве идеализированных ориентиров в практической деятельности субъектов. Однако при этом следует помнить о том, что ориентир ориентиру рознь. Одно дело, когда в качестве ориентиров предлагаются заведомо неосуществимые артефакты (своеобразные идеалы). Совсем другое дело, если теоретически стройный ориентир представляется субъектам осуществимым в принципе. Видимо, ценность такого ориентира значительно выше для них по сравнению с идеалами.

Таким образом, для практики управления образовательным учреждением реальную ценность представляют такие знания, которые либо адекватно отражают ее, либо служат основанием целеустремленности субъектов в пользовании ими (знаниями) как целевыми ориентирами исполнения управленческих компетенций. В том и в другом случаях научные знания должны быть адекватными практике управления образовательными учреждениями. Этого можно достичь, если осуществлять построение научных теорий управления образовательными учреждениями проводить «с оглядкой на практику». В частности, это означает постоянную проверку теоретически выведенных знаний на предмет соответствия (адекватности) практике управления образовательными учреждениями. Достигается это с помощью различных экспертиз элементов теоретически истинных знаний.

Другими словами, каждый элемент (фрагмент) теоретически выведенных знаний должен проходить апробацию на адекватность практике управления образовательными

учреждениями. Это означает, что независимо от методов получения того или иного элемента теоретического знания (индукция, дедукция и др.), он (элемент) проходит опытную апробацию. Если подтверждается состоятельность полученного знания, то оно признается *верифицированным*. Если же какой-то элемент теоретического знания оказывает практически не состоятельным (не соответствующим практике управления образовательным учреждением), то его признают *фальсифицированным*. Только верифицированные элементы теоретических знаний и могут синтезироваться друг с другом. Соответствующая же процедура соединения верифицированных элементов знаний называется индуктивным синтезом.

Индуктивный синтез научных знаний об управлении образовательным учреждением предстает специфической методологической установкой, относящейся к построению научных теорий. Эта методологическая установка состоит в требовании сочетать методы логики и эвристики с методами экспериментальной либо опытной апробации теоретических следствий. При этом индуктивно верифицированные элементы теоретических следствий признаются научными знаниями об управлении образовательным учреждением. Их синтез (соединение друг с другом) образует фрагмент теории управления образовательным учреждением. Руководствуясь индуктивным синтезом в отражении научных знаний об управлении образовательным учреждением, можно строить логически истинные и практико-ориентированные теории.

Итак, научное отражение управления образовательным учреждением как объекта социальной действительности целесообразно осуществлять в соответствии с методологической интерпретацией индуктивного синтеза целого. В результате сочетания процедур логического либо эвристического вывода с методами практической апробации теоретических следствий получают элементы научных знаний об управлении образовательным учреждением. Их, скорее всего, системная организация как метод синтеза, обуславливает появление элементов теории управления образовательным учреждением. Целостные же теории управления образовательным учреждением образуются вследствие структуризации индуктивно верифицированных ее элементов. Организованные на основе индуктивного синтеза научные знания об управлении образовательным учреждением предстают как

теории (специфические формы организации научных знаний).

Существенная неопределенность объекта познания обуславливает специфику научных знаний о нем. Дело в том, что гуманистическая сущность феномена «управление образовательным учреждением» своеобразно отражается в научных знаниях. Она описывается методом гуманитарных наук. В то же время, технологичность, свойственная феномену «управление», выражается во вполне определенных содержательных и процессуальных элементах научных знаний. Соединение гуманистических и технологических аспектов знаний об управлении образовательным учреждением характеризуется различными свойствами. Это неудивительно, так как технологическими аспектами знания об управлении пользуются люди (сотрудники, учащиеся и др.). Они-то и вносят свою лепту в свойства знаний об управлении образовательным учреждением.

Фактически, в научных знаниях об управлении образовательным учреждением обнаруживаются «следы» субъект-технологических отношений. Они обусловлены тем, что людям свойственно приспособлять средства деятельности «под себя». В этом плане технологические аспекты осуществления управления образовательным учреждением представляют собой определенные средства управленческой деятельности сотрудников и учащихся. Каждый из них, вольно или невольно, пользуется соответствующими средствами своеобразно (в согласии с собственной спецификой, либо с личными целевыми установками). При этом такого рода своеобразие пользования технологическими средствами управления образовательным учреждением далеко не всегда осознается сотрудниками и (или) учащимися. Каждый из них, скорее всего, осваивает предлагаемые технологии сообразно собственным особенностям.

Коли так, то правомерно допустить, что в индуктивно выводимых научных знаниях об управлении образовательным учреждением вполне может отражаться типичность пользования сотрудниками и (или) учащимися определенными технологическими решениями. Однако своеобразие такого рода пользования, скорее всего, теряется в результате научного отражения фактов реалий управления образовательным учреждением. Дедуктивно же выводимые научные знания, если и несут в себе

какие-то «следы человечности», то только такие, которые соответствуют представлениям авторов (субъектов дедуктивного вывода). Имея дело не с феноменом «управление образовательным учреждением», а только с его образами, субъекты дедуктивного вывода научных знаний объективно не могут отражать то, чего не наблюдали. Они могут лишь предлагать логически выведенные знания либо собственные эвристические находки.

Отсюда ясно, что, как и любые научные знания, знания об управлении образовательным учреждением являются следствием не только свойств самой реальности, но и тех методологических установок (правил), которыми пользуются субъекты познания. В знаниях об управлении образовательным учреждением отражается и субъективный фактор. В этом плане понимание целесообразности синтеза гуманитарных и технологических аспектов в научно отражаемых знаниях об управлении образовательным учреждением обуславливает специфику их организации. Скорее всего, каждый элемент научных знаний об управлении образовательным учреждением должен выражаться в двухкомпонентной форме. С одной стороны, в нем представлено некое технологическое средство управления образовательным учреждением, а с другой, – гуманитарная интерпретация возможного (допускаемого) пользования соответствующим средством.

При этом технологический элемент технологических знаний об управлении образовательными учреждениями вряд ли следует уподоблять «рецепту», формально пользуясь которым, субъект оказывается гарантированным в успехе (добывается достижения ожидаемых результатов). Рецептурное пользование технологическими аспектами научных знаний в управлении образовательным учреждением бесперспективно. Это обусловлено, прежде всего, существенной неопределенностью объекта управления. В связи с ней оказывается неосуществимой полная детерминация закономерностей между воздействиями субъекта и реакциями со стороны управляемого объекта. Влияя на объект, субъект управления образовательным учреждением оказывается в ситуации ожидания неопределенных заранее следствий. Поэтому ему следует быть готовым к различным последствиям результатов своих управленческих действий.

Своеобразную помощь в этом субъектам управления образовательными учреждениями

можно извлекать и из научных знаний. Речь идет о потенциалах их неформальных (гуманитарных) аспектов. Сопроводя каждое технологическое решение той или иной проблемы управления образовательными учреждениями, неформальные разъяснения способствуют пониманию его сути. Ясно, что технологические элементы научных знаний можно интерпретировать по-разному применительно к различным ситуациям пользования ими. Каждая *интерпретация* технологического элемента научных знаний предстает как разъяснение смысла соответствующего решения, как раскрытие его сущности. Интерпретация может служить формой проявления творчества субъекта в пользовании соответствующим средством управления образовательным учреждением. Фактически каждая интерпретация технологических элементов научных знаний должна стимулировать субъекта к проявлениям креативности в пользовании теми или иными технологиями управления образовательным учреждением.

Различные интерпретации технологических элементов научных знаний обусловлены и разнообразием ситуаций, в которых субъектам приходится исполнять те или иные управленческие компетенции, и различиями условий управления образовательным учреждением. В значительной мере интерпретации зависят от внутренних ресурсов авторов (от кругозора, от личного опыта, от креативности и т.д.). Так или иначе, правомерно вести речь о *вариативности интерпретации* как об их специфическом свойстве. Это означает, что каждый технологический элемент научных знаний об управлении образовательными учреждениями может сопровождаться вариантами интерпретаций. Разбираясь в них, субъекты управления образовательными учреждениями могут определяться в том, как пользоваться соответствующими технологическими знаниями в процессе исполнения тех или иных управленческих компетенций.

Гуманитарные интерпретации в определенной степени зависят от методов получения соответствующих технологических элементов научных знаний об управлении образовательными учреждениями. В частности, дедуктивно выведенные элементы технологических знаний об управлении образовательными учреждениями могут сопровождаться гуманитарными интерпретациями неких вариантов гипотетических ситуаций функционирования образовательного учреждения. Индуктивно

обобщенные элементы технологических знаний могут сопровождаться описаниями опыта, свидетельствующего об успехах пользования соответствующими технологиями в практике управления образовательными учреждениями. При этом в том и в другом случаях субъект познания может обращаться и к собственным толкованиям соответствующих технологических аспектов управления образовательными учреждениями.

Различные варианты гуманитарных интерпретаций какого-то технологического элемента научных знаний об управлении образовательными учреждениями, с одной стороны, свидетельствует о многообразии толкования одних и тех же явлений реального мира. Знакомясь с ними, пользователи (субъекты управления образовательными учреждениями) осознают неформальный характер опоры на соответствующий технологический элемент научных знаний в процессе исполнения тех или иных управленческих компетенций. Следовательно, для них научное знание об управлении образовательными учреждениями предстает специфической целостностью его технологического и гуманитарного аспектов. При этом совокупность вариантов интерпретаций соответствующего технологического элемента выступает в роли своеобразного объема ситуаций его (знания) целесообразного применения.

С другой стороны, осознанные субъектами управления образовательными учреждениями варианты гуманитарных интерпретаций какого-либо технологического элемента научных знаний являются внешней предпосылкой (своеобразным стимулом) активизации мотивов корректного пользования освоенными знаниями. Это означает, что тот или иной субъект управления образовательным учреждением, вольно или невольно, задумывается о том, как воспользоваться соответствующим научным знанием в той или иной ситуации функционирования образовательного учреждения. Осознав варианты интерпретаций технологического элемента знаний, субъект становится способным соотносить их с той задачей управления, которую ему предстоит решать. Более того, он может выбирать либо конструировать такой вариант интерпретации применяемого технологического элемента знаний, который соответствует его намерениям в управлении образовательным учреждением.

С третьей стороны, вариативность интерпретаций технологических элементов научных знаний об управлении образовательными учреждениями является предпосылкой преодоления субъектами опасностей формализма в процессе управления. Действительно, каждый субъект управления образовательным учреждением, владея знаниями технологий и возможных вариантов их интерпретаций, вольно или невольно соотносит их с исполнением своих управленческих компетенций в образовательном учреждении. У субъекта, по крайней мере, есть возможность выбора технологических элементов научных знаний, которые в наибольшей степени соответствуют осуществлению его намерений. Не находя «подходящего варианта», субъект управления может попытаться сконструировать свой собственный вариант на основе освоенных научных знаний об управлении образовательными учреждениями.

Фактически, научные знания об управлении образовательными учреждениями, характеризуясь общностью технологического и гуманитарного элементов, служат для пользователей определенным ориентиром при исполнении ими управленческих компетенций. Обладая реализованным свойством вариативности интерпретаций, научные знания об управлении образовательными учреждениями уменьшают меру существенной неопределенности, характерную для соответствующего реального объекта. Корректно подобранные гуманитарные интерпретации технологических элементов научных знаний являются весомым основанием для опоры на них в процессе исполнения управленческих компетенций как сотрудниками, так и учащимися каждого образовательного учреждения. При этом, естественно, учащиеся объективно нуждаются в педагогическом сопровождении исполнения вверенных им управленческих компетенций в образовательном учреждении.

Итак, вариативность интерпретаций научных знаний об управлении образовательными учреждениями полезна и сотрудникам, и учащимся. Как следует из вышесказанного, она обусловлена спецификой объекта познания. Характеризуясь существенной неопределенностью, неустойчивостью возможных проявлений, нелинейностью зависимостей от факторов намеренного влияния, неравновесностью состояний и необратимостью развития во времени, объект познания обуславливают целесообразность сопровождения технологи-

ческих элементов знаний о нем гуманитарными интерпретациями. Поэтому научные знания об управлении образовательными учреждениями предстают как симбиоз технологий и их вариативных интерпретаций. Вариативность интерпретаций технологий способствует предупреждению формализма в пользовании научными знаниями об управлении образовательными учреждениями.

Вообще говоря, любые научные знания представляют собой некие выводы, ставшие следствиями познания определенных аспектов реального мира. В них содержится информация об общих свойствах соответствующих аспектов реальности. Однако в научном знании о реальном мире теряется (игнорируется) специфика единичного. Где-то особенности каждого отдельного объекта правомерно признавать несущественными, а где-то их игнорирование чревато ошибками. В частности, управление любым объектом предполагает знание его особенностей. Это утверждение особенно актуально, если речь идет об управлении какими-то аспектами жизнедеятельности человека (групп людей).

Очевидно, в управлении образовательными учреждениями специфика каждого из них является определяющей для субъектов. Другими словами, в процессе управления образовательным учреждением субъекту явно недостаточно владеть научными знаниями соответствующего профиля. Ведь ему следует определиться не только с тем или иным технологическим элементом научных знаний, опора на который целесообразна в реальной ситуации. Субъекту необходимо определить ту гуманитарную интерпретацию выбираемого технологического элемента научных знаний, которая адекватна его намерениям в процессе исполнения управленческих компетенций в данном образовательном учреждении. Только тогда пара технологического и гуманитарного элементов научных знаний может претендовать на целесообразность ее корректного применения в процессе управления образовательным учреждением (его отдельным аспектом).

Отсюда следует зависимость субъекта в исполнении управленческих компетенций не только от научных знаний об управлении образовательными учреждениями. Ему нужны особые знания о состоянии управляемого объекта, о тенденциях его (состояния) изменений. В силу неустойчивости функционирования образовательного учреждения как объ-

екта управления соответствующие знания недолговечны (быстро стареют). Неравновесность функционирования образовательного учреждения обуславливает неопределенность в тенденциях изменения его состояния. Поэтому субъект управления образовательным учреждением объективно оказывается в ситуациях неопределенности относительно правомерности опоры на научные знания. Выход видится в одном. Ему необходимо постоянная «подпитка» информацией о состоянии управляемого объекта, а также об изменениях в тенденциях функционирования образовательного учреждения.

По сути, речь идет о целесообразности перманентного обеспечения субъекта управления образовательным учреждением сведениями «о поведении» управляемого объекта. Содержащаяся в них информация (знания об особенностях функционирования образовательного учреждения) может служить дополнительным основанием снижения меры неопределенности у субъекта относительно того, как осуществлять свои управленческие компетенции в конкретных ситуациях (с учетом состояния и тенденций изменения управляемого объекта). В таком случае информационное дополнение действительно является необходимым условием успешного исполнения каждым субъектом своих управленческих компетенций на основе пользования научными знаниями об управлении образовательными учреждениями.

Понятно, что специфика каждого объекта, имеющего отношение к управлению образовательным учреждением, весьма многообразна как в своих аспектах, так и в содержании каждого из них. Охватить ее в деталях, вообще говоря, весьма проблематично любому субъекту. Поэтому вряд ли следует пытаться делать это. Много проще идти по пути определения главных (основных, ведущих) аспектов, свойственных управляемому объекту и сосредоточиться на выявлении информации о них. Обобщенного варианта относительно верховенства каких-то аспектов управляемого объекта в функционировании образовательного учреждения, скорее всего, нет. Каждому субъекту управления приходится, с одной стороны, ориентироваться на ведущие государственно-общественные установки относительно целей образования. С другой же стороны, ему приходится опираться на собственные мотивы.

Здравый смысл субъекта может побуждать его к выбору таких аспектов характеристики специфики функционирования образовательного учреждения, которые надежно отражаются в сведениях (фиксируются, отделяются от объекта). Речь идет о том, что если субъект имеет инструментарий снятия таких сведений об объекте, в которых можно выявлять информацию, полезную в исполнении управленческих компетенций, то он пользуется ею. При этом важно, чтобы субъект мог оперативно пользоваться соответствующим инструментарием, чтобы информация не устаревала в процессе ее выявления. Руководствуясь соответствующими соображениями, каждый субъект управления образовательными учреждениями может самостоятельно определяться с необходимым ему информационным дополнением в пользовании научными знаниями. Понятно, что при этом не следует забывать и об исполнении установок иерархически ведущих субъектов.

Скорее всего, правомерно предположить, что каждый человек как субъект жизнедеятельности как-то руководствуется информацией извне. Он получает из окружения некие сведения, которые трансформируются в информацию для него. Независимо от того, осознает он ее или нет, он, тем не менее, сознательно или интуитивно учитывает ее в своей жизнедеятельности. Естественный путь информационного обеспечения жизнедеятельности человека довольно длителен в том плане, что сама по себе информация осознается им часто после действия. В силу необратимости результатов действия она оказывается, если и полезной, то в том только, как можно корректировать результаты действия. Как основание же управления соответствующими аспектами жизнедеятельности такая информация оказывается бесполезной.

Так как субъект управления образовательным учреждением представлен сотрудниками и учащимися, то все проблемы естественно осуществляемого информационного обеспечения человеком своей жизнедеятельности переносятся и на него (на субъекта). Речь идет о том, что субъект управления образовательным учреждением, с одной стороны, испытывает потребности в информационном дополнении осуществления управленческих компетенций. При этом часто он не знает, какой же информации ему недостает для обоснованного управления образовательным учреждением. С другой же стороны, встают

проблемы взаимопонимания между разными представителями субъекта управления. Неясно, кому и какая информация помогла бы в исполнении своих управленческих компетенций в процессе управления образовательным учреждением.

Диалектическое противоречие между необходимостью информационного дополнения в пользовании научными знаниями об управлении образовательными учреждениями и неопределенностью субъектов относительно той информации, которая ценна в исполнении ими конкретных управленческих компетенций, естественным образом разрешается эволюционно (значит, – медленно). Это объективно обусловлено закономерностями естественного развития явлений социальной действительности. Определенной формой регулирования процесса разрешения данного диалектического противоречия является специальная поддержка субъектов путем предоставления им информационных услуг. Относительно информационного дополнения в пользовании субъектами научными знаниями об управлении образовательными учреждениями речь может вестись о централизованном информационном обеспечении сотрудников и учащихся в каждом образовательном учреждении.

С одной стороны, централизованное информационное обеспечение сотрудников и учащихся образовательного учреждения могло бы стать общим для всех источником информации о разных аспектах функционирования образовательного учреждения. Каждый сотрудник и (или) учащийся, обращаясь к этому источнику, получает ту информацию, которая в нем сосредоточена. Тогда все сотрудники или учащиеся образовательного учреждения, пользуясь общим источником информации, формально оказываются в одинаковых условиях информационного обеспечения. Это может способствовать их сплочению относительно ориентиров исполнения управленческих компетенций. Речь идет и об общих критериях управления образовательным учреждением, и о сходстве интерпретаций тех или иных элементов технологических аспектов научных знаний.

С другой стороны, поиск информации об особенностях функционирования образовательного учреждения является трудоемким. Скорее всего, он вряд ли может быть успешным, если каждый сотрудник и (или) учащийся будет заниматься этим самостоятельно. К

тому же, оказавшись разрозненными, сотрудники и учащиеся могут руководствоваться различными мотивами, пользоваться разными методами поиска информации. Получая разнородные сведения о тех или иных аспектах функционирования образовательного учреждения, сотрудники и (или) учащиеся окажутся по-разному сориентированными относительно его специфических свойств. Следовательно, исполнение каждым из них управленческих компетенций может «идти в разрез» с исполнением компетенций партнерами. Это явно не способствует качеству управления образовательным учреждением.

С третьей стороны, существование централизованного информационного обеспечения сотрудников и учащихся в образовательном учреждении является подспорьем в их взаимодействии друг с другом. Действительно, сотрудники и учащиеся могут не только черпать сведения из общего источника, они могут вносить в него собственные сведения (делиться опытом, высказывать мнение, вносить предложения и т.д.). Другими словами, система централизованного информационного обеспечения в образовательном учреждении может быть средством обмена информацией между сотрудниками и учащимися. Каждый из них может добровольно информировать партнеров как о собственных достижениях, так и о проблемах, с которыми он сталкивается в образовательном учреждении.

Словом, централизованное информационное обеспечение сотрудников и учащихся образовательного учреждения, безусловно, является «подспорьем» для них в осуществлении собственных управленческих компетенций. Важно лишь своевременно обеспечивать соответствующую систему сведениями, востребованными сотрудниками и (или) учащимися. Тогда каждый из них найдет те сведения, которые несут дополнительную информацию, необходимую ему при исполнении собственных управленческих компетенций. Такого рода информация помогает им определяться с гуманитарной интерпретацией применяемых элементов технологических знаний, соответствующей специфике управляемого объекта.

Таким образом, информационное дополнение явно необходимо и сотрудникам, и учащимся каждого образовательного учреждения. Оно способствует уточнению того, как пользоваться научными знаниями об управлении образовательными учреждениями в прак-

тике исполнения управленческих компетенций. Руководствуясь общим источником (системой централизованного информационного обеспечения), сотрудники и учащиеся оказываются в равных условиях информационного обеспечения своей управленческой деятельности. Проявляя собственные внутренние ресурсы, каждый из них не только извлекает полезную информацию, но и определяется с исполнением своих управленческих компетенций. Информировав об этом партнеров, он способствует росту меры определенности относительно его намерений (или осуществившихся действий). В этом и состоит «сила» информационного дополнения в форме централизованного информационного обеспечения сотрудников и учащихся в каждом образовательном учреждении.

Литература

1. Алексеев, Н.Г. *Философия образования и технология образования* / Н.Г. Алексеев // *Вопросы философии*. – 1995. – № 11. – С. 22–31.
2. Андреев, И.Д. *Проблемы логики и методологии познания* / И.Д. Андреев. – М.: Наука, 1972. – 320 с.
3. Андриянова, Т.В. *Методологические проблемы организации информации в области общественных наук: на прим. англ.-амер. социологии* / Т.В. Андриянова. – М.: Наука, 1980. – 104 с.
4. Беликов, В.А. *Философия образования личности: Деятельностный аспект: монография* / В.А. Беликов. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 357 с.
5. Ильясов, Д.Ф. *Принцип регулируемого эволюционирования в педагогике* / Д.Ф. Ильясов, Г.Н. Сериков. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 336 с.
6. Князева, Е.Н. *Синергетика как новое мировоззрение: Диалог с И. Пригожиным* / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // *Вопросы философии*. – 1992. – № 12. – С. 3–20.
7. Ковалев, А.М. *Изменяющийся и самоорганизующийся мир: Идеи, размышления, гипотезы*. – М.: Изд-во МГУ, 1999. – 433 с.
8. Крон, В. *Самоорганизация: генезис научной революции* В. Крон, Г. Кюпперс, Р. Паслак // *Концепция самоорганизации в исторической ретроспективе*. – М.: Наука, 1994. – С.86–103.
9. Куган, Б.А. *Управление образовательной системой: Взаимодействие субъектов регионального и муниципального уровней* / Б.А. Куган, Г.Н. Сериков. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 632 с.
10. *Регион: управление образованием по результатам. Теория и практика* / Под ред. П.И. Третьякова: М.: Новая школа, 2001. – 880 с.
11. Репин, С.А. *Программно-целевой принцип управления образованием: монография* / С.А. Репин. – Челябинск: Факел, 1997. – 152 с.
12. Рузавин, Г.И. *Научная теория: логико-методологический анализ* / Г.И. Рузавин. – М.: Мысль, 1978.
13. Сериков, Г.Н. *Управление образованием: системная интерпретация* / Г.Н. Сериков. – Челябинск: Факел, 1998. – 664 с.
14. Таланчук, Н.Ф. *Системно-синергетическая концепция педагогики и учебно-воспитательного процесса* / Н.Ф. Таланчук. – Казань: НИИССО РАО, 1993. – 193 с.
15. *Управление школой: теоретические основы и методы* / под ред. В.С. Лазарева. – М.: ЦСИЭИ, 1997. – 336 с.
16. Яковлев, Е.В., Яковлева Н.О. *Педагогическая концепция: методологические аспекты построения*. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 240 с.

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ РЕЗУЛЬТАТОВ МАРКЕТИНГОВОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В.А. Карачаровский

ГОУ СПО «Курганский технологический колледж»

Описаны процедура и средства осуществления маркетингового исследования на аналитико-проектировочном этапе управления систематизацией непрерывного профессионального образования.

Управление профессиональным образованием в колледже направлено на повышение качества образовательного процесса. Практическое осуществление технологии управления систематизацией профессионального образования в сельскохозяйственном регионе включает ряд взаимосвязанных этапов. Начинается управление с *аналитико-проектировочного этапа*. На аналитико-проектировочном этапе осуществляются следующие процедуры:

- сбор сведений о спросе на выпускников специальностей и предложениях по удовлетворению спроса, анализ этих сведений;
- изучение предложения образовательных услуг;
- аналитическая деятельность (сопоставление спроса и предложения);
- проектирование образовательного процесса в колледже с использованием данных аналитических материалов;
- прогнозирование потребностей на 5 лет (межведомственное взаимодействие, привлечение специалистов из кадровых агентств и проч.);
- формулировка предложений (рабочая группа, подразделение);
- формирование пакета по востребованным специальностям (интегрированный модуль непрерывного профессионального образования);
- развитие руководства по качеству в соответствии с прогнозом, разработка соответствующих критериев.

Разработка структуры внутриведомственных модулей в колледже (модуль базового колледжного образования, интегрированный модуль с начальным образованием, интегрированный модуль с высшим образованием, интегрированный модуль с дополнительным образованием). Разработка структуры межведомственных модулей (интегрированный мо-

дуль взаимодействия с производственной сферой, интегрированный модуль взаимодействия с социокультурной сферой, интегрированный модуль по физической подготовке и здоровьесбережению, интегрированный модуль по военно-правовой подготовке).

Для изучения спроса-предложения нами разработан и внесен в модель систематизации управления профессиональным образованием *интегрированный модуль взаимодействия колледжа с производственной сферой*. К сбору необходимых сведений администрация колледжа привлекает сами производственные предприятия, специалистов различных служб занятости населения, кадровые агентства.

В основе изучения спроса-предложения лежат известные технологии и методики маркетинга. Это обусловлено тем, что 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 неправилен 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. Однако 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 учебного заведения.

В связи с этим образовательные учреждения вынуждены заниматься маркетингом, так как одним из условий устойчивого состояния образовательного учреждения являются исследования рынка труда, рынка сбыта своих услуг, маркетинговые исследования. Естественно, возможности учебных заведений 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 учебным заведением 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.

На первом этапе технологии управления систематизацией профессионального образования реализуется диагностико-исследовательское направление, которое, в свою очередь, имеет два поднаправления. Первое состоит в изучении спроса, а второе – предложения и прогнозируемой его способности удовлетворить спрос. Первое поднаправление – это и есть, собственно, маркетинговое исследование.

Маркетинг в сфере профессионального образования включает в себя:

- исследование и прогнозирование конъюнктуры рынка образовательных услуг, предоставляемых колледжем;

- выявление перспективных специальностей и направлений;
- оценку необходимости и потенциальной возможности их обновления;
- определение оптимальных значений объема, качества, ассортимента и сервиса образовательных услуг;
- ценообразование;
- коммуникационную деятельность;
- продвижение и продажу образовательных услуг, а также их сопровождение в процессе потребления.

Маркетинг образовательных услуг должен обеспечивать и собственное воспроизводство и развитие, решая проблемы персонала для осуществления маркетинговой деятельности в образовании [5].

Объектами маркетинга в сфере профессионального образования являются:

- совокупность предприятий сельскохозяйственного региона (Курганской области), их кадровая оснащенность и потребность;
- предоставляемые в регионе и, может быть, в ближайших регионах, образовательные услуги;
- удовлетворенность потребителей выпускаемыми специалистами;
- качество образовательного процесса;
- каждый учащийся и будущий работник с его образовательными, профессиональными потребностями и прогнозами самореализации.

Учитывая заинтересованность многих сторон, участниками маркетинговых отношений в сфере образования предстают: представители органов управления образования, учреждений профессионального образования, служб занятости населения, предприятий региона, общественных институтов и структур, причастных к продвижению образовательных услуг на рынке, сами учащиеся. Взаимодействующие субъекты в процессе оказания маркетинговых услуг выполняют следующие функции, обусловленные их заинтересованностью.

Со стороны заказчика (потребителя образовательных услуг) происходит информирование образовательных учреждений и структур об имеющемся спросе. Спрос представляется в развернутом виде. Это означает, что, наряду с обобщенным заказом на конкретные специальности, уровни подготовленности кадров и требуемое количество выпускников, представляются детализированные ожидания заказчика. В них содержатся критерии и показатели качества специалистов, ожидаемые от

них качества, владение теми или иными компетенциями, т.е. способностями исполнять компетенции. Предоставляется информация о требуемых (и создаваемых в соответствии с этим требованиями) условиях будущей трудовой деятельности, возможно, о социальных гарантиях труда и отдыха на предприятиях. Маркетинговые отношения не сводятся к изучению спроса, они также включают материальную поддержку предприятиями будущих кадров, полную или частичную оплату их профессионального образования либо компенсацию затраченных на образование средств.

Второе поднаправление – изучение возможностей колледжа удовлетворять спрос. Для этого модель мониторинга качества образовательного процесса включает в себя следующие направления, которые одновременно служат критериями оценки:

- инженерно-педагогические кадры, их квалификация;
- общие показатели и материально-техническая база;
- результативность воспитательного процесса;
- комплексно-методическое обеспечение учебного процесса;
- результативность учебного процесса;
- инновационная деятельность;
- мониторинг мотивации и обучаемости учащихся, поступающих в учебное заведение.

Для формирования критериальной базы и для проведения мониторинга был изучен аналогичный опыт, сформированы рабочие группы для проведения диагностики. Определены субъекты управления этим процессом [1, 2, 3, 4]. Для обеспечения образовательного процесса (материально-техническая база, общие показатели) руководитель – директор. Для содействия нравственному становлению личности студентов (мотивация и обучаемость студентов, результативность воспитательного процесса) руководитель – заместитель директора по учебно-воспитательной работе. Для обеспечения качества учебной деятельности (комплексно-методическое обеспечение учебного процесса, его результативность) руководитель – заместитель директора по учебно-организационной работе. Руководителем группы осуществления инновационной деятельности является заместитель директора по научно-методической работе.

Для мониторинга качества выделены следующие аспекты:

- обучение и повышение квалификации руководящих и инженерно-педагогических кадров;
- общие показатели и материально-техническая база;
- результативность воспитательного процесса;
- комплексно-методическое обеспечение учебного процесса (Государственные образовательные стандарты, учебные планы по специальностям, рабочие программы по предметам, паспорта по предметам, производственному обучению, дидактические материалы для учащихся, методический аппарат контроля по предметам);
- оценка результативности учебного процесса (профессионализм учащихся, качество обучения по предметам теоретического цикла, результаты промежуточной аттестации учащихся, результаты поэтапной аттестации учащихся на практике, результаты итоговой аттестации учащихся);
- инновационная деятельность колледжа (участие в экспериментальной работе, в научных исследованиях, внедрение новых педагогических технологий, обучение новым производственным технологиям).

Переход к новым схемам управления и вовлечение всего коллектива в процессы управления качеством требуют проведения непрерывной переподготовки сотрудников колледжа. По нашему мнению, чтобы система менеджмента качества была дееспособной, кроме лидирующей роли руководителя (обязательном условии успеха), надо начинать разработку и внедрение системы управления качеством с вовлечения персонала в эту работу и освоения комплексной методики создания системы процессного управления.

Стратегия жизнедеятельности нашего образовательного учреждения и управление им нацелены 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 расши-

рять долю рынка в условиях конкурентной борьбы. Маркетинговое исследование рационально проводить в межведомственном взаимодействии, поскольку существуют подразделения и организации, которые профессионально этим занимаются.

Службы занятости, биржи труда, образовательные фонды и другие организации-посредники, участвуя в маркетинговых отношениях, могут выполнять следующие функции:

- накопление, обработка, анализ и продажа (предоставление) информации о конъюнктуре рынка образовательных услуг, консультирование других субъектов;

- участие в процессах аккредитации образовательных учреждений, осуществление рекламной деятельности, юридической поддержки;

- формирование каналов сбыта, организация заключения и содействие выполнению сделок по образовательным услугам;

- участие в финансировании, кредитовании и других формах материальной, ресурсной поддержки производителей и потребителей образовательных услуг, в т.ч. – через систему личных государственных и иных образовательных кредитов.

Отдел развития и мониторинга образовательных услуг успешно работает в течение трёх лет, дважды в год проводится анкетирование выпускников школ города Кургана, ежегодно собирается и корректируется информация о 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 прошедшего учебного года показал, что среди ССУЗов Курганской области при выборе учебных заведений технологический колледж занимает первое место.

Характеризуя маркетинговое исследование как целостный процесс, включаем в него следующие этапы:

- изучение состояния на рынке труда;

- изучение предложения;

- аналитика (сопоставление спроса и предложения и т.д.);

- прогнозирование потребностей на пять лет;

- формулировка предложений;

- формирование пакета по востребованным специальностям;

- развитие руководства по качеству в соответствии с прогнозом;

- разработка структуры внутриведомственных модулей в колледже;

- разработка структуры межведомственных модулей.

По результатам изучения и диагностики строится *проект системы профессионального образования*. Таким образом, на аналитико-проектировочном этапе осуществляется такая существенная функция как проектирование. Проект представляет собой системное описание функционирования колледжа в единстве и взаимодействии всех его интегрированных модулей.

Литература

1. Карташова, Л.В. Управление качеством образовательных услуг в ССУзах. / Л.В. Карташова, М.А. Николаева // Совершенствование качества подготовки специалистов в ССУзах. Научно-методический сборник. – М.: Издательский дом «Новый учебник», 2004.

2. Куган, Б.А. Управление образовательной системой: Взаимодействие субъектов регионального и муниципального уровней / Б.А. Куган, Г.Н. Сериков. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 632 с.

3. Мячина, И.В. Формирование системы управления качеством в ГОУ СПО «Омский государственный промышленно-экономический колледж» / И.В. Мячина // Материалы V межрегиональной научно-практической конференции 18–19 мая 2006 г. – Курган, 2006 – 336 с.

4. Разработка функций межведомственного взаимодействия субъектов муниципального уровня власти в обеспечении качества образовательных процессов в образовательных учреждениях: отчет по хоздоговорной теме 2003.009, 2003. – 85 с.

5. Разработка модели оценки качества управленческой деятельности руководителей образовательных учреждений в сельском социуме: отчет по хоздоговорной теме 2005.083, 2005. – 91 с.

СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К УПРАВЛЕНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ

Ю.В. Подповетная
ЮУрГУ

Обоснован системно-синергетический подход к управлению образовательным процессом в образовательном учреждении. Сформулированные положения опираются на специфику управления образованием, включают требования гуманного управления и конкретизируются в условиях системного управленческого взаимодействия субъектов образования.

Управление образовательным процессом в образовательном учреждении представляет собой сложное явление социальной действительности. Субъектами управления образовательным процессом являются сотрудники образовательного учреждения (педагоги, учебно-вспомогательный персонал), а также учащиеся. Соответствующее управление (самоуправление) осуществляется через проявление определенных отношений с собой, с другими участниками образования, с образовательными системами. Таким образом, данные отношения носят характер субъект-субъектных или субъект-объектных [3]. Системно-синергетическое представление образования является особым видом выражения субъект-субъектных и субъект-объектных отношений с окружением и с отраженными представлениями о нем.

Системно-синергетический подход – это сочетание системного и синергетического подходов. Оба этих подхода имеют свои отличительные особенности. Например, в системном подходе акцент делается на свойствах системы, а в синергетическом – на межсистемном взаимодействии [2]. Сходство в этих подходах основывается, в частности, на системном отражении действительности. Учитывая взаимодополняемость системного и синергетического подходов, исследователи пришли к выводу о целесообразности рассмотрения их теоретико-методологического обобщения – системно-синергетического подхода. В научной литературе имеются разработки, в которых постулируются основные положения системно-синергетического подхода, а также уточняется роль данного подхода в отражении образования [1, 2, 5].

Учитывая концептуальные положения системно-синергетического подхода в образова-

нии, определим ведущие положения данного подхода к управлению образовательным процессом в образовательном учреждении [5].

Первое положение отражает направленность управления образовательным процессом в образовательном учреждении на осуществление гуманистической идеи в образовании.

Гуманное образование своей внешней составляющей (образовательное пространство) сориентировано на содействие самореализации участниками образования своих существенных свойств в социально приемлемых проявлениях [5]. Поэтому управление образовательным процессом в образовательном учреждении, направленное на создание условий гуманно ориентированного образовательного пространства, объективно способствует самореализации человека.

С одной стороны, гуманно ориентированные участники образования, являющиеся субъектами управления (самоуправления) образовательным процессом в образовательном пространстве, направляют свою деятельность и взаимодействие с партнерами на внешние предпосылки гуманизации образования (разработка соответствующих нормативов в духе гуманизма, стимулирование бережного отношения к себе и к партнерам, удовлетворение когнитивных потребностей участников образования в информации о себе и об окружении). С другой стороны, субъекты управления (самоуправления) образовательным процессом, находясь в условиях образовательного пространства, проявляют себя (свое личное). Если такие проявления имеют гуманистическую направленность, то управление образовательным процессом направлено на создание условий в образовательном учреждении, которые благоприятствуют их отношениям с собой и с окружением. Другими словами,

управление образовательным процессом должно быть сориентировано на побуждение участников образования к гуманным самопроявлениям.

Второе положение системно-синергетического подхода к управлению образовательным процессом в образовательном учреждении отражает приоритетность сущностных свойств участников гуманного образования.

Гуманное образование состоит в создании специальных, индивидуально сориентированных условий в образовательном пространстве. Смысл соответствующих условий в том, чтобы организовывать образование с целью побуждения участников образования к социально приемлемым проявлениям своих сущностных свойств. Такие условия создаются в соответствии с 2 основаниями. Иерархически ведущим основанием являются сущностные свойства участников образования. Зависимыми от этого основания являются практически достижимые варианты целевого заказа. Выводимые с учетом сущностных свойств и развившейся самости участников образования варианты целевого заказа (перспективных ориентиров) базируются на общем социально приемлемом (значимом) основании. Это означает, что перспектива развития самостей и природоопределенных сущностных свойств социально сориентирована [5].

Функция управления состоит в создании условий в образовательном пространстве, способствующих развитию самостей участников образования, само реализации социально приемлемых вариантов всех их сущностных свойств [1]. Следовательно, цель управления образовательным процессом – создание условий, благоприятствующих развитию сущностных свойств, необходимых для укрепления духовного, физического и психического здоровья человека и способствующих развитию его образованности. Управление образовательным процессом, направленное на гуманное образование, проявляется в оказании содействия участникам образования в удовлетворении их потребностей. Это означает профессионально квалифицированное разъяснение как целевых замыслов, содержательных и методических аспектов их выражения, ожидаемых при этом результатов, так и поддержку усилий участников образования, направленных на достижение успехов в самовыражении.

Третье положение системно-синергетического подхода отражает направленность

гуманного образования на развитие готовности его участников к самореализации своих сущностных свойств в социально приемлемых проявлениях.

В общем плане готовность человека к самореализации своих сущностных свойств в социально приемлемых проявлениях предстает как специфический элемент его самости. Это означает, что соответствующая готовность является синтезом природоопределенных предпосылок и усвоенного (личного и социального) опыта. От развившихся свойств готовности человека к самореализации своих сущностных свойств в социально приемлемых проявлениях зависит как состояние его отношений с окружением, перспектива их развития, так и возможности человека самосовершенствоваться. Элементами готовности человека к самореализации своих сущностных свойств в социально приемлемых проявлениях являются:

- интеллектуальная просвещенность в человекознании;
- личный опыт самоуправления;
- физическое и психическое (духовное) здоровье.

Одним из значимых условий самореализации является сформированность у человека соответствующей готовности. При этом цель заключается в сформировании у участников образования способностей, при наличии которых они могли бы самостоятельно адаптироваться к условиям окружения и строить отношения с ним таким образом, чтобы реализовать свой внутренний потенциал. В аспекте управления это означает целесообразность создания условий в образовательном процессе для формирования готовности участников образования к самореализации своих сущностных свойств.

Таким образом, управление образовательным процессом отражает направленность гуманного образования на развитие готовности его участников к самореализации своих сущностных свойств, если выполняется следующий комплекс условий. Во-первых, в образовательном процессе создаются условия, ориентирующие участников образования на самореализацию своих сущностных свойств в социально приемлемых проявлениях. Во-вторых, каждому участнику образовательного процесса предоставляются значительные субъектные компетенции, например, в плане самостоятельного установления «пределных» значений для развития собственных

сущностных свойств. В-третьих, каждый участник образования имеет возможность получить управленческую и (или) педагогическую поддержку (содействие) в намерениях к самореализации своих сущностных свойств в социально приемлемых проявлениях. В-четвертых, каждому участнику образования вменяется в обязанность определенное содержание деятельности. Например, учащимся необходимо усвоить содержание образования в пределах, не ниже предусмотренных ГОС, преподавателям устанавливается профессиональный функционал, выполнение которого строго регламентировано. В-пятых, необходимо учитывать тенденции в качественных изменениях готовности человека к самореализации своих сущностных свойств. В-шестых, учет естественных возможностей участников образования: важно реально оценить естественный потенциал каждого участника образования в достижении им лично ценной и социально приемлемой «Я-концепции». В-седьмых, опора на естественные возможности организма и задание максимально допустимых режимов энергозатратности деятельности человека, направленной на развитие его готовности к самореализации своих сущностных свойств в социально приемлемых проявлениях, т.е. направленность на развитие соответствующей готовности участников образования может быть осуществлена лишь в определенных условиях [5].

В управлении образовательным процессом возможны различные взаимоотношения между субъектами образования. Они обеспечивают как построение, так и процессуальную реализацию управленческих «горизонталей» и «вертикалей». Различие функций субъектов управления образовательным процессом на каждом уровне управленческой вертикали не означает невозможности самореализации в управлении каждого субъекта независимо от его иерархического положения в системе управления. Именно в связи с этим можно говорить о паритетности (равноправии) отношений субъектов в управленческом взаимодействии [1].

Поэтому *четвертое положение* системно-синергетического подхода к управлению образовательным процессом предполагает паритетность отношений субъектов в управленческом взаимодействии. В общем плане условия реализации паритетности в управленческом взаимодействии могут быть ассоциированы с условиями образовательного пространства.

Именно там можно заложить нормативно регламентирующие условия так, чтобы осуществлялась паритетности в управленческом взаимодействии. В образовательном пространстве определяются перспективы управления образовательным процессом. В деятельностно-стимулирующих условиях можно закладывать меры, побуждающие каждого участника образования к поиску единственно правильных подходов к равноправному управлению (самоуправлению) образовательным процессом. Теоретически просматривается возможность обеспечения субъектов управления равными коммуникативно-информационным условиям в управлении образовательным процессом [5].

В управлении образовательным процессом субъекты управления взаимодействуют между собой и объектами управления. При этом они взаимодействуют в неких условиях, используют средства, благодаря чему становится возможным управление образовательным процессом. Все обеспечение этих процессов (условия, средства, формы, базы и т.д.) составляет процессуальный план реализации управления [1].

В связи с вышесказанным *пятое положение* системно-синергетического подхода к управлению образовательным процессом предполагает системность процессуальных реализаций. Речь идет о процессуальных реализациях в образовательном процессе как о намеренно создаваемых субъектами управления конструкциях (методиках, планах, проектах, программах и т.п.). Процессуальные реализации могут ограничиваться от соответствующих процессов. Другими словами, их можно до осуществления процесса отражать как образы (модели).

Системность процессуальных реализаций может служить значимой предпосылкой социально приемлемых проявлений участниками образования своих сущностных свойств при осуществлении ими управления образовательным процессом в образовательном учреждении. Всякая процессуальная реализация управления образовательным процессом в аспекте гуманитарного образования предстает в форме искусственной образовательной системы, спроектированной по двум основаниям. Нижнее основание – выявленное состояние готовности к управлению образовательным процессом участников образования – является главным (ведущим), т. е. приоритет в определении состава, структуры и функций проектируемой процессуальной реализации принадле-

жит нижнему основанию. Верхнее основание – прогнозируемое состояние готовности к управлению образовательным процессом участников образования – служит для каждого их них ориентиром в управленческой деятельности и во взаимодействии с партнерами [5].

Каждая процессуальная реализация гуманного управления образовательным процессом в образовательном учреждении предстает в форме искусственной образовательной системы. Ее ведущим основанием в морфологическом аспекте является имеющееся состояние готовности к управлению (самоуправлению) образовательным процессом участников образования. Функциональное назначение соответствующей процессуальной реализации состоит в том, чтобы способствовать развитию готовности к управлению (самоуправлению) образовательным процессом участников образования. Структурный аспект проектируемой процессуальной реализации обуславливается единством нижнего и верхнего оснований соответствующей образовательной системы. Генезис процессуальных реализаций закладывается в технологиях продвижения к востребованным состояниям готовности к управлению (самоуправлению) образовательным процессом участников образования. Применение процессуальных реализаций, разработанных в соответствии с требованиями системно-синергетического подхода, не исчерпывают их системности как признака гуманного управления образовательным процессом в образовательном учреждении [5].

Таким образом, системно-синергетический подход к управлению образовательным процессом в образовательном учреждении базируется на взаимодополняющих друг друга положениях системного и синергетического подходов, опирается на специфику управления образованием, включает в себя требования гуманного управления и конкретизируется в условиях системного управленческого взаимодействия субъектов 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. Рузавин И. Г., Синергетика и системный подход / И.Г. Рузавин // Философские науки. – 1985. – № 5. – С. 48–55.
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-х ч. – Системное видение образования / Г.Н. Сериков. – Челябинск: Изд-во ЧГТУ, 1994. – Ч. 1. – 169 с.
5. Сериков, Г.Н., Здоровьесбережение в гуманном образовании: монография / Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков. – Екатеринбург – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – 242 с.

Качество образования

ББК 4481.00+4489.53

ОБ ОСНОВНЫХ КРИТЕРИЯХ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА РАБОТЫ КАФЕДР В ВУЗЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

С.Г. Сериков
УралГУФК

Исходя из актуальности внедрения в высших учебных заведениях системы менеджмента качества, в статье определяются цель и задачи оценочной деятельности по выявлению качества работы кафедр в вузе физкультурно-спортивного профиля, обосновываются основные показатели качества деятельности кафедр в такого рода вузах, устанавливаются критериальные значения оценки данных показателей, на основании которых можно принимать решения о целесообразности поощрения и стимулирования работы соответствующих подразделений.

В настоящее время наличие в вузе системы менеджмента качества является одним из важных показателей при комплексной оценке деятельности данного образовательного учреждения. Известно, что такого рода система охватывает различные направления деятельности вуза и не сводится только лишь к оценке качества результатов образования, под которыми принято понимать уровень знаний и умений выпускников, общий уровень их профессиональной подготовленности [1, 4]. В этой связи актуальным, с точки зрения менеджмента качества в вузе, является изучение подходов к оценке качества работы его основного звена – кафедры. Это представляет собой один из аспектов менеджмента качества деятельности данного вузовского подразделения, который способствует выявлению эффективности работы кафедр, установлению «слабых мест», определению первоочередных мер по повышению качества работы, поиску путей стимулирования сотрудников и др. [2, 3].

При этом основным является вопрос о критериях оценки качества работы соответствующих подразделений высших учебных заведений. Они могут определяться не только общими целями, стоящими перед всей системой высшего профессионального образования России, но и спецификой вуза, спецификой первоочередных задач, стоящих перед ним, уровнем реальных возможностей данного образовательного учреждения и др. Определенные особенности в этом плане накладывает

профильность вуза. В частности для университета (академии, института) физической культуры такого рода профильность связана с приоритетностью спортивной работы, ее непосредственной интеграцией в учебно-воспитательный процесс и научно-методическую деятельность. Далее хотелось бы более подробно охарактеризовать специфику критериев оценки качества работы кафедр в условиях вуза физкультурно-спортивного профиля.

Основной целью, ради которой необходима разработка критериев оценки качества работы кафедр вуза физической культуры, является определение соответствующих подразделений вуза, обеспечивающих наиболее высокие результаты в области учебной, научной, методической, воспитательной, спортивной, организационной и общественной работы, выявление направлений деятельности, требующих усиления и корректировки, разработка системы мероприятий по дальнейшему совершенствованию работы, стимулирование сотрудников к эффективной реализации соответствующих мероприятий, а также поощрение лучших кафедр и их заведующих.

Данная цель конкретизируется в следующих задачах:

- повышение мотивации заведующих кафедрами и возглавляемых ими коллективов к активизации деятельности по основным направлениям работы кафедр;

- обобщение и распространение опыта наиболее успешных заведующих кафедрами

по повышению эффективности руководства возглавляемым коллективом;

- повышение качества работы кафедр вуза физической культуры по основным направлениям их деятельности;

- стимулирование инициативы заведующих кафедрами в плане развития возглавляемых ими подразделений в соответствии с приоритетными задачами, стоящими перед вузом.

Процессуально оценку качества работы кафедр целесообразно, на наш взгляд, организовать в виде конкурса, проводимого в течение всего учебного года. Для его проведения создается комиссия. В состав данной комиссии в вузе физкультурно-спортивного профиля имеет смысл включить проректора по учебной работе, проректора по научной работе, проректора по спортивной работе, проректора по международной деятельности (если такая должность предусмотрена в данном вузе), начальника учебно-методического управления (учебного отдела), руководителя кадровой службы, начальника отдела аспирантуры, руководителя редакционно-издательской службы, проректора по воспитательной работе (руководителя подразделения, отвечающего за воспитательную работу), деканов факультетов. Итоги данного конкурса могут быть подведены в начале следующего учебного года.

В перечень материалов, которые необходимо предоставить для участия в конкурсе, целесообразно включить, на наш взгляд, оригиналы учебно-методических изданий и монографий, выпущенных преподавателями кафедры в текущем учебном году, копии статей и тезисов, опубликованных преподавателями кафедры в текущем учебном году, копии документов, подтверждающих хозяйственную деятельность, наличие грантов, патентов и авторских свидетельств в текущем учебном году, копии сертификатов и дипломов, подтверждающих участие студентов в конференциях и конкурсах в текущем учебном году, копии документов, подтверждающих факт зарубежных стажировок преподавателей и студентов в текущем учебном году.

При этом среди основных критериев, по которым осуществляется оценка качества работы кафедр вуза физической культуры, по нашему мнению, имеет смысл выделить следующие:

- уровень научно-педагогической квалификации преподавателей кафедр;

- процент докторов наук или профессоров;
- процент штатных преподавателей кафедр;

- контингент студентов, обучающихся на договорной основе по очной и заочной формам обучения (только для выпускающих кафедр);

- процент выпускников, направленных на работу в физкультурно-спортивные организации в текущем учебном году (только для выпускающих кафедр);

- успеваемость студентов кафедры в текущем учебном году (только для выпускающих кафедр);

- обеспеченность учебных дисциплин, преподаваемых на кафедре, электронными учебниками, видео- и мультимедийным сопровождением;

- объем учебно-методической литературы, изданной преподавателями кафедры в текущем учебном году;

- процент докторантов, аспирантов и соискателей кафедры, защитивших диссертации в текущем учебном году от общего числа докторантов, аспирантов и соискателей кафедры;

- объем финансирования НИР преподавателей кафедры из внешних источников в текущем учебном году (хоздоговоры, гранты);

- наличие патентов и авторских свидетельств, полученных сотрудниками кафедры в текущем учебном году;

- количество и объем монографий, изданных сотрудниками кафедры в текущем учебном году;

- количество статей и тезисов докладов, под авторством преподавателей кафедры, опубликованных в текущем учебном году;

- объем финансирования НИР студентов и аспирантов, выполняемых под руководством преподавателей кафедры, из внешних источников в текущем учебном году (гранты);

- участие студентов в научных конференциях и конкурсах под руководством преподавателей кафедры в текущем учебном году;

- участие студентов кафедры в творческих конкурсах, фестивалях, культурно-массовых мероприятиях и спортивных праздниках в текущем учебном году (только для выпускающих кафедр);

- количество призовых мест, занятых студентами кафедры на крупных международных соревнованиях в текущем учебном году (только для выпускающих кафедр);

Качество образования

– число студентов кафедры, являющихся членами сборных команд России (только для выпускающих кафедр);

– процент мастеров спорта от общего числа студентов кафедры (только для выпускающих кафедр);

– участие преподавателей в зарубежных стажировках в текущем учебном году;

– принятие на стажировку иностранных преподавателей в текущем учебном году;

– направление студентов на обучение за рубеж в текущем учебном году (только для выпускающих кафедр);

– принятие на стажировку или обучение иностранных студентов в текущем учебном году (только для выпускающих кафедр).

По каждому критерию комиссия конкурса должна выставить соответствующую оценку. Для этого необходима разработка определенных шкал. На основе анализа деятельности вузов физической культуры и с учетом основных приоритетов, стоящих перед ними, мы можем предложить следующие шкалы оценки качества работы кафедр вуза физкультурно-спортивного профиля по вышеохарактеризованным критериям.

1. Шкала оценки по критерию «уровень научно-педагогической квалификации преподавателей кафедр»:

– 100 % преподавателей имеют ученые степени или звания – 10 баллов;

– 80–99 % преподавателей имеют ученые степени или звания – 8 баллов;

– 60–79 % преподавателей имеют ученые степени или звания – 6 баллов;

– 40–59 % преподавателей имеют ученые степени или звания – 4 балла;

– 20–39 % преподавателей имеют ученые степени или звания – 2 балла;

– менее 20 % преподавателей имеют ученые степени или звания – 0 баллов.

2. Шкала оценки по критерию «процент докторов наук или профессоров»:

– более 30 % докторов наук или профессоров – 10 баллов;

– 20–29 % докторов наук или профессоров – 8 баллов;

– 10–19 % докторов наук или профессоров – 6 баллов;

– 5–9 % докторов наук или профессоров – 4 балла;

– менее 5 % докторов наук или профессоров – 2 балла;

– отсутствие докторов наук или профессоров – 0 баллов.

3. Шкала оценки по критерию «процент штатных преподавателей кафедры»:

– 100 % штатных преподавателей – 10 баллов;

– 90–99 % штатных преподавателей – 8 баллов;

– 80–89 % штатных преподавателей – 6 баллов;

– 70–79 % штатных преподавателей – 4 балла;

– 60–69 % штатных преподавателей – 2 балла;

– менее 60 % штатных преподавателей – 0 баллов.

4. Шкала оценки по критерию «контингент студентов, обучающихся на договорной основе по очной и заочной формам обучения (только для выпускающих кафедр)»:

– 50 и более студентов-договорников – 10 баллов;

– от 40 до 49 студентов-договорников – 8 баллов;

– от 30 до 39 студентов-договорников – 6 баллов;

– от 20 до 29 студентов-договорников – 4 балла;

– от 10 до 19 студентов-договорников – 2 балла;

– менее 10 студентов-договорников – 0 баллов.

5. Шкала оценки по критерию «процент выпускников, направленных на работу в физкультурно-спортивные организации в текущем учебном году (только для выпускающих кафедр)»:

– 100 % выпускников, закончивших обучение, направлены на работу – 10 баллов;

– 90–99 % выпускников, закончивших обучение, направлены на работу – 8 баллов;

– 80–89 % выпускников, закончивших обучение, направлены на работу – 6 баллов;

– 70–79 % выпускников, закончивших обучение, направлены на работу – 4 баллов;

– 60–69 % выпускников, закончивших обучение, направлены на работу – 2 баллов;

– менее 60 % выпускников, закончивших обучение, направлены на работу – 0 баллов.

6. Шкала оценки по критерию «успеваемость студентов кафедры в текущем учебном году (только для выпускающих кафедр)»:

– свыше 90 % хороших и отличных оценок по итогам сессий и итоговой государственной аттестации (ИГА) (учитывается весь списочный состав студентов кафедры) – 10 баллов;

– 80–89 % хороших и отличных оценок по итогам сессий и ИГА (учитывается весь списочный состав студентов кафедры) – 8 баллов;

– 70–79 % хороших и отличных оценок по итогам сессий и ИГА (учитывается весь списочный состав студентов кафедры) – 6 баллов;

– 60–69 % хороших и отличных оценок по итогам сессий и ИГА (учитывается весь списочный состав студентов кафедры) – 4 балла;

– 50–59 % хороших и отличных оценок по итогам сессий и ИГА (учитывается весь списочный состав студентов кафедры) – 2 балла;

– менее 50 % хороших и отличных оценок по итогам сессий и ИГА (учитывается весь списочный состав студентов кафедры) – 0 баллов.

7. Шкала оценки по критерию «обеспеченность учебных дисциплин, преподаваемых на кафедре, электронными учебниками, видео- и мультимедийным сопровождением»:

– 100 % дисциплин обеспечено электронными учебниками, видео- и мультимедийным сопровождением – 10 баллов;

– 80–99 % дисциплин обеспечено электронными учебниками, видео- и мультимедийным сопровождением – 8 баллов;

– 60–79 % дисциплин обеспечено электронными учебниками, видео- и мультимедийным сопровождением – 6 баллов;

– 40–59 % дисциплин обеспечено электронными учебниками, видео- и мультимедийным сопровождением – 4 балла;

– 20–39 % дисциплин обеспечено электронными учебниками, видео- и мультимедийным сопровождением – 2 балла;

– менее 20 % дисциплин обеспечено электронными учебниками, видео- и мультимедийным сопровождением – 0 баллов.

8. Шкала оценки по критерию «объем учебно-методической литературы, изданной преподавателями кафедры в текущем учебном году»: по 1 баллу за каждые 3 печатных листа, но не более 10 баллов.

9. Шкала оценки по критерию «процент докторантов, аспирантов и соискателей кафедры, защитивших диссертации в текущем учебном году не позднее 1 года после завершения нормативного срока обучения»:

– 100 % защитившихся – 10 баллов;

– 80–99 % защитившихся – 8 баллов;

– 60–79 % защитившихся – 6 баллов;

– 40–59 % защитившихся – 4 балла;

– 20–39 % защитившихся – 2 балла;

– менее 20 % защитившихся – 0 баллов.

10. Шкала оценки по критерию «объем финансирования НИР преподавателей кафедры из внешних источников в текущем учебном году (хоздоговоры, гранты)»:

– 200 тыс. руб. и более – 10 баллов;

– 150–199 тыс. руб. – 8 баллов;

– 100–149 тыс. руб. – 6 баллов;

– 50–99 тыс. руб. – 4 балла;

– менее 50 тыс. руб. – 2 балла;

– отсутствие финансирования – 0 баллов.

11. Шкала оценки по критерию «наличие патентов и авторских свидетельств, полученных сотрудниками кафедры в текущем учебном году»:

– наличие патентов или авторских свидетельств – 10 баллов;

– отсутствие патентов и авторских свидетельств – 0 баллов.

12. Шкала оценки по критерию «объем монографий, изданных сотрудниками кафедры в текущем учебном году»: по 1 баллу за каждые 2 печатных листа, но не более 20 баллов.

13. Шкала оценки по критерию «количество статей и тезисов докладов, под авторством преподавателей кафедры, опубликованных в текущем учебном году»:

– 25 и более тезисов и статей – 10 баллов;

– 20–24 тезисов и статей – 8 баллов;

– 15–19 тезисов и статей – 6 баллов;

– 10–14 тезисов и статей – 4 балла;

– 5–9 тезисов и статей – 2 балла;

– менее 5 тезисов и статей – 0 баллов.

14. Шкала оценки по критерию «объем финансирования НИР студентов и аспирантов, выполняемых под руководством преподавателей кафедры, из внешних источников в текущем учебном году (гранты)»:

– 40 тыс. руб. и более – 10 баллов;

– 30–39 тыс. руб. – 8 баллов;

– 20–29 тыс. руб. – 6 баллов;

– 10–19 тыс. руб. – 4 балла;

– менее 10 тыс. руб. – 2 балла;

– отсутствие финансирования – 0 баллов.

15. Шкала оценки по критерию «участие студентов в научных конференциях и конкурсах под руководством преподавателей кафедры в текущем учебном году»:

Качество образования

– призовые места на международных научных конференциях и конкурсах – 10 баллов;

– участие в международных или призовые места на Всероссийских научных конференциях и конкурсах – 8 баллов;

– участие во Всероссийских или призовые места на региональных и областных научных конференциях и конкурсах – 6 баллов;

– участие в региональных и областных или призовые места на городских и вузовских научных конференциях и конкурсах – 4 балла;

– участие в городских и вузовских научных конференциях и конкурсах – 2 балла;

– не принимали участия в научных конференциях и конкурсах – 0 баллов.

16. Шкала оценки по критерию «участие студентов кафедры в творческих конкурсах, фестивалях, культурно-массовых мероприятиях и спортивных праздниках в текущем учебном году (только для выпускающих кафедр)»:

– призовые места на международных творческих конкурсах, фестивалях – 10 баллов;

– участие в международных культурных и спортивно-массовых мероприятиях или призовые места на Всероссийских творческих конкурсах, фестивалях – 8 баллов;

– участие во Всероссийских культурных и спортивно-массовых мероприятиях или призовые места на региональных и областных творческих конкурсах, фестивалях – 6 баллов;

– участие в региональных и областных культурных и спортивно-массовых мероприятиях или призовые места на городских и вузовских творческих конкурсах, фестивалях – 4 балла;

– участие в городских и вузовских культурных и спортивно-массовых мероприятиях – 2 балла;

– не принимали участия в культурных и спортивно-массовых мероприятиях – 0 баллов.

17. Шкала оценки по критерию «количество призовых мест, занятых студентами кафедры на крупных международных соревнованиях в текущем учебном году (только для выпускающих кафедр)»: по 10 баллов за каждое призовое место на Олимпийских играх, чемпионатах и кубках Мира и Европы, Универсиадах, чемпионатах Мира и Европы среди студентов, молодежных и юниорских чемпионатах Мира и Европы.

18. Шкала оценки по критерию «число студентов кафедры, являющихся членами сборных команд России (только для выпускающих кафедр)»:

– 10 и более членов сборных – 10 баллов;

– 7–9 членов сборных – 8 баллов;

– 5–6 членов сборных – 6 баллов;

– 3–4 членов сборных – 4 балла;

– 1–2 члена сборных – 2 балла;

– нет членов сборных – 0 баллов.

19. Шкала оценки по критерию «процент мастеров спорта от общего числа студентов кафедры (только для выпускающих кафедр)»:

– 40 % и более мастеров спорта – 10 баллов;

– 30–39 % мастеров спорта – 8 баллов;

– 20–29 % мастеров спорта – 6 баллов;

– 10–19 % мастеров спорта – 4 балла;

– менее 10 % мастеров спорта – 2 балла;

– нет мастеров спорта – 0 баллов.

20. Шкала оценки по критерию «участие преподавателей в зарубежных стажировках в текущем учебном году»:

– направлялись на стажировку за рубеж – 10 баллов;

– не направлялись на стажировку за рубеж – 0 баллов.

21. Шкала оценки по критерию «принятие на стажировку иностранных преподавателей в текущем учебном году»:

– к преподаванию привлекались иностранные преподаватели – 10 баллов;

– к преподаванию не привлекались иностранные преподаватели – 0 баллов.

22. Шкала оценки по критерию «направление студентов на обучение за рубеж в текущем учебном году (только для выпускающих кафедр)»:

– студенты направлялись на обучение за рубеж – 10 баллов;

– студенты не направлялись на обучение за рубеж – 0 баллов.

23. Шкала оценки по критерию «принятие на стажировку или обучение иностранных студентов в текущем учебном году (только для выпускающих кафедр)»:

– на кафедре обучались или стажировались иностранные студенты – 10 баллов;

– на кафедре не обучались и не стажировались иностранные студенты – 0 баллов.

На основании приведенных выше шкал подсчитываются суммы баллов, по которым можно определять лучшие кафедры, делать заключение о качестве работы той или иной кафедры вуза физической культуры, выявлять те направления в ее деятельности, работа по которым ведется недостаточно эффективно, и

принимать на основе этого соответствующие управленческие решения, разрабатывать меры стимулирования сотрудников и заведующих кафедр, используя дифференцированный подход. Все это, на наш взгляд, должно внести достаточно весомый вклад в повышение эффективности системы менеджмента качества, реализуемой в том или ином вузе физкультурно-спортивного профиля.

Литература

1. Багаутдинова, Н. Управление качеством образования / Н. Багаутдинова, Д. Новиков // *Стандарты и качество*. – 2002. – № 9. – С. 68–73.

2. Качалов, В. Проблемы управления качеством в вузах / В. Качалов // *Стандарты и качество*. – 2000. – № 9. – Ч. 4. – С. 84–88.

3. Менеджмент качества в вузе / под ред. Ю.П. Похолкова, А.И. Чучалина. – Томск: Изд-во ТПУ, 2004. – 252 с.

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

5. Управление качеством образования: практико-ориентированная монография и методическое пособие / под ред. М.М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.

СИСТЕМА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НОВОМ КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

И.А. Волошина, И.О. Котлярова
ЮУрГУ

Охарактеризованы содержательные аспекты дополнительного образования в новом классическом университете, обоснованы критерии его качества.

Актуальность дополнительного образования обусловлена, в первую очередь, задачами повышения конкурентоспособности человека на рынке труда. Сегодня ценятся профессионалы своего дела, которые не только владеют своей профессией на разных уровнях – от рабочего до специалиста высокой квалификации, но и способны к межсистемному профессиональному взаимодействию, осуществлению профессиональных функций на стыке разных областей человеческой жизнедеятельности. Усложнение функционала позволяет разносторонне образованному человеку более качественно выполнять и прямые профессиональные обязанности, что также повышает его работоспособность.

Вторым существенным аспектом роста актуальности дополнительного образования в XXI веке являются укрепляющиеся тенденции повышения внимания к личности, к ее самореализации в соответствии с природоопределенными особенностями человека. Наряду с предложениями государственных образовательных стандартов у каждого человека могут существовать индивидуальные образовательные потребности, которые он и удовлетворяет при помощи дополнительного образования.

Дополнительное профессиональное образование реализуется в различных формах: курсы повышения квалификации, объемом от 72 до 500 часов; профессиональная переподготовка объемом от 500 часов; дополнительное образование с присвоением дополнительной квалификации; стажировка. Повышение квалификации может происходить в соответствии с избранной траекторией непрерывного профессионального образования, включая этапы соискательства или аспирантуры, докторантуры [1, 2, 3].

Повышение квалификации можно осуществлять организованно, по инициативе организации или предприятия, которое предлагает своим сотрудникам повысить квалификацию

в одной из названных форм либо путем самообразования. Также возможно повышение квалификации по инициативе самого сотрудника, в условиях самоуправления.

Для осуществления тех или иных форм повышения квалификации необходимо специальное обеспечение. В первую очередь, это существование образовательных программ дополнительного образования или повышения квалификации. Во-вторых, это кадровый потенциал и материальная база профессионального образования. Наличие соответствующих условий необходимо для реализации программ дополнительного образования и повышения квалификации. Это приводит к необходимости постановки проблемы качества дополнительного образования. Расширение в последние годы спектра программ дополнительного образования актуализировало эту проблему.

Качество образовательной программы можно оценивать на основании как формальных, так и неформальных критериев. Прежде всего, ставится вопрос: «Насколько программа удовлетворяет заказчика?» Заказчиком может быть учреждение, направившее сотрудника на повышение квалификации. В этом случае качество подготовки определяется по тому, оказался ли сотрудник способным исполнять те инновационные компетенции, которыми ему следовало овладеть.

Заказчиком выступает и сам образующийся человек. Его потребность в дополнительном образовании может иметь разные источники. Возможно дополнительное образование или повышение квалификации по требованию администрации. Если это требование не подкрепляется иными, внутренними потребностями, то критерий будет таким же, как и в предыдущем случае – насколько сотрудник овладел требуемыми знаниями и функциями. Это, несомненно, один из критериев качества дополнительного образования.

Другая ситуация состоит в том, что человек повышает квалификацию, самостоятельно осознав недостаточность своей образованности. Это может произойти при осуществлении им какого-либо вида инновационной деятельности, или при повышении требований к качеству работы, или при расширении профессиональных функций сотрудника. Потребность в повышении квалификации может стать результатом развития процесса профессионального роста и самореализации человека. Потребность в самосовершенствовании может стать стимулом развития потребности в повышении своей образованности, в частности, и путем получения дополнительного образования. Таким образом, следующий критерий качества дополнительного образования – мера удовлетворения образовательных и (или) профессиональных потребностей субъекта получения образования.

Университеты предлагают дополнительные образовательные программы школьникам, студентам и специалистам.

В Южно-Уральском государственном университете реализуется дополнительная программа «Академия для школьников», чтобы уже со школьной скамьи начать подготовку профессионалов во многих областях современной деятельности человека. На сегодняшний день разработаны и проводятся курсы программы по трем направлениям. Занятия по курсу «Информационные технологии» проводятся в современных компьютерных классах, с использованием лицензионного программного обеспечения. Программа «Эффективные действия в условиях чрезвычайных ситуаций» проходит с использованием материальной базы военного факультета. Программы по аэрокосмическому направлению проводятся на базе уникального музея ракетно-космической техники ЮУрГУ. Ведется дальнейшая работа по развитию программы на базе факультетов: коммерческого, сервиса и легкой промышленности, экономики и предпринимательства.

Студенты университета могут наряду с основной образовательной программой пройти дополнительную программу практически по любому выбранному направлению. По окончании курсов они могут получить диплом о втором высшем образовании либо диплом о переподготовке. Оба диплома – государственного образца. Однако выдаются они лишь тем слушателям, которые к моменту окончания дополнительной программы уже получи-

ли диплом о высшем образовании. Дополнительное образование студентов, которые осваивают одновременно две образовательные программы, происходит с учетом необходимости соблюдения требуемых нормативов учебной нагрузки, разработанных специально для подобных ситуаций. Кроме того, студенты могут освоить разнообразные курсы по своим личным, в том числе, профессиональным интересам. Предусматриваются разные возможности: инвариантные и модульные программы, различные по длительности, с выдачей удостоверений или свидетельств.

Программы для специалистов имеют целью обеспечить их образовательные и профессиональные потребности. В связи с этим программы для получения дополнительных квалификаций имеют четко выраженную практическую направленность, они ориентированы на современный уровень требований к компетенциям специалистов и служат своего рода индикатором изменяющихся запросов общества и государства.

По просьбе заказчиков разрабатываются образовательные программы, проводящиеся только для сотрудников данного предприятия или компании, гибко адаптированные к ее потребностям и проблемам. Создание и реализация корпоративных программ – это не просто образовательная деятельность, но и консалтинговый проект, увязанный со стратегическими целями компании и призванный обеспечить изменения положения компании на рынке. Примерами таких корпоративных программ являются договоры с заводами металлоконструкций, ООО «ЧТЗ-Уралтрак», ПО «Уралвагонзавод», ОАО «ОКБ «Новатор»».

Программы для специалистов также многовариантны, среди них имеются и программы, выстроенные по модульному принципу. Они различаются по содержательным направлениям (в настоящее время университет предлагает более 200 программ), по длительности изучения, по типу выдаваемых документов об образовании.

Качество дополнительного образования в значительной степени обеспечивается его кадрами. Образование в институте дополнительного образования проводят высококвалифицированные преподаватели, активно занимающиеся научной, методической и практической работой. Наряду с традиционными образовательными программами, среди программ дополнительного образования естест-

венны различного рода авторские программы, которые базируются на современных разделах научных дисциплин. Квалификация, креативность, направленность научных интересов профессорско-преподавательских кадров обеспечивают вариативность, научность и актуальность образовательных программ дополнительного образования. Новые классические университеты обладают специфическими возможностями обеспечения качественного дополнительного образования, обусловленными следующими их особенностями:

- разнообразием направлений, специальностей, спецкурсов и проч. для дополнительного образования (широта охвата различных сфер);

- высококвалифицированными кадрами, владеющими как фундаментальными вопросами в своей сфере, так и хорошо знакомыми с практикой;

- большим числом авторских курсов.

Каждый новый классический университет имеет специфику предлагаемых образовательных программ, в соответствии со сложившимися тенденциями, направлениями, накопленным потенциалом. В Южно-Уральском государственном университете разработанные для системы дополнительного образования программы охватывают все образовательные направления классического университета:

- энергетику, энергетическое машиностроение и электротехнику;

- металлургию, машиностроение и материаловедение;

- информатику и вычислительная технику;

- информационную безопасность;

- строительство и архитектуру;

- транспортные средства;

- экономику и управление;

- гуманитарные науки;

- образование и педагогику;

- здравоохранение;

- сферу обслуживания;

- безопасность жизнедеятельности и защиту окружающей среды;

- реформирование жилищно-коммунального хозяйства.

Для формирования эшелона кадров для реализации образовательных программ, как основного, так и дополнительного образования, имеет значение повышение квалификации профессорско-преподавательского состава университета. Росту педагогических аспектов квалификации преподавателей универси-

тета, повышению их образованности в сфере современных научных достижений способствует образовательная программа «Преподаватель высшей школы».

В современных условиях образование призвано стать лично и гуманно ориентированным. Имеет значение не только подготовка преподавателя к предстоящим занятиям и его специальная компетентность, но и способность принимать педагогически грамотные решения непосредственно в образовательном процессе. Это предполагает наличие достаточного уровня психолого-педагогической образованности преподавателей. Актуальность овладения данной программой обусловлена также изменением контингента студентов, появлением категории студентов-контрактников, что требует от профессорско-преподавательских кадров более высокого уровня овладения педагогическими компетенциями.

Повышаются требования к учебно-методическому обеспечению образовательного процесса. Создание учебно-методических комплексов дисциплин и специальностей, проведение самообследования, написание учебных пособий для повышения эффективности самостоятельной работы студентов требует роста педагогической квалификации профессорско-преподавательских кадров.

Замысел реализации программы состоит в том, чтобы дать основы современной педагогики молодым преподавателям, которым предстоит долгие годы осуществлять образовательный и научно-образовательный процесс в университете. В то же время, не следует забывать, что слушатели курса – аспиранты или молодые преподаватели, имеющие научно-педагогический стаж не менее двух лет. Следовательно, подходы, принятые в образовательном процессе по подготовке специалистов, к ним неприменимы.

В соответствии с нашей концепцией, наиболее продуктивным для специалиста является повышение квалификации, осуществляемое в связи с его профессиональной деятельностью, параллельно с решением стоящих перед ним профессиональных задач. Это придаёт повышению квалификации социальную значимость, позволяет его индивидуализировать. При этом имеется в виду, что выполнение этих задач будет связано не с рутинной, хорошо освоенной педагогами деятельностью, а с освоением ими различных инновационных ее аспектов. При такой постановке задачи повышение квалификации связывается с осуще-

ствлением инновационной деятельности, при взаимодействии субъектов с инновационными средствами (т.е. в процессе инновации).

В соответствии с этим замыслом в Южно-Уральском государственном университете взят курс на интеграцию образовательного процесса с профессиональной деятельностью при овладении образовательной программой «Преподаватель высшей школы». Специфической формой освоения образовательной программы является выполнение учебно-профессиональных заданий. В их числе: разработка учебных рабочих программ, авторских курсов, проектирование и проведение текущих исследований по решению возникающих в профессиональной деятельности вопросов и частных противоречий и др. Лекции, семинарские и практические занятия более информативны, обобщены, проблемны, нежели занятия со студентами. Отход от формального «школярского» подхода к повышению квалификации преподавателей вуза позволит повысить и эффективность, и практическую значимость этого процесса для университета, кафедры и педагога-слушателя.

В университете осуществляется повышение квалификации профессорско-преподавательских кадров и по многим другим направлениям. По приказу Федерального агентства по образованию Институт дополнительного образования ЮУрГУ определен в качестве образовательного учреждения, организующего курсы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вузов Уральского региона. Во исполнение данного приказа в университете созданы программы по следующим приоритетным направлениям:

- информационно-коммуникационные технологии;
- современные педагогические технологии;
- управление качеством образования;
- инновационная деятельность;
- русский язык;
- безопасность образовательных учреждений;
- экономика, образование и правоведение;
- сфера услуг.

В рамках этих направлений апробированы образовательные программы: «Реализация основных направлений модернизации профессиональной подготовки специалистов туриндустрии»; «Возможности использования потенциала теории решения изобретательских задач и теории развития творческой личности

в модернизации вузовских дисциплин (курсов)»; «Современные педагогические технологии научно-образовательного процесса».

Существенным показателем качества дополнительного образования остается материально-техническая база и программно-методическое обеспечение образовательного процесса. По данному критерию качество образования обеспечивается:

- достаточностью площадей, в том числе, специально оборудованных помещений, АРМ-оснащенных аудиторий для реализации всех программ дополнительного образования;
- наличием аппаратуры, лабораторного оборудования, лицензионного программного обеспечения для проведения занятий;
- обеспечение слушателей научной литературой в соответствии с нормативными требованиями;
- технической возможностью получения информации через сеть Интернет;
- полнотой и достаточностью учебников, учебных пособий и методических рекомендаций для прохождения программ дополнительного образования.

Таким образом, нами определены ведущие критерии качества дополнительного образования в университете: соответствие результатов требованиям заказчика (заказчиков); мера удовлетворения образовательных и (или) профессиональных потребностей субъекта получения образования; квалификация профессорско-преподавательских кадров; все виды обеспечения образовательного процесса. Соответствие системы дополнительного образования критериям качества является условием выполнения ее функционального назначения.

Литература

1. Котлярова, И.О. Соотнесение инноваций в образовательном учреждении с повышением профессионально-педагогической квалификации: монография / И.О. Котлярова. – Челябинск: Факел, 1998. – 182 с.
2. Сенашенко, В. Дополнительные образовательные профессиональные программы в структуре вуза / В. Сенашенко, В. Кузнецова // Высшее образование в России. – № 9. – 2005. – С. 39–47.
3. Сухорукова, Н. Последипломное профессиональное образование (социологическое исследование) / Н. Сухорукова, С. Филатов // Высшее образование в России. – № 8. – 2005. – С. 31–36.

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

Н.В. Богдан
УралГУФК

Рассматриваются различные подходы к определению качества образования. В современном подходе к содержанию качества образования основным критерием выступает степень удовлетворения потребностей личности и общества, соответствие запросам личности, общества. При этом не учитываются невидимые качественные и количественные изменения состояний субъектов, к которым относятся такие характеристики этих состояний, как здоровье, образованность и т.д., именно поэтому требуется разработка интегральной качественной оценки образования.

Проблемы, связанные с обеспечением качества российского высшего профессионального образования сегодня наиболее актуальны. Качество как категория является ключевой в новой парадигме современного управления различными организациями и цивилизованно-экономическим развитием человечества. Сегодня категория «качество» прочно вошла в область образования, а также в арсенал педагогических понятий с обобщенной смысловой нагрузкой как совокупность определенных свойств, характеризующих сущность объекта и отличие его от других [2, с. 11]. В зоне пристального внимания исследователей находится феномен «качество образования», что свидетельствует о наличии различных исследовательских концепций и научных подходов к его пониманию и идентификации с качеством обучения, качеством знаний [4].

В решении вопросов управления качеством подготовки специалистов превалирует проблема управления качеством образования и происходит активная замена педагогических категорий на категории менеджмента и экономических теорий. На смену педагогическим категориям «объект» и «субъект образовательного процесса», «личность», «гуманность», «учебно-воспитательный процесс» и т.д. пришли совсем другие – «клиент», «поставщик», «потребитель», «технократический подход»; предпринимаются попытки заимствования технологий управления качеством в сфере материального производства для использования в гуманитарной сфере без учета характеристик педагогического качества. Необходимо подчеркнуть,

что высшее образование, которое осуществляется на основе государственных образовательных стандартов, не может считаться исключительно сферой услуг, потому что здесь не только удовлетворяются познавательные потребности студентов, необходимость в самореализации, но и решается государственная задача обеспечения социально-экономической сферы общества компетентными специалистами. Поэтому и управление качеством подготовки специалистов в вузе должно осуществляться с учетом этих особенностей. Процесс управления действительно подчиняется общим законам, но принципы управления предприятием и вузом разные. Причина различия, прежде всего, кроется в понимании сущности качества подготовки специалистов как многоуровневого явления, которое отражает специфику целевых, содержательных, процессуальных компонентов образовательного процесса в высшем учебном заведении и проявляется в различных видах профессионально-личностной компетентности его выпускников.

В настоящее время качество образования рассматривается в двух аспектах.

1. Качество результата образовательного процесса: знания, умения и навыки студентов и выпускников вуза в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ГОС ВПО), т.е. соответствие уровня знаний студентов и выпускников требованиям стандартов. На этой основе проводится мониторинг и измерение

результата образовательного процесса в рамках СМК (п. 8.2.4 ГОСТ Р ИСО 9001–2001).

2. Характеристики системы обеспечения этого качества: содержание образования, уровень подготовки абитуриентов, преподавательских кадров, информационно-методическое обеспечение, материально-техническое обеспечение качества подготовки, используемые образовательные технологии и научная деятельность, то есть характеристики системы обеспечения качества (или согласно ГОСТ Р ИСО 9000-2001 – СМК), соотносятся с «комплексом целенаправленных предлагаемых возможностей» и определяют качество процессов и ресурсов вуза.

Студент в процессе обучения в вузе, прежде всего, осваивает первый аспект образовательной услуги, получает оценку его соответствия квалификационным требованиям специальности, которая отражается в его дипломе. Будущего работодателя как потребителя конечной продукции на выходе образовательного процесса в вузе интересует именно этот результат образования. Но в процессе подготовки студент пользуется и вторым аспектом образовательной услуги, т. е. способами и методами возможностей получения первого аспекта. Если ранее превалировала ценность первого аспекта, то сейчас вхождение нашей системы образования в рыночную экономику приводит к увеличению доли платного образования, росту конкуренции среди вузов, повышению уровня требований к образовательным услугам у всех заинтересованных сторон. Поэтому стремительно возрастает роль второго аспекта образовательной услуги.

Таким образом, можно сделать вывод, что качество образования – синтетическая категория, отражающая все компоненты и аспекты развития образования как системы. Современный этап развития качества образования отражается в становлении новых социальных функций образования, где образованность человека в центре понимания качества образования.

Категория «качество» в педагогической теории и практике активно применялась для анализа и интерпретации различных явлений педагогической действительности в рамках мониторинговых исследований. Одним из направлений такого анализа является системное рассмотрение качества знаний обучаемых и путей его совершенствования (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, В.В. Краевский). Как отмечают

сторонники этого направления, качество усвоенных знаний определяет на многие годы возможности (потенциал) человека в сфере материальной и духовной культуры. Например, от качества знаний, которые приобретаются студентами, зависит, насколько успешно выпускники-специалисты вуза смогут в дальнейшем овладеть специальными знаниями и умениями, ориентироваться в сложных вопросах профессиональной и общественной жизни.

В литературе, посвященной рассмотрению состава и качества знаний, применяется системный подход к их раскрытию [4]. Так, содержание образования рассматривается как система, в которую, помимо знаний, умений и навыков, включается на правах элементов совокупный опыт творческой деятельности и эмоционально-чувственного отношения к действительности. Это позволяет констатировать наличие определенных связей между этими элементами, благодаря которым сами знания меняются по своим содержательным характеристикам. Иными словами, знания приобретают все новые свойства по мере того, как обучаемые усваивают другие элементы содержания образования. Принимая во внимание как интегральный критерий качества знаний их полноту, следует, однако, отметить, что знания нельзя считать полноценными, если они не усвоены в отношении с другими элементами конкретного знания и не получен опыт их применения в различных ситуациях.

Можно выделить ряд подходов к качеству знаний, которые используются в исследованиях качества образования:

– системный подход к качеству знаний, его внешне-внутренняя обусловленность позволяет раскрыть сложную картину взаимосвязи и взаимозависимостей свойств полученных знаний [11];

– структурно-функциональный подход к системе качеств (свойств) знаний представляет рассмотрение учебной деятельности как процесса постепенного освоения обучаемыми «готового знания», являющегося, прежде всего, результатом овладения содержанием образования;

– функционально-деятельностный подход, основой которого является ориентация не только на качество полученных знаний, но и на качество личности, ее образованность, а качество знаний предполагается рассматривать как динамическую (изменяющуюся, дополняемую, обновляемую) систему.

Спектр обращений к понятию «качество образования» выявляет разные его определения не только как феномена педагогической науки и практики в целом, но и составляющих его частей. Следует отметить, что в зависимости от контекста употребления, оно может выражать: общественное явление; социальную и индивидуальную ценность; функцию общества; сложную систему; сферу социальной жизнедеятельности; процесс; результат образовательного процесса; потребности личности, общества.

Главной идеей современного развития теории и практики управления качеством образования является отказ от традиционного подхода, при котором управление образовательным процессом осуществлялось по оценкам конечного результата. Современный подход ориентирован на создание всеобщей системы управления качеством образования, предусматривающей регулирование процесса на основании оценивания его состояния по специально выделенным критериям качества для всех компонентов самого процесса, а также факторов, оказывающих влияние на конечный результат [1, 2, 9, 11]. Это является принципиально новым подходом. При решении задачи выявления критериев, определяющих состояние качества образования, целесообразно проанализировать многообразие подходов исследований и их основания. В связи с этим следует обратить внимание на широкий спектр основных характеристик в понимании термина «качество образования» и, как следствие, на разброс определений феномена «качество образования». Исследователи (В.И. Байденко, Е.В. Бондаревская, Г.А. Бордовский, Г.Е. Володина, В.А. Исаев, А.П. Крахмалев, А.И. Моисеев, М.М. Поташник, В.М. Полонский, Л.А. Санкин, Н.А. Селезнева, А.И. Субетто, Е.П. Тонконогая, Т.Н. Шамова, П.И. Третьяков, Е.В. Яковлев и др.) в своих трактовках определения термина «качество образования» ориентируются на следующие основные характеристики:

– соответствие ожиданиям и потребностям личности и общества [14, 15]. При этом качество образования определяется по совокупности показателей результативности и состояния процесса образования (содержание образования, формы и методы обучения, материально-техническая база, кадровый состав и пр.);

– сформированный уровень знаний, умений, навыков и социально значимые качества личности [8]. Параметрами качества образования выступают социально-педагогические

характеристики (цели, технологии, условия, личностное развитие);

– соответствие совокупности свойств образовательного процесса и его результата требованиям стандарта, социальным нормам общества, личности [5, 9, 11]. Качество образования определяется интегральной характеристикой и процесса, и результата, и системы;

– соответствие результата целям образования, спрогнозированным на зону потенциального развития личности [7, 14]. Качество образования рассматривается как совокупность характеристик образованности выпускника;

– способность образовательного учреждения удовлетворять установленные и прогнозируемые потребности [1, 13]. Качество образования здесь рассматривается как свойство, обуславливающее способность образовательного учреждения удовлетворять запросы потребителей разных уровней.

Из этого анализа следует, что понятие «качество образования» рассматривается с позиций различных уровней:

– с позиции субъектов образовательного процесса с учетом иерархии социально значимых характеристик, параметров;

– с позиции самого образовательного учреждения (поставщика), предоставляющего комплекс услуг, адекватных требованиям государственного образовательного стандарта, запросам личности и общества (потребителей) с учетом прогноза его деятельности в будущем.

В мониторинговых исследованиях качество образования в узком смысле рассматривается как категория, характеризующая результат образовательного процесса, отражающего:

– уровень сформированности общетеоретических знаний, практических умений и навыков выпускников;

– уровень интеллектуального развития, нравственных качеств личности;

– особенности ценностных ориентаций, определяющих мировоззрение;

– активность и ответственное творческое отношение к действительности, проявляющееся в деятельности.

Качество образования в широком смысле предполагает подход к образованию как социально-педагогическому процессу и рассматривается как совокупность характеристик этого процесса: реализации его целей, современных технологий, а также условий, необходи-

мых для достижения динамики положительных результатов.

Анализируя характеристики и определения качества образования, существующие в педагогической теории и практике, можно сделать некоторые выводы, которые следует учитывать при разработке критериев и показателей качества образования, особенно для информационно-образовательной среды открытого образования [5]. В современном подходе к содержанию качества образования основным критерием выступает степень удовлетворения потребностей личности и общества, соответствия запросам личности, общества. Такой подход опирается на определение качества образования как способности удовлетворять запросам потребителей и субъектов образовательного процесса [2, 4, 9]. Однако множественность запросов к образованию разных социальных, профессиональных групп, отдельных личностей порождает многообразие целей, а результаты образования могут быть оценены разными субъектами (обучаемые, родители, педагоги и др.) по разным критериям, в разных измерениях, на разных уровнях. Это обстоятельство актуализирует изменение подходов к технологиям мониторинга качества образования и особенно к его квалитетическому обеспечению.

Понятие «качество образования» имеет самые различные толкования, связанные, в первую очередь, с целями системы образования. Согласно исследованиям Международного института планирования образования, качество образования – очень широкое понятие, дать однозначное определение которому просто невозможно. Для практических целей оно трактуется как «качественные изменения» в учебном процессе и в среде, окружающей обучаемого, которые можно идентифицировать как улучшение знаний, умений и ценностей, приобретаемых обучаемым по завершении определенного этапа.

Для характеристики качества образования вводятся определенные показатели, которые можно разделить на три группы: показатели вложения в образование, показатели качества учебного процесса и показатели результатов обучения. К последним относятся результаты оценки качества подготовки. В дальнейшем будет рассматриваться понятие «качество подготовки» как результат обобщения понятия «качество образования».

Анализ этого понятия можно вести на различных уровнях, в том числе с позиции

оценки качества результатов осуществленного учебного процесса. При оценке качества подготовки выпускников, вузов следует обратить внимание на две составляющие этой подготовки – образовательную и профессиональную. Главной частью высшего образования является образовательная составляющая, профессиональная направленность которой отражается в содержании образовательной программы в виде определенного набора дисциплин.

Исходя из вышесказанного, необходимо отметить, что в настоящее время управление процессом обучения в вузе осуществляется главным образом с учетом его результатов, то есть присвоенной студентами образованности, на основании тестирования успешности обучения (усвоенных знаний). При этом вне поля внимания остается вопрос о том, являются ли педагогические условия, созданное образовательное пространство оптимальными с точки зрения биологических критериев. Особое внимание должны привлекать те индивидуальные особенности студентов, которые связаны с механизмами регуляции состояний организма и влияют на развитие неоптимальных его состояний и стресса. Следовательно, необходимо соотносить педагогические и другие возбуждения, действующие на организм, с возможностями здоровья конкретных студентов.

В этой связи можно по-новому взглянуть на проблемы утомляемости и перегрузки. Неумение студентов отбирать нужный объем информации, случайность отбора информационных единиц приводит к проблеме информационной перегрузки и, как следствие, повышенной утомляемости. Следует отметить, что условия окружения, в данном случае информационные потоки и технологии, становятся причиной негативных тенденций в развитии здоровья студентов [6].

В образовании утомление может быть следствием отношений субъектов образования с образовательными системами в конкретных условиях образовательного пространства. Между мерой утомления и состоянием здоровья организма существуют определенные связи. До некоторого значения эта мера не представляет особой опасности для здоровья студентов, но избыток утомления (переутомление) является фактором, представляющим угрозу ухудшения здоровья субъектов [10]. С явлениями переутомления приходится встречаться на первых курсах обучения

в вузе. Сложность проблемы в том, что в этот период обучения трудно определить начальную стадию утомления, студент, работая самостоятельно с большим информационным потоком, не может сам понять своего состояния и тем более выразить его. Это обусловлено тем, что значительный объем информации студент получает через посредника – машину, исключая контакт с другим субъектом, в этом случае не требуется психологических, эмоциональных энергозатрат. Такой характер информационного взаимодействия требует некоторого ограничительного, охранительного принципа по отношению к сохранению здоровья. Поэтому необходимо принимать меры, препятствующие нарастанию утомления, то есть четко обозначить единицы информации, необходимые для усвоения [3].

Утомление часто трактуется как реакция организма на нагрузки. Нагрузка – это та внешняя задача, параметры которой не зависят от человека, выполняющего работу. Информационные нагрузки студентов обуславливаются особенностями их отношений с образовательными системами, функционирующими в образовательном пространстве, которые сопровождаются реакциями организма с определенными энергозатратами [12]. Эти энергозатраты и составляют нагрузку на организм. Преодоление такой нагрузки и вызывает утомление у студентов. Следовательно, между состоянием здоровья студентов и мерой утомления в процессе взаимодействия их с информационными системами существуют определенные связи.

Таким образом, можно утверждать, что одним из критериев качества образования может быть критерий здоровья, его сохранение и укрепление. Преподаватель должен активно использовать информационные потоки и источники в образовательных процессах со студентами, но не допускать индивидуально-личностных разрушений в состоянии здоровья ни на одном из уровней: физиологическом, психическом, социальном.

Главной идеей современного развития теории и практики управления качеством образования является отказ от традиционного подхода, при котором управление образовательным процессом осуществлялось по оценкам конечного результата, то есть присвоенной студентами образованности, на основании тестирования ее успешности. Современный подход ориентирован на создание всеобщей системы управления качеством образования, предусматривающей регулирование процесса

на основании оценивания его состояния по специально выделенным критериям качества для всех компонентов самого процесса, а также факторов, оказывающих влияние на конечный результат. Это является принципиально новым подходом. Но при решении задачи выявления критериев, определяющих состояние качества образования, вне поля внимания остается вопрос о том, являются ли педагогические условия в образовательном пространстве оптимальными с точки зрения биологических критериев. Особое внимание в оценке качества образования должны привлекать те индивидуальные особенности студентов, которые связаны с механизмами регуляции состояний организма и влияют на развитие неоптимальных его состояний и стресса, то есть необходимо соотносить педагогические и другие возбуждения с возможностями здоровья конкретных студентов.

Анализируя характеристики и определения качества образования, существующие в педагогической теории и практике, можно сделать некоторые выводы, которые следует учитывать при разработке критериев и показателей качества образования. В современном подходе к содержанию качества образования основным критерием выступает степень удовлетворения потребностей личности и общества и соответствия их запросам. Такой подход опирается на определение качества образования как способности удовлетворять запросы потребителей и субъектов образовательного процесса, не позволяя сделать видимыми количественные и качественные характеристики таких свойств субъектов, которые непосредственно не поддаются восприятию. К ним относятся характеристики таких состояний субъекта, как здоровье, образованность и т.д., именно поэтому требуется разработка интегральной качественной оценки образования.

Литература

1. Бордовский, Г.Л. *Управление качеством образовательного процесса* / Г.Л. Бордовский, А.А. Нестеров, С.Ю. Трапцын. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 359 с.
2. Горленко, О.А. *Менеджмент качества: анализ основных определений* / О.А. Горленко. // *Методы менеджмента качества*. – 2004. – № 12. – С.34–36.
3. Громова, Л.А. *Качество образования в контексте программы ЮНЕСКО «Образование для всех»: российское видение* / Л.А. Гро-

мова, С.Ю. Тратицын, В.В. Тимченко. – СПб.: ООО «Книжный дом», 2006 – С.27–28.

4. Давыдова Л.Н. Различные подходы к определению качества образования /Л.Н. Давыдова. // *Качество. Инновации. Образование.* – 2005 – № 2. – С. 5–8.

5. Исаев, В.А. О концептуальной модели системы анализа качества информационно-образовательной среды (ИОС) системы открытого образования / В.А. Исаев // *Материалы X Симпозиума «Квалиметрия в образовании: методология и практика».* Книга 1. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – С.173–183.

6. Колесникова, И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики / И.А. Колесникова. – СПб.: «ДЕТСТВО – ПРЕСС», 2001 – 288 с.

7. Крахмалев, А.Л. Качество образования как актуальная проблема управления / А.Л. Крахмалев. – Омск, 2001. – С. 15–16.

8. Санкин, Л.А. Управление качеством образования в гуманитарном вузе / Л.А. Санкин, Е.П. Тонконогая. // *Известия РАО.* – 2002. – № 2. – С. 61–73.

9. Селезнева, Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследова-

ния. Лекция-доклад / Н.А. Селезнева. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 95 с.

10. Сериков, С.Г. Здоровьесбережение учащихся в образовательных процессах: Монография. / С.Г. Сериков. – Шадринск: Изд-во ПО «Исеть», 2001. – 320 с.

11. Субетто, А.И. Качество непрерывного образования в Российской Федерации: состояние, тенденции, проблемы и перспективы / А.И. Субетто. – СПб. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 498 с.

12. Субетто, А.И. Основы социального менеджмента качества образования / А.И. Субетто. – СПб. – Оренбург: ИЦПКПС, ОГУ, 2004. – 60 с.

13. Третьяков, Я.А. Управление качеством образования – основное направление в развитии системы: сущность, подходы, проблемы / Я.А. Третьяков, Т.Н. Шамова // *Завуч.* – 2002. – № 7. – С. 67–72.

14. Управление качеством образования / Под ред. М.М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 320 с.

15. Яковлев, Е.В. Управление качеством образования в высшей школе: теория и практика / Е.В. Яковлев. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – 148 с.

Теория и методика профессионального образования

ББК 474.58

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ФИЗКУЛЬТУРНОГО ВУЗА

А.Я. Найн, В.А. Анисимова
УралГУФК

Показаны концептуальные основы формирования умений исследовательской деятельности у студентов вуза физической культуры.

Процесс формирования умений исследовательской деятельности (УИД) студентов физкультурного вуза обусловлен необходимостью обеспечить студентов системой знаний, умениями приобретать и преобразовывать новые научные знания в любой сфере своей будущей профессиональной деятельности. Кроме того, высшее физкультурное образование наряду с указанной познавательной функцией должно реализовывать и психологическую функцию, то есть необходимо создание условий для формирования внутреннего субъективного мира личности с учетом уникальности, ценности и непредсказуемости психологических возможностей субъекта. В связи с этим становится очевидно, что подготовка молодого специалиста объективно связана с реализацией в образовательном пространстве высшего учебного заведения принципа единства учебно-воспитательной и научно-исследовательской деятельности [4].

Следовательно, особое место в дидактической подготовке молодого специалиста должно отводиться организации и планированию его исследовательской деятельности (ИД). Эта проблема уже была предметом обсуждения в научных публикациях [1–9]. Применительно к проблеме формирования умений исследовательской деятельности студентов, это означает, что целью целостного образовательного процесса является не просто усвоение содержания изучаемых учебных предметов и дисциплин, но скорее расширение и усложнение интеллектуальных и творческих ресурсов личности средствами исследовательской деятельности [6].

Действительно, любое исследование имманентно предполагает развитие как интеллектуального, так и творческого потенциала личности студента. И это тем более важно, что интеллектуальные и творческие возможности человека – это те базовые психологические ресурсы, которые лежат в основе самодостаточности, инициативной и продуктивной жизнедеятельности выпускника вуза.

Анализ образовательной практики и существующих тенденций ее развития, характеризующих современную ситуацию, позволяют говорить о наличии объективных противоречий между:

- потребностью общества в специалистах-исследователях и недостаточной готовностью основной части педагогов физической культуры к практической реализации данной функции;

- зафиксированной в требованиях к квалификации педагога физической культуры осуществления исследовательской деятельности как профессионально-значимой нормы и ее несоответствие существующим программам профессиональной подготовки и переподготовки педагогических кадров;

- потребностью специалистов физической культуры в корректировке существующих и разработке новых образовательных программ и технологией, уровнем владения исследовательской деятельностью, позволяющим удовлетворить эту потребность;

- растущей потребностью общества в специалистах-исследователях и неразработанностью теоретических и методических основ формирования у будущего выпускника

умений исследовательской деятельности в условиях физкультурного университета.

Указанные противоречия взаимосвязаны и могут быть разрешены приведением системы профессионально-исследовательской подготовки будущего выпускника физкультурного вуза в соответствие с существующими социально-экономическими условиями в стране, потребностями личности современного специалиста и требованиями образовательных учреждений к подготовке педагога, владеющего умениями исследовательской деятельности. Этим определяется актуальность решаемой нами проблемы: каковы концептуальные основы процесса формирования у будущих специалистов физической культуры умений исследовательской деятельности.

Исследование проводилось нами в 2004–2006 гг. Обследуемым контингентом стали студенты 4–5 курсов (n=108), магистранты (n=46) и преподаватели (n=32) Уральского государственного университета физической культуры и факультета физического воспитания Челябинского государственного педагогического университета.

При конструировании модели изучаемого феномена мы исходили из того, что она должна отражать: требования, предъявляемые обществом к качеству профессиональной подготовки молодых специалистов; основные идеи исследований по проблеме формирования умений исследовательской деятельности у студентов университета; организацию процесса формирования исследовательских умений студентов; содержание процесса формирования умений исследовательской деятельности; основные критерии и показатели уровней сформированности исследуемого качества.

Обозначим некоторые подходы к решению изучаемой проблемы, уже имеющиеся в педагогической науке. Построение модели процесса формирования умений исследовательской деятельности предваряется обоснованием социального заказа общества (см. рисунок).

Потребность общества в людях, способных быстро переориентироваться на актуальные сферы производства, обладая установкой к самосовершенствованию, меняет образовательный процесс в направлении интеграции науки с образованием. С этой точки зрения перед высшей физкультурно-педагогической школой выдвигается задача подготовки высокообразованных специалистов, способных к активному участию в ин-

новационных процессах, экспериментально-исследовательской деятельности, способных к сочетанию непосредственных функций педагога физической культуры и функций ученого-исследователя.

Социальный заказ на преподавателя-исследователя физической культуры обосновывается еще и тем фактом, что массовая школа в целом хранит нормы и стиль традиционного обучения. Педагоги, в лучшем случае, ждут методически разработанные образцы нового уклада организации обучения. И это естественно, поскольку «действия по образцу» всегда легче. Но число учителей-новаторов, так же как и научных образовательных концепций растет, выбор наиболее подходящего образца усложняется. Соответственно возникает потребность искать опору в самом себе, в том, чтобы культивировать собственную способность исследовать, проектировать и реализовывать модели инновационного обучения [5, 6, 7, 8].

В нашем опыте апробированы различные подходы к проектированию модели формирования умений исследовательской деятельности обучающихся. Так, например, этот процесс может быть представлен в следующем виде.

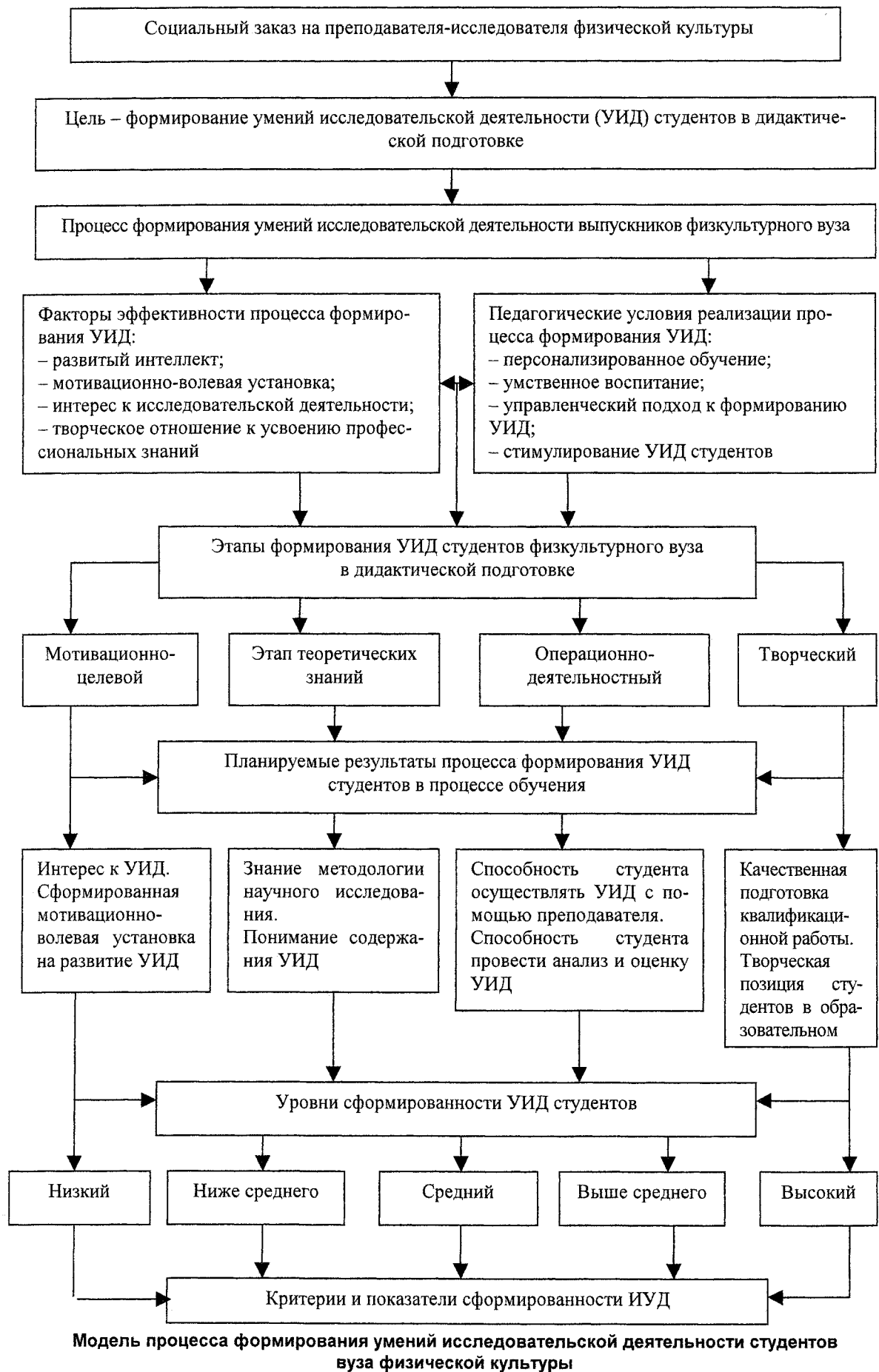
Предварительный этап – выявление исходного уровня развития того или иного умения на основе результатов выполнения студентами специально разработанных тестов-заданий.

Первый этап формирования любого исследовательского действия – мотивация деятельности студентов с целью принятия ими задачи по формированию соответствующего умения. Реализация этого этапа возможна в рамках любого занятия, одной из задач которого является развитие умения.

Второй этап – ознакомление студентов с содержанием умения, способами осуществления действий (операциями и приемами деятельности), показ их выполнения в рамках программных курсов и, по возможности, в рамках спецкурсов. Здесь студенты получают ориентировку в организации исследовательской работы, приемах работы с научной литературой, структуре конкретных методов исследования.

Третий этап стратегии действий преподавателя – организация обработки (практического использования) сообщенным студентам ориентировочных знаний о содержании умений.

Теория и методика профессионального образования



Студенты выполняют упражнения, разработанные в разных вариантах: аналогичных образцу и содержащих дополнительные условия. Например, на занятиях по поиску информации и конспектированию научной литературы студенты пишут конспекты, которые затем обсуждаются на семинарах, составляют педагогическую анкету по имеющемуся образцу, пишут рецензию и аннотацию на научную статью и т.д.

На пятом этапе (этапе закрепления умений) многократное выполнение студентами заданий, требующих самостоятельной разработки способов решения поставленной задачи.

Этап закрепления умений (пятый) – многократное выполнение усвоенных исследовательских действий обеспечивается посредством организации преподавателем ситуаций, требующих применения какого-либо одного или нескольких умений, и предложения студентам набора индивидуальных заданий.

На шестом этапе организуется совершенствование умений посредством проведения студентами самостоятельного исследования.

Седьмой этап – результативный контроль, оценка сформированности у студентов исследовательских умений.

Принципиально важным в процессе реализации модели является стимулирование исследовательской деятельности обучающихся, которое мы рассматриваем на личностно-смысловом уровне как источник движения будущего специалиста физической культуры к более высокому личностному достижению. Обеспечивая переход достижений в личностно значимые, мы опираемся на следующие концептуальные идеи: желание самой личностью новых достижений; переживание ею положительных эмоций в процессе реализации достижений; осознанное планирование и прогнозирование достижений; использование прошлого опыта как источника развития; уверенность личности в собственных силах, принятие на себя ответственности за собственные действия и решения; операциональная вооруженность личности.

Инициирование перспективы личностного роста и перспективы перехода в ранг «студенческой элиты» происходит на моральном уровне, как поощрение, как признание групповой компетентности, мастерства, работоспособности, самостоятельности, высокой креативности и достоинств студента. Это подтверждается инновационным под-

ходом, который развивает группа авторов [8, с. 11–15].

Применительно к процессу формирования умений исследовательской деятельности управление рассматривается как целенаправленное, систематическое воздействие преподавателя на коллектив студентов и отдельного студента для достижения заданного результата. Эффективность управления данным процессом обеспечивается выполнением определенных функций. Это формулирование этапных целей процесса формирования указанного качества; установление исходного уровня, состояния сформированности исследовательских умений; разработка программы действий, предусматривающей основные переходные состояния процесса формирования исследовательских умений; получение по определенным критериям и показателям информации о состоянии изучаемого процесса (обратная связь); переработка информации, полученной по каналу обратной связи, выработка и внесение в формирующий процесс корректирующих воздействий.

Анализируя особенности прямого и косвенного управления формированием умений исследовательской деятельности, мы отмечаем, что продуктивность данного процесса возрастает при его организации на основе косвенного управления посредством подбора определенных заданий. Проблемные учебно-исследовательские задания опосредованно воздействуют на ход мыслительной деятельности студентов, в отличие от прямого управления, когда ход мыслительных процессов жестко и однозначно определяется непосредственными указаниями педагога или предписаниями алгоритмического типа. И несмотря на то, что косвенное управление исследовательской деятельностью студента может не сразу дать положительный эффект (чаще всего оно рассчитано на перспективу), отметим все же, что формирование исследовательских умений у студента происходит гораздо интенсивнее именно при косвенном управлении данным процессом.

Апробация основных положений концепции формирования исследовательских умений у студентов осуществлялась в два этапа. На первом этапе изучение проблемы в рамках констатирующего эксперимента показало, что теоретические и методические основы формирования у студентов исследовательских умений в педагогической теории представлены недостаточно. Обобщенный

Теория и методика профессионального образования

результат статистических измерений уровня сформированности у студентов и магистрантов умений исследовательской деятельности показал, что большинство из них находится на низких уровнях. В условиях существующей системы профессиональной подготовки будущих специалистов физической культуры не происходит значительного повышения этого уровня в силу отсутствия целостной концепции, позволяющей практически формировать данные умения.

На втором этапе были апробированы и внесены в образовательную программу два спецкурса «Развитие профессионально значимых качеств будущих специалистов физической культуры» и «Практика обработки и представления результатов педагогических исследований: исследовательский практикум». Динамика изменения состояния сформированности исследовательских умений в процессе организации опытно-экспериментальной работы (ОЭР) приведены в табл. 1 и 2.

Таблица 1

Состояние сформированности у студентов исследовательских умений в ходе формирующего эксперимента в экспериментальной (Э) и контрольной (К) группах

Уровни	До начала ОЭР				В ходе ОЭР				В конце ОЭР			
	Э группа		К группа		Э группа		К группа		Э группа		К группа	
	кол.	%	кол.	%	кол.	%	кол.	%	кол.	%	кол.	%
Высокий	0	0,0	0	0,0	5	7,7	2	3,2	9	14,1	5	7,9
Выше среднего	1	1,4	1	1,6	6	9,2	3	4,8	13	20,3	5	7,9
Средний	13	19,4	13	20,6	26	40,0	17	26,9	29	45,3	24	38,1
Ниже среднего	33	49,3	31	49,2	21	32,3	25	39,7	10	15,6	20	31,8
Низкий	20	29,9	18	28,6	7	10,8	16	25,4	3	4,7	9	14,3
Ср.	1,925		1,952		2,707		2,206		3,234		2,635	
К _{эфф.}	0,986				1,227				1,228			
T _{наб.}	0,047				7,489				10,862			

Таблица 2

Динамика изменения состояния сформированности у студентов исследовательских умений в ходе педагогического эксперимента

Уровни	Абсолютный прирост по уровням					
	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
	1 срез	2 срез	«Приращение»	1 срез	2 срез	«Приращение»
1	2	3	4	5	6	7
Высокий	+7,7	+6,4	+14,1	+3,2	+4,7	+7,9
Выше среднего	+7,7	+11,1	+18,8	+3,2	+3,2	+6,3
1	2	3	4	5	6	7
Средний	+20,6	+5,3	+25,9	+6,3	+11,1	+17,5
Ниже среднего	-16,9	-16,7	-39,3	-9,5	-7,9	-17,5
Низкий	-19,1	-6,1	-25,2	-3,2	-11,1	-14,3
G по Ср.	+0,782	+0,527	+1,309	+0,254	+0,420	+0,683
G по К _{эфф.}	+0,241	+0,001	+0,242			

Сопоставляя результаты, полученные в экспериментальной и контрольной группах, мы отмечаем изменения, происшедшие в степени сформированности у студентов исследовательских умений. Однако эти изменения значительнее в экспериментальной группе, чем в контрольной. Так, на 14,1 % увеличилось количество студентов экспериментальной группы с высоким уровнем сформированности исследовательских умений, на 18,8 % – с уровнем выше среднего и на 25,9 % – со средним уровнем, против 7,9 %, 6,3 % и 17,5 % в контрольной группе; на 25,2 % уменьшилось количество студентов в экспериментальной группе с низким уровнем сформированности исследовательских умений и на 39,35 % – с уровнем ниже среднего, в то время как в контрольной группе соответственно – на 14,3 % и 17,5 %. Наблюдается увеличение возрастания среднего показателя в экспериментальной группе (средний возраст на 1,309, в то время как в контрольной – лишь на 0,683) и коэффициента эффективности (больше единицы и к концу эксперимента возрастает на 0,242). Это говорит о том, что хотя в контрольной группе у студентов и повышается уровень сформированности исследовательских умений, однако переход на более высокий уровень происходит медленнее, чем в экспериментальной группе.

Полученные данные позволяют под новым углом зрения рассматривать организацию профессионально-исследовательской подготовки будущих педагогов физической культуры, проектировать ее на продуктивно-творческом уровне в логике взаимосвязи учебно-воспитательной и научно-исследовательской деятельности обучающихся.

Литература

1. Виленский, М.Я. Студент как субъект физической культуры // Теория и прак-

тика физ. культуры / М.Я. Виленский. – 1998. – № 5. – С. 11–15.

2. Геращенко, И.Г. Роль инноваций в спортивной педагогике / И.Г. Геращенко // Теория и практика физ. культуры. – 1998. – № 4. – С. 24–25, 39–42.

3. Кизько, А.П. Принципиальные вопросы корректности результатов экспериментального исследования в области физического воспитания и спорта / А.П. Кизько // Теория и практика физ. культуры. – 2004 – № 1. – С. 59–61.

4. Корневский, С.А. Вузовская наука и НИР студентов в контексте системы парадигмы высшего физкультурного образования / С.А. Корневский // Теория и практика физ. культуры. – 2005. – № 7. – С. 8–10.

5. Кустов, Л.М. Практика обработки и представления результатов педагогических исследований: исследовательский практикум / Л.М. Кустов. – Челябинск: Акме-проф, 2006. – 80 с.

6. Найн, А.Я. Развитие профессионально значимых качеств будущих специалистов физической культуры: учеб. пособие / А.Я. Найн. – Челябинск: УралГУФК, 2006. – 151 с.

7. Найн, А.Я. Диссертационный совет: вопросы аттестации соискателей: методическое пособие / А.Я. Найн. – Челябинск: УралГУФК, 2005. – 218 с.

8. Столяров, В.И. Концепция физической культуры и физкультурного воспитания (инновационный подход) / В.И. Столяров // Теория и практика физ. культуры. – 1998. – № 5. – С. 15–17.

9. Сычкова, Н.В. Теоретические основы развития умений исследовательской подготовки будущих учителей школы: учеб. пособие / Н.В. Сычкова. – Магнитогорск: МаГУ, 2001. – 85 с.

СООТНОШЕНИЕ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ И ПРОЦЕССУАЛЬНЫХ АСПЕКТОВ В СТРУКТУРЕ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА

Г.П. Животовская, Д.В. Ушаков
ЮУрГУ

Анализируется связь содержательных (органическая химия) и процессуальных аспектов образования в вузе. Предлагается реализация соотношения содержания предмета и процесса образования при создании электронного учебника.

Направленность отечественных педагогических исследований последних лет актуализировала интерес ученых к вопросу о соотношении содержания и процесса (деятельностного аспекта) образования студентов. Отчетливо осознается необходимость не только отбора содержания образования, но и адекватного его отражения в учебно-познавательной деятельности студентов, создания условий для трансляции педагогически адаптированного социального опыта в их личностные достижения. Реальное единство содержания образования с процессуальными его аспектами, которые долгое время изучалось в педагогике обособленно друг от друга, достижимо при разработке такого педагогического проекта, который включал бы в себя не только систему знаний, умений и навыков по предмету, но и способы их восприятия, осмысления, понимания. Органичное включение содержания образования в учебную деятельность возможно через такие средства обучения как учебник, учебные пособия, статические экранные пособия (транспаранты) с применением графопроектора, телекоммуникации (Internet, электронная почта), наконец электронные учебники, электронные учебные обучающие и контролирующие программы. В этих средствах обучения должны быть максимально реализованы интегрированы отраженные нормативы дидактики и, прежде всего, принципы организации учебной деятельности.

Содержание образования состоит из четырех структурных элементов:

– опыта познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов – знаний;

– опыта осуществления известных способов деятельности – в форме умений действовать по образцу;

– опыта творческой деятельности – в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях;

– опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений – в форме личностных ориентаций.

Именно эти элементы образуют структуру содержания и связаны между собой, сохраняясь на уровне учебной программы, учебного предмета, учебного материала.

Такова методология содержания образования по любому предмету как методологическая модель социального опыта. Но таким образом спроектированное содержание образования предстоит материализовать, отложить в сознании обучаемых. Реально оно существует лишь в процессе обучения, внутри обучения [2].

Обоснование целесообразности такого методологического взгляда дано в ряде публикаций последних лет, в частности в монографии А.М. Новикова [3]. Более того, автор настаивает на экстраполяции четырехэлементной структуры содержания образования в высшей школе, поскольку до сих пор, по крайней мере в практике образовательного процесса:

– большое внимание в вузах уделялось знаниям, а вопросы освоения студентами самой деятельности, способов и средств ее осуществления оставалось за рамками процесса обучения;

– преобладало познание студентами научного знания, а на уровне образа (образное знание) вуз недорабатывал;

– существовал разрыв между знаниями об окружающей действительности и о деятельности, позволяющей повысить профессионализм специалиста;

– не преодолен разрыв между объективным научным и чувственным, ценностным освоением предметной области знания.

Проведенный анализ относится к любой предметной области знания, в том числе и к химии. Основы научных знаний по определенному учебному предмету, в нашем случае по химии, в соответствии с целями обучения, установленной программой и требованиями дидактики, излагаются в учебнике. Учебник обозначает номенклатуру предметного содержания, ориентирует в его объеме и последовательности. Одно из требований к учебнику состоит во введении материала, развивающего мышление обучаемых, т.е. учебник – это не просто набор сведений, не энциклопедический справочник по соответствующей отрасли специальной науки. Это своеобразный сценарий будущего процесса обучения [4].

Процесс обучения – это сложная система. Под этим понимают процесс передачи и усвоения знаний, умений, навыков деятельности, основное средство подготовки человека к жизни и труду. Процесс образования характеризуется взаимодействием: целей и задач обучения, воспитания (в процессе обучения) и развития обучаемых; содержанием обучения, т.е. системой знаний, умений, навыков, которыми должны овладеть обучаемые, и преподавания – деятельности педагога, которая по своей сущности представляет руководство познавательной и практической деятельностью обучаемых. Основные функции преподавания – побуждение к учению, изложение содержания изучаемого материала, организация деятельности обучаемых, контроль знаний, умений, навыков. Учение же – это деятельность образующихся студентов по овладению знаниями, умениями, навыками (умственные и физические действия) [1].

Начало XXI века ознаменовалось массовым производством программных продуктов образовательного характера и их востребованностью. В настоящее время осуществлен скачок к изданию электронной учебной продукции и использованию ее в вузовских медиатеках, на образовательных порталах. Нами разрабатывается электронный учебник по органической химии.

Сложность изучаемого учебного предмета (органической химии), необходимость высокой степени интеллектуального осмысления учебного материала студентами, большой объем их самостоятельной работы, обя-

зательность развития способности к рефлексии, предполагают активное «субъект-субъектное» взаимодействие в вузе на основе совместной деятельности преподавателя и студента. Электронный учебник по органической химии становится средством такого взаимодействия. Особенно сложно распределить учебный материал по теме в виде самостоятельных, завершенных блоков определенных знаний, умений и навыков, спроектировать процесс перевода предметного содержания образования в электронную форму обучающей и контролирующей программ с точки зрения соблюдения принципов обучения.

Электронная обучающая система, обеспечивающая непрерывность и полноту дидактического цикла процесса обучения, дающая возможность в диалоговом режиме, как правило, самостоятельно освоить учебный курс или его раздел с помощью компьютера, строится по модульному принципу. Наш электронный учебник базируется на трех составляющих:

–информационно-демонстрационная – для предъявления учебной информации различных уровней (1 уровень – только тексты теоретического материала по различным разделам органической химии, соответствующим специальности обучаемых; 2 уровень – образная форма статичного демонстрационного материала; 3 уровень – виртуальная реальность);

–практическая – для отработки заданий, с помощью которых закрепляются знания и умения в форме предложенных решений сложных задач и примеров, а также примеров, предложенных для самостоятельного решения;

–диагностическая – для контроля знаний.

Для облегчения ориентации в тексте и освоения дисциплины теоретический материал (лекция) разбивается на разделы, главы, параграфы, где выделяются основные теоретические термины, единицы измерения, впервые встречающиеся в тексте.

Рассматривая возможности использования электронного учебника в учебном процессе, не следует идеализировать и абсолютизировать место и роль компьютера в реализации учебных целей и заданий. В этом контексте уместны утверждения: компьютер не заменяет преподавателя и в ближайшем будущем не сможет этого сделать, он лишь в определенных границах моделирует деятельность педагога и не претендует на его роль и

функции. Электронный носитель не должен дублировать печатный учебник или пособие, напротив, он призван обеспечить студента тем, чего не может дать печатное средство. Это разбор примеров практических заданий и задач, аналогичных контрольным; выявление ошибок в тех заданиях и задачах, которые студент неверно решил, и предложение варианта правильно решенного задания и задачи; вычленение ряда сложных для усвоения тем; осуществление контроля знаний студента и др.

Важным направлением в использовании компьютерных образовательных материалов как инструмента информационной поддержки деятельности преподавателя является осуществление автоматизированного анализа, отбора и прогнозирования эффективности учебных материалов. Неопровержимы преимущества электронного учебника как объекта для общения в сравнении с традиционной формой обучения. Компьютер может выполнять разнообразные функции: преподавателя, эксперта, партнера, инструмента деятельности. Студенты могут использовать компьютер в соответствии со своими индивидуальными способностями и потребностями на различных этапах обучения. Работая в определенном режиме, студент может: получить задание, запросить дополнительную информацию, необходимую для выполнения задания, выяснить способ выполнения задания, ввести ответ как результат выполненного задания.

В результате работы с электронным учебником у студентов развивается самостоятельность мышления, формируется умение делать обобщения, использовать знание с элементами творчества в новых условиях, самостоятельно находить ответ на поставленный в задании вопрос.

Одновременно с этим преподавателю предоставляются новые возможности в организации учебного процесса и не ограничивается его творческая деятельность. Преподаватель, работая по своему электронному учебнику, может подбирать дополнительные материалы для процесса образования, составлять новые контрольные тесты, разрабатывать новые задания для осуществления как индивидуального, так и дифференцированного подхода к студентам в процессе обучения и все эти новые творческие разработки постоянно вводить в электронный учебник.

Таким образом, проблема педагогического исследования заключается в теоретическом обосновании необходимости и возможности создания электронной версии курса органической химии в качестве средства образования, отражающего в интегрированном виде дидактические принципы учебно-познавательной деятельности студентов вуза.

Литература

1. Андреев, В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 606 с.
2. Брунер, Дж. О познавательном развитии / Дж. Брунер // Исследования развития познавательной деятельности. – М., 1971. – С. 35
3. Новиков, А.М. Профессиональное образование России. Перспективы развития / А.М. Новиков. – М.: Исследовательский центр проблем непрерывного профессионального образования, 1977. – 254 с.
4. Скаткин, Н.М. Проблемы современной дидактики / Н.М. Скаткин. – М.: Педагогика, 1984. – 96 с.

ГОТОВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ К САМОРЕАЛИЗАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Е.Н. Ярославова
ЮУрГУ

Обосновывается актуальность исследования проблемы самореализации в студенческом возрасте. Рассматриваются различные подходы к толкованию понятия «самореализация личности», выделяются аспекты самореализации, определяется роль образования в становлении готовности студентов к самореализации.

Самореализация личности относится к одной из актуальных проблем современной действительности. Сформулированная в рамках психологии и философии, данная проблема получила дальнейшее исследование в педагогической науке, особенно в свете концепции личностно-ориентированного обучения и целостного подхода к развитию личности.

Согласно подходу, развиваемому гуманистической психологией (А. Маслоу, Г. Оллпорт, К. Роджерс):

- обучение основано на общечеловеческих ценностях;
- обучение есть процесс становления самореализующейся личности;
- развитие личности происходит целостно, в единстве разума и чувств, духа и тела;
- обучение осуществляется посредством собственной деятельности человека;
- характер учения для каждого человека индивидуально своеобразен;
- процесс обучения основан на внутренней мотивации, а также на потребности личности вступать в полноценное общение с другим;
- человек лучше всего обучается в обстановке заботы и поддержки, а не формального руководства [13, с. 148].

Предметом нашего исследования является разработка подходов к становлению готовности студентов к самореализации в профессиональной сфере. В задачи нашего исследования также входит изучение возможностей иностранного языка как средства содействия становлению готовности личности к самореализации.

Следует заметить, что именно в молодости происходит самоопределение личности в основных сферах жизнедеятельности. Исследова-

ния учёных показывают, что самореализация личности в профессиональной сфере предполагает следующие этапы: профессиональное самоопределение (выбор вида и направленности деятельности), становление в избранной профессии, профессиональный рост и развитие профессиональной компетентности [11].

Студенческие годы рассматриваются как наиболее благоприятный этап становления готовности личности к самореализации в профессиональной сфере. Именно в это время наиболее полное развитие получают задатки и способности человека, корректируется ценностно-мотивационная сторона личности, формируются необходимые навыки, приобретаются знания. В этой связи задача образования в целом и преподавателя в частности – создать условия для самореализации творческих сил обучающихся в системе его взаимодействия с субъектами образовательной деятельности.

Что же понимается под самореализацией личности? Историография проблемы показывает, что реализация возможностей личности всегда была в центре внимания выдающихся учёных и мыслителей. В качестве наивысшей цели развития человека рассматривались: самопознание (Сократ); духовное самосовершенствование через обуздание чувств (Платон); реализация сущности, свободный выбор своей судьбы (Аристотель), духовное совершенствование через управление собой (Конфуций); самосохранение и самоутверждение во имя общественного блага (Сенека); «саморазвитие абсолютной идеи» (Г. Гегель, И. Кант, И. Фихте); самосозидание (Ф. Бэкон); движение к идеалу, авторство самого себя (Ф. Ницше); реализация идеи, духа (Г. Гегель); самоосуществление (К. Маркс); «проект сво-

бодного формирования себя» (Ж.П. Сартр); «стремление к превосходству, совершенству» (А. Адлер); самоактуализация, раскрытие потенциальных возможностей личности (А. Маслоу); нужда в духовной самореализации, социальная самореализация (Э. Фромм); жизнь личности – процесс непрерывного становления (Г. Оллпорт); способность и стремление к личному самосовершенствованию (К. Роджерс); духовная самореализация – «обожение человека» (В. Соловьёв) [3]. Таким образом, мы видим, что самореализация – неотъемлемое стремление человека, которое определяет всю его жизнедеятельность на протяжении любой эпохи.

В самом обобщённом плане самореализация личности рассматривается как выявление и развитие индивидом личностных способностей, талантов и возможностей во всех сферах деятельности и ассоциируется с категориями саморазвития, самоосуществления, самовыражения, самоутверждения, самоактуализации.

Самореализация – в иерархии потребностей А. Маслоу – высшее желание человека реализовать свои таланты и способности. Человек, стремящийся к самореализации, в большей степени живет в реальном мире, чем в мире абстрактных идей или стереотипов [14].

Саморазвитие – сознательная деятельность человека, направленная на возможно более полную реализацию себя как личности. Саморазвитие предполагает наличие ясно осознанных целей деятельности, идеалов и личностных установок [5].

Самоосуществление – процесс, предметом которого становится родовая человеческая сущность, стремление к приобщению, слиянию с ней и обретение тем самым возможной полноты своего существования как человека (Б.С. Братусь) [4].

Самовыражение рассматривается как активность субъекта, направленная на самореализацию, однако не достигающую желаемого эффекта личностного вклада (опредмечивания), т.е. не выливающейся в деяние. Самовыражение представляет «эпифеномен самореализации, когда потребность в трансляции себя оказывается недостаточно подкреплённой соответствующей способностью» [8, с. 170].

Следует отметить, что нередко наблюдается отождествление понятий «самореализация» и «самоутверждение». Не разделяя мнение Л.Н. Когана относительно рассмотрения самоутверждения как итога, результата самореализации, Д.А. Леонтьев подчёркивает, что

различие между самореализацией и самоутверждением (квазисамореализацией) следует искать в их мотивационной основе. В самоутверждении «человек стремится получить общественное признание со стороны других, чтобы воспользоваться эффектом самореализации или квазисамореализации. Все перечисленные процессы – самореализация, самовыражение, саморазвитие, самоутверждение – тесно связаны с самопознанием самоотношением, самооцениванием), которое выступает их когнитивной основой» [12, с. 171].

Часто также не различаются понятия «самореализация» и «самоактуализация». Вот что пишет А. Маслоу. «Самоактуализацию достаточно трудно определить, но ещё труднее ответить на вопрос: «А что стоит за самоактуализацией?» Или если хотите: «Что стоит за аутентичностью?» [14, с. 50].

Ряд авторов считает, что, говоря упрощённо, термин «самореализация» обычно употребляется в качестве более общего по отношению к самоактуализации, самоутверждению, саморазвитию [13].

Р. Ассаждолли, отмечает, что этот термин используется для обозначения двух разновидностей повышения сознательности, расширения сознания, которые, будучи так или иначе связаны между собой, имеют, тем не менее, различную природу и проявляются различно. «Чаще всего под самореализацией подразумевается самоосуществление, т.е. психический рост и созревание, пробуждение и проявление скрытых возможностей человека, – например, этических, эстетических, религиозных переживаний и форм деятельности. По своим признакам этот вид самореализации соответствует самоактуализации, как её описывает А. Маслоу, и, наверное, предпочтительнее будет использовать последний термин, чтобы отличать данную разновидность самореализации от её другого вида, а именно, самореализации как самопостижения» [2, с. 43].

Психологическая теория самореализации личности, а также её прикладной аспект – самореализация личности в профессиональной сфере – достаточно полно разработаны в исследованиях Л.А. Коростылёвой [9, 10]. Говоря о сущности самореализации, автор акцентирует своё внимание на идее саморазвития, совместной деятельности, общения, творчества на основе ценностей и смыслов. А.А. Коростылева определяет самореализацию личности как осуществление возможностей развития «Я» посредством собственных

усилий, содеятельности, сотворчества с другими людьми (ближним и дальним окружением), социумом и миром в целом. В основе самореализации, по мнению автора, находится сбалансированное и гармоничное развитие различных аспектов личности путём приложения адекватных усилий, направленных на раскрытие генетических, индивидных и личностных потенциалов. В самом общем виде самореализация как процесс реализации себя – это осуществление самого себя в жизни и в повседневной деятельности, поиск и утверждение своего особого пути в этом мире, своих ценностей и смысла своего существования в каждый данный момент времени. Самореализация достигается тогда, когда у человека имеется сильный побудительный мотив личностного роста» [9, с. 52].

Мы разделяем мнение Б.С. Гершунского о гуманистической направленности истинной самореализации, когда смысл существования каждого человека состоит в наиболее полной жизненной самореализации, что в свою очередь, означает максимально возможную пользу, которую он может принести самому себе, своим близким, обществу, в котором он живёт, и человеческой цивилизации [4].

Г.Н. Сериков также обращает внимание на ведущую роль смысла (замыслов), ценностей человека и определяет самореализацию как деятельность, направленную на претворение в действительность лично значимых замыслов, обусловливаемых ценностными ориентациями человека [16].

Детальный анализ проблемы показывает, что самореализация изучается в следующих аспектах: как цель, средство, явление, процесс, состояние, результат [10].

Самореализация как цель рассматривается в исследованиях самоактуализации личности, при этом акцентируется внимание на идее саморазвития («самость» – источник активности), творчества, самоорганизации, автономии, синергии (А.Г. Асмолов, К. Гольдштейн, Е.Е. Вахромов, А. Маслоу, П.И. Пидкасистый, В.И. Слободчиков, Л.М. Фридман и т.д.).

Самореализация как состояние исследуется в связи с вопросом удовлетворённости самореализацией. Проявляя активность, рефлексивная личность определяет свою позицию, своё место в социуме, т.е. самоопределяется, соотнося себя с другими людьми.

Самореализация как результат исследуется как определённый уровень личностного развития по критерию «успех-неуспех». Ре-

зультат самореализации – наличие свойств, способствующих самоосуществлению личности.

Рассматривая самореализацию как процесс и как результат, важно проследить динамику данного явления, поэтому целесообразно говорить о самопроектировании, самоуправлении и самоорганизации.

Итак, глубокий анализ научной литературы по философии, психологии, социологии, позволяет выявить следующие стороны самореализации личности.

Самореализация личности есть выявление и развитие индивидом личностных способностей, талантов и возможностей во всех сферах деятельности.

Самореализация связана с ценностями человека, которые формируют его убеждения, вырабатывают жизненную позицию, систему отношений к себе и к обществу. «...Личностная ценность проявляет себя как стабильный источник смыслообразования и мотивообразования, берущий свои истоки в социокультурном целом, к которому принадлежит субъект» [11]. Ценности являются источниками мотивации [1].

Личность – это социальная сущность человека. Регуляция процесса самореализации детерминирована смысложизненными и ценностными ориентациями. В процессе самореализации человек руководствуется тем или иным смыслом. Высокий уровень самореализации предполагает развитую систему смысловой регуляции [9]. Неверное понимание смысла жизни ведёт к ошибочности выбора целей и задач, которые люди ставят перед собой.

Самореализация связана с внутренней активностью человека, поиском себя, самопознанием (рефлексией), самооценкой. Помимо активности, вытекающей из базовых потребностей и направленной на адаптацию в конкретной ситуации, существует надситуативная, неадаптивная активность (В.А. Петровский). Активность выступает средством самореализации. «Целенаправленная поисковая активность перерастает в процесс саморазвития личности» [10, с. 4]. Человек может самоосуществить себя, только саморазвиваясь и самосовершенствуясь [10, с. 7]. Таким образом, самореализация связана с саморазвитием, процессами творчества, выходом за пределы собственного «Я».

Человек самореализуется в процессе общения с другими людьми, обогащаясь их опытом. Приобретение коммуникативного опыта

опыта происходит не только непосредственно (в процессе реального взаимодействия), но и опосредованно в ходе освоения элементов культуры (литература, кино, театр).

В этой связи, применительно к предмету нашего исследования, представляется важным развитие коммуникативной компетенции/компетентности будущих специалистов. Коммуникативная компетентность рассматривается как категория, регулирующая систему отношений к самому себе. Коммуникативная компетентность связана с особенностями выполняемых человеком ролей и предполагает адаптивность и свободу владения вербальными и невербальными средствами общения, умение соотносить языковые средства с конкретными целями, ситуациями, условиями и задачами речевого общения [15, с. 293]. Например, для языковой компетенции/компетентности Совет Европы (1990) выделяет стратегическую, социальную, социолингвистическую, языковую и учебную составляющие.

Самореализация выступает и как проявление внутренней свободы, обусловленной осознанием своих духовных и физических возможностей, и как адекватное управление собой [7].

Обобщая изложенное выше, мы будем рассматривать самореализацию как процесс и итог целостного развития личности на основе саморазвития, сотворчества, содеятельности участников образовательного процесса.

Большой интерес представляют исследования П.Г. Горностая [5], занимающегося проблемой готовности личности к самореализации. Согласно позиции П.Г. Горностая, готовность (психологическая) личности к самореализации – это системное явление, проявляющееся в виде надситуативной (например, состояние вдохновения) или долговременной, устойчивой готовности, являющейся диалектическим единством психических состояний и свойств личности. Готовность представляет собой систему следующих сторон: личностной, функциональной, содержательной и оценочной. К формам проявления готовности к самореализации автор относит следующие блоки:

- отношение к себе, оценку своих возможностей;
- направленность – мотивы, потребности творчества и ценностные ориентации личности;
- творческие способности как фактор самореализации;

– операциональную систему – инструментарий, способствующий реализации потребности в самореализации (опыт, установки) [6].

Г.Н. Сериков определяет готовность к самореализации (с позиций педагогики) как «элемент самости, синтез природоопределённых предпосылок и усвоенного (личного и социального) опыта» [16, с. 5]. Представление автора о составе готовности к самореализации можно представить следующим образом:

- эмоциональное отношение к себе, своему положению в мире;
- интеллектуальная просвещённость в человекознании: сознательность, действенность, умелость по отношению к усваиваемому опыту в целом или его отдельным аспектам, самопознание;
- личный опыт самоуправления процессами самореализации (самооценка, самодиагностика, самоанализ, самопрогноз);
- физическое и духовное здоровье.

Как мы видим, позиции авторов во многом совпадают. Функциональное назначение готовности к самореализации человеком своих сущностных свойств в социально приемлемых проявлениях автор видит в том, чтобы каждый человек «открывал» перспективы своего существования с окружением и с собой, находил в них оптимистические ориентиры и стремился реализовать себя в них. Для нас важным является заключение Г.Н. Серикова о роли образования в становлении готовности к самореализации. Образование должно быть гуманным. Направленность гуманного образования на развитие готовности участников образования к самореализации своих сущностных свойств (в социально-приемлемых проявлениях) означает, во-первых, мобилизацию внутренних потенциалов на самоопределение своей «Я-концепции» и на практическое осуществление своих намерений; а во-вторых, всемерную поддержку со стороны партнёров, участников образования, в процессах самореализации [16].

Нам импонирует позиция А.В. Хуторского, его понимание сущности современного образования как процесса индивидуальной творческой самореализации учащихся [18, 19]. Предлагаемая автором модель эвристического обучения основана на идее самоорганизации, самоконструирования обучающимися собственного смысла, целей и содержания образования. Данный подход, на наш взгляд, согласуется с кредитно-модульной системой обучения, которая рассматривается в качестве

перспективного направления развития отечественной системы высшего образования.

Итак, на основании вышеизложенного, готовность к самореализации мы будем понимать как состояние личности, которое характеризует определённый уровень компетентности, степень полноты сформированности ценностно-мотивационной стороны личности, творческих способностей и опыта деятельности.

Гуманистическое личностно-ориентированное образование представлено как педагогически управляемый процесс культурной идентификации, социальной адаптации и творческой самореализации личности [17]. При разработке подходов к становлению готовности к самореализации мы будем придерживаться культурно-гуманистической ориентации образования, которая акцентирует внимание на следующих функциях образования:

- развитие духовных сил, способностей и умений, позволяющих человеку преодолевать жизненные препятствия;

- формирование характера и моральной ответственности в ситуациях адаптации к социальной и природной сфере;

- обеспечение возможностей для личностного и профессионального роста и для осуществления самореализации;

- овладение средствами, необходимыми для достижения интеллектуально-нравственной свободы, личной автономии и счастья;

- создание условий для саморазвития творческой индивидуальности человека и раскрытия его духовных потенций [17, 18, 19].

Задача образования – показать, комплекс каких способностей и качеств личности нужно развить для самореализации человека.

Литература

1. Асмолов, А.Г. *Культурно-историческая психология и конструирование миров* / А.Г. Асмолов. – Москва – Воронеж, 1996. – 768 с.

2. Ассаджоли, Р. *Психосинтез. Серия «Актуальная психология»; пер. с англ.* – М.: Реф-бук / Р. Ассаджоли. – Л.: Ваклер, 1997. – 320 с.

3. Бурая, Л.В. *Творческая самореализация школьника в системе интегрированных уроков искусства: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01* / Л.В. Бурая. – Белгород: Белгородский гос. ун-т, 2002. – 23 с.

4. Гершунский, Б.С. *Концепция самореализации личности в системе обоснования*

ценностей и целей образования / Б.С. Гершунский – Педагогика – 2003. – №10. – С. 3–7.

5. Горностай, П.Г. *Готовность личности к самореализации как психологическая проблема* / П.Г. Горностай. – <http://hpsy.ru/public/x1359.htm>.

7. Кемеров, В.Е. *Введение в социальную философию: учебник для вузов* / В.Е. Кемеров. – М.: Академический проспект, 2001 – 314 с.

8. Коган, Л.Н. *Самореализация личности как социальный процесс* // Социально-культурные предпосылки самореализации личности в социалистическом обществе: сб. статей / Л.Н. Коган. – Свердловск: УНЦ АН СССР, 1983. – С. 19–23.

9. Коростылёва, Л.А. *Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере* / Л.А. Коростылёва. – СПб.: Изд-во «Речь», 2005. – 222 с.

10. Коростылёва, Л.А. *Пути профессиональной и личностной самореализации человека: учебное пособие* / Л.А. Коростылёва. – СПб, 1997 – 97 с.

11. Леонтьев, Д.А. *Психология смысла* / Д.А. Леонтьев. – М.: Изд-во «Смысл», 1999. – 484 с.

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

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

14. Маслоу А. *Новые рубежи человеческой природы; пер. с англ.* / А. Маслоу. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.

15. *Психология: учебник* / под ред. А.А. Крылова. – М.: ПБОЮЛ М.А. Захаров, 2001. – 584 с.

16. Сериков, Г.Н. *Системный анализ понятия «готовность к саморазвитию человеком своих сущностных свойств»* // Вопросы взаимосвязи образования и самообразования студентов: тематический сборник научных трудов. / Г.Н. Сериков. – вып. 3. – Челябинск: Изд-во «Хозяин», 1999. – 120 с.

17. Слостенин, В.А. *Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений* / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

Теория и методика профессионального образования

18. Хуторской, А.В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторский. – М.: МГУ, 2003. – 415 с.

19. Хуторской, А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? Пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПАРТНЕРСТВО

И.Н. Ишимова
УралГУФК

Рассматриваются характеристики профессионально-педагогического взаимодействия в условиях гуманно ориентированного образовательного процесса, направленного на становление общенаучных понятий у студентов.

Исследуя проблему становления общенаучных понятий у студентов вузов, мы пришли к выводу, что важным педагогическим условием этого процесса является взаимодействие педагогов.

Идея о согласованной деятельности преподавателей по решению определенной проблемы основана на том, что каждый человек выполняет те или иные социальные, в том числе и профессиональные функции, вступая при этом во взаимодействие с другими людьми, включаясь в различные формы и виды социальных связей и отношений.

Взаимодействие в психологии рассматривается как «процесс непосредственного или опосредованного воздействия субъектов (объектов) друг на друга, порождающих их взаимную обусловленность и связь. Выступает как интегрирующий фактор, способствующий образованию структур» [9, с. 60].

Р.Х. Шакуров под взаимодействием понимает «такую связь между членами группы, когда действия одной стороны вызывают в ответ определенные действия со стороны других» [8, с. 4].

Различные авторы, в зависимости от соотношения сил и интересов взаимодействующих субъектов, различают до шести типов взаимодействия:

- содружество, конкуренция, конфликт [9];
- сотрудничество, соперничество, доминирование [8];
- отношения диктата, невмешательства, сотрудничества, опеки, конфронтации [2];
- взаимное содействие; одностороннее содействие; взаимное несодействие; одностороннее несодействие; взаимное противодействие; одностороннее противодействие [5].

Традиционно выделяют два самых общих противоположных типа взаимодействия это: сотрудничество и соперничество. В гуманно ориентированном образовательном процессе участники образования стремятся выстраивать положительно направленные взаимоотношения. Сотрудничество характеризуется:

– взаимосвязанными действиями индивидов, направленными на достижение общих целей, с обоюдной выгодой для взаимодействующих сторон [8, 9];

– соучастием во всех делах, интересом друг к другу, оптимизмом и взаимным доверием в общении [2];

– согласованностью индивидуальных действий, взаимной поддержкой, оптимальным управлением [1];

– взаимным доверием, уважением друг к другу [8].

Исследования в области социальной психологии [1] позволили выделить определенные свойства совместной деятельности. Приведем характеристику некоторых из них в аспекте проводимого исследования.

1. Совместная деятельность характеризуется целенаправленностью, т.е. стремлением к основной общественно значимой цели. Цель во взаимодействии носит определяющий характер. Целью совместной деятельности в нашем случае является становление у студентов общенаучных понятий как предпосылок эффективной профессиональной деятельности и профессиональной мобильности специалиста.

2. Мотивированность как действенное отношение к совместной деятельности. Она формируется в результате интеграции индивидуальных мотивов педагогов, являющихся участниками совместной деятельности, и проявляется в особенностях их активности и за-

интересованности. Проектирование педагогических условий становления общенаучных понятий у учащихся обязательно предусматривает волю и устремления педагогов, их возможности поддерживать функционирование и дальнейшее развитие создаваемой педагогической системы.

3. Целостность характеризует степень взаимосвязанности и взаимозависимости участников совместной деятельности. Целостность совместной деятельности педагогов проявляется в применении единого методологического подхода к формированию общенаучных понятий, общей терминологии и наиболее общего определения формируемого понятия, в реализации межпредметных связей предметного и методологического характера.

4. Структурированность означает четкость взаимного распределения функций, задач, прав, обязанностей и ответственности между преподавателями различных дисциплин.

5. Согласованность представляет взаимную обусловленность действий участников совместной деятельности. В нашем случае выражается в том, что каждый педагог, создавая индивидуальный методический замысел по содействию становлению общенаучных понятий у студентов, опирается на совместно выработанный единый методический замысел.

6. Организованность означает упорядоченность, подчиненность определенному порядку выполнения совместной деятельности, способность действовать в соответствии с заранее установленным планом. Проектирование единого методического замысла педагогического содействия становлению общенаучных понятий у студентов происходит в определенном порядке, с переходом от одного уровня профессионально-педагогических отношений к другому. На уровне вуза осуществляются профессионально-педагогические отношения преподавателей всех учебных дисциплин. Здесь реализуется инвариантно-проектировочная стадия разработки совместного педагогического содействия. На кафедральном и дисциплинарном уровнях осуществляются профессионально-педагогические отношения преподавателей родственных дисциплин (циклов) и отдельных дисциплин. Здесь реализуются, соответственно, интегративно-проектировочная и предметно-проектировочная стадии. При этом согласование деятельности преподавателей на каждом следующем уровне основывается на договорен-

ностях (установках), выработанных на предыдущем уровне.

7. Результативность совместной деятельности педагогов обеспечивается за счет синергизма, суть которого состоит в эффектах совместного действия. Каждый из педагогов выполняет свои функции по реализации единого методического замысла во взаимодействии с партнерами, а все вместе они сориентированы на становление общенаучных понятий у студентов.

Основой современного понимания педагогического взаимодействия в теории гуманно ориентированного образования является согласованная субъектная деятельность участников образовательного процесса. Под профессионально-педагогическим взаимодействием, в соответствии с трактовкой Г.Н. Серикова, будем понимать субъект – субъектные образовательные отношения, возникающие между педагогическими работниками [3, с. 9]. Значимым основанием осуществления согласованной деятельности педагогов является сходство их профессиональных компетенций. Это сходство предопределяется общими целями профессионального педагогического сопровождения образовательной деятельности студентов, в которых выражен соответствующий социальный заказ.

В гуманно ориентированном образовательном процессе его участники, во-первых, являются субъектами деятельности и, во-вторых, совместная деятельность разворачивается на паритетной основе. В социологии «совместная деятельность, основанная на равных правах и обязанностях, направленная на достижение определенной цели», именуется партнерством [7, с. 234]. Сам термин «партнерство» предполагает определенную форму взаимодействия, взаимоотношений в процессе достижения совместно поставленных целей.

В основе партнерских отношений лежат следующие принципы [6]:

- уважение и взаимный учет интересов;
- взаимовыгодность и заинтересованность сторон в сотрудничестве;
- добровольность принятия взаимных обязательств;
- равноправие партнеров при принятии решений; выбор путей решения общих задач на основе доверия и компромисса;
- толерантность к позиции партнера;
- обязательность исполнения договоренностей, равных для всех партнеров;

– обязательная и равная ответственность сторон за выполнение принятых обязательств и др.

При характеристике гуманно ориентированной направленности педагогических взаимодействий в процессе становления общенаучных понятий у студентов мы опираемся на признаки гуманного образования, раскрытые Г.Н. Сериковым и С.Г. Сериковым [4].

Одним из признаков гуманного образования является паритетность во взаимоотношениях участников образования. Здесь имеется в виду паритетность во взаимоотношениях педагогов, сопровождающих образовательную деятельность одного и того же контингента студентов. Специальной основой реализации паритетности является достигнутое состояние готовности участников образования к самореализации, т.е. паритетность принимает статус соотношения состояний готовности участников образования к самореализации.

Мы предполагаем наличие у преподавателей относительно высокого состояния готовности к самореализации, равные функциональные обязанности и, как следствие, равноправность во взаимоотношениях. Это означает равенство мнений при обсуждении и выборе общенаучных понятий в качестве системообразующих оснований содержания образования, исключается директивное «навязывание» определенного метода формирования понятий. Равноправность позволяет каждому участнику образования иметь свое, иногда отличное от других, мнение об организации образовательного процесса, направленного на становление общенаучных понятий у учащихся.

При разработке и реализации единого методического замысла по реализации педагогических условий становления общенаучных понятий в образовательном процессе вуза объектами проектирования становятся содержание образования на уровне учебного предмета и учебной темы, методика преподавания, содержание и формы образовательной деятельности студентов. Каждый преподаватель самостоятельно определяет объекты познания, которые будут служить опорами при формировании существенных признаков общенаучного понятия в конкретной предметной области; выбирает организационные формы реализации предпочитаемых им методов, виды контроля образовательной деятельности студентов и т.д.

Эффективным способом достижения взаимопонимания в коллективах, в том числе

и педагогических, является обсуждение задач, стоящих перед ними, совместный поиск решений. Должная согласованность совместной деятельности может быть достигнута только в том случае, если ее участники имеют четкие представления о способностях, намерениях, обязанностях друг друга и считают, что коллеги будут действовать в соответствии с их ожиданиями [1]. В педагогическом эксперименте согласование деятельности преподавателей по формированию общенаучных понятий, разработка, уточнение и корректировка единого методического замысла осуществлялись на заседаниях предметно-методических комиссий. Результаты педагогического эксперимента по становлению общенаучных понятий у студентов обсуждались на научно-методических семинарах, конференции профессорско-преподавательского состава.

Гуманно ориентированные профессионально-педагогические отношения в образовательном процессе, направленном на становление общенаучных понятий у студентов, осуществляются на следующих основаниях:

– равноправия педагогов в выборе методологических оснований становления общенаучных понятий у студентов, путей решения обозначенной проблемы;

– добровольности в признании партнерства и уровня включенности в совместную педагогическую деятельность;

– осуществления выбора методов, педагогических средств достижения целей совместной деятельности на основе компромисса, доверия к профессиональной подготовленности коллег и их умению справляться со своими обязанностями;

– уважении и учете интересов друг друга, толерантности к позиции партнеров.

Сопоставление существенных признаков профессионально-педагогического взаимодействия в гуманно ориентированном образовательном процессе и отношений партнерства позволяет нам сделать вывод об их идентичности.

Таким образом, считаем правомерным характеризовать профессионально-педагогическое взаимодействие в гуманно ориентированном образовательном процессе как педагогическое партнерство.

Литература

1. Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. – М.: ПЕРСЭ, 2002. – 368 с.

2. Рыбакова, М.М. *Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: кн. для учителя* / М.М. Рыбакова – М.: Просвещение, 1991 – 128 с.

3. Сериков, Г.Н. *Образование: аспекты системного отражения* / Г.Н. Сериков. – Курган, «Зауралье», 1997. – 464 с.

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

5. Слостенин В.А. *Психология и педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений* / В.А. Слостенин, В.П. Каширин. – М.: Издат. центр «Академия», 2001. – 480 с.

6. *Социальное партнерство: Словарь-справочник* / Руководители авт. коллектива В.Н. Киселев, В.Г. Смольков. – М.: ОАО «Издательство «Экономика», 1999. – 236 с.

7. *Социологический энциклопедический словарь* / Редактор-координатор – академик РАН Г.В. Осипов. – М.: Издат. группа ИНФРАМ – НОРМА, 1998. – 488 с.

8. Шакуров, Р.Х. *Психологические основы педагогического сотрудничества* / Р.Х. Шакуров. – СПб., 1994. – 43 с.

9. Шапарь, В.Б. *Новейший психологический словарь* / В.Б. Шапарь, В.Е. Россоха, О.В. Шапарь; под общ. ред. В.Б. Шапаря. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – 808 с.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НА СТАНОВЛЕНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ К ДЕЛОВОЙ ПЕРЕПИСКЕ

Н.Н. Кузьмина
ЮУрГУ

Рассмотрен проект и результаты исследования процесса становления готовности будущих менеджеров к деловой переписке с партнерами посредством учебно-педагогического взаимодействия.

Цель экспериментальной работы заключается в оценке эффективности выдвинутого комплекса педагогических предпосылок по становлению готовности будущих менеджеров к деловой переписке с партнерами в образовательном процессе университета. Экспериментальная работа проводилась с 2005 по 2007 год со студентами – будущими менеджерами. Эксперимент проводился в естественных условиях образовательного процесса на факультетах «Международный» и «Экономика и управление» Южно-Уральского государственного университета. Всего в исследовании на различных этапах участвовало 220 студентов и 17 преподавателей.

При рассмотрении теоретических аспектов проблемы педагогического содействия становлению готовности будущих менеджеров к деловой переписке с партнерами нами был выдвинут ряд предположений, который потребовал экспериментальной проверки. Становление готовности будущих менеджеров к деловой переписке с партнерами в образовательном процессе университета на уровне, достаточном для решения профессиональных задач, осуществляется, если:

– в основу положена теория гуманно ориентированного образования, при котором на всех этапах проектирования и осуществления образовательного процесса учитываются природопределенные свойства студентов, реализуется учебно-педагогическое взаимодействие на основе паритетности взаимоотношений студентов и педагога, а также создания ситуаций успеха для самореализации студентов;

– в содержании лингвистических дисциплин отражены основные признаки деловой переписки менеджера;

– содержание образовательного процесса осуществляется сочетанием когнитивных и созидательных аспектов деловой переписки.

На этой основе нами ставились следующие задачи экспериментальной работы:

– выявить принципы организации экспериментальной работы по педагогическому содействию становлению готовности будущих менеджеров к деловой переписке с партнерами;

– экспериментально проверить комплекс педагогических предпосылок становления готовности будущих менеджеров к деловой переписке с партнерами в образовательном процессе университета;

– определить основные уровни и критерии готовности к деловой переписке;

– опираясь на результаты исследования, разработать, апробировать и внедрить в образовательный процесс методические рекомендации по педагогическому содействию становлению готовности будущих менеджеров к деловой переписке с партнерами.

Первый этап исследования – организация эксперимента.

На основе анализа психолого-педагогической теории и изучения образовательного процесса в высших учебных заведениях нами выявлены уровни готовности студентов к деловой переписке. На основе выявленного уровня готовности определены педагогические средства, задача которых осуществлять педагогическое содействие становлению готовности к деловой переписке в профессиональной деятельности менеджеров посредством учебно-педагогического взаимодействия. Эффективность положений гипотезы исследования проверяется в результате практической апробации модели педагогического содействия становлению готовности будущих

менеджеров к деловой переписке с партнерами. В соответствии с этим определена цель экспериментальной работы: проверить влияние выдвинутых в гипотезе условий на эффективность становления готовности студентов, будущих менеджеров, к деловой переписке с партнерами. Ожидаемым результатом является повышение уровня готовности к деловой переписке с партнерами.

В соответствии с этой целью мы определили задачи констатирующего и формирующего эксперимента.

Задачи констатирующего эксперимента.

1) Выявить сложившийся на данный момент уровень готовности к деловой переписке.

2) Определить на основе выявленного уровня готовности уровни каждого этапа становления готовности к деловой переписке.

Задачи формирующего эксперимента.

1. Разработать формы и методы организации учебно-педагогического взаимодействия в педагогическом содействии становлению готовности к деловой переписке, которые создавали бы условия для перехода от одного уровня готовности к другому, более высокому.

2. Осуществить эмпирическую проверку разработанной модели с целью выявления эффективности влияния гипотетических условий.

3. Сделать выводы о подтверждении достоверности условий, выдвинутых в гипотезе.

Во время проведения констатирующего эксперимента выявлено, что студенты считают деловую переписку важным аспектом в деятельности менеджера.

Также изучалось мнение преподавателей университета с педагогическим стажем не менее пяти лет о значимости деловой переписки для будущих менеджеров.

При изучении мнения преподавателей относительно значимости готовности будущих менеджеров к деловой переписке выявлено: все преподаватели отмечают важность деловой переписки именно в профессиональной деятельности менеджера, но работу в этом направлении целенаправленно не проводят, чаще это происходит от случая к случаю, бессистемно, используют лишь некоторые виды деловых писем и работу по образцу. Преподаватели высказали интерес и желание ознакомиться, а в будущем реализовывать в практике образовательного процесса методику педагогического содействия становлению готовности будущих менеджеров к деловой переписке с партнерами.

Для изучения уровня готовности студентов к деловой переписке мы использовали разные методы.

Предлагалось написать небольшое сочинение-рассуждение на тему «Деловая переписка в деятельности менеджера». В ходе написания этой работы студентам необходимо было дать ответы на пункты плана (например: «Что такое деловая переписка в деятельности менеджера?»; «Какие виды писем должен писать менеджер?»; «Значима ли, на Ваш взгляд, деловая переписка в деятельности менеджера?»; «Для чего нужна деловая переписка?»; «Какие перспективы может открыть деловая переписка в деятельности менеджера?» и т.д.).

Выявлялось, имеют ли студенты первого курса представление о том, что такое деловая переписка в общем смысле слова; что студенты понимают под деловой перепиской в профессиональной деятельности менеджера; важна ли для студентов деловая переписка; необходимо ли для студентов получение знаний, необходимых для деловой переписки, во время обучения в университете; что, по мнению студентов, необходимо изменить в общении между ними и преподавателем для того, чтобы оно способствовало становлению готовности к деловой переписке и т.д.

В ходе эксперимента проводилось тестирование на определение уровня готовности к деловой переписке, осуществлялось собеседование, наблюдение. Также проводился анализ продуктов деятельности (результат решения практико-ориентированных задач, например, создание писем по теме, заданной ситуацией).

В результате получены следующие данные:

– 89,5 % студентов имеют представление, что такое деловая переписка в общем смысле слова;

– только 32,3 % студентов осведомлены, какие письма должен составлять менеджер;

– 76,8 % полагают, что для успешной самореализации в профессиональной деятельности менеджера им необходимо уметь вести деловую переписку;

– 82,7 % студентов отметили отсутствие атмосферы сотрудничества при взаимоотношении между студентами и педагогом;

– вышеупомянутые 82,7 % студентов считают, что если бы отношения с преподавателем происходили в атмосфере сотрудничества, то качество их знаний были бы выше,

кроме того, отношение к учебе могло бы измениться в лучшую сторону;

– 72,7 % студентов понимают, что способность к деловой переписке не возникнет сама собой во время обучения в вузе, ее необходимо целенаправленно формировать;

– 89 % студентов отмечают, что им нужна помощь, чтобы правильно и грамотно составить деловое письмо;

– большинству учащихся, а именно 66,4 %, легче выразить свои мысли в устной форме, что указывает на несформированность навыков письменного общения на родном языке, 29 % отдали предпочтение письменной форме; 4,6 % одинаково владеют как устной, так и письменной формой общения;

– только 8,6 % студентов уже сталкивались с проблемой написания какого-либо вида делового письма; 71,4 % еще не приходилось писать деловые письма;

– как результат вышеуказанных мнений, повышенный интерес к изучению делового письма проявили 15,9 %, хотели бы попробовать свои силы, ответив «желательно», – 73,2 %, и только 10,9 % посчитали данные знания бесполезными;

– свою профессию связывают с деловой перепиской 34 % человек, 41,8 % не исключают такую возможность, 24,2 % считают, что деловая переписка в будущей профессии им не понадобится.

Студентам также было предложено написать письма на определенную тему (практико-ориентированные задания). Однако эти задания оказались не под силу большинству испытуемых. Только 12,7 % студентов показали положительный результат.

Итак, студенты хотят вести деловую переписку, понимают ее значение в будущей профессиональной деятельности, выражают желание заниматься деловой перепиской. Неспособность большинства студентов самостоятельно составить деловое письмо, их интерес к изучению деловых писем еще больше убедили нас в необходимости педагогического содействия становлению готовности будущих менеджеров к деловой переписке.

Для определения критериев оценки готовности студентов к деловой переписке мы использовали метод экспертных оценок, поскольку необходимо определить критерии оценки для определения уровней готовности студентов к деловой переписке в ходе всей экспериментальной работы [2, 3]. Была создана группа экспертов в количестве семнадцати

человек (преподаватели международного факультета и факультета лингвистики со стажем работы не менее пяти лет). Этой группе преподавателей была прочитана ознакомительная лекция о готовности к деловой переписке как аспекте образованности, описаны характеристики образованности (осведомленность, сознательность, действенность, умелость) с соответствующими показателями [4]. После окончания лекции экспертам было предложено придать вес каждой из обобщенных характеристик готовности к деловой переписке. По результатам экспертизы было выявлено, что каждая из обобщенных характеристик готовности к деловой переписке имеет примерно одинаковый вес в «готовности к деловой переписке».

Нами был определен максимальный балл по каждому показателю в критериях (осведомленность, сознательность, действенность, умелость) – 5.

Данные критерии оценки уровня готовности студентов к деловой переписке использованы в ходе всей экспериментальной работы для определения начального уровня готовности и всех последующих уровней. В ходе всего эксперимента принадлежность студентов к соответствующему уровню готовности к деловой переписке определялась путем сложения полученных каждым студентом баллов по каждой из характеристик. Готовность к деловой переписке определялась по следующей формуле, исходя из одинакового вклада в готовность каждой характеристики и учитывая, что среднее количество показателей в каждом критерии равно трем:

$$Г = O \times \frac{3}{8} + C + Д + У \times \frac{3}{4},$$

где O – осведомленность, C – сознательность, Д – действенность, У – умелость.

Для каждого уровня готовности студентов к деловой переписке определялась верхняя и нижняя границы. Если сумма баллов находится в интервале [15 – 30) баллов, уровень готовности – начальный; [30 – 43) баллов – преддостаточный уровень готовности; [43 – 53) баллов – достаточный уровень готовности; от [53 – 60) баллов – уровень выше достаточного.

Для того чтобы определить, к какому уровню готовности к деловой переписке принадлежат студенты, нами были подобраны тесты, анкеты, задания на основе анализа литературы по данной теме [1, 5 и др.]. Осведомленность определялась путем тестирования общих представлений о деловых письмах; о деловых письмах в деятельности менеджера

и их составляющих. Сознательность – путем анкетирования, проведения опросов на определение направленности студента на деловую переписку. Действенность определялась анкетированием и путем анализа продуктов деятельности студентов (предлагалось написать письмо на заданную тему). Выяснялось эмоциональное отношение к деловой переписке. Умелость выявлялась на практике в процессе деловой переписки с помощью практико-ориентированных заданий, выяснялась способность к использованию накопленных знаний и умений в процессе деловой переписки.

Наряду с тестированием и анкетированием, проводилось наблюдение и собеседование, которые также имеют своей целью определение принадлежности студентов к тому или иному уровню готовности к деловой переписке.

На основе полученных результатов тестирования, анкетирования, анализа продуктов деятельности (писем) и сочинений, а также наблюдения и собеседования студенту присваивался тот или иной уровень готовности к деловой переписке. Нами были получены следующие данные: 23,18 % студентов относятся к начальному уровню готовности к деловой переписке, 60 % студентов относятся к предостаточному уровню готовности к деловой переписке и 16,82 % студентов относятся к достаточному уровню готовности к деловой переписке.

Второй этап экспериментальной работы – реализация модели педагогического содействия становлению готовности будущих менеджеров к деловой переписке с партнерами.

На данном этапе проверялась эффективность разработанной модели педагогического содействия становлению готовности будущих менеджеров к деловой переписке с партнерами.

В процессе проверки эффективности использовались следующие методы: моделирование, педагогический эксперимент, педагогическое наблюдение, тестирование, анкетирование, анализ продуктов деятельности студентов.

В первой экспериментальной группе соблюдались следующие условия: опора на гуманно ориентированное образование; в содержании отражены основные признаки деловой переписки менеджера; в содержании образовательного процесса отражены когнитивные аспекты деловой переписки.

Во второй экспериментальной группе – опора на гуманно ориентированное образование; в содержании отражены основные признаки деловой переписки менеджера; в содержании

образовательного процесса отражены созидательные аспекты деловой переписки.

В третьей экспериментальной группе – опора на гуманно ориентированное образование; в содержании отражены основные признаки деловой переписки менеджера; содержание образовательного процесса характеризуется сочетанием когнитивных и созидательных аспектов деловой переписки.

В контрольной группе – образовательный процесс осуществлялся традиционным способом.

Целесообразность выбора трех экспериментальных групп обосновывалась логикой исследования и необходимостью проверить:

– действительно ли необходимо для становления готовности к деловой переписке с партнерами в профессиональной деятельности менеджера одновременное соблюдение трех перечисленных условий, выдвинутых в гипотезе;

– насколько эффективным может быть процесс деловой переписки будущих менеджеров (становления готовности к деловой переписке), когда все перечисленные в гипотезе положения выполняются.

Третий этап экспериментальной работы – анализ и обработка полученных результатов.

Результаты контрольных и прочих работ, опросных листов анализировались, обрабатывались методами математической статистики (проверка нулевой гипотезы с помощью критерия хи-квадрат для двух независимых выборок), сравнивались с данными начала экспериментальной работы. Итоговый срез показал, что наибольшее повышение уровня готовности к деловой переписке произошло в ЭГЗ, где процесс реализации модели педагогического содействия становлению готовности будущих менеджеров к деловой переписке осуществлялся на основе комплекса условий.

Подтверждение статистической существенности отличий в распределении по уровням готовности к деловой переписке получено нами с помощью критерия χ^2 на уровне значимости 5 %. При сравнении контрольной группы с каждой из экспериментальных мы пришли к выводу, что существенные отличия с контрольной группой имеет только ЭГЗ, т.к. $\chi^2_{\text{эмп}}(\text{ЭГЗ}, \text{КГ}) > \chi^2_{0,05}$. Группы ЭГ1, ЭГ2 не имеют существенных различий в уровне готовности к деловой переписке по сравнению с контрольной группой, т.к. $\chi^2_{\text{эмп}}(\text{ЭГ1}, \text{КГ}) < \chi^2_{0,05}$, $\chi^2_{\text{эмп}}(\text{ЭГ2}, \text{КГ}) < \chi^2_{0,05}$.

Анализ материалов экспериментальной работы позволяет сделать вывод о подтверждении гипотезы исследования.

Литература

1. Альбов, А.С. Письмо зарубежному партнеру / А.С. Альбов. – Л.: Судостроение, 1991. – 191 с.
2. Архангельский, С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С.И. Архангельский. – М.: Высш. школа, 1981. – 240 с.

3. Михеев, В.И. Моделирование и методы теории и измерений в педагогике / В.И. Михеев. – М.: Высш. шк., 1987. – 200 с.
4. Сериков, Г.Н. Образование: аспекты системного отражения / Г.Н. Сериков. – Курган: Зауралье, 1997. – 464 с.
5. Сериков, Г.Н. Образование человека / Г.Н. Сериков. – М.: Мнемозина, 2002. – 416 с.
6. Ashley, A. Commercial Correspondence / A. Ashley. – Oxford University Press, 2005. – 304 p.

СРЕДСТВА НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБЩЕНИИ

Е.Г. Плетнева
ЮУрГУ

Рассматривается проблема общения педагогов, принадлежащих к различным языковым культурам. Одним из аспектов межкультурного педагогического общения выступает межкультурная коммуникация, в которой выделяется как вербальная, так и невербальная стороны. Подчеркивается важность согласованного взаимодействия этих двух сторон, делается акцент на умении пользоваться средствами невербальной коммуникации при общении с иностранным коллегой в образовательном процессе.

Вхождение России в Болонский процесс обозначило расширение образовательного пространства в области высшего образования. Главной целью мобильности в рамках данного процесса явилось разностороннее европейское образование по выбранному направлению подготовки, а также обеспечение доступа для студентов в признанные центры знаний, расширение познаний студентов во всех областях европейской культуры, привитие им чувства гражданина Европы. Академическая мобильность студентов подразумевает возможность продолжения профессионального образования за рубежом, а также выполнения научных исследований с зарубежными коллегами. Для реализации данных возможностей необходима языковая подготовка будущих специалистов, которая предполагает становление их профессионально – коммуникативной компетенции, т.е. готовности и способности к применению предметных и научных знаний, способов и средств деятельности в профессиональном и личностном общении.

Педагогическое общение может протекать успешно только в условиях конгруэнтного взаимодействия, когда поведение педагогов соответствует их сознанию, когда средства невербальной коммуникации соответствуют средствам вербальной коммуникации [2].

К средствам вербальной коммуникации зарубежные и отечественные ученые относят языковые единицы. По поводу средств невербальной коммуникации мнения ученых разделились. Отечественные ученые к средствам невербальной коммуникации относят мимику, контакт глаз, пространственную и временную организацию общения, тактильную коммуни-

кацию, жесты, пантомимику [1, 2, 3, 6]. Зарубежная школа в качестве невербальных средств коммуникации рассматривает звукопаразиты, интонацию, высоту голоса, темп речи, наличие акцента или характерного выговора [4; 5]. Изучая средства невербальной коммуникации в межкультурном педагогическом общении, будем придерживаться точки зрения отечественных исследователей.

Итак, успех общения с иностранным коллегой зависит не только от знания иностранного языка, но и от знания специфики средств иностранной невербальной коммуникации. Представители обоих школ солидарны в одном: мастерское владение языком тела необходимо педагогу. Путем анализа возможностей невербальной коммуникации они вывели эталон эффективного невербального поведения педагога. Ему следует излучать дружелюбие, проявлять душевную щедрость и поощрять к учебе. Ему необходимо наладить контакт со всеми учащимися, внушать доверие к своей компетентности, быть организованным и эмоционально устойчивым человеком. Важным качеством педагога является внимание к реакциям учащихся и признание их вклада в совместную работу. Ему не следует высмеивать учащихся, демонстрировать сарказм, враждебность, раздражение или высокомерие. Педагогу также необходимо учитывать национальные и культурные особенности средств невербальной коммуникации.

Перечисленные качества педагога могут быть ярче проявлены с помощью средств невербальной коммуникации. К средствам невербальной коммуникации, которые одобряются представителями русской, американской

и английской культур, можно отнести прямую осанку педагога, подчеркивающую доминирующую роль наставника в процессе интерактивного общения. Легкий наклон вперед вполне уместен для демонстрации внимания. Кивки используются для поощрения, акцентирования и выражения согласия с ответами учащихся. Не меньшим средством поощрения является улыбка с точки зрения обозначенных выше представителей культур. По их мнению, улыбка одновременно выражает симпатию и одобрение, а также открытость для общения. Все позитивные варианты мимики способствуют утверждению авторитета педагога и помогают получить ответную реакцию аудитории.

Экспрессивные жесты используются представителями названных выше культур для придания большей значимости своим высказываниям. Майкл Арджиль приводит перечень жестов-символов, которые имеют почти универсальное значение, т.е. понятны почти всем жителям планеты. К таковым относятся покачивание указательным пальцем для демонстрации недовольства, потирание ладоней в предвкушении чего-либо, хлопанье в ладоши как выражение одобрения, зевки сучающего человека [4].

Наряду с универсальными жестами, смысл которых очевиден, существуют жесты, по которым можно судить о внутреннем состоянии собеседника, «читать его мысли». Возможность проникнуть в тайны подсознания человека обусловила выход несколько десятков крупных работ о жестах в XX веке. Их авторами были А. Пиз, Д. Эфрон, Дж. Фаст, М. Кричли, Т. Брюн, Ч. Моррис. В России жесты стали изучаться с 60-х гг. XX века. Это работы А. Леонтьева, Б. Успенского, В. Лабунской, Г. Ковалева, И. Горелова, О. Ахматовой, Т. Николаевой, Е. Красильниковой, Л. Капнадзе, и др [6].

Наблюдения психологов показывают, что русские отличаются относительной сдержанностью и употребляют примерно 40 жестов в час. За это же время разговора мексиканец – 180 жестов, француз – 120, итальянец – 80, а финн – 1 жест. Использование жестов представителями русской культуры достаточно ограничено, что связано с социально приемлемым поведением в тех или иных условиях. В то время как в английском общении не считается оскорбительным, разговаривая с женщиной, держать руки в карманах или держать во рту сигарету, трубку, также, разговаривая с кем-то, держать ноги на столе, на ручке крес-

ла или далеко вытянуть ноги вперед. Интересной особенностью поведения учащихся в английских школах, колледжах, институтах при возникновении желания и готовности отвечать на заданный преподавателем вопрос является не поднятие руки, а поднятие указательного пальца правой руки [5].

Русскому педагогу при общении со своим английским коллегой необходимо знать некоторые особенности средств невербальной коммуникации, принятые его культурой. К ним можно отнести счет на пальцах, который отличается от русского счета. На пальцах англичане считают так: пальцы левой руки выбрасываются из центра ладони в стороны. Если в счете участвуют обе руки, то указательный палец правой руки отвод от центра ладони в сторону сначала мизинец, безымянный, средний и т.д. Если счет выполняется одной рукой, то первым в сторону выбрасывается большой палец, затем указательный, средний и т.д. Английская культура имеет еще ряд специфических жестов, употребляемых в той или иной ситуации общения. Например, если англичанин совершенно ничего не знает о чем-то и ему нечего сказать, то он делает следующие движения: указательные пальцы обеих рук касаются закрытых глаз, правая ладонь покрывает рот, обе ладони закрывают уши. Когда хотят сообщить о том, что человек слишком много говорит и не умеет держать язык за зубами, кисти обеих рук смыкают у запястья и совершают движения, напоминающие закрывающуюся и открывающуюся пасть акулы. Скандирование при аплодисментах выражает неодобрение. Выражая недовольство, английский педагог опускает большой палец, а выражая недоверие или иронию, неоднократно сгибает большой палец правой руки. Выдвижением правого или левого плеча вперед он может выразить недружелюбие, нежелание вступить с кем-то в общение. Жест, передающий легкость, с которой было или будет совершено какое-то действие, – это шелчок большим и средним пальцами правой или левой руки; жест выполняется на уровне груди справа налево (слева направо) снизу вверх [6].

В визуальном взаимодействии согласно научным данным, взгляд управляет взаимодействием, обеспечивает обратную связь, дает информацию о поведении партнера и степени его вовлеченности в коммуникацию. Педагог, знающий универсальные особенности зрительного восприятия, а также особенности

зрительного восприятия представителей других языковых культур, способен добиться успеха в общении с обучаемыми, отечественными и иностранными коллегами. К одной из универсальных особенностей зрительного восприятия относится факт, установленный нашим соотечественником А.Л. Ярбусом, что при рассматривании предмета глаз совершает мельчайшие скачкообразные движения и на краткий миг замирает в некоторых ключевых точках, определяющих главные характеристики воспринимаемого объекта. Глаза выступают важнейшим выразительным элементом лица и всего внешнего облика человека. Направленные на человека глаза свидетельствуют о проявленном к нему внимании и интересе. А.Л. Ярбус также отмечает, что при рассматривании человеческого лица наблюдатель обычно больше всего внимания уделяет глазам, губам и носу. Остальные части лица он рассматривает довольно бегло [3]. Глаза и губы человека – наиболее подвижные и выразительные элементы лица. Глаза и губы могут сказать наблюдателю о настроении человека и о его отношении к наблюдателю, о том, какие шаги он может предпринять в следующий момент. Именно поэтому педагогу важно уметь пользоваться таким выразительным средством, как взгляд, в целях решения задач образовательного процесса при контакте с обучаемыми и коллегами. Обращение внимание на взгляд участников образовательного процесса, с которыми педагог находится в тесном контакте, необходимо, чтобы правильно идентифицировать их внутреннее состояние, готовность идти на контакт.

В русской культуре большое значение в общении имеет взгляд как одно из средств невербальной коммуникации. Современные этнографы условно делят все цивилизации по признаку направленности взгляда. Русский обычай предполагает смотреть прямо в глаза, этим определяется степень теплоты и открытости в контакте. Представители американской культуры смотрят в глаза только тогда, когда хотят убедиться, правильно ли их понял собеседник. Англичане во время разговора смотрят друг на друга, но специально моргают, чтобы показать, что слушают. Следовательно, при общении с педагогами английской или американской культур русскому педагогу необходимо обратить внимание на особенности визуального контакта иноязычных коллег, чтобы повысить эффективность общения с ними.

Пространственно-временная организация межкультурного педагогического общения определяется степенью формальности ситуации. Официальная зона общения русских обычно определяется расстоянием, равным длине двух рук, протянутых для рукопожатия, а зона дружеская – длине двух согнутых в локте рук. Правильное поведение англичанина, когда он слушает другого человека, требует от него постоянно смотреть на собеседника, при этом он должен находиться от него на расстоянии почти в три метра и более. Каждый из американцев знает, что он сможет ощутить «вторжение», но не может сказать точно, на каком расстоянии приближение человека превратится во «вторжение». Лишь немцы проявляют точность в определении данного расстояния – два метра тридцать сантиметров [5].

В межкультурном педагогическом общении большую роль играет использование средств невербальной коммуникации в контексте той культуры, представителем которой является собеседник, т.к. невербальный компонент речи несет большую смысловую нагрузку при передаче информации, чем ее вербальный компонент, что является научно доказанным фактом. Опираясь на изыскания И.А. Зимней в области культуры речевой коммуникации, будем считать, что культура невербальной коммуникации определяется степенью соответствия актуального неречевого поведения индивида принятым в данной языковой общности нормам невербального общения, правилам неречевого этикета на конкретном этапе общественного развития. Н.И. Формановская указывает на существование нескольких сфер речевого этикета, которые мы возьмем за основу при описании неречевого этикета, а культуру неречевого этикета будем определять автоматичностью, реактивностью выбора адекватных по цели, содержанию и условиям общения невербальных форм его организации. К сферам употребления будем относить знакомство, обращение, приветствие, прощание, извинение, просьбу и другие коммуникативные ситуации [1].

Рассматривая средства невербальной коммуникации, используемые представителями русской, английской и американской культур в ситуации приветствия можно выделить некоторые различия, которые педагогам следует учитывать в межкультурном общении.

Англичане, в отличие от русских, очень редко подают друг другу руку при встрече, а ограничиваются легким кивком головы вперед и практически никогда не делают этого при прощании. Обниматься в Англии не принято. В США рукопожатие более характерно для официальных случаев, чем для повседневной жизни, а также используется как приветствие при знакомстве. Обычно рукопожатие не наблюдается между людьми, которые видят друг друга часто или знакомы друг другу по делам. Если встречаются два американца, которые знают друг друга, то у них наблюдается такой момент приветствия, как «вспышка бровей»; это движение является как бы сигналом приблизиться друг к другу, а не просто посмотреть и пройти мимо [4; 5].

Таким образом, рассмотрев средства невербальной коммуникации в межкультурном педагогическом общении, можно заключить, что знание и адекватное использование их в образовательном процессе является не менее важным, чем использование словесных форм выражения мысли. Синтез вербальных и невербальных средств коммуникации при общении педагогов, принадлежащих к разным язы-

ковым культурам, несомненно, улучшит взаимопонимание партнеров по общению, будет способствовать созданию благоприятного климата при их взаимодействии.

Литература

1. Зимняя, И.А. Лингвопсихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
2. Пронников, В.А. Язык мимики и жестов / В.А. Пронников, И.Д. Ладанов. – М., 2001. – 212 с.
3. Современный язык жестов / Авт.-сост. И.Н. Кузнецов. – М.: АСТ; Мн.: Харвест, 2006. – 448 с.
4. Уэйнрайт, Г. Язык тела / Г. Уэйнрайт; пер. с англ. К. Ткаченко. – М.: ФАИР – ПРЕСС, 2002. – 320 с.
5. Фаст, Д. Язык тела. Как понять иностранца без слов / Д. Фаст, Э. Холл; пер. с англ. Ю.В. Емельянова. – М.: Вече, Персей, АСТ. – 2002. – 432 с.
6. Язык жестов / Сост. А.А. Мельник. – М.: РИПОЛ КЛАССИК, 2003. – 448 с.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Т.Р. Голендухина
КГУ, г. Курган

Рассматриваются средства формирования межэтнической толерантности студентов в системе вузовского образования; выявляется сущность межэтнической толерантности; определяются средства иностранного языка, способствующие формированию межэтнической толерантности студентов.

Проблема нетерпимых, конфликтных отношений, в основе которых лежат половые, расовые, национальные, возрастные, профессиональные, конфессиональные и другие различия, привела к появлению нормативных документов, государственных целевых программ, исследовательских работ философского, социологического, психологического, педагогического характера, рассматривающих пути преодоления социальной напряженности и конфликтов.

Анализ научной литературы, сочетающийся с изучением педагогической практики, показывает, что в условиях крушения официальной идеологии, системы ценностей, социально-экономических изменений и политических преобразований, происходящих в нашем обществе, образование как сфера трансляции культуры является одним из механизмов, создающих необходимые условия для обучения продуктивному разрешению ситуаций конфликта.

В соответствии с Декларацией принципов толерантности (ЮНЕСКО, 1995 г.) толерантность определяется как ценность и социальная норма гражданского общества, проявляющаяся в праве всех индивидов гражданского общества быть различными, в обеспечении устойчивой гармонии между различными конфессиями, политическими, этническими и другими социальными группами, уважении к разнообразию различных мировых культур, цивилизаций и народов, готовности к пониманию и сотрудничеству с людьми, различающимися по внешности, языку, убеждениям, обычаям и верованиям. Декларация исходит из того, что конструктивное взаимодействие социальных групп,

имеющих различные ценностные, религиозные и политические ориентации, может быть достигнуто на основе выработки норм толерантного поведения и навыков межкультурного взаимодействия [3].

Для многонациональной России формирование установок толерантного сознания и поведения, веротерпимости и миролюбия, профилактика различных видов экстремизма и противодействие им имеют особую актуальность. Это обусловлено сохраняющейся социальной напряженностью в обществе, продолжающимися межэтническими и межконфессиональными конфликтами, ростом сепаратизма и национального экстремизма, выступающих прямой угрозой безопасности страны.

Роль образования на современном этапе развития России определяется задачами демократического и правового государства, рыночной экономики. Образовательная политика отражает общенациональные интересы, учитывает общие тенденции мирового развития. Вполне очевидно, что на сегодняшний день потребность современного общества в формировании толерантности и толерантных отношений трудно переоценить. На социальном и политическом уровне толерантность рассматривается как действие или общественная норма, которая осуществляется через закон и традицию.

Несмотря на результаты исследований проблемы толерантности в области образования, вопрос о формировании межэтнической толерантности студентов вуза в процессе преподавания иностранного языка как специфическом явлении остается открытым. Сравнение различных точек зрения относительно

сути межкультурной толерантности позволяет представить ее интегративным образованием личности, обуславливающим способность к успешному взаимодействию в области профессиональной деятельности, продуктивному разрешению конфликтов и их предотвращению, чему способствуют знания толерантных стратегий взаимодействия и общения, критическое осмысление и выработка суждений, базирующихся на принятии идей толерантности и ненасилия как общечеловеческой и профессиональной деятельности.

Проблема гармонизации межнациональных отношений многоаспектна. Выделяют два уровня межкультурных отношений: 1) институциональный, 2) межгрупповой и межличностный. В соответствии с таким выделением, межкультурные отношения могут трактоваться как в широком (взаимодействие народов в разных сферах – политике, культуре и т.д.), так и в узком смысле (межличностные отношения людей разных национальностей, происходящие в различных сферах общения – профессиональной сфере и сфере неформального общения). Основной целью изучения межкультурных отношений в данном контексте является их гармонизация, предотвращение межкультурных напряжений и конфликтов.

В научной литературе выделяется два основных типа *этнических конфликтов*: *конфликты интересов* и *конфликты ценностей*. Интересы личности определяются через направленность ее социальной активности на профессиональные формы национальной духовной культуры и национальную форму предпочтения в культурном потреблении. Ценностные ориентации можно определить через систему социально-ценностных норм личности и этнической общности. Причины конфликта интересов коренятся как в объективных противоречиях потребностей и интересов различных этнических групп, так и в их восприятии. Конфликт ценностей возникает на основе различий в ценностных структурах различных народов. В этническом конфликте, как правило, присутствуют черты обоих типов конфликтов.

В структуре формирования межкультурной толерантности мы выделяем: 1) *когнитивный (познавательный)*; 2) *аффективный (эмоционально-оценочный)* и 3) *поведенческий компоненты*. Когнитивный компонент выражается в стремлении личности к познанию своей культуры, культуры других народов, а также готовности принять общечеловеческие

ценности, убеждения как основу межкультурного толерантного общения. Данный компонент в процессе формирования межкультурной толерантности преобразуется в этнотолерантное сознание. Аффективный компонент выражается в готовности воспринимать те или иные явления национальной жизни представителей различных этносов при межкультурном взаимодействии. Данный компонент в процессе формирования межкультурной толерантности преобразуется в межкультурное толерантное отношение. Поведенческий компонент выражается в готовности индивида толерантно действовать по отношению к представителям своей и других национальностей.

Студенческий период является наиболее благоприятным для формирования важных интеллектуально-эмоциональных психических функций личности. В данный период продолжается формирование многих личностных качеств, формирование эмоциональной сферы личности. Этот возрастной период характеризуется интенсивным развитием духовных общечеловеческих ценностей, их глубиной и устойчивостью, влиянием чувств на формирование убеждений и мировоззрения. В познавательной деятельности студентов огромное значение приобретает абстрактное мышление, формируется обобщенная картина мира, устанавливаются глубинные взаимосвязи между различными областями изучаемой реальности [2].

В педагогических исследованиях отмечают, что формирование культуры межнационального общения возможно только тогда, когда соблюдается равновесие между ее двумя взаимозависимыми звеньями: развитием национального самосознания человека на базе своей культуры, языковой среды и овладением достижениями мировой культуры, системой общечеловеческих ценностей [1].

В ходе исследования убедились, что иностранный язык обладает развивающим, профессионально обогащающим потенциалом, содержит совокупность методов и форм работы, которые становятся дополнительным ресурсом развития межкультурной толерантности личности будущего специалиста.

Курс обучения иностранному языку в вузе носит коммуникативно-ориентированный и профессионально направленный характер. Принцип коммуникативности предполагает организацию процесса обучения как модели общения, участники которого обладают определенными иноязычными навыками и уме-

ниями, а также способностью соотносить языковые средства с нормами речевого поведения. Принцип профессиональной направленности реализуется в содержании обучения путем использования профессионально-ориентированного учебного материала, который вводится приемами и методами, приближающими учебный процесс к профессиональной деятельности, имитированием профессиональных ситуаций, большее число которых содержит конфликторный потенциал.

Принцип межкультурного взаимодействия предполагает организацию учебно-воспитательного процесса, при котором преподаватель учитывает национально-культурные особенности учащихся в условиях межкультурного взаимодействия с носителями языка. Данный принцип способствует формированию межкультурной компетенции, уровень сформированности которой позволяет судить о достижениях студентов в овладении изучаемым языком на социокультурном уровне, что ведет к формированию межэтнической толерантности личности обучаемого. Таким образом, иностранный язык может быть средством разрешения имитируемых ситуаций, а значит, и средством формирования межэтнической толерантности студентов вуза.

В процессе изучения иностранного языка будущие специалисты овладевают «оптимальной коммуникативностью» – эффективным речевым общением и «речевым идеалом» – системой наиболее общих требований к речи и речевому поведению, сложившейся в той или иной культуре и отражающей ее эстетические и этические ценности [4]. В профессиональной культуре речевой идеал, связанный с культурой речи, не включен ни в один из существующих учебников по иностранному языку.

Речевой идеал каждого иностранного языка имеет свои особенности, так называемый «речевой этикет». Сами принципы этикетного общения (использование стандартных речевых формул в стандартных ситуациях общения, вежливость, сдержанность), как и специфические (конкретные) речевые выражения и поведенческие реакции, действующие в национальном общении, коммуникативные запреты на употребление определенных выражений или затрагивание определенных тем в тех или иных коммуникативных ситуациях, могут способствовать развитию когнитивного и аффективного компонентов межэтнической толерантности.

Процесс формирования межэтнической толерантности студентов вуза в процессе изучения иностранного языка представляет собой систему, включающую различные виды работы, направленные на развитие компонентов в структуре формирования межэтнической толерантности.

Использование дискуссий и диалоговых форм в процессе преподавания иностранного языка способствует развитию когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов в структуре формирования межэтнической толерантности.

Система вузовского образования готовит будущих специалистов к их профессиональной деятельности, в связи с чем их профессиональная подготовка должна отличаться гибкостью и вариативностью. Активные методы обучения (тренинги, игры) создают широкий выбор профессиональных ситуаций, требующих различных лингвистических интерпретаций и психолого-педагогического решения, тем самым влияя на развитие показателей поведенческого компонента в структуре формирования межэтнической толерантности студентов. Так, способность к активному взаимодействию друг с другом позволяет видоизменять ролевое поведение в зависимости от ситуации.

Таким образом, овладение межкультурной коммуникацией на занятиях по иностранному языку предполагает максимальный учет национальных особенностей культуры носителей языка, к числу которых принято относить: а) фоновые знания, присущие носителям языка как отражение их культуры и отсутствующие в отечественной культуре изучающих язык; б) традиции и обычаи как устойчивые элементы культуры; в) нормы повседневного общения, включая этикет; г) бытовую и художественную культуру как отражение культурных традиций и др.

Обучение иностранному языку в вузе предполагает овладение студентами особенностями культурной жизни его носителей, без чего адекватное участие в межкультурной коммуникации весьма затруднительно.

Важно также иметь в виду, что овладение иноязычной культурой в процессе изучения иностранного языка в вузе не начинается «с нуля». К началу обучения под влиянием общего социокультурного фона родной среды у студентов уже сформировалось определенное представление об изучаемой иноязычной культуре и задача преподавателя – способствовать либо совершенствованию (углублению) этого представления, либо преодолению

сложившихся стереотипов. В этой связи можно утверждать, что наряду с родной культурой («культура № 1») под влиянием сложившихся стереотипов об изучаемой иноязычной культуре («культура № 2») формируется новая культура («культура № 3»). Решающим фактором при этом будет влияние родной культуры на представление о культуре страны изучаемого языка. В этой связи учет родной культуры во взаимодействии с культурой страны изучаемого языка находит отражение как в названии соответствующего принципа обучения (принципы межкультурного взаимодействия), так и в «диалоге культур» как средстве межкультурного общения [6]. Результатом же знакомства с культурой страны изучаемого языка и овладения способами межкультурного общения является формируемая у учащихся *социокультурная компетенция* как составная часть коммуникативной компетенции.

Социокультурная компетенция обеспечивает возможность не только участвовать в межкультурной коммуникации, но и пользоваться языком на уровне его носителя, т.е. стать языковой личностью, умеющей организовать свое речевое поведение в соответствии не только с нормами изучаемого языка, но и с культурой его носителей.

Таким образом, формирование межкультурной толерантности – процесс длительный и сложный, начинающийся с раннего возраста, продолжающийся в течение всей жизни под воздействием множества факторов, среди которых сфера образования играет ведущую роль. Формирование этнической толерантности должно быть направлено на раскрытие и проявление лучших человеческих качеств, освоение подрастающим поколением ценностей культур многонационального общества, обеспечивая сближение народов на основе уважения, понимания и признания.

Приоритетной целью современного образования является формирование таких качеств личности, которые способствовали бы его успешной социализации в обществе,

формированию потребности в непрерывном самосовершенствовании и критическом отношении к жизни. Современному обществу нужна личность, готовая к позитивному взаимодействию с представителями разных национальностей, построенному на уважении, понимании, признании чужой культуры, взглядов, нравов, личность, стремящаяся достигнуть взаимного уважения, согласования ценностей, разного рода интересов, взглядов, различных точек зрения на вопросы межнационального общения, межкультурного сотрудничества на основе диалога культур.

Литература

1. Алексеева, О.Л. Подготовка студентов пед. колледжа к формированию культуры межнационального общения у детей дошкольного возраста: автореф. дис. ...канд. пед. наук / О.Л. Алексеева. – Чебоксары: ЧГПУ, 2002. – 20 с.

2. Брагин, Г.М. О культивировании самокритики в национальном сознании студенческой молодежи / Г.М. Брагин // Проблемы формирования культуры студенческой молодежи: материалы межвуз. науч.-практ. конф. – Челябинск, 1993. – С. 120–125.

3. Век толерантности: Научно-публицистический вестник – М.: МГУ, 2001. – С. 131–137.

4. Седых, А.П. Языковая личность и этнос (национально-культурные особенности коммуникативного поведения русских и французов) / А.П. Седых. – М.: Компания Спутник+, 2004. – 268 с.

5. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С.Д. Смирнов: учеб. пособие для слушателей фак-тов и ин-тов повышения квалификации преподавателей вузов и аспирантов. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 271 с.

6. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика / А.Н. Щукин: учебное пособие для преподавателей и студентов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.

НЕКОТОРЫЕ ПУТИ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Л.Н. Филонова
КГУ, г. Курган

Рассматриваются вопросы теоретического обоснования решения проблемы содействия профессиональному самоопределению будущих специалистов и пути их практического решения.

Актуальность проблемы исследования обусловлена тем, что в новых социально-экономических условиях повышаются требования к специалисту. Он должен быть профессионально компетентным, уметь мыслить и действовать самостоятельно. Основная цель профессионального образования на современном этапе, как отмечается в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г., – «подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией...» [2, с. 263]. Выдвинутое положение выступает в качестве социального заказа системе образования, успешной реализации которого препятствуют следующие проблемы.

Во-первых, коммерциализация образования. Сегодня рыночные отношения присутствуют во всех отраслях промышленности, науки, здравоохранения, культуры, и образование не стало исключением, т.к. в высшей школе присутствует новый тип отношений – коммерческие отношения.

Число студентов, поступивших в государственный вуз на платной основе, не уменьшается, при этом не учитывается потребность региона в специалистах тех или иных профессий, а также интересы и возможности студента. Следовательно, выпускник учебного заведения может оказаться невостребованным на рынке труда. В настоящее время расширился рынок образовательных услуг. Это и различные коммерческие высшие образовательные учреждения, и филиалы, и курсы. Таким образом, каждый учащийся может получить высшее профессиональное образование. Но многие из них сначала решают вопрос о получении высшего образования, а вернее о покупке

диплома, а затем уже о выборе профессии и профиля учебного заведения.

Во-вторых, изменилась система поступления в образовательные учреждения. Введение единого государственного экзамена предполагает наличие высокого балла по предметам, а не учета индивидуальных особенностей абитуриентов, в вузах отсутствует система отбора будущих специалистов по их профессионально-образовательным возможностям и профессиональным способностям. В итоге поступление в высшее образовательное учреждение имеет случайный (в большинстве случаев) характер, не связанный с профессиональными намерениями и способностями абитуриентов. Все это приводит к большой текучести студентов. Так, по данным нашего исследования до 45 % студентов к четвертому курсу обучения либо меняют факультет, либо уходят из образовательного учреждения.

В-третьих, в школах практически полностью отсутствует работа по профессиональной ориентации учащихся. Центры занятости населения взяли на себя лишь функции, связанные с трудоустройством незанятого населения, выбор профессии учащимися осуществляется стихийно, без учета индивидуальных особенностей личности, ее склонностей, способностей, без необходимых знаний о требованиях, предъявляемых профессией человеку. В связи с этим, вузам необходимо самостоятельно решать проблему профессионального отбора будущих специалистов, системно регулировать процесс поступления студентов в образовательное учреждение с учетом потребностей региона, а также профессионально-образовательных возможностей и профессиональных способностей будущих специалистов.

В последнее время актуализировалось решение данной проблемы в процессе про-

фессиональной подготовки и профессиональной деятельности. В частности, были проведены исследования, в которых обосновывалась необходимость профотбора студентов на I курс и активизации профориентационной деятельности вузов; выявлялись факторы влияния психологических особенностей студентов технических вузов на динамику профессионального самоопределения; изучались основные элементы развития мотивационной сферы обучающихся и др.

В то же время следует констатировать, что хотя проблема профессионального самоопределения на этапе подготовки будущих специалистов к профессиональной деятельности находит некоторое отражение в педагогической теории и практике, остаются нерешенными следующие вопросы: не определена структура процесса профессионального самоопределения студентов вуза, не разработаны содержание, формы и методы содействия профессиональному самоопределению будущих специалистов в процессе их профессиональной подготовки в образовательном учреждении.

В рамках нашего исследования сделана попытка решения этой проблемы в теоретических аспектах. Уточненное понятие «профессиональное самоопределение будущих специалистов», выделение сущностных характеристик процесса профессионального самоопределения, а также разработка модели содействия профессиональному самоопределению будущих специалистов в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Под профессиональным самоопределением будущих специалистов мы понимаем процесс осознания, соотнесения и реализации личностных и социально-профессиональных потребностей в процессе профессиональной подготовки в вузе, а также самостоятельную деятельность по оценке адекватности профессионального выбора и его коррекции.

Сущностными характеристиками процесса профессионального самоопределения студентов являются его цель, закономерные связи, принципы, структура и особенности. Цель процесса профессионального самоопределения будущего специалиста – реализация потребности в своем профессиональном самоопределении. В структуре данного процесса мы выделяем следующие этапы профессионального самоопределения студента. Первый этап – адаптация к новым условиям обучения и быта в статусе студента вуза, будущего спе-

циалиста. Второй – развитие профессионально-образовательных способностей в процессе освоения содержания профессиональных знаний. Третий – «проба сил» в выбранном виде деятельности во время прохождения производственных практик, знакомство с условиями и особенностями труда по избранной профессии.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что именно после прохождения производственной практики возникает проблема коррекции выбора. При этом возможны следующие ситуации: во-первых, подтверждение правильности сделанного выбора, во-вторых, констатация неправильно сделанного выбора профессии и, в-третьих, осознание студентом необходимости развития своих профессиональных возможностей и способностей. Данные ситуации являются предпосылкой четвертого этапа процесса профессионального самоопределения – коррекции выбора. Пятый этап связан с осознанной подготовкой к самостоятельной профессиональной деятельности, построением профессиональной карьеры. Этот этап включает в себя выбор вида будущей профессиональной деятельности, выработку профессионально важных качеств, а также определение будущего места работы. Шестой, заключительный этап – реализация плана профессиональной карьеры.

Анализ документации, анкетирование, проведенное нами на строительном факультете Курганской государственной сельскохозяйственной академии, показал, что к пятому курсу обучения остается лишь 55 % студентов от количества поступивших на первый курс. После первого года обучения отсеивается примерно 21 %, второго – 14 %, третьего – 10 % студентов. На первом курсе отсеиваются обучающиеся происходят в основном из-за академической неуспеваемости, т.е. выбор профиля вуза не соответствует образовательным способностям студентов. А на втором и третьем курсах после прохождения учебной и производственной практики, пробы сил в выбранном виде деятельности студенты покидают образовательное учреждение, осознавая, что выбор профессии сделан неправильно. Эту проблему можно решить через создание в вузе определенной системы содействия профессиональному самоопределению будущих специалистов.

Формой системной организации такого содействия является кабинет профессиональ-

ного становления специалиста. Цель его создания – повышение уровня профессионального самоопределения и профессиональной пригодности студентов, развития у них профессионально значимых качеств. Кабинет совмещен с учебной аудиторией и располагает следующим информационным материалом:

- стенды, знакомящие абитуриентов с условиями приема на факультет, особенностями обучения и быта студентов;

- серия стендов под общим названием «Шаг за шагом на пути к профессии», которая рассказывает о последовательном знакомстве студентов при прохождении учебных и производственных практик с избранной профессией, где раскрываются цели и задачи прохождения каждой практики, дается краткая характеристика выполняемой деятельности и необходимых профессиональных качеств.

Все стенды содержат фотографии, иллюстрирующие условия обучения (фотографии учебного корпуса, аудиторий, библиотеки, лабораторий, мест прохождения учебных и производственных практик) и формы организации свободного времени студентов (фотографии спортивных мероприятий, конкурсов, студенческих фестивалей и др.).

Кабинет профессионального становления специалиста является еще и местом проведения занятий по информационно-развивающему курсу «Профессиональная карьера специалиста». Задача курса состоит в оказании помощи в построении плана профессиональной карьеры. Поэтому в кабинете имеется следующая информация:

- стенд «Система профессиональной ориентации студентов», который представляет компоненты системы;

- стенд с профессиограммой инженера-строителя (общая характеристика профессии, описание трудового процесса, требования профессии к личности, условия труда, необходимые знания, требуемые умения и навыки);

- стенд «Профессиональный отбор», раскрывающий уровни пригодности к данной профессии;

- стенд «Профессиональное самоопределение студента в вузе» (компоненты успешного профессионального самоопределения).

Кроме информационного материала в кабинете имеется учебно-методический материал:

- примерная тематика занятий по курсу «Профессиональная карьера специалиста»;

- литература, дидактические и другие материалы для проведения курса;

- материал, используемый в целях изучения интересов и склонностей студентов (анкеты, вопросники и др.).

В содержание работы кабинета входит работа с преподавательским составом факультета, основными направлениями которой являются:

- координация профориентационной работы преподавателей вуза, учителей школ, оказание им организационной и методической помощи;

- содействие укреплению сотрудничества вузов, школы, родителей, предприятий в процессе осуществления образовательной деятельности.

Для того чтобы помочь студенту ознакомиться со спецификой будущей профессиональной деятельности, а также оказать помощь в построении плана профессиональной карьеры, мы разработали курс «Профессиональная карьера специалиста», программа которого состоит из четырех разделов. В первом разделе «Изучение индивидуальных психологических особенностей личности в целях профориентации» студенты знакомятся с понятиями: темперамент, задатки, способности, потребности, мотивы, интересы. Определяют тип личности и профессиональные интересы. Во втором разделе «Знакомство с профессией» рассматриваются общие сведения о профессии «инженер-строитель»; требования, которые предъявляет профессия к человеку; профессиональная пригодность; противопоказания профпригодности. Выполняется практическая работа на определение уровня пригодности к профессии инженера-строителя. В третьем разделе изучаются темы, связанные с профессиональной карьерой специалиста. Предлагается работа по составлению плана профессиональной карьеры, определению целей и задач своей будущей профессиональной деятельности. Четвертый раздел посвящен профессиональному самоопределению студентов. Здесь рассматриваются вопросы осознанности, адекватности и самостоятельности выбора профессии, затруднения в профессиональном самоопределении, адаптации к самостоятельной профессиональной деятельности.

В результате изучения курса студент должен знать: индивидуальные психофизиологические особенности, качества, необходимые для успешного освоения профессии; показания и противопоказания профессиональной пригодности; содержание, условия труда и перспективы профессионального роста;

факторы успешного построения карьеры. Студент должен уметь соотносить свои возможности с требованиями профессии; планировать свою профессиональную жизнь, определять цели, пути и средства ее достижения.

Проделанная работа по содействию профессиональному самоопределению будущих специалистов в процессе их профессиональной подготовки позволила достичь положительных результатов, которые проявились следующим образом. Так, по результатам «нулевого» среза 63,1 % студентов имели низкий уровень готовности к будущей профессиональной деятельности, 29,1 % – средний уровень и 7,8 % – высокий уровень готовности. А на завершающем этапе эксперимента получены данные о том, что 20 % студентов имеют низкий уровень, 48,2 % – средний и 31,8 % показали высокий уровень готовности к профессиональной деятельности.

По результатам проведенного исследования мы можем сделать следующие выводы.

1. Актуализация проблемы обусловлена сложившейся ситуацией в системе высшего образования, связанной с игнорированием профессиональных способностей, возможностей, интересов абитуриентов и студентов, отсутствием должного теоретического и методического обоснования содействия студентам в их профессиональном самоопределении в период получения высшего профессионального образования.

2. Анализ решения проблемы в педагогической теории и практике показал, что, несмотря на большое количество работ, посвященных вопросам профессиональной ориентации, профессиональному самоопределению, профессиональному становлению личности, проблема профессионального самоопределения будущего специалиста на этапе получения высшего профессионального образования оказалась наименее обоснованной в теоретическом и методическом плане.

3. С учетом этого в ходе исследования было обосновано и уточнено понятие «профессиональное самоопределение будущего специалиста», выделены существенные характеристики процесса профессионального самоопределения.

4. Нами выдвинуто обоснованное предположение о том, что процесс профессионального самоопределения студентов необходимо рассматривать как составную часть процесса высшего профессионального образования как особым образом организованной системы.

5. Как показали результаты исследования, эффективными средствами повышения уровня готовности будущих специалистов являются: проведение занятий в кабинете профессионального становления специалиста и изучение студентами информационно-развивающего курса «Профессиональная карьера специалиста». Их внедрение позволило придать процессу системно-организованный характер и решить проблему бесконфликтного его включения в процесс профессиональной подготовки студентов вуза.

Литература

1. Зеер, Э.Ф. и др. *Профориентология: Теория и практика: учеб. пособие для высшей школы* / Э.Ф. Зеер. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2004. – 192 с.
2. *Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года // Народное образование, 2002. – № 4.*
3. Савиных, В.Л. *Профессиональное самоопределение подростков группы риска* / В.Л. Савиных. – Курган: Изд-во «Зауралье», 2000. – 332 с.
4. Махлетова, Л.Х. *Формирование профессиональных интересов студентов в процессе профориентационной деятельности вуза* / Л.Х. Махлетова. – 1987.

НЕПРЕРЫВНОЕ РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЛИЦЕЯ

В.Н. Тамочкин, В.Л. Савиных

Тюменский профессиональный лицей № 1

Рассматриваются методологические основы, механизм и формы непрерывного развития образовательного потенциала профессионального лицея. В качестве методологической основы выступает принцип регулируемого эволюционирования, механизм включает субъективные и объективные факторы и их взаимодействие, а в качестве эффективной формы непрерывного развития выступает «обучающаяся организация».

С позиций общей теории управления важным основанием является общий закон управления о зависимости содержания деятельности и ее эффективности от характера внешних воздействий, а также следующих закономерностей: взаимосвязи деятельности и развития; взаимосвязи всех структурных компонентов процесса; взаимообусловленности цели, содержания, форм, методов деятельности, средств и результатов.

В составе сущностных характеристик непрерывного развития образовательного потенциала мы выделили принципы данного явления.

1. Принцип повышения квалификации. Содержанием его является деятельность по следующим направлениям: профессиональная подготовка, профессиональная переподготовка и повышение квалификации, формирование потребности в самообразовательной деятельности участников процесса.

2. Принцип построения обучающей организации. Его реализация предполагает опору на дискуссию, равноправное участие членов организации, поощрение различных точек зрения, диалог, не обязательно имеющий научное обоснование, использование базы данных, созданной самими участниками, формирование общего, разделяемого всеми, опыта, создание условий для получения неожиданных результатов с целью отхода от известных направлений работы, поиск не существующих ранее возможностей развития.

3. Принцип регулируемого эволюционирования (Г.Н. Сериков, Д.Ф. Ильсов).

В качестве методологического принципа обоснования непрерывного развития образовательного потенциала профессионального ли-

цея нами избран принцип регулируемого эволюционирования.

Рассмотрение принципа регулируемого эволюционирования на методологическом уровне в наиболее общем плане состоит в том, чтобы при проектировании образцов своего взаимодействия с системой руководствоваться уже известными и проявляемыми системой свойствами. По существу речь идет о проектировании и обосновании изменений объективной реальности в той мере, в какой мы располагаем информацией о соответствующих присутствующих здесь закономерностях, Г.Н. Сериков считает, что именно соотношение информации и энтропии обуславливает целесообразность (или нецелесообразность) «вмешательств» в естественный характер эволюционирования объективной реальности. Это означает, что соответствующие воздействия на характер эволюционирующих объектов будут носить адресный и заранее запланированный характер. Этим, в частности, обеспечивается компромисс между природоопределенной целесообразностью протекания различных явлений и процессов и предрасположенностью человека к «вмешательству» в осуществление этих процессов и явлений. Целесообразные изменения в процесс эволюционирования объективной реальности осуществляется тогда и только тогда, когда в явном виде проявляются соответствующие предпосылки.

Целенаправленные изменения в процесс функционирования образовательного учреждения вносятся тогда, когда возникают объективные основания для этого. Основанием могут быть: потребности участников образовательного процесса в использовании каких-то

средств его осуществления; готовность педагогов квалифицированно использовать в образовательном процессе педагогические технологии; согласованность педагогических инициатив с проводимой в учреждении начального профессионального образования образовательной политикой и востребованность этих инициатив со стороны потребителей образовательных услуг; наличие в образовательном учреждении соответствующего учебно-методического оснащения и оборудования.

Вмешательство в процесс естественного эволюционирования образовательной системы целесообразно осуществлять в соответствии со знанием соответствующих последствий (в том числе и отрицательных).

С учетом этого только компетентные действия педагогов, направленные на совершенствование образовательной деятельности (как своей, так и образовательного учреждения), могут принести положительный результат.

Данное положение предполагает оказание помощи преподавателям в формировании у них достаточного уровня готовности к осуществлению эффективной, творческой образовательной деятельности.

Важным для понимания сущностной природы непрерывного развития является обоснование его механизма.

Под механизмом в гуманитарных науках обычно понимают совокупность промежуточных состояний и процессов, которые претерпевает какое-либо явление. В качестве такого механизма могут выступать мотив, потребность, интерес, самооценка, компенсаторные действия, противоречие, которые в чем-либо определяют формирование другого психического свойства или характеристик поведения индивида (Ф.И. Иванченко), а также последовательность состояний, процессов, определяющих собой какое-нибудь действие, явление (С.И. Ожегов). В соответствии с данным определением под механизмом непрерывного развития образовательного потенциала профессионального лица мы понимаем выделение и достижение последовательных состояний в развитии образовательного потенциала, определяющих непрерывный характер данного процесса.

Механизм непрерывного развития образовательного потенциала профессионального лица представлен нами на рисунке 1.

Внутренним фактором саморазвития является потребность в профессиональном самоопределении.

Внутренняя потребность в саморазвитии, самореализации своих способностей, индивидуального потенциала, самоопределении является объективной сущностью человека, наряду с такими функциями, как поддержание жизнедеятельности организма и воспроизводство себе подобных.

Профессиональная самореализация является одной из основных составляющих в жизни и деятельности человека. Ее результаты во многом определяют социальный статус человека, дают возможности для обеспечения собственной жизнедеятельности и жизнедеятельности семьи, помогает занять соответствующее место в профессиональном коллективе, быть более конкурентоспособным на рынке труда. Кроме того, самореализация профессиональных способностей является субъективной основой для преодоления ограничений профессиональной компетентности и развития индивидуального потенциала.

Нами обосновано, что «пуск» осуществляется по следующей схеме: наличие задатков – неосознанная потребность в данном виде профессиональной деятельности – осознание потребности в профессиональном самоопределении в данном виде деятельности – осознанно реализуемая потребность в профессиональной самореализации, проявляющаяся как внутренний мотив деятельности (рис. 2).

Выделение объективных (внешних) и субъективных (внутренних) факторов, обуславливающих непрерывный характер развития образовательного потенциала, позволило нам обосновать идею о составе данного *процесса*.

В качестве первого субъекта мы выделяем процесс организационно-педагогического содействия непрерывному развитию образовательного потенциала профессионального лица.

В качестве *второго субъекта* нами выделен процесс самостоятельной деятельности по развитию образовательных возможностей участников процесса, включающий осознание необходимости развития своих профессионально-образовательных возможностей.

В качестве *третьего субъекта* выступает процесс развития средств, адекватно обеспечивающих процессы организационно-педагогического содействия саморазвитию и процесс самостоятельной деятельности участников по развитию своих профессионально-образовательных возможностей.

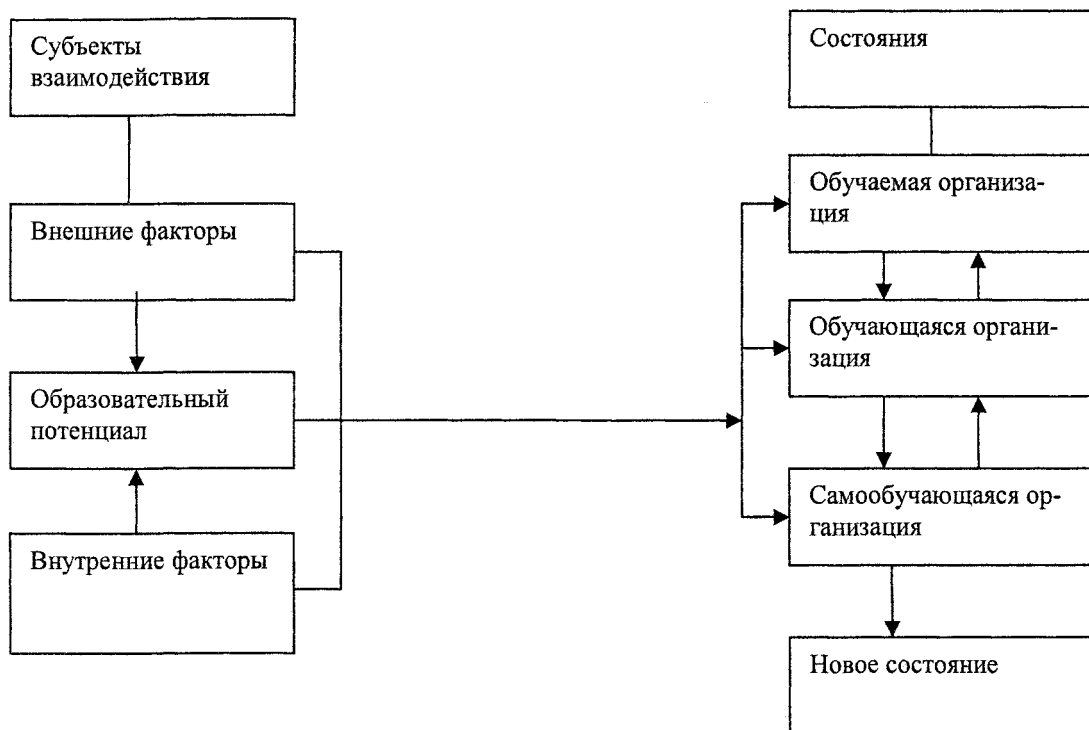


Рис. 1. Механизм непрерывного развития образовательного потенциала профессионального лица

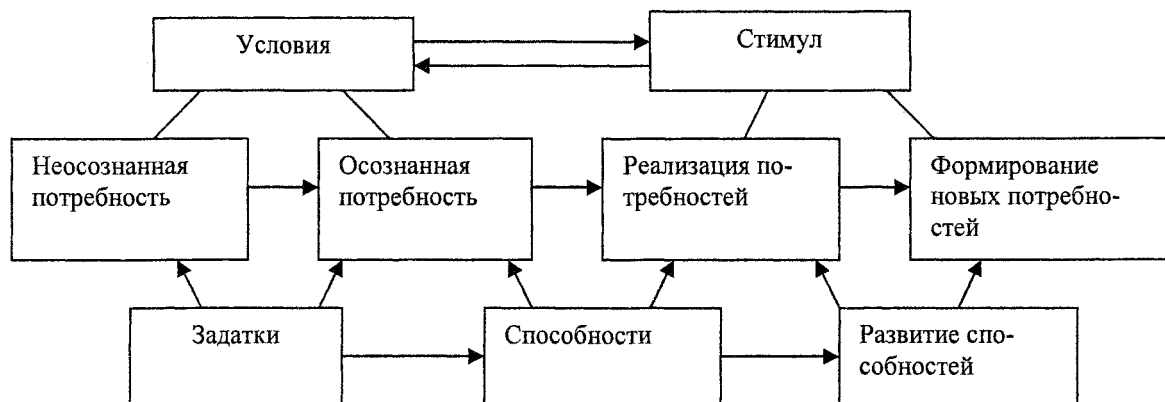


Рис. 2. Механизм непрерывного развития образовательного потенциала профессионального лица

Нами высказана идея о том, что процессом и результатом постоянного развития образовательного учреждения может стать его трансформация в обучающую организацию».

Под *обучающейся организацией* понимается организация, стратегическим и реализуемым направлением деятельности которой, наряду с выполнением основной функции, является повышение своего потенциала до уровня, позволяющего организации эффективно функционировать и развиваться под влиянием внешних условий и внутренних факторов.

Под *самообучающейся организацией* понимается система, которая использует иерархическое управление, механизмы обратной связи, в том числе и с образовательной средой, специфические для данного типа образовательной системы, алгоритм, принципы и результаты самоорганизующихся действий, и может автоматически приспосабливаться к постоянно меняющимся условиям профессионально-образовательной среды и путем самообучения повышать меру своих успехов при выполнении профессионально-образовательных функций.

Теоретическое обоснование «обучающейся организации» носит междисциплинарный характер и требует привлечение теоретико-методологического аппарата педагогики, психологии, социальной психологии, теории управления, антропологии, социологии и т.д.

С учетом поставленной цели исследования, более подробно остановимся на определении понятия «обучающаяся организация» и ее сущностных характеристиках.

По мнению зарубежных ученых, качество обучения персонала сегодня вытеснило понятия «прибыльность» и «разделение рынка» как основные императивы управления. Большая востребованность в знаниях по организации и проведению обучению персонала, отвечающего сегодняшним требованиям, привело к разработке целого ряда теорий, подходов, представленных в публикациях по организационному обучению, профессионализму, профессиональной компетентности, теории действия, рефлексивной практике и т.д.

Сущностью обучающейся организации является, по мнению А. Майо и Е. Лэнка, наличие нужных людей с нужными умениями в нужном месте и в нужное время.

Назовем сущностные характеристики обучающейся организации.

1. Обучающаяся организация – это организация, которая способствует обучению всех

своих членов и находится в процессе постоянного самопреобразования (М. Тедлер).

2. Организация, которая постоянно обучается и преобразует себя, а обучение имеет место на уровне отдельных индивидов, в командах, во всей организации... Данная идея определяется объективно существующей тенденцией, а именно: организация, реализующая образовательную функцию в качестве цели и результата своей профессиональной деятельности должна уметь и желать обучаться. Системно организованная рефлексивная, самообразовательная деятельность позволяет учреждению не только эффективно функционировать, но и развиваться, а значит, быть более конкурентоспособными на рынке производства образовательных услуг.

3. Обучение представляет собой непрерывный, стратегически используемый процесс, интегрированный в работу и происходящий параллельно с ней (К. Уаткинс, В. Марсик).

4. Организация обучается только через обучающихся индивидов.

5. Обязательным является формирование рефлексивного стиля мышления, содержанием которого являются следующие положения: а) от видения частей к видению целого; б) от рассмотрения людей как реактивных реципиентов к их пониманию как активных участников процесса; в) от реагирования на настоящее к созиданию будущего [5].

6. Для построения и функционирования обучающейся организации необходимо: создание и поддержка постоянных обучающих возможностей на всех уровнях организации; исследование и диалог; сотрудничество и обучение в командах; формирование общего для всей организации стиля мышления; коллективное видение направлений развития и взаимодействия организации с образовательной средой.

Американский ученый Н. Диксон выделяет семь принципов построения обучающейся организации: опора на дискуссии, а не на речи; равноправное участие членов организации; поощрение различных точек зрения; диалог, не обязательно имеющий научное обоснование; использование базы данных, созданной самими участниками; формирование общего, разделяемого всеми опыта; создание условий для неожиданных результатов, с целью отхода от известных направлений работы, поиска не существующих ранее возможностей.

В качестве факторов, препятствующих развитию, ученые выделяют: неспособность членов организации осознать и изменить существующие

ментальные модели; сдерживающую силу индивидуализма в противоположность духу сотрудничества и обучения в команде; нехватку умений; недостаточную готовность к системному обучению.

Ряд исследователей в качестве ведущего звена трансформации выделяют формирование у участников организации критического стиля мышления, что по мнению М. Маркварда и А. Рейнолда, помогает самой организации учиться на своих ошибках, равно как и на своих успехах. В результате участники организации изменения и эффективно адаптируются. Обучающаяся организация может быть представлена в виде группы и наделенных определенными полномочиями сотрудников, генерирующих новые знания, продукты и услуги. Умение грамотно оценивать и понимать суть работы учреждения в целом относится к ключевым понятиям обучающейся организации, которая, по мнению М. Тайга, представляет собой взаимодействие между отдельными частями организации и внешним окружением на благо организации как целостной системы. Такая трансформирующая функция организованного обучения обусловлена его содержанием, включающим умение видеть и исправлять ошибки в деятельности образовательного учреждения. При этом выделяются два уровня трансформирующего влияния подобного обучения: 1) обнаружение и исправление ошибки, что позволяет организации сохранить уровень успешного функционирования, достигнуть намеченных целей; 2) осуществление модификации принятых норм, направлений и целей обучения. Выделенные уровни требуют различного уровня подготовки персонала. В то же время способность работников учреждения, функционирующего в статусе «обучающаяся организация», вносить быстрые изменения в свою деятельность позволяет ей (обучающейся организации) быть более конкурентоспособной на рынке производимых услуг.

Выделение и обоснование сущностных характеристик непрерывного развития образовательного потенциала позволяет сделать следующие краткие выводы.

Исследование развития образовательного потенциала лица необходимо основывать на совокупности подходов и методов. Так, диалектический метод определяет методологическую основу выявления пространственно-временной структуры непрерывного процесса. Синергетический подход лежит в основании изучения самоорганизации. Кибернетический подход ориентирует на конструирование процесса на основе

заданной цели. Системный подход позволяет рассматривать процесс как особым образом организованную систему. Компетентностный подход предполагает рассматривать процесс развития образовательного потенциала как формирование более высокого уровня профессиональной компетентности. Мотивационно-потребностный подход определяет внутренний механизм саморазвития.

В соответствии с этим нами выстраивается следующая сущностная логика процесса непрерывного развития образовательного потенциала профессионального лица.

1. Образовательный потенциал профессионального лица понимается нами как совокупность возможностей и средств эффективного осуществления функций учреждения начального профессионального образования повышенного вида.

2. Непрерывное развитие образовательного потенциала предполагает создание развивающей среды, осуществление образовательной и самообразовательной деятельности по повышению образовательных возможностей участников процесса, создание интегративной целостности средств, обеспечивающих непрерывность его развития.

3. Факторами, детерминирующими объективный, непрерывный характер развития, являются:

а) динамизм образовательной среды;

б) наличие основных условий и требований осуществления профессионально-образовательной деятельности.

4. Факторами, детерминирующими субъективно-непрерывный характер развития являются:

а) осознанная потребность в развитии и реализации индивидуальных профессионально-педагогических возможностей;

б) степень соответствия личных профессиональных возможностей и нормативных требований к осуществлению профессионально-образовательной деятельности.

5. Источниками непрерывного развития образовательного потенциала профессионального лица являются противоречия: между динамизмом образовательной среды и консервативным характером его развития; между потребностями и возможностями развития индивидуального образовательного потенциала преподавателей лица; между нормативно объективно необходимым уровнем профессиональной компетентности преподавателей лица и ее реальным состоянием.

6. Процесс непрерывного развития образовательного потенциала профессионального лица включает процесс образовательной деятельности на основе требований образовательной среды, связанной с развитием образовательных возможностей участников образовательного процесса; процесс самообразовательной деятельности, направленной на развитие индивидуальных образовательных возможностей; процесс непрерывного ресурсного обеспечения развития.

7. Механизм непрерывного развития заключается в переводе состояния образовательного потенциала в новое состояние. Таковыми состояниями являются: а) для образовательной среды: стабильные требования – новые идеи, подходы, новые тенденции – новые условия – новые требования; б) для организационно-педагогического содействия непрерывному развитию: выделение в качестве стратегии деятельности – создание обучающей среды – формирование команд сотрудничества – вовлечение всего персонала в процесс непрерывного развития.

8. Формой непрерывного развития образовательного потенциала профессионального лица является обучающая организация.

Литература

1. Весна, М.А. Педагогическая синергетика / М.А. Весна. – Курган: Изд-во КГУ, 2001. – 405 с.
2. Ильясов, Д.Ф. Принцип регулируемого эволюционирования в педагогике / Д.Ф. Ильясов, Г.Н. Сериков. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 336 с.
3. Костыко, Г.С. Управление развитием профессионального лица: педагогический аспект: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г.С. Костыко. – Магнитогорск, 1999. – 24 с.
4. Саранов, А.М. Инновационный процесс как фактор саморазвития современной школы: методология, теория, практика / А.М. Саранов. – Волгоград: Перемена, 2000. – 259 с.
5. Сенге, П. Пятая дисциплина: искусство и практика обучающейся организации / П. Сенге. – М.: Дело ЛТД, 1994. – 702 с.

СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО МЕНЕДЖЕРА: ПОНЯТИЕ И МЕСТО В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Д.А. Почебут
ЮУрГУ

Исследуются особенности профессиональной деятельности менеджера. Рассматривается проблема развития социальной компетентности как одной из ключевых компетенций менеджера. Раскрывается содержание понятия социальной компетентности руководителя, конкретизируется образ современного социально компетентного менеджера.

В современном обществе профессия «менеджер» приобретает все большую популярность, непрерывно растет потребность в грамотных управленческих кадрах. Совершенствование технологических производственных процессов, их автоматизация и другие достижения технического прогресса не облегчили деятельность руководителя. Наоборот, его работа усложнилась, изменились требования к компетентности, ведь менеджер отвечает за систему (организацию) в целом или за её части (подразделения). Это относится к любым руководителям – от руководителей коммерческих организаций до менеджеров по продажам, прорабов и тренеров хоккейных команд.

Отличительной чертой деятельности менеджера является то, что проходит она в непосредственном контакте с людьми: он организует эффективную работу подчиненных, общается с руководителем и коллегами, организует взаимодействие различных служб предприятия, активно включаясь в социальные взаимоотношения. Чем качественнее он будет подготовлен к этому, тем успешнее будет его профессиональная деятельность. Современный менеджер-профессионал должен обладать не просто высоким уровнем специальных знаний и умений, но также быть компетентным и технологичным в области человеческих отношений. Именно поэтому исследование вопросов социальной компетентности менеджера имеет особую актуальность.

Социальную компетентность в общем виде 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 окруже-

нием [1]. Для менеджера социальная компетентность проявляется в умении налаживать конструктивные взаимоотношения с окружающими людьми в процессе работы.

Целью статьи является анализ социальной компетентности менеджера как одной из важнейших составляющих профессиональной компетентности, выявление её содержания, структуры и особенностей проявления в профессиональной деятельности менеджера. При анализе профессиональной компетентности на первое место выходит *профессиональная деятельность*. Именно индивидуальная деятельность менеджера как руководителя персоналом предъявляет основные требования как к уровню квалификации, так и к личностным качествам руководителя.

Управленческая деятельность – это воздействие на других людей в целях организации их совместной деятельности, она представляет собой «деятельность по организации деятельности» [2]. Управленческая деятельность, как любая другая, имеет две стороны: внешнюю (наблюдаемую, выражающуюся в системе определенных действий руководителя) и внутреннюю (скрытую от непосредственного наблюдения, отражающую внутреннюю логику и сущность управленческого воздействия).

Для лучшего понимания сущности управленческой деятельности рассмотрим её в трёх различных аспектах.

Для начала рассмотрим деятельность менеджера с точки зрения *субъекта управления*, носителя универсальных управленческих функций. При этом целью его деятельности становится организация деятельности других людей, обеспечивающая функционирование предприятия в целом.

Вторым аспектом деятельности является *операционный, предметный аспект*, раскрывающий ежедневную деятельность менеджера в офисе как совокупность простых действий (звонки по телефону, переговоры и т.д.). Здесь менеджер предстает как субъект предметной деятельности. Этот аспект отражает реализацию управленческих функций на практике.

В-третьих, руководитель выступает как субъект социальных взаимоотношений в коллективе, как часть социальной среды. Немаловажной частью его деятельности становится установление межличностных взаимоотношений в коллективе. В *личностном аспекте* деятельности руководителя проявляются привычные способы взаимодействия в контексте «Я – Окружающие», во многом формирующие личное отношение менеджера к подчиненным и коллегам. В этом контексте деятельность менеджера раскрывается как часть его повседневной жизни.

1. Менеджер как субъект управления. Анализ деятельности менеджера как субъекта управления имеет теоретический характер и позволяет сосредоточиться на целях и функциях управленческой работы.

В теории управления *цель управленческой деятельности* – обеспечение слаженной работы персонала с оптимальными затратами и максимальными результатами для эффективного функционирования предприятия. *Предметом труда* является целенаправленная деятельность подчиненных, организуемая и управляемая посредством реализации управленческих функций. В качестве *средств труда* выделяют личность самого руководителя, к дополнительным средствам относят организационную и вычислительную технику и т.д. *Результатом труда* выступают управленческие решения и их реализация, повышающие эффективность функционирования предприятия [1].

Функции управленческой деятельности рассматриваются нами с точки зрения процессно-функционального подхода, управление понимается как система непрерывных и взаимосвязанных действий, группирующихся в управленческие функции. Процесс управления в целом понимается как хронологически упорядоченная и циклически организованная система управленческих функций. Существенным условием успешного управления является эффективность самих функций и правильная их организация в рам-

ках единого процесса. В современных представлениях теории управления все управленческие функции группируются в четыре базовые категории (*планирование, организацию, мотивирование, контроль*) и две связующие функции, наиболее отражающие специфику управленческой деятельности (*функция принятия управленческих решений и функция коммуникации*) [3]. Залогом эффективного управления становится грамотная их реализация.

В связи с этим деятельность менеджера представляет собой процесс, в котором используется то или иное сочетание людей и идей, позволяющее им разрабатывать стратегии и принимать решения. При этом речь идет о любой управленческой деятельности. Неважно, на что направлены усилия менеджера – организационную структуру, целевые показатели, ресурсы или персонал. Главное – цель, на которой он сконцентрирован, – повышение эффективности работы предприятия, достижение максимальной эффективности с минимальными затратами. Управленческие процессы должны быть, насколько это возможно, безотказны и не подвержены риску [4]. Для этого используется стандартный набор действий: разработка организационной структуры, определение должностей, распределение обязанностей, учреждение форм контроля за их исполнением.

С этой точки зрения, руководство заключается в том, чтобы предпринимать практические шаги по урегулированию деловых вопросов. Более того, желая выполнить свою задачу, менеджеру приходится требовать эффективных действий и от остальных сотрудников, обладающих разным статусом и объемом полномочий. Основное внимание менеджер уделяет вопросам управления персоналом, налаживанию коммуникаций, делегированию полномочий и ответственности работников организации. Причем менеджер как субъект управления воспринимает сотрудников с позиций их функциональной полезности для выполнения той или иной работы, с учетом их должностных обязанностей, профессионального опыта, способностей и навыков. Управление происходит путем инструктирования и работы по заранее разработанной схеме со всеми этапами промежуточного контроля. Как отмечает Дж. Коттер – «назначение данных схем и структур как раз и состоит исключительно в том, чтобы изо дня в день помогать обычным людям, которые ведут се-

бя самым заурядным образом, успешно справляться со своими обязанностями» [5].

Цели управленческой деятельности определяют основные требования к руководителю: хорошее знание производственной и организационной структур предприятия, непрерывное отслеживание изменений во внешней и внутренней средах, прогнозирование дальнейшего развития. В этом аспекте управленческая деятельность не требует особой гениальности или героизма. Нужны лишь настойчивость, трезвость мышления, усердие, аналитические способности, а также терпение и доброжелательность.

2. *Деятельность менеджера на практике.* Рассмотрение операционного (предметного) аспекта деятельности менеджера позволяет выявить, что представляет собой деятельность менеджера на практике. При этом анализе изучались работы Г. Минцберга, проводившего исследование того, чем реально занимаются менеджеры, а также основополагающие работы по «научному изучению труда» Ф. Тэйлора и Ф. Гилберта. Изучая более простые (чем управленческая) виды деятельности, эти исследователи пришли к выводу, что любая деятельность может быть описана как циклический набор основных операций, компонентов. Такой простой способ анализа позволил получить, тем не менее, ряд важных результатов и дать вполне содержательную характеристику управленческой деятельности.

В ходе исследований, проведённых в Великобритании, было выявлено, что средний руководящий персонал вступает в разного рода контакты 300–400 раз в день, а обычный восьмичасовой рабочий день включает как минимум более 200 различных видов действий [6]. Другое исследование деятельности менеджера низшего звена, проводившееся на протяжении 35 дней, показало, что в среднем в день он совершал не менее 270 действий и за все это время лишь 12 раз мог оторваться от «текучки» и сосредоточиться на производственных проблемах, уделяя им, однако, в среднем чуть более 20 минут [7]. Эти факты показывают, что ритм работы руководителей, как и их высшего руководства, достаточно жесткий. Менеджеры работают в режиме постоянной гонки. Их действия отличаются кратковременностью, разнообразием и отсутствием последовательности.

В итоге повседневная работа оказывается перегружена рутинными делами. Руководите-

ли компаний и менеджеры среднего звена вынуждены отвечать на телефонные звонки и письма, которые начинают поступать с утра и не прекращаются до конца рабочего дня, выполнять представительские функции, вести переговоры и анализировать «неофициальную» информацию, касающуюся отношений компании с внешним миром, отвечать на деловые письма, организовывать деловые встречи, конференции и т.д.

Ещё одна особенность деятельности менеджера – очень широкая сеть контактов (вне- и внутригрупповых) с явным преобладанием вербальных коммуникаций. Менеджеру в процессе работы приходится устанавливать *контакты* с весьма широким кругом людей: деловыми партнерами, клиентами, подчиненными, покупателями, поставщиками, коллегами-руководителями других компаний, официальными представителями государственных органов и профессиональных ассоциаций, членами советов директоров других фирм, а также сторонними лицами, непосредственно никак не связанными с деятельностью компании.

Представляет интерес то, к каким средствам общения чаще всего прибегают менеджеры. По данным различных исследований, подавляющая часть служебного времени руководителя среднего звена занята вербальными (речевыми) коммуникациями – до 80–90 %. При этом лишь 30 % времени занимают контакты, инициаторами которых выступали сами руководители [1]. В ходе проводившихся в Великобритании исследований было выявлено, что устное общение занимает у менеджеров от 66 до 80 % рабочего времени, у американских руководителей – 78 %. В ходе наблюдений было выявлено, что необходимость разбирать корреспонденцию, просматривать биржевые сводки, газеты и другие источники официальной информации воспринимаются ими как тяжкое бремя [8].

Таким образом, менеджеры явно предпочитают устное общение, телефонные разговоры и личные встречи. Причем менеджеры, как правило, придают большое значение «неофициальной» информации. Почему? Все дело в её своевременности. Ни один руководитель не станет уходить с совещания или вешать телефонную трубку для того, чтобы поскорее вернуться к делам. Отсюда вывод, что *общение – это и есть его основное дело как менеджера.* Основной составляющей его работы является

взаимодействие с людьми через различные виды общения и коммуникации.

Официальный статус наделяет руководителя огромной потенциальной властью и дает возможность устанавливать необходимые межличностные отношения, которые открывают доступ к важной информации. Причем, чем выше статус руководителя, тем шире география контактов. Взаимодействуя за пределами организации, руководитель часто контактирует с равными ему по статусу коллегами из других организаций. Кроме того, руководитель получает сведения, которые ему по собственной инициативе предоставляют разные источники, значительную роль в этом играют развитые личные связи. Таким образом, в распоряжении руководителя оказывается обширная база данных.

Для менеджеров поиск информации не самоцель, эта деятельность служит основной составляющей процесса принятия решений. Изучение работы руководителя показывает, что именно он играет ключевую роль в принятии управленческих решений. Это, в первую очередь, отличает деятельность менеджера от деятельности других сотрудников. При принятии управленческих решений он ориентируется на факты, которые складываются в его голове в общую картину, позволяя увидеть истинную подоплеку происходящего. Поэтому большое значение приобретает своевременность и достоверность этой информации.

Изменчивость среды также затрудняет долгосрочное планирование. На практике менеджеры часто не планируют целенаправленно свою деятельность, а просто реагируют на текущие требования своей работы, процесс планирования проходит машинально, в ходе решения повседневных проблем и не воспринимается как отвлеченное занятие. В целом, вопреки теоретическим представлениям управленческая работа не способствует погружению в абстрактное планирование, а планы существуют в голове в виде гибких, но вполне конкретных намерений.

В целом, исследование содержания управленческой деятельности позволяет выявить следующие отличительные признаки:

- насыщенность большим числом кратковременных действий;
- очень широкую сеть контактов (внегрупповых);
- явное преобладание речевых (вербальных) коммуникаций;

– частые, систематические вмешательства извне;

– фрагментарность, отрывочность, незавершенность многих контактов;

– быстрый темп переключения с одних «мелких дел» на другие;

– часто совмещение во времени двух или даже более действий;

– систематические прерывания уже начатых дел другими экстренно возникающими делами.

Выявление этих особенностей управленческой работы показывает, что деятельность, которой ежедневно занимается менеджер, отличается от представлений классических теорий управления. На практике менеджеры вынуждены действовать в быстром темпе в условиях неопределенности и изменчивости внешней среды при отсутствии достаточной информации. Функция коммуникации является доминирующей, а на мотивирование и контроль зачастую просто не остается времени.

Таким образом, труд менеджера – это, прежде всего, общение с людьми, анализ информации и принятие решений. Центральное место в нём занимает непосредственная работа с людьми. Условия работы менеджера и её содержание обуславливают особое значение социальных контактов. Менеджеру необходимо уметь: устанавливать отношения с коллегами, проводить переговоры, поддерживать высокий уровень мотивации у подчиненных, улаживать конфликты, находить источники информации и распространять полученные данные, легко переключаться и быстро принимать решения, правильно распределять ресурсы, располагая скудными или неясными сведениями.

3. Личностный аспект деятельности менеджера. Особый интерес представляет рассмотрение деятельности руководителя в личностном аспекте. Менеджер рассматривается как субъект межличностных взаимоотношений, его непосредственной целью становится установление и поддержание социальных контактов.

Помимо анализа информации и разработки перспективных планов менеджер тратит массу времени на создание атмосферы сотрудничества и взаимодействия с коллегами, равными ему по положению, со своими непосредственными руководителями и их руководителями, своими подчиненными, стратегическими партнерами, клиентами и даже конкурентами. К примеру, в сфере интересов

топ-менеджеров попадают тысячи людей. Выстраивание системы взаимоотношений с этими людьми является необходимой частью деятельности менеджера. Данная сеть сотрудничества служит для реализации собственной программы действий, получения необходимой информации и управления сотрудниками.

Эти взаимоотношения носят как формальный, так и неформальный характер. Формальные взаимоотношения основаны на официальном статусе и обусловлены целями управленческой деятельности. Неформальные – отражают субъект-субъектные межличностные взаимоотношения, которые складываются на основе симпатии, определенных чувств, рождающихся у людей друг к другу. Часть руководителей предпочитают применять формальные способы взаимодействия с окружающими, опираясь на свой статус и должностные полномочия, другие делают ставку на личное отношение к себе, доверие и авторитет.

Многими исследователями подчеркивается большое значение неформальных контактов в управленческой деятельности. Г. Кунц и С. О'Доннел утверждают: «Если подчиненные руководствуются только правилами и инструкциями, установленными руководством, они могут работать на 60 или 65 % своих возможностей, просто выполняя свои обязанности достаточно удовлетворительно, чтобы удержаться на рабочем месте. Чтобы добиться полного использования способностей подчиненных, руководитель должен вызывать у них соответствующий отклик, осуществляя лидерство» [9].

Исследование *личностного* аспекта деятельности менеджера позволяет акцентировать внимание на построении *сети неформальных межличностных взаимоотношений в сфере управления*. Представляет особый интерес, как организованы и на чём основываются такие взаимоотношения, как ведет себя успешный руководитель при взаимодействии с людьми, что помогает ему в установлении сети необходимых социальных контактов.

Определенные модели общения менеджеров являются прямым следствием организации их работы. Разработка планов предполагает сбор информации у сотрудников, при этом менеджеры больше полагаются на беседы с коллегами, чем на книги, журналы или отчеты. Для этого они налаживают личные взаимоотношения с сослуживцами, причем не всегда с теми, кто занимает высокое

место в иерархии компании. Именно поэтому такие руководители постоянно находятся в курсе того, что происходит вокруг. Понимание текущей ситуации в бизнесе, организационной и управленческой структур компании позволяет им открыто беседовать с людьми, причем не обязательно на специальных совещаниях.

С целью повышения продуктивности работа по сбору информации должна вестись менеджером технологично, в т.ч. с использованием технологий современной инженерии знаний [10]. Для того, чтобы поддерживать отношения, менеджеру приходится углубляться в вопросы, которые собеседники находят значимыми для себя (вне зависимости от того, какую роль эти люди играют в бизнесе). Общаясь с тем или иным человеком, успешные руководители, помимо чисто делового аспекта (производственной задачи), уделяют внимание личности собеседника. Задавая вопросы, они стремятся выяснить подробности, касающиеся его семьи, здоровья, интересов, увлечений, в конечном итоге выявляя его личностные особенности. В итоге менеджеры знают, что представляют собой люди, с которыми приходится работать, могут точно описать черты их характера, интересы и стиль поведения.

Поэтому с позиций технологичности этих процедур современным руководителям необходимы знания психотипов людей, социального менеджмента [11]. Такой подход требует относиться к людям не только как к носителям функций, которые те выполняют в ходе каких-либо процессов, но и учитывать, как воспринимаются эти события и процессы их участниками. Важно, чтобы подчиненные чувствовали себя звеньями цепи – процесса, призванного сохранить хорошо управляемую структуру. Это важно для создания в коллективе благоприятного социально-психологического климата.

Такое отношение не означает, что руководители демонстрируют сентиментальное сочувствие к подчиненным. Напротив, истинные руководители зачастую относятся к подчиненным с разумной жесткостью. Этот своеобразный подход означает, что сотрудники получают от начальника то, что им необходимо, а не то, чего им хочется. В лучшем своем проявлении управление представляет собой гармоничное сочетание уважения к личности и понимания значимости рабочей задачи как таковой.

Умеющие вдохновлять менеджеры обычно интуитивно выбирают стиль поведения, соответствующий конкретной ситуации. Руководители чувствуют, какое влияние они оказывают на других людей, и гибко корректируют свой стиль, чтобы добиться лучших результатов. С первых минут разговора они способны понять, что талантливый, но не справляющийся с работой сотрудник деморализован поведением жесткого менеджера и нуждается в напоминании о значимости его вклада в общее дело. Но бывает и так, что менеджеру сразу становится ясно, что работнику придется ставить ультиматум: либо он исправляется, либо увольняется [12].

Таким образом, можно выделить ряд существенных черт, присущих успешным руководителям в области социального взаимодействия:

- менеджер общается не только по формальным поводам, связанным с технологией работы организации;

- поддерживает эмоциональный контакт с партнером, проявляя свое личностное отношение к нему;

- хорошо знает особенности людей, с которыми приходится работать;

- вызывает доверие и симпатию;

- всегда готов к общению и энергичен в общении;

- устанавливает сеть неформальных связей;

- увлекает своими идеями, убеждает следовать за ним;

- собирает вокруг себя команду единомышленников.

Перечисленные признаки руководителя как субъекта межличностных взаимодействий тесно связаны с понятием лидерства. Проблема организации и регулирования межличностных отношений приводит к необходимости изучения качеств лидера. Ведь руководитель-лидер способен увлечь людей, вызвать в них эмоциональный отклик, энтузиазм в достижении целей организации с использованием своих личностных ресурсов. Лидеры, умеющие вдохновлять, обладают способностью искренне проникаться чувствами подчиненных и трезво оценивать их эмоциональное состояние [13]. Они апеллируют к насущным, но зачастую неосознаваемым человеческим потребностям и желаниям, хорошо знают интересы, ценности и психологические особенности тех, с кем работают.

Больше всего вызывают доверие и увлекают за собой те люди, которым не безраз-

лично то, чем они занимаются. Р. Гоффи отмечает, что подчиненным «нужно нечто большее, необходимо видеть перед собой человека, который искренне волнуется за судьбу людей и их общего дела» [13]. Руководитель-лидер воспринимается ими как личность, обладающая авторитетом и вызывающая доверие, которое зависит от ряда факторов. Важна честность и надежность этого человека в глазах аудитории, его верность своему слову. Сотрудники больше доверяют человеку, с которым общаются лично. Люди не любят иметь дело с абстрактным руководством, они хотят иметь дело с конкретным человеком. Ведь самое эффективное общение – неформальное, при личной встрече.

Прочные неформальные отношения (а они присутствуют в компаниях с гармоничной корпоративной культурой) помогают координировать управленческие функции почти так же эффективно, как формальная структура. Многочисленность каналов общения, их доверительный характер создают условия для слаженности действий и привычки к совместной работе. Если возникают какие-то противоречия, неформальные отношения помогают разрешить конфликты. Сеть взаимоотношений, построенная менеджерами, позволяет должным образом реагировать на происходящие события, способствует динамичному общению с сотрудниками, а в сочетании с программой действий позволяет достичь необходимой эффективности.

Объединить различные подходы к анализу профессионально значимых качеств менеджера позволяет разрабатываемое современной наукой понятие социальной компетентности. Её можно определить как *способность личности руководителя к конструктивному использованию социальных знаний, умений, навыков, необходимых для успешного создания системы социальных связей как формальных, так и неформальных, позволяющих осуществлять влияние на окружающих, необходимое для выполнения профессиональной деятельности.*

На базе анализа трёх аспектов деятельности менеджера можно подытожить, что качества, входящие в понятие социальной компетентности, являются особо значимыми для менеджера. Они во многом определяют профессионализм в сфере управления, поэтому социальная компетентность – это важная составляющая профессиональной компетентности менеджера, а в этой связи

возникает необходимость выявить компоненты социальной компетентности, конкретизировав это понятие и составив некий «портрет» современного социально компетентного менеджера.

В деле взаимодействия с людьми на основе концепции социальной компетентности менеджера предлагается выделить три составляющие.

Первая – *чувственная составляющая*. Здесь представлены *самосознание и самоконтроль* как способности распознавать и понимать свои собственное настроение, эмоции и побуждения, а также способность управлять ими, направляя в плодотворное русло разрушительные импульсы и эмоции. Сюда также включается *эмпатия*, как умение чувствовать эмоциональное состояние другого человека и улавливать причины такого состояния.

Вторая составляющая – *интеллектуальная*, куда входит умение понимать взаимосвязь между эмоциональными реакциями людей и отдельными событиями в их жизни. Это помогает выявить истинные причины эмоций, определить значимость и отношение человека к подобным событиям. Руководителю важно уметь распознать, какие внутренние причины, к примеру, помешали подчиненному выполнить задание, были ли это объективные обстоятельства (недостаток времени, ресурсов и т.д.) или субъективные (лень, неспособность сконцентрироваться на задаче), и, исходя из этого, строить с ним дальнейшее взаимодействие.

Третья составляющая – непосредственно *социальные навыки*, проявляющиеся в умении вести себя с людьми в соответствии с их эмоциональными реакциями, способность находить точки соприкосновения и добиваться взаимопонимания с партнерами по общению, управлять человеческими отношениями и налаживать контакты, а также *мотивация* – умение вызывать желание и энтузиазм в работе, стремление двигаться к поставленной цели, как у себя, так и у окружающих.

Можно выделить следующие признаки компетентного руководителя.

1. Успешный руководитель понимает, что менеджмент – не набор механических действий, а процесс взаимодействия с людьми. Люди – это главное в работе руководителя, от слаженности взаимодействия с ними напрямую зависит эффективность управления.

2. Поскольку менеджеру необходимо получать и обрабатывать большой объем ин-

формации, он должен обладать *общительностью*, которая характеризуется легкостью вступления в контакты с другими людьми, широкой сетью этих контактов, отсутствием замкнутости и изолированности, а также *психологической контактностью*, проявляющейся в установлении эмоционально-положительного «тона» в общении. Социально компетентный менеджер общителен, доброжелателен, внимателен к собеседнику, толерантен, обладает хорошим чувством юмора. Его общительность поддерживается уверенностью в себе, высоким интеллектуальным потенциалом, выражается через открытость для собеседника в общении.

3. Важной особенностью общения менеджера является *эмоциональная уравновешенность и сдержанность в общении*, под ней понимается владение собой, умение эмоционально сдерживаться, способность организовать ровное, спокойное общение без проявления каких-то резкостей и т.д. Одновременно с этим руководитель проявляет живое участие и заинтересованность в собеседнике. *Чуткость* – это не просто стремление уделять людям внимание, а ещё и способность улавливать эмоциональные сигналы и с их помощью интерпретировать настроение собеседника.

4. Хорошему менеджеру важно уметь разбираться в структуре неформальных социальных связей, системе сложившихся между сотрудниками взаимоотношений, присущих любому реальному коллективу, адекватно оценивать положение каждого из членов коллектива во внутренней иерархии коллектива, знать, кого группа воспринимает как лидер.

Социально компетентный менеджер знает типологию людей, умеет строить общение с ними, может судить о степени достоверности получаемой информации. Он обладает проциательностью, у него хорошо развита память на лица и события, причем он постоянно её развивает.

В человековедческой деятельности, какой является деятельность менеджера, особое значение приобретают качества, способствующие установлению позитивных взаимоотношений со своим окружением. Социальная компетентность позволяет менеджеру успешно адаптироваться в определенной системе социальных взаимоотношений и обеспечивает возможности для самореализации в этой системе.

Применительно к проблеме профессиональной подготовки современного менеджера необходимо отметить, что высокий уровень социальной компетентности позволяет менеджеру грамотно общаться с людьми, строить взаимодействие на основе знаний об индивидуально-психологических особенностях, потребностях, мотивах поведения как своих, так и своих подчиненных. Особенно большое значение эти способности имеют для начинающих менеджеров, ведь им приходится адаптироваться как к новой деятельности, так и к новому коллективу.

Литература

1. Куцаева, В.Н. Межличностное общение / В.Н. Куцаева, Н.В. Казаринова. – СПб.: Питер, 2003. – 544 с.
2. Карпов, А.В. Психология менеджмента: учеб. пособие / А.В. Карпов. – М.: Гардарики, 2000. – 584 с.
3. Мескон, М. Основы менеджмента / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – М.: Дело, 1992. – 160 с.
4. Залезник, А. Менеджеры и лидеры: есть ли разница?: пер. с англ. А. Залезник. – Лидерство / – М.: Альпина Бизнес Букс, 2006. – 258 с.
5. Коттер, Дж. Истинная роль лидера: пер. с англ. / Дж. Коттер. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2006. – 258 с.
6. Johns, G. Organization Behavior / Johns G. – N.Y., 1983.
7. Organizational Psychology / Ed. by D.A. Kolb. – N.Y., 1984.
8. Минцберг, Г. Профессия – менеджер: мифы и реальность: пер. с англ. / Г. Минцберг. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2006. – 258 с.
9. Кунц, Г. Управление. Системный и ситуационный анализ управленческих функций: в 2 т. / Г. Кунц, С. О'Доннел. – М., 1981. – Т. 2. – 306 с.
10. Осуги С. Приобретение знаний: пер. с япон. / С. Осуги, Ю. Сазэки. – М.: Мир, 1990. – 304 с.
11. Слинко, О.Б. Люди в вашем деле: Энциклопедия соционического менеджмента / О.Б. Слинко. – К.: Трамвай, 1996. – 220 с.
12. Гоулман, Д. С чего начинается лидер: пер. с англ. / Д. Гоулман. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. – 232 с.
13. Гоффи, Р. Как стать признанным лидером: пер. с англ. / Р. Гоффи, Г. Джонс. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. – 232 с.

Здоровьесбережение в образовательном процессе

БК 4421.3

УПРАВЛЕНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕМ В ОБРАЗОВАНИИ

Б.А. Куган

ГлавУО Курганской области

Освещаются вопросы осуществления внутриведомственного и межведомственного взаимодействия в управлении процессами здоровьесбережения детей и подростков. Описан опыт осуществления соответствующего взаимодействия в Курганской области.

В Курганской области, несмотря на систематическую здоровьесберегающую деятельность органов управления, продолжают неблагоприятные явления в состояниях здоровья детей и молодежи. Это проявляется в росте числа хронических заболеваний, обострении проблем психического и социального планов. Это отражает и общее состояние здоровья детей и подростков в стране [1, 2, 5, 6 и др.]. В связи с этим задача здоровьесбережения по-прежнему остается одной из наиболее актуальных задач управления образованием. А укрепление физического, духовного и социального здоровья молодого поколения составляет предмет управленческого взаимодействия Главного управления образования (ГлавУО) и муниципальных органов управления образования (МОУО).

В направлении осуществления здоровьесбережения учащихся основная функция ГлавУО состоит в определении региональной политики в этой области, разработке региональных стандартов здоровьесбережения и комплексных программ.

Муниципальные органы осуществляют диагностирование состояний здоровья участников образования, санитарно-гигиенических условий в образовательных учреждениях, создают конкретные программы работы. Именно на муниципальном уровне возможно соотносить результаты диагностирования здоровья каждого участника образования, санитарно-гигиенических условий с индивидуально допустимыми нагрузками и с созданием приемлемых условий здоровьесбережения.

Причинами отклонений в состоянии здоровья, по данным областного управления

здравоохранения и областного Центра госсанэпиднадзора, являются в равной мере как негативное влияние факторов среды обитания, так и весь комплекс факторов процесса обучения. Часть ежедневной жизни, которую обучающиеся проводят в образовательном учреждении, составляет обычно не более четверти суток. Однако по доле затрачиваемой интеллектуальной, эмоциональной, физической энергии данная часть их жизни занимает ведущее положение. Огромный поток информации, требующий восприятия и переработки, перестройка содержания и методов обучения, интенсификация учебной деятельности с ограничением двигательной активности и ряд других факторов вызывают неблагоприятные тенденции в динамике состояния здоровья детей [1, 2, 7 и др.].

Таким образом, наряду с тем, что многие из причин ухудшающегося год от года состояния здоровья детей и подростков находятся вне компетенции системы образования, есть ряд проблем, ответственность за решение которых полностью ложится на плечи работников образования:

- проблемы обеспечения условий здоровой среды в образовательных учреждениях;
- проблемы с организацией учебной жизни, приводящие к ограничению двигательной активности, перегрузкам, стрессам;
- проблемы с организацией и качеством питания.

К основным причинам существующих педагогических проблем снижения качества здоровья обучающихся можно отнести следующие:

– отсутствие в системе образования действенной службы охраны здоровья;

– отсутствие системы мониторинга как состояния здоровья обучающихся, так и состояния и результативности оздоровительной работы;

– неподготовленность педагогических кадров к ведению оздоровительной работы;

– недостаточное использование имеющихся возможностей для сохранения здоровья детей и подростков;

– негуманный стиль педагогического общения.

В связи с этим возникает необходимость строгого учета всех условий, определяющих угрозу здоровью детей и подростков, а факторы, которые могут так или иначе влиять на здоровье обучающихся и воспитанников в образовательном учреждении, приобретают особую актуальность.

Факторы, оказывающие наибольшее влияние на состояние здоровья обучающихся и воспитанников, можно условно разделить на несколько основных групп: санитарно-гигиенические; организационно-педагогические; лечебно-профилактические; материально-технические; кадровые; информационные и научно-методические. Первые три группы факторов являются наиболее значимыми.

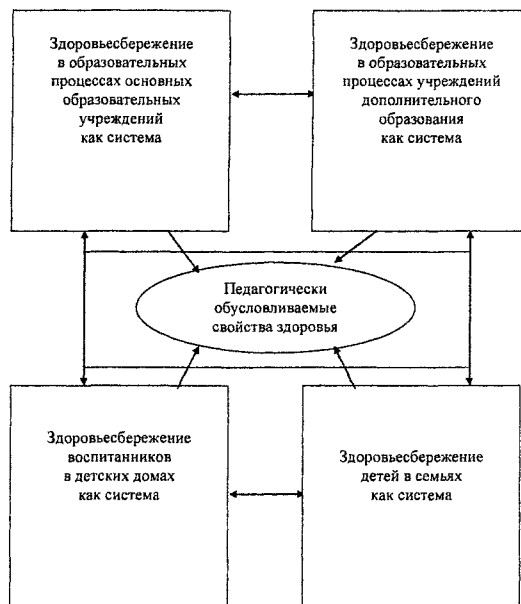
Для нейтрализации негативных явлений и появления позитивных сдвигов необходима активизация оздоровительной работы как в семье, так и на уровне образовательных учреждений.

Здоровье учащихся детей в существенной мере обусловлено состоянием здоровья их родителей, состоянием их собственного здоровья в младенческом и дошкольном возрасте. В этом смысле организация просветительской работы с родителями и взаимодействие с системой здравоохранения – необходимое условие укрепления здоровья детей.

Состояние здоровья детей, начиная с дошкольного возраста, требует не эпизодического, а систематического осуществления мероприятий, направленных на сохранение и улучшение их здоровья. Этим обусловлено создание в Курганской области ряда программ, реализация которых направлена на рост здоровья детей и подростков. Систематическая забота о здоровье предполагает функционирование в области согласованной системы здоровьесбережения. Система охватывает четыре звена: здоровьесбережение в образовательных учреждениях основного и

дополнительного образования, в семье и реабилитационные мероприятия для детей, не живущих с родителями.

На рисунке представлены четыре главные системы здоровьесбережения дошкольников и школьников.



Содержательные направления управленческого взаимодействия в здоровьесбережении учащихся

Ожидаемыми и уже достигаемыми результатами в этом направлении являются снижение заболеваемости детей и сохранение их здоровья; создание условий для полноценного физического и психического развития ребенка; высокий уровень готовности каждого ребенка к различным видам деятельности; обеспечение психологического комфорта пребывания детей в образовательных учреждениях.

Для того чтобы оздоровительная работа стала одним из главных приоритетов в деятельности, необходимо создание учитывающей местные особенности системы работы, направленной на обеспечение основных условий для сохранения здоровья обучающихся и воспитанников в образовательном учреждении. Одним из главных условий образовательного пространства является разработка нормативов соответствующей деятельности. ГлавУО принадлежит разработка регионального стандарта на основные условия для сохранения здоровья обучающихся в общеобразовательных, специальных (коррекционных) образовательных учреждениях и учреждениях начального профессионального образования области. Научно обоснованные санитарно-гигиениче-

Здоровьесбережение в образовательном процессе

ские требования к созданию условий создания здоровой среды привели к постулированию соответствующих нормативов [3, 4].

К организационно-педагогическим условиям обеспечения здоровой внутренней среды относятся:

- создание оптимального светового режима (оптимальное цветовое решение интерьера и мебели; расстановка мебели и оборудования; содержание в соответствующем санитарном состоянии окон и осветительной арматуры; правильное размещение штор, цветов);

- создание оптимального воздушно-теплого режима: соответствие численности обучающихся гигиенической норме вместимости (не касается специальных (коррекционных) образовательных учреждений); проведение занятий и учебных работ, связанных с физическими нагрузками, в специально предназначенных для этих целей помещениях; обеспечение регулярной санации зубов и носоглотки обучающихся; регулярные и правильные уборка и проветривание помещений);

- водоснабжение (при отсутствии центрального водоснабжения установка бачков, оборудованных по типу питьевых фонтанчиков);

- создание условий для достаточной звукоизоляции (правильная организация учебно-воспитательного процесса; отсутствие шума при эксплуатации мебели и оборудования);

- соблюдение требований к мебели, учебно-методическому обеспечению (наличие информации о степени обеспеченности и потребности в стандартной ученической мебели; полная исправность и надежное закрепление оборудования; соответствие учебных пособий гигиеническим и педагогическим требованиям);

- наличие зон активного отдыха, озеленение, эстетика в оформлении учебных помещений и рекреаций.

Организационно-педагогические условия обеспечения здоровой окружающей среды включают в себя:

- содержание в чистоте земельного участка (своевременная очистка территории и вывоз мусора);

- необходимое оборудование хозяйственного двора (наличие мусоросборников с закрывающимися крышками и площадок под ними);

- озеленение земельного участка из расчета не менее 50 % площади его территории;

- выделение на земельном участке всех необходимых зон: учебно-опытной (для учреждений начального профессионального образования – учебно-производственной), физкультурно-спортивной, отдыха, хозяйственной.

Условия обеспечения необходимого двухчасового объема ежедневной двигательной активности обучающихся:

- обязательное преподавание предметов двигательного компонента (физкультуры, ритмики, хореографии и т.п.);

- организация работы специальных медицинских групп для занятий физической культурой;

- систематическое проведение физкультминутки на уроках;

- организация подвижных перемен в режиме учебного дня (не касается учреждений начального профессионального образования);

- организация работы спортивных секций, кружков;

- систематическое проведение внеклассных, внешкольных физкультурно-оздоровительных и физкультурно-спортивных мероприятий (для общеобразовательных школ – с привлечением родителей).

Условия обеспечения здоровьесберегающих подходов в организации учебно-воспитательного процесса:

- соблюдение требований по наполняемости классов и классов-комплектов, групп;

- обеспечение процесса адаптации первокурсников к требованиям школы: «ступенчатый» режим, дополнительные каникулы (не касается учреждений начального профессионального образования);

- соответствие величины учебной нагрузки обучающихся по учебному плану максимально допустимой нагрузке;

- соблюдение гигиенических требований к расписанию учебных и факультативных занятий (для специальных (коррекционных) образовательных учреждений – и к расписанию коррекционных занятий);

- соблюдение гигиенических требований к продолжительности основных режимных моментов учебно-воспитательного процесса;

- организация питания обучающихся (охват разными формами питания не менее 80 % обучающихся для общеобразовательных школ и 100 % обучающихся для специальных (коррекционных) образовательных учреждений; проведение витаминизации питания; профилактика йоддефицитных состояний).

Условия обеспечения здоровьесохраняющих подходов в содержании учебно-воспитательного процесса:

- внедрение здоровьесохраняющих методик (по профилактике нарушений осанки; по профилактике нарушений зрения; по профилактике утомления и переутомления; по профилактике стрессовых состояний, связанных с учебно-воспитательным процессом);

- организация работы (по пропаганде здорового образа жизни; по профилактике курения, алкоголизма, токсикомании, наркомании; по профилактике заболеваний, передающихся половым путем).

Для проведения политики здоровьесбережения в сфере образования нужны подготовленные кадры. Поэтому необходимы условия кадрового обеспечения здоровьесбережения в образовании:

- наличие специалистов, занимающихся различными аспектами охраны здоровья обучающихся (учитель (преподаватель) физкультуры, медицинский работник);

- обеспечение переподготовки и повышения квалификации педагогов по проблемам охраны здоровья обучающихся.

Материально-технические условия здоровьесбережения включают:

- наличие медицинского кабинета;
- наличие спортивного зала;
- наличие столовой (буфета);
- наличие комплексной спортивной площадки, в т.ч. сезонных игровых площадок;
- наличие специальной аппаратуры (в образовательных учреждениях для детей с сенсорными нарушениями).

Создание условий является этапом управления процессом здоровьесбережения. Однако и управление требует соответствующих условий. Условия обеспечения эффективного управления оздоровительной работой включают:

- наличие нормативно-правового и информационно-методического обеспечения;
- наличие системы мониторинга состояния здоровья обучающихся;
- наличие технологий мониторинга состояния и результативности оздоровительной работы;
- наличие программы оздоровительной работы образовательного учреждения.

В регионе традиционно в силу сложившихся социально-экономических условий уделяется особое внимание детям-сиротам и

детям, оставшимся без попечения родителей. Для них выработан отдельный региональный стандарт по всем вышеперечисленным группам условий.

Создание необходимых условий и проведение здоровьесберегающих мероприятий базируется на управленческом внутриведомственном и межведомственном взаимодействии. В целях сохранения и укрепления здоровья дошкольников и школьников органы управления взаимодействуют с органами здравоохранения: центральными районными больницами, районными центрами госсанэпиднадзора, школьными отделениями детских поликлиник.

В компетенции муниципальных органов управления образованием входят:

- реализация федеральных и областных, разработка предложений и реализация муниципальных программ (по профилактике наркомании, профилактике заболеваемости СПИДом среди несовершеннолетних, профилактике йод-дефицитных состояний);

- участие в разработке муниципальной нормативно-правовой базы по вопросам охраны здоровья обучающихся;

- контроль за организацией обучения в общеобразовательных учреждениях детей с ограниченными возможностями здоровья;

- мониторинг создания в общеобразовательных учреждениях условий для сохранения здоровья обучающихся;

- содействие в создании общеобразовательными учреждениями условий для сохранения здоровья обучающихся;

- создание муниципального банка данных по основным направлениям охраны здоровья обучающихся;

- мониторинг за организацией питания обучающихся;

- мониторинг за состоянием физкультурно-оздоровительной работы в общеобразовательных учреждениях;

- мониторинг за состоянием уровня физической подготовленности обучающихся;

- мониторинг за внедрением здоровьесохраняющих методик в учебно-воспитательный процесс общеобразовательных учреждений;

- организация и проведение массовых физкультурно-оздоровительных мероприятий.

Компетенции центральных районных больниц, районных центров госсанэпиднадзора составляют:

Здоровьесбережение в образовательном процессе

– контроль за соблюдением законодательства в области охраны здоровья граждан (в т.ч. несовершеннолетних);

– защита прав граждан (в т.ч. несовершеннолетних) в области охраны здоровья;

– развитие сети учреждений муниципальной системы здравоохранения, определение характера и объема их деятельности, организация медико-социальной помощи и обеспечение ее доступности, контроль за соблюдением стандартов качества медицинской помощи, обеспечение граждан (в т.ч. несовершеннолетних) лекарственными средствами и изделиями медицинского назначения на подведомственной территории;

– обеспечение санитарно-эпидемиологического благополучия и условий для осуществления госсанэпиднадзора на подведомственной территории; выявление факторов, неблагоприятно влияющих на здоровье граждан, информирование о них населения и проведение мероприятий по их устранению, осуществление профилактических, санитарно-гигиенических, противоэпидемических мер;

– координация и контроль деятельности предприятий, учреждений и организаций государственной и муниципальной систем здравоохранения;

– формирование целевых фондов, предназначенных для охраны здоровья граждан; осуществление мер по обязательному медицинскому страхованию граждан;

– создание учреждений для проведения реабилитации инвалидов, организации их обучения, профессиональной переподготовки и трудового устройства, обеспечение деятельности этих учреждений;

– регулярное информирование населения, в т.ч. через СМИ, о распространенности социально значимых заболеваний и заболеваний, представляющих опасность для окружающих;

– реализация мер по охране детства;

– санитарно-гигиеническое образование населения.

Компетенции заведующего школьным отделением детской поликлиники:

– анализ состояния здоровья детей, оценка эффективности профилактических и оздоровительных мероприятий;

– координация деятельности лечебно-профилактических и образовательных учреждений, контроль за организацией медицинского обслуживания детей;

– организация профилактических осмотров;

– организация консультативной помощи;

– организация повышения квалификации медицинских и педагогических работников образовательных учреждений;

– организация работы по гигиеническому воспитанию детей, родителей (лиц, их заменяющих);

– организация и проведение летней оздоровительной кампании.

Компетенции врача-педиатра детской поликлиники:

– контроль за санитарно-гигиеническими условиями в образовательных учреждениях;

– контроль и оказание методической помощи в организации учебно-воспитательного процесса (участие в составлении учебного расписания, составлении режима дня);

– распределение на медицинские группы для занятий физической культурой;

– врачебно-профессиональная консультация, заключение о профессиональной пригодности, контроль за выполнением рекомендаций по трудовому обучению;

– рекомендации по организации и проведению гигиенического воспитания, формированию навыков здорового образа жизни, профилактике СПИДа;

– планирование и анализ вакцинации, осмотр перед прививкой;

– рекомендации по обеспечению адаптации к образовательному учреждению и ее коррекции;

– проведение углубленных профилактических осмотров;

– анализ состояния здоровья детей по предлагаемым критериям и тестам, разработка медико-педагогических мероприятий по улучшению охраны их здоровья.

Принятые и охарактеризованные в данной статье меры привели к своим положительным результатам. Разработанные региональные нормативы позволили определиться с компетенциями всех субъектов управления образованием в решении задачи здоровьесбережения детей. Это способствовало согласованию деятельности всех органов управления на ведомственном и межведомственном уровнях и получению суммарного синергетического эффекта в результате их взаимодействия по укреплению здоровья детей и подростков. Это позволяет надеяться на устойчивость достигнутых результатов и на возникновение тен-

денции укрепления здоровья детей и подростков в Курганской области.

Литература

1. Захаров, А.И. Неврозы у детей и подростков / А.И. Захаров. – Л.: Медицина, 1988. – 246 с.

2. Здоровье. Образование. Опыт и перспективы деятельности локальной образовательной системы по созданию здоровьесберегающего образовательного пространства. Материалы городской научно-практической конференции. – Челябинск: Управление по делам образования г. Челябинска, 1998. – 80 с.

3. Куган, Б.А. Управление образовательной системой: взаимодействие субъектов регио-

нального и муниципального уровней / Б.А. Куган, Г.Н. Сериков. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 632.

4. Куган, Б.А. Управление здоровьесбережением дошкольников / Б.А. Куган, С.Г. Сериков. – Курган: Изд-во ГлавУО, – 108 с.

5. Найн, А.А. Проблема здоровья участников образовательного процесса / А.А. Найн, С.Г. Сериков // Педагогика. – 1998. – № 6. – С.53–57.

6. Приказ Министерства здравоохранения РФ и Министерства образования РФ от 30.06.92 № 186/272 «О совершенствовании системы медицинского обеспечения детей в образовательных учреждениях».

7. Сериков, С.Г. Здоровьесбережение учащихся в образовательных процессах: монография / С.Г. Сериков. – Шадринск: Исеть, 2001. – 320 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА УНИВЕРСИТЕТА

М.А. Волкова
ЮУрГУ

Обосновывается актуальность формирования ценностного отношения к здоровью у студентов, рассматриваются теоретические основания ориентирования студентов на здоровый образ жизни, представлен опыт реализации соответствующего проекта на техническом факультете.

Воспитание – важнейшая составляющая университетского образовательного процесса, способствующая формированию нравственных, общекультурных, гражданских и профессиональных качеств личности будущего специалиста, представителя отечественной интеллигенции.

На совершенствование внеучебной воспитательной работы со студентами ориентирует ряд нормативно-правовых документов федерального уровня, таких как закон «Об образовании», закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», постановление правительства «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» и др. В данных документах определена цель воспитательной политики, реализуемой в высшем учебном заведении, – обеспечение оптимальных условий для становления и самореализации личности студента, будущего специалиста, обладающего высокой культурой, гражданской ответственностью и качествами лидера, способного к профессиональному, интеллектуальному и социальному творчеству [7].

Постановка цели позволяет сформулировать обусловленные ею задачи воспитательной работы, в число которых входит формирование мировоззрения, системы базовых ценностей личности и воспитание внутренней потребности личности в здоровом образе жизни. Кроме того, организация воспитательной работы является эффективным средством профилактики правонарушений и асоциального поведения.

Анализ психолого-педагогической, философской, социальной и медицинской литературы позволяет утверждать, что проблему формирования ценностного отношения к здоровью, здорового образа жизни как сложного социально-психологического феномена необ-

ходимо рассматривать на двух уровнях: государственном и индивидуально-личностном.

Необходимость индивидуально-личностного уровня в рассмотрении проблемы здорового образа жизни связана с тем, что наличие государственной системы формирования установки на здоровый образ жизни, функционирующей в том или ином обществе, само по себе еще не гарантирует, что отдельные его граждане ведут здоровую жизнедеятельность. Для этого необходимо создание у каждого человека эмоционально-ценностного отношения к данному способу жизнедеятельности.

Проблема сохранения и укрепления здоровья студенческой молодежи сложна и многогранна. В современных условиях требуются новые подходы к ее решению. Система образования в Российской Федерации, отмечается в законе «Об образовании», строится на гуманистических принципах, приоритете общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека. Национальная доктрина образования (2000 г.) определяет в качестве одной из основных задач воспитание здорового образа жизни учащихся. Федеральная программа развития образования (2000 г.), Положение о Центре содействия укреплению здоровья обучающихся (2000 г.) и другие документы федерального уровня нацеливают учебно-воспитательный процесс вуза на формирование у студентов установок на здоровый образ жизни, осознание его значимости в жизнедеятельности личности. Определяя основные принципы образовательной политики в России, «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» (2001 г.) в качестве приоритетного направления выделяет создание в образовательных учреждениях условий для сохранения и укрепления здо-

ровья обучающихся и реализации здоровьесберегающих технологий [8].

Современное развитие России связано с модернизацией в сфере образования, которая в первую очередь затрагивает проблемы формирования человека и гражданина, интегрированного в современное общество. Успешным в различных областях жизнедеятельности может быть лишь человек, который ориентирован на здоровый образ жизни (ЗОЖ). Однако, как свидетельствует анализ исследований в данной области, у большинства россиян, особенно у представителей молодого поколения страны, не сложились ценности, обуславливающие такой образ жизни, отсутствует положительное отношение к своему здоровью и ЗОЖ. Дело в том, что в иерархии потребностей, лежащих в основе поведения, например, студента, здоровье находится далеко не на первом месте. По мнению В.И. Андреева, отсутствие установки на главенство ценности здоровья в иерархии человеческих потребностей связано с низкой индивидуальной и общей культурой российского общества, а формирование здоровья – это, прежде всего, проблема каждого человека [2].

В течение последних лет проблема взаимодействия образа жизни людей и их здоровья вызывает повышенный интерес педагогов и психологов, медиков и социологов. Активно изучается категория «здоровый образ жизни», получившая распространение в медицинских, гигиенических, педагогических и социологических исследованиях, в публикациях прессы.

Учеными обсуждаются общие вопросы здоровья студенческой молодежи и ее образа жизни, исследуется влияние различных факторов на формирование ЗОЖ студентов, изучается уровень знаний студентов по данной тематике. В настоящее время высшая школа включается в решение проблемы формирования ценностного отношения к здоровью, здоровому образу жизни у студентов посредством обновления соответствующих педагогических форм, методов и средств [1].

Формирование ориентации студентов на ЗОЖ требует приобретения соответствующих знаний, умений, навыков, развития соответствующих мотивов, ценностей и убеждений (последнее понимается нами как знание, подтвержденное собственным опытом и поэтому эмоционально окрашенное).

По выражению В. Франкла, ценностям нельзя научить, их нужно переживать. Именно переживание является процессом, в ре-

зультате которого преобразовывается система ценностей человека. Это убедительно доказано в монографии Ф.Е. Василюка [5]. В педагогических исследованиях значение переживаний и оценочной деятельности ребенка, подростка, молодого человека отражено неоднократно [8, 9].

Пути формирования у студентов эмоционально-ценностного отношения к здоровому образу жизни представлены в ряде диссертационных исследований последних лет [3, 4, 10].

Мы разделяем мнение Н.А. Безруких о том, что для формирования у человека эмоционально-ценностного отношения к здоровью необходимо формирование установки личности на здоровый образ жизни. Установка на здоровый образ жизни не появляется сама собой, а формируется в результате определенного педагогического воздействия. В качестве такого воздействия автор предлагает использовать педагогическую стратегию приобщения. Приобщение к здоровому образу жизни – это педагогическая стратегия, основанная на определенных целенаправленных действиях педагога по включению личности в процесс индивидуального здравотворчества и достижению генеральной цели – заложить основы всесторонне, гармонично развитой личности. Приобщение – это деятельностный компонент педагогического обеспечения, в основе которого лежит учет структуры личности, возрастной периодизации личностного развития, мотивации, соответствующей возрасту, учет базовых потребностей, соответствующих типов ведущей деятельности, социальных ситуаций [3].

Содержание исследования Н.А. Красноперовой созвучно идеям, представленным в работе Н.А. Безруких. По мнению Н.А. Красноперовой, корректировать существующий образ жизни студентов, формировать ценностное отношение к здоровому образу жизни у студента возможно посредством специального педагогического обеспечения – реализации педагогической стратегии ориентирования студента на здоровый образ жизни. Данная стратегия предусматривает наличие цели, педагогических условий, методов, приемов и средств достижения цели, этапов деятельности и предполагает осуществление определенных педагогических действий, способствующих пониманию студентом значимости деятельности, направленной на самосохранение и самореализацию в различных областях,

осознание ценности здорового образа жизни, обогащению опыта здоровьесберегающей деятельности [10].

Данная стратегия адекватна реальной ситуации развития личности студента, не противоречит основным образовательным потребностям студента, затрагивает основные сферы личности (познавательную, эмоционально-мотивационную, деятельностную) и предполагает комплекс мероприятий ознакомительного, рекомендательного, поддерживающего характера, направленных на достижение поставленной цели, на определенный результат. Посредством данной стратегии разворачиваются основные педагогические способы ориентирования: знакомить, обращать внимание, направлять, помогать, поддерживать, содействовать, активизировать, способствовать адекватному оцениванию. Кроме того, ориентирование как стратегия отличается ценностно-смысловым содержанием. В результате реализации этой стратегии происходит осознанный выбор ценностных ориентаций, направления становления личности, самореализации в политической, экономической, профессиональной и культурной жизни. Таким образом, особенности студенческого возраста и сущностные характеристики педагогической стратегии ориентирования позволяют рассматривать ее как стратегию включения студента как субъекта в здоровьесберегающую деятельность.

Значительный вклад в разработку проблемы формирования ценностного отношения к здоровью у студентов вносят работы С.Г. Добротворской. В исследовании этого автора подчеркивается значение смыслов и жизненных перспектив в процессе формирования ориентации на здоровый образ жизни у студентов. Выявляя комплекс закономерностей, определяющих ориентацию студентов на ЗОЖ, автор доказывает, что данный процесс успешен, если предполагает: развитие психолого-педагогической и валеологической культуры студентов; развитие духовно-нравственной культуры; наличие целей и смысла в жизни; гармоничность ценностной структуры, в которой гуманистические ценности занимают приоритетные места, желательно при этом, чтобы ценность «здоровье» в ценностной структуре личности студента занимала 1–3 место.

Кроме того, С.Г. Добротворская подчеркивает необходимость интереса к процессам самосовершенствования, саморазвития и само-

оздоровления, целевых установок на процессы саморазвития; важно развитие воли, а также «взрослой» психологической позиции студента по отношению к процессам саморазвития и самооздоровления.

Ориентация студентов на ЗОЖ, по заключению С.Г. Добротворской, требует: обучения здоровому образу жизни; постепенного ослабления контроля со стороны педагогов в организации ЗОЖ студента, воспитания, направленного на самоограничение удовольствий, разрушающих здоровье и, прежде всего, отказа от вредных привычек; комплексности и систематичности соблюдения ЗОЖ (рационального питания, физической активности студентов) [4].

Очевидно, что система образования является стратегически важной сферой человеческой деятельности, одним из тех социальных институтов, роль которых неуклонно возрастает по мере продвижения общества по пути прогресса. В настоящее время перед вузами встали принципиально новые задачи. Одна из них – формирование новых ценностных ориентации студентов (в том числе и ценностного отношения к здоровью).

При формировании ценностного отношения к здоровью у студентов необходимо совершенствовать их образ жизни, а также формировать потребности и устойчивые мотивы, направленные на осуществление здоровьесберегающего поведения.

Изложенные выше взгляды современных исследователей на проблему формирования ценностного отношения к здоровью у студентов, изучение психолого-педагогической и медико-социальной литературы по проблеме ЗОЖ позволили нам разработать теоретические основания проекта «За здоровый образ жизни!».

Формированию ценностного отношения к здоровью у студентов, на наш взгляд, будет способствовать реализация стратегии ориентации на ЗОЖ, делающая акцент на развитии духовно-нравственной культуры студентов в ходе осуществления внеучебной воспитательной работы на факультете. Реализация данной стратегии, по нашему мнению, должна проводиться, во-первых, через обучение научному пониманию сущности здоровья и ЗОЖ, во-вторых, через воспитание креативного валеогенного мышления и поведения, в-третьих, через формирование потребностно-мотивационной сферы личности для построения индивидуального здорового образа жизни. Дан-

ные педагогические условия приобщения студентов к ЗОЖ позволят им стать авторами и активными участниками процесса здоровьесоздания. Методологическое решение этой проблемы предусматривает четыре последовательных этапа: знания (овладение определенной информацией); убеждения (трансформация в сознание необходимых знаний); умения (выработка способности правильно выполнять рекомендации); навыки (выработка динамического стереотипа в выполнении комплекса оздоровительных мероприятий). Таким образом, приобщение студентов к ЗОЖ решает общие (информационные, практические) и специфические (ценностно-ориентационные, воспитательные, оздоровительные) задачи.

Цель проекта – содействие воспитанию ценностных ориентаций и установок студентов на соблюдение здорового образа жизни.

Реализация проекта «За здоровый образ жизни!» осуществлялась на механико-технологическом факультете ЮУрГУ в 2006 – 2007 учебном году.

В ходе реализации проекта проведены следующие мероприятия.

Разработано и проведено анкетирование студентов на определение уровня соответствия поведения студентов здоровому образу жизни (опрошено более 280 человек).

При составлении анкеты мы опирались на исследования ряда авторов в сфере проблем образа жизни человека и его здоровья (работы Т. Банчуковой, С. Дерябо, Л. Тупицина, В. Ясвина).

По результатам анкетирования было выявлено, что только для 17 % студентов здоровье является ценностью, а в пропаганде здорового образа жизни участвует лишь 7,5 %.

В то же время студенты считают, что за своё здоровье отвечают они сами, осознают, что без активного и созидательного отношения человека к своему здоровью и здоровью других людей, без формирования у каждого привычки и стремления к здоровому образу жизни, без активного участия в проведении санитарно-гигиенических и профилактических мероприятий надеяться на успех в охране и укреплении здоровья нельзя.

По результатам анкетирования была выявлена самая «здоровая» группа на факультете. Эта группа была награждена призом, а затем – дипломом.

Был проведен конкурс публицистических статей о здоровом образе жизни. В статьях

предлагалось выразить свою позицию по отношению к здоровому образу жизни. Целью данного мероприятия являлась привлечение внимания студентов к проблеме соблюдения здорового образа жизни. По результатам конкурса было выявлено, что большинство студентов высказываются за соблюдение здорового образа жизни. Четыре лучшие работы размещены на сайте факультета.

Будущий специалист сегодня должен обладать интегрированными знаниями по моделированию своего здорового образа жизни для успешной самореализации. Это обусловило введение в образовательный процесс факультета комплексных и систематизированных научных знаний о здоровом образе жизни.

Информирование студентов о здоровом образе жизни осуществлялось посредством методов кооперативного (совместного) обучения, направленных на переход от пассивной формы восприятия информации к активной и обеспечивающих субъект-субъектный характер взаимодействия педагога и студента: лекций-бесед, диспутов. Использование этих методов позволяет задействовать такие базовые характеристики личности студента, как способность к познанию и самопознанию, потребности высшего уровня, ценностные отношения. Кроме того, данные методы способствуют переоценке студентами смыслов собственной жизнедеятельности, реализации потребности в достижении, признании, реализации своих способностей, в том числе, по изменению образа жизни.

Знания необходимы, но они лишь опосредованно могут изменить поведение в сохранении собственного здоровья, считают специалисты в области обучения здоровью. В процессе познания у студента должно формироваться ценностное отношение к здоровью.

В.А. Сластенин и Г.И. Чижакова считают, что знания должны стать ценностными, поскольку на их основе формируется ценностное отношение, ценностная установка, ценностные ориентации, которые являются отражением ценностного сознания и выступают регулятором поведения. Ценностное отношение формируется под влиянием реальной жизненной практики и связано с эмоциональной сферой личности, которая отражает субъективную и личностно-переживаемую связь человека с окружающим миром.

В связи с этим появляется необходимость актуализировать эмоционально-ценностное от-

Здоровьесбережение в образовательном процессе

ношение студента к здоровому образу жизни (внутреннюю позицию, личностно-переживаемую взаимосвязь с окружающим миром) и его потребность в ЗОЖ.

Актуализация эмоционально-ценностного отношения студента к здоровому образу жизни представляет собой целенаправленную педагогическую деятельность по переводу его ценностных ориентиров (мыслей, взглядов, представлений, убеждений, установок, чувств, способностей) из потенциального состояния в реальное и осознанию их значимости в жизнедеятельности человека.

В соответствии с этим был осуществлен выбор таких педагогических методов, приемов и средств, которые способствовали бы формированию у студентов внутренней картины ЗОЖ. Основными компонентами такой картины являются: когнитивный (совокупность знаний, представлений, умозаключений о ЗОЖ) и эмоциональный (чувственная сторона), способствующие осознанию, эмоционально-ценностному принятию и моделированию ЗОЖ как деятельностного ориентира. Методическое обеспечение реализации данного условия осуществлялось нами посредством использования дискуссионных методов организации учебно-познавательной деятельности студента (диалоги, дискуссии), способствующих активизации эмоциональной сферы личности, а также моделирования интерактивных методик, самостоятельных, индивидуальных и совместных форм работы, обеспечивающих деятельностный аспект.

В целях формирования мотивации ЗОЖ у молодежи и отказа от пагубных привычек, ведущих к тяжелым последствиям, одним из направлений проекта стало *проведение лектория по ЗОЖ*, где студентам объясняли, как сохранить свое здоровье на протяжении всей жизни, знакомили с путями и способами жизненной самореализации (предполагающими здоровый образ жизни). В ходе работы этого лектория для студентов ряда групп I и II курса были проведены занятия, на которых рассматривались следующие темы:

–двигательная активность – основа здорового образа жизни (влияние двигательной активности на здоровье человека, определение уровня физической активности студентов, оптимальная физическая нагрузка, виды и характеристика фитнес-занятий и др.);

–средства и пути поддержания психического здоровья студентов (психическое здоро-

вье человека, стрессоустойчивость, средства повышения уровня стрессоустойчивости и др.);

–влияние рационального питания на здоровье студентов (принципы рационального питания, режим питания, организация рационального питания студентов, значение здорового питания и др.);

–профилактика вредных привычек в студенческой среде.

Основной задачей проведения данных занятий являлось повышение информированности студентов о ЗОЖ.

Материал о ЗОЖ имел теоретическую и практико-ориентированную направленность. Логика информационного движения выстроена в направлении от определения основных понятий («здоровье», «здоровый образ жизни») к пониманию их содержания и осознанию значимости здоровья и ЗОЖ в жизни человека, отражает определенную цель и имеет методическое обеспечение в виде разнообразных форм и методов активизации восприятия информации студентами.

Параллельно осуществлялась подготовка студентов к реализации практико-ориентированной части занятий, поскольку актуальным в ориентировании студента на ЗОЖ является его эмоционально-ценностное принятие на личностном уровне как необходимое основание для самоорганизации здоровой жизнедеятельности.

Создание модели ЗОЖ представляет собой промежуточный этап, на котором осуществляется подготовка к реализации в деятельности. Моделирующая деятельность позволяет использовать интегрированные знания студентов о ЗОЖ, задействовать их ценностные приоритеты, конкретизировать «здоровьесберегающие замыслы», получить первичный опыт конструирования такой деятельности.

В рамках работы лектория для всех студентов первого курса механико-технологического факультета (более 200 человек) была проведена лекция «О негативном влиянии наркотических средств: медицинские и правовые аспекты» с привлечением специалистов кафедры «Клиническая психология» ЮУрГУ и Федеральной службы по контролю за оборотом наркотиков. Нарколог и психиатр-психотерапевт рассказали о влиянии наркотиков, алкоголя и табакокурения на организм, осветили деятельность центра медико-психологической помощи, существующего при ГКБ №2. Среди студентов было проведе-

но анкетирование на выявление состояния их здоровья. По результатам анкетирования представителями центра в феврале – марте 2007 г. проводилась индивидуальная работа со студентами, чье здоровье нуждалось в срочной корректировке.

В рамках работы лектория оперуполномоченный отдела межведомственного взаимодействия в сфере профилактики употребления наркотиков Управления ФСКН России по Челябинской области проинформировала о мероприятиях, проводимых в г. Челябинске для предотвращения распространения наркотических средств среди молодежи, о ситуации с распространением наркотиков в нашей стране и городе, а также о правовой стороне употребления или распространения наркотических средств.

В рамках лектория состоялась встреча с врачом студенческой поликлиники ГКБ №2. Первокурсникам было рассказано о порядке оказания медицинской помощи, о прохождении медосмотра, приведены статистические данные о состоянии здоровья студентов факультета, а также даны ответы на все интересующие аудиторию вопросы.

Для получения новой информации в настоящее время многие студенты используют Internet, поэтому на сайте факультета были размещены рекомендации для студентов по соблюдению здорового образа жизни, разработанные на основе медицинской и гигиенической литературы.

Включение студента в здоровьесберегающую деятельность предполагает активизацию действенно-практической сферы личности, реализацию потребности в здоровом образе жизни. Важной организационной составляющей этой области является включение студента в освоение приемов самопомощи. Включение в любую деятельность вызывает собственную активность личности, способствуя обогащению опыта, развитию, самореализации и самоактуализации. Поэтому деятельностный аспект в контексте нашего исследования приобретает особое значение. Включение студента в здоровьесберегающую деятельность предполагает специально организованную среду, в которой происходит обогащение его личностного опыта здорового образа жизни, приобщение к нему и формирование предпосылок самостоятельной деятельности по организации и ведению собственного здорового образа жизни.

При реализации проекта использовались такие формы и методы воспитательной работы, которые предоставляют студентам возможность активно выражать свое отношение к поднимаемым проблемам с опорой на личный опыт выстроить траекторию личностного развития, позволяют сформировать и закрепить навыки здорового образа жизни.

При активной помощи профкома студентов и аспирантов ЮУрГУ со студентами факультета был проведен ряд спортивно-оздоровительных мероприятий, в которых приняло участие около 100 человек (осенью – на спортивных площадках лесопарковой зоны возле ЮУрГУ, зимой – в ледовом дворце «Уральская молния»).

Участие студентов в физкультурно-оздоровительных, культурно-массовых мероприятиях, досуговых формах работы способствует их приобщению к здоровьесберегающей деятельности, обогащению креативно-деятельностного опыта, проявлению активности и самостоятельности в организации собственного ЗОЖ.

Содержание всех указанных выше мероприятий отражено на сайте механико-технологического факультета, где в разделе «Студенту» присутствует подраздел «Проект ЗОЖ» ([http:// mt.susu.ru/sportlife.php](http://mt.susu.ru/sportlife.php)).

Таким образом, в образовательном процессе факультета ориентирование студента на ЗОЖ осуществлялось через реализацию совокупности педагогических условий, методов, приемов и средств информационно-познавательного, эмоционально-ценностного и креативно-деятельностного характера.

Для оценки эффективности реализации проекта нами выявлены следующие критерии, позволяющие определить уровень сформированности ценностного отношения к здоровью у студентов:

- 1) наличие здоровьесберегающих интересов, желания самосовершенствоваться, фундаментальных знаний и представлений о здоровом образе жизни, а также навыков сохранения и укрепления своего здоровья;
- 2) сформированность системы убеждений и ценностей, характеризующих отношение личности к своему здоровью;
- 3) умение действовать в соответствии с полученными знаниями о здоровом образе жизни и негативном влиянии вредных привычек;
- 4) постоянная потребность в заботе о своем здоровье.

Ярко выраженные один или несколько из названных критериев еще не характеризуют высокий уровень сформированности ценностного отношения к здоровью. Только при максимально возможном для каждой личности одновременном наличии всех или большинства предложенных критериев можно говорить о высоком уровне сформированности ценностного отношения к здоровью.

Данный проект может быть охарактеризован с точки зрения системного подхода [11]. Он является целостностью трех компонентов (целевого, содержательного и практико-ориентирующего), реализуется поэтапно. На каждом этапе компоненты проекта реализуются во взаимодействии.

Все компоненты объединены в систему по общему основанию – цели проекта. Каждый из компонентов направлен на достижение цели – формирование ценностного отношения к здоровью. Для этого продумано содержание и формы организации, на это направлены и функции системы.

Для достижения поставленной цели содержание отобрано с учетом возрастных и психологических особенностей студентов и опирается на знания, полученные на предшествующих этапах обучения.

Системные свойства проекта: открытость системы, полезное содержание сообщаемых сведений, подбор форм и методов, соответствующих возрасту.

Для получения более высоких результатов в деятельности по формированию ценностного отношения к здоровью у студентов в следующем году предусматривается активное взаимодействие с организациями города, проводящими пропаганду здорового образа жизни (ЧГБОФ «Береги себя», ЧГБОФ «Жизнь без наркотиков», АНО «Челябинская область без наркотиков», Центром медицинской профилактики, Южно-Уральской ассоциацией

здоровья «Семь ключей», Управлением по делам молодежи г. Челябинска).

Литература

1. Агаджанян, Н.А. *Здоровье студентов: Монография* / Н.А. Агаджанян. – М.: Изд-во РУДН, 1997. – 199 с.
2. Андреев, В.И. *Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Книга 2* / В.И. Андреев. – Казань: Казанский университет, 1998. – 318 с.
3. Безруких, Н.А. *Формирование установки студентов на здоровый образ жизни в образовательном процессе профессиональной школы: Дис. ...канд. пед. наук. [Электронный ресурс]* / Н.А. Безруких. – Саратов, 2006.
4. Добротворская, С.Г. *Проектирование и реализация системы педагогической ориентации студентов на здоровый образ жизни: Автореферат дис. ... докт. пед. наук* / С.Г. Добротворская. – Казань, 2002. – 49 с.
5. Василюк, Ф.Е. *Психология переживания* / Ф.Е. Василюк. – М.: МГУ, 1984 – 341 с.
6. Закон РФ «Об образовании». – М.: МП «Новая школа», 1996. – 60 с.
7. Законодательство Российской Федерации об образовании. *Базовые федеральные законы*. – М.: «Образование в документах», 2001. – 104 с.
8. Здравомыслов, А.Г. *Потребности. Интересы. Ценности* / А.Г. Здравомыслов. – М.: Политиздат, 1986. – 222 с.
9. Кирьякова, А.В. *Теория ориентации личности в мире ценностей* / А.В. Кирьякова. – Оренбург, 1996. – 188 с.
10. Красноперова, Н.А. *Ориентирование студента на здоровый образ жизни в процессе профессионального становления: Дис. ... канд. пед. наук. [Электронный ресурс]* / Н.А. Красноперова. – Красноярск, 2004.
11. Сериков, Г.Н. *Образование: аспекты системного отражения* / Г.Н. Сериков. – Курган: Изд-во «Зауралье», 1997. – 464 с.

МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПЕДАГОГОВ В РАМКАХ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА

О.А. Клестова
УралГУФК

Рассматривается проблема методической работы учителя общеобразовательной школы, направленной на повышение готовности к здоровьесберегающей деятельности, а также разграничение функций администрации учреждения и педагогов в рамках данного вида работы.

Современное реформирование образования обусловлено рядом широкомасштабных проблем общества. Провозглашенные ценности демократизации и гуманизации воспринимаются как массовые процессы, в которых усваиваются не только идеи, но и способ деятельности, соответствующий им. Востребована огромная тренировочная площадка, на которой специалисты обеспечивали бы усвоение новых моделей отношений. Такой площадкой является система образования. Чтобы реализовать реформирование на уровне конкретного ученика и учителя, последнему необходимо реформировать свою деятельность путем уважительного отношения к ее технологичности, освоить инновационные педагогические технологии. Одной из таких технологий является здоровьесберегающая.

В настоящее время образование, несущее социокультурную функцию, сформировалось однобоко: преобладает материалистическая составляющая, не реализуется гармония позиций личность – индивид, не решается задача формирования экологической культуры в ее истинном смысле как обеспечение чистоты, порядка, красоты, гармонии организма и др., без чего недостижима главная ценность – здоровье.

Гуманизм и экологическая культура должны стать составляющими каждого конкретного образовательного процесса в общеобразовательной школе. Немалая роль в этих процессах отводится учителю. Находясь в центре общественного внимания, педагоги тиражируют свой уровень духовности, свою внутреннюю культуру, свою цивилизованность и экологическую культуру, распространяя их на учеников как пример высокой нормы, как критерий действий. И потому ответ-

ственность педагога перед обществом очень высока. Чтобы устранить противоречия между старым и новым, сегодня необходима массовая переориентация педагогов школ в своей позиции (понимание собственных функций, профессиональные убеждения), в выборе моделей и технологий [2].

Именно этому отвечает здоровьесберегающий образовательный процесс, построенный на основе гуманистической парадигмы и экологической культуры. В связи с тем, что через педагогическую подготовку педагога реализуются демократические ориентации в сознании учащихся, учитель должен быть готов к обеспечению данного здоровьесберегающего процесса.

Формирование чего-либо, какого-либо свойства или качества человека происходит в процессе его деятельности. Формирование профессиональных качеств и характеристик происходит в ходе профессиональной деятельности человека. Основной деятельностью учителя является его преподавательская деятельность в общеобразовательном учреждении, следовательно, формирование готовности к осуществлению здоровьесберегающего образовательного процесса должно происходить в процессе его профессиональной деятельности.

Профессиональная подготовка учителя не заканчивается в стенах педагогического учебного заведения, она продолжается на протяжении всего периода профессиональной деятельности. Непрерывность профессионального образования учителя является необходимой предпосылкой развития его творческих способностей, интегративным элементом его жизнедеятельности и условием постоянного развития индивидуального педагогического

опыта. Рост профессионального мастерства и педагогической культуры учителя идет более интенсивно, если личность занимает позицию активного субъекта деятельности, если практический индивидуальный опыт осмысливается и соединяется с социальным и профессиональным опытом, если в педагогическом коллективе поддерживается и поощряется творческий профессиональный поиск.

Практика показывает, что знания, полученные учителями при специально организованном обучении, нуждаются в практической доводке, в осмыслении и апробации в школе [6, с. 498–499].

На наш взгляд, наиболее широкие возможности для формирования готовности к здоровьесбережению предоставляет методическая работа как одна из наиболее существенных составляющих профессиональной подготовки, становления и развития педагога.

Методическая работа непосредственно в школе обладает немалыми преимуществами.

Во-первых, методическая работа в школе носит относительно непрерывный, постоянный, повседневный характер.

Во-вторых, повышение квалификации и мастерства учителей непосредственно в школе позволяет теснейшим образом 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.

В-третьих, 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.

В-четвертых, 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) [4].

Рассматривая сущность методической работы в школе, ряд авторов считает, что она

должна осуществляться в соответствии с важнейшими принципиальными требованиями. В качестве основных требований, выступающих как принципы методической работы, выделяют следующие [4].

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.

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.

Таким образом, в процессе определения содержания методической работы учителей, направленной на формирование готовности к осуществлению здоровьесберегающего образовательного процесса, необходимо учитывать данные принципы и строить содержание методической работы таким образом, чтобы оно в целом соответствовало перечисленным выше требованиям.

Учет такого рода принципов требует определенной их конкретизации. Другими словами, необходимо определиться с механизмами реализации данных принципов. Такие механизмы могут быть выражены посредством установления определенных функций, которые присущи системе методической работы.

Необходимо отметить, что функции и содержание методической работы в исследованиях охарактеризованы достаточно обобщенно, недостаточно внимания уделено взаимоотношениям субъектов данного вида деятельности. Проблемными являются взаимоотношения между субъектами в какой-либо деятельности и разграничения их функций и полномочий занимается менеджмент.

Функции менеджмента – это конкретный вид управленческой деятельности, который осуществляется специальными приемами и способами, а также соответствующая организация работы и контроль деятельности. В отношении нашего исследования речь идет о педагогическом менеджменте и, прежде всего, о распределении функций между администрацией и педагогами в процессе осуществления методической работы в школе.

Нас интересуют функции и тех и других: педагогов – с точки зрения формирования готовности к осуществлению здоровьесберегающего образовательного процесса; администрации – с точки зрения управленческого содействия формированию у учителей такого рода готовности.

В науке и практике выделяют пять основных функций менеджмента: планирование, организация, координация, мотивация и контроль [1, 3, 5].

Функции управления имеют специфический характер, особое содержание, они взаимосвязаны и взаимообусловлены. Их можно представить как виды управленческого труда, связанные с воздействием на управляемый объект. Иными словами, функции управления методической работой в школе предстают перед нами как виды управленческого труда администрации и самого педаго-

га по организации данной сферы жизнедеятельности общеобразовательного учреждения и самого учителя.

Планирование – это один из способов обеспечения направления усилий к достижению поставленных целей. По своей сути функция планирования позволяет принять решение о том, какими должны быть цели методической работы и что должно быть сделано для их достижения.

Организация – обеспечивает упорядочение всех сторон деятельности администрации и педагога в методической работе. Организация как функция является средством достижения целей методической работы. Это процесс, посредством которого создается и сохраняется структура методической работы в общеобразовательном учреждении.

Относительно нашего исследования это означает, что методическая работа в своем содержании имеет три части – инвариантную, вариативную и индивидуальную, каждая из которых использует свои формы, методы и средства для достижения поставленных задач.

В ходе организации как процесса возникает необходимость корректирования работы, координирования усилий, обеспечивая последовательность выполнения поставленных задач. В процессе текущего контроля выявляются те моменты методической работы педагога, которые требуют корректировки и доработки. В этой связи координация также является функцией управления.

Рассматривая методическую работу в общеобразовательном учреждении, мы постоянно сталкиваемся с различным отношением людей к своему делу: разная интенсивность работы, инициативность, старание или работа «от и до». Возникает необходимость в следующей функции. Мотивация – это процесс побуждения себя и других к деятельности для достижения поставленных целей.

Контроль – это процесс обеспечения достижения своих целей, процесс соизмерения запланированных и достигнутых результатов. Другими словами, это процесс сопоставления запланированного объема методической работы и тех результатов, которые будут получены по достижении цели и выполнении всех поставленных задач.

На основании вышеизложенного можно провести разграничение функций управления методической работой со стороны администрации общеобразовательного учреждения и самого учителя.

Здоровьесбережение в образовательном процессе

Таким образом, самостоятельная деятельность педагогов в области методической работы предполагает выполнение ими следующих функций:

а) определение плана мероприятий в рамках методической работы;

б) реализацию данных мероприятий в профессиональной деятельности;

в) постоянный поэтапный контроль результатов их реализации;

г) анализ получаемых при этом данных с целью определения их соответствия плану;

д) внесение необходимых корректив в разработанные мероприятия на основе результатов проведенного анализа.

С учетом существующих в педагогической теории взглядов на содержание методической работы в школе и функции педагогов в осуществлении такого рода деятельности, можно охарактеризовать методическую работу учителей, способствующую формированию готовности к осуществлению здоровьесберегающего образовательного процесса.

Методическая работа учителей, направленная на формирование у педагогов готовности к осуществлению здоровьесберегающего образовательного процесса, на наш взгляд, должна включать в себя следующие элементы.

1. Планирование. Педагог определяет для себя круг вопросов в содержании своего предмета, которые могут способствовать самосовершенствованию компетентности и педагогического мастерства в аспекте здоровьесбережения. Подбор теоретического материала, отражающего вопросы здоровьесбережения. Определение методов самосовершенствования в указанном направлении, а также методов преподавания своей дисциплины, способствующих сохранению паритета образованности и здоровья учащихся и самого педагога. Подбирает или создает новые средства реализации данных аспектов содержания своего предмета. Планирует перечень мероприятий в рамках методической работы, направленных на формирование или повышение уровня готовности к осуществлению здоровьесберегающего образовательного процесса.

2. Реализация (организация). На данном этапе педагог определяет содержание, формы, методы и средства методической работы, направленной на повышение уровня готовности учителя к осуществлению здоровьесберегающего образовательного процесса.

Следует отметить, что характерной особенностью нашей модели является то, что со-

держание методической работы состоит из трех взаимосвязанных и взаимообусловленных частей (инвариантной, вариативной и индивидуальной), для каждой из которых педагог подбирает свои формы работы, методы и средства достижения нужного результата.

3. Контроль результатов предполагает выявление учителем изменений своей компетентности и педагогического мастерства, при этом могут привлекаться другие учителя, а также администрация общеобразовательного учреждения. Для этих целей необходимы разработка и применение специальных тестов, контрольных заданий, анкет, а также других методов и средств, в том числе и проведение открытых уроков, позволяющих проследить, насколько педагог овладел проблемами здоровьесбережения и готов к осуществлению здоровьесберегающего образовательного процесса.

4. Анализ результатов. Здесь педагогу необходимо проинтерпретировать выявленные на предыдущем этапе изменения, определить свои сильные и слабые стороны в аспекте готовности к здоровьесбережению, выраженной нами в четырех показателях (компетентность, нравственность, инициативность и педагогическое мастерство).

В процессе анализа результатов учитель должен определить для себя те моменты, которые требуют корректировки, доработки или создания и использования чего-то нового, ранее не задействованного, но имеющего своей целью помочь педагогу достичь требуемого уровня данного вида готовности. Определяются наиболее эффективные методы и средства достижения поставленных задач методической работы в аспекте здоровьесбережения, наиболее оптимальные формы работы.

5. Корректирование. На данном этапе педагог вносит целесообразные изменения в проводимые им мероприятия в рамках методической работы по проблемам здоровьесбережения. Он отбрасывает или преобразует малоэффективные средства, методы, аспекты содержания теоретической и практической подготовки, подбирает или проектирует новые, основываясь при этом на результатах анализа, проведенного на предыдущем этапе.

Этап корректирования по своей сути схож с этапом планирования, т.е. с первоначальным этапом методической работы учителя. Это обусловлено цикличностью данного процесса. Другими словами, после этапа корректирова-

ния следует этап реализации уже скорректированных мероприятий, затем контроль результатов данной реализации и т.д.

Таким образом, весь этот процесс идет как бы по спирали: этапы повторяются, однако мероприятия внутри них совершенствуются от витка к витку. Заканчивается данная деятельность только при условии достижения необходимого нам результата: сформированности у педагога проектируемого (по возможности высокого) уровня готовности учителя к осуществлению здоровьесберегающего образовательного процесса.

Как отмечалось выше, в рамках методической работы в общеобразовательном учреждении идет разграничение функций между педагогами и администрацией. Исходя из этого, целесообразно рассмотреть функции административного аппарата школы, выполняемые им в рамках содействия и организации методической работы учителей в аспекте здоровьесбережения, а также формирования у учителей проектируемого уровня готовности к осуществлению здоровьесберегающего образовательного процесса. Выполняемые администрацией функции образуют управленческие условия, способствующие формированию у учителей требуемого вида готовности, и включают в себя организацию, стимулирование и контроль.

В рассматриваемом нами аспекте организация представляет собой единение функций планирования, организации, а также, частично, координации и включает в себя следующие мероприятия:

- постановка цели и задач методической работы в аспекте здоровьесбережения;

- подготовка программы методической работы школы на учебный год (либо на несколько лет) в рамках рассматриваемой проблемы;

- становление регламента;

- обеспечение учебно-методической и научной литературой, формирование библиотечного фонда методического кабинета в аспекте изучаемой проблематики;

- обеспечение материальной и технической базы школы, способствующей решению проблем здоровьесбережения субъектов образовательного процесса;

- организация и обеспечение межшкольных и внутришкольных взаимодействий в русле здоровьесбережения учащихся;

- организация и проведение методических семинаров, совещаний, научно-практических и методических конференций и т.д.

Для достижения поставленной цели методической работы и решения выявленных задач педагогическим коллективом школы со стороны административного аппарата должны быть использованы все методы и средства, способствующие наиболее оптимальной и эффективной работе. В этих целях используется функция стимулирования (мотивации). Она включает следующие мероприятия:

- предоставление льгот по нагрузке, разгрузки педагогов;

- выявление системы ценностей учителей в рамках здоровьесбережения и удовлетворение их по мере возможностей;

- побуждение к занятиям методической работой (научно-методической работой) в рамках проблемы здоровьесбережения;

- убеждение педагогов в необходимости решения задач здоровьесберегающего образовательного процесса;

- воспитание ценностного отношения к своему здоровью и здоровью воспитанников;

- мотивирование на повышение квалификации в рамках здоровьесбережения и т.д.

В целях достижения поставленных задач, а также эффективной организации и протекания процесса методической работы со стороны администрации также необходим контроль, который будет способствовать более оптимальной методической работе каждого отдельно взятого учителя. Контроль, проводимый административным аппаратом общеобразовательного учреждения, подразделяется на три вида: предварительный, текущий и заключительный [1, 5].

Предварительный контроль проводится на первом этапе организации методической работы и позволяет выявить состояние проблемы, а также грамотно провести планирование и организацию всех мероприятий в рамках методической работы по проблемам здоровьесбережения. На данном этапе выявляются те моменты, которым будет уделено больше времени, внимания и сил со стороны педагогов.

Текущий контроль проводится в течение всей работы в виде контрольных срезов, опроса, бесед с учителями, посещения уроков и внеклассных мероприятий представителями администрации школы, а также проведения педагогических советов, отчетов о работе за

определенный период, контроля за состоянием здоровья и образованности учащихся, выступлений на семинарах и конференциях и т.д. По итогам этого контроля вносятся необходимые коррективы в работу методических объединений школы и работу отдельных педагогов.

Заключительный контроль проводится на момент окончания учебного года или завершения разработанной программы методической работы школы. На основании результатов этого контроля проводятся корректировочные и координационные мероприятия, вырабатываются планы и разрабатываются программы дальнейшей работы в рамках здоровьесбережения в образовательном учреждении.

Таким образом, методическая работа, направленная на формирование готовности педагогов к осуществлению здоровьесберегающей деятельности или повышение уровня данного вида готовности, будет эффективной при условии разграничения ее функций в рамках педагогического менеджмента.

Литература

1. Виханский, О.С. Менеджмент: учебник / О.С. Виханский, А.И. Наумов. – М.: Границы, 2002. – 522 с.
2. Громкова, М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности: учеб. пособие для вузов / М.Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 415 с.
3. Мескон, М.Х. Основы менеджмента: пер. с англ. / М.Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – М.: Дело, 2000. – 704 с.
4. Моисеев, А.М. Сущность и задачи методической работы в школе в условиях перестройки школы / А.М. Моисеев // Методическая работа в школе: организация и управление. – М.: МГПИ, 1991. – С. 9–22.
5. Основы менеджмента: учеб. для вузов / Д.Д. Вачугов, Т.Е. Березкина, Н.А. Кислякова и др.; под ред. Д.Д. Вачугова. – М.: Высш. школа, 2001. – 367 с.
6. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – 4-е изд. – М.: Школьная Пресса, 2002. – 512 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ АПРОБАЦИИ ОЗДОРОВИТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Э.А. Малолетко
КК «Пегас»

Охарактеризованы основные методы апробации оздоровительно-образовательного процесса в формах экспертизы, эксперимента и публикаций.

Разработанная и обоснованная теоретически модель оздоровительно-образовательного процесса в конном клубе «Пегас» прошла практическую апробацию, согласно логике педагогического исследования [1].

В апробации приняли участие: учащиеся 7–10 классов МОУ СОШ № 120, № 121, № 142 города Челябинска, посетители конного клуба «Пегас», преподаватели соответствующих образовательных учреждений, преподаватели и студенты Южно-Уральского государственного университета (будущие педагоги и менеджеры) – всего 391 чел.

Апробация проходила в разных формах [2]. Первая форма – публикации и публичные выступления. В такой форме была проведена апробация модели среди специалистов в конном бизнесе и педагогов. Особенности и новизна модели обсуждались в Академии сельского хозяйства им. К.А. Тимирязева, с профессорами Уральской государственной академии ветеринарной медицины (г. Троицк), с сотрудниками конного клуба «Тулпар» (г. Санкт-Петербург), во ВНИИ Коневодства, на иппологических семинарах А.Г. Невзорова. Замысел оздоровительно-образовательного процесса обсуждался с коллегами из европейских стран, со специалистами Общенационального фонда молодежных программ «Дар» и Национального открытого института России.

Вторая форма – экспертиза. В экспертизе программ участвовали специалисты, доктора и кандидаты педагогических наук Южно-Уральского государственного университета, Челябинского государственного университета, Уральского государственного университета физической культуры. Прошли экспертизу: критерии оценки качества оздоровительно-образовательного процесса, образовательные программы дополнительного образования и программы факультативов. В них были внесены рекомендованные экспертами исправления.

Третья форма апробации – педагогический эксперимент. Оздоровительно-образовательный процесс осуществлялся в нескольких вариантах.

Первый вариант – оздоровительно-образовательный процесс в конном клубе «Пегас» (группа Э1). Для реализации курсов и работы с лошадьми осуществлялась программа, обладающая свойствами: оздоровительно-образовательная, индивидуально-синтезированная, модульная, адресно ориентированная, вариативная, «асинхронная», востребованная со стороны различных групп населения.

Ядром оздоровительно-образовательной программы является учебно-оздоровительный план. В него включаются следующие составные части:

- проектируемые требования к здоровью и образованности учащихся;
- ограничение объемов учебной нагрузки;
- ограничение объемов физической нагрузки;
- перечень образовательных областей;
- соотношение между образовательными областями;
- соотношение между содержанием образования и укреплением здоровья.

В оздоровительно-образовательную программу также входят: пояснительная записка, включающая описание процессуально-деятельностных и организационно-управленческих аспектов, рабочие программы по отдельным дисциплинам.

Основная часть образовательно-оздоровительной программы включает содержание образования по блокам: «Образование», «Здоровье»; по разделам: «Верховая езда»; «Искусство»; «Психология»; «Театр»; «Декоративно-прикладное творчество»; по модулям (они являются элементами при построении индивидуальной траектории прохождения программы).

В первом варианте направленность на здоровьесбережение дополнительного образования осуществлялась в ходе реализации следующих мер. Для всех учащихся были организованы занятия с лошадью, включающие: а) уход за животными; б) общение и игры, физические упражнения; в) простейшие терапевтические упражнения; прогулки; г) занятия с лошадьми по гуманным методикам; д) теоретические занятия по курсам о лошадях «История происхождения лошади и ее взаимоотношений с человеком»; «Психология лошади», «Анатомия лошади», «Лошадь в искусстве»; е) занятия прикладными искусствами, в том числе по тематике «Жизнь лошади».

При проведении занятий использовались следующие модули: «Теория происхождения лошади и история её взаимоотношений с человеком»; «Верховая езда»; «Лошади в искусстве» (рисование, декоративно-прикладное искусство); «Психология лошади». Проводились занятия с использованием иппотерапевтических упражнений для детей без отклонений в здоровье.

Использовались такие специальные организационные формы занятий, как организация конных походов небольшой продолжительности; конные игры и мероприятия в форме показательных выступлений; видеопросмотры материалов о лошадях, об уходе за ними. Кроме этого было создано все необходимое обеспечение (т.е. реализованы условия нормативно-информационной, стимулирующей, деятельностно-коммуникативной групп).

Нормативно-информационная группа условий была осуществлена следующим образом. Создана нормативная база работы конного клуба. Разработаны и утверждены рабочие программы. Разработаны нормативы (регламент работы клуба, нормативы учебной нагрузки, нормативы методической и преподавательской работы, регламент работы учащихся с лошадьми, регламент физических упражнений).

Стимулирующие условия направлены на мотивацию работы сотрудников в нужном русле. Им требовалось сочетать образовательную и оздоровительную работу. Условия (и материальные, и программа, и действия администрации) в клубе позволяли это делать.

Деятельностно-коммуникативные условия обеспечивались довольно определенным регламентом взаимодействием субъектов: «учащиеся – учащиеся», «педагоги – учащиеся (или отдельный учащийся)», «учащийся – лошадь – инструктор».

Второй вариант апробации состоял в работе с учащимися школ на базе самих школ (группа Э 2). В состав группы входили учащиеся МОУ СОШ № 120, № 121, № 142 г. Челябинска. Для учащихся проводился факультатив «Теория происхождения лошади и история её взаимоотношений с человеком». Были организованы практические занятия по уходу за лошадью.

Учащимся школ была предоставлена возможность пройти основной курс «Теория происхождения лошади и история её взаимоотношений с человеком». В отличие от посетителей конного клуба, они не имели возможности пройти другие образовательные модули. Занятия и общение с лошадью у них хотя и проводились, но в меньшем объеме. Также не были реализованы все условия. Некоторые же условия осуществлялись иначе, нежели в конном клубе.

Во-первых, большая часть занятий проводилась вне конного клуба, поэтому действующие в нем нормативы и ограничения не могли в полной мере применяться к оздоровительно-образовательному процессу учащихся, посещающих факультатив. Во-вторых, стимулирование имело свои особенности. Занятия проводились сотрудниками клуба, но в организации помогали сотрудники школ. Требовались дополнительные меры по их привлечению к этому процессу. В этом состоял новый аспект стимулирующих условий. В-третьих, потребовалось организовать общение и с педагогами школ. Однако они имели свои задачи, поэтому можно утверждать, что не было такой согласованности действий и общей их направленности, как в первой группе.

Поскольку педагогический эксперимент проводился на сравнительной основе, мы также выбрали контрольные группы, в которых были реализованы собственные методики работы с учащимися. В первой из контрольных групп не проходили занятия с лошадьми, но учащиеся занимались различными курсами дополнительного образования по названной тематике. Занятия проводились с учащимися вышеназванных МОУ СОШ.

Во второй контрольной группе учащиеся занимались с лошадьми (уход, общение, прогулки) и получали некоторую сопутствующую информацию о лошадях.

В третьей контрольной группе занятия по данной тематике не проводились. Однако в контрольную группу вошли учащиеся, имеющие

различные хобби, посещающие какие-либо учреждения дополнительного образования.

Оценка результатов эксперимента осуществлялась с использованием следующих критериев. Это: критерии здоровья – физический, психический, социальный; критерии образованности – теоретические знания о лошади и умения их применять при общении с животным. По этим критериям было выделено 4 уровня: низкий, средний, выше среднего, высокий.

Результаты реализации этих различных между собой методик представлены в табл. (заключительный срез). Отметим, что на начало эксперимента состояние по исследуемым критериям было примерно одинаковым (статистически неразличимо) во всех четырех группах.

– включение в штатное расписание обязательных должностей педагога (методиста) и медицинского работника;

– ведение журнала здоровья постоянно занимающихся посетителей;

– использование в оценке функционирования организации критериев состояния здоровья детей;

– проектирование индивидуальных или дифференцированных программ по группе здоровья;

– проектирование нормативов физической нагрузки и их коррекция по критериям состояния здоровья и группе здоровья;

– в уставе организации следует отражать вышеупомянутые требования к здоровьесберегающей деятельности.

Таблица

Результаты формирующего эксперимента

Критерий	Э1	Э2	К1	К2	К3
Физическое здоровье	Выше среднего	Выше среднего	Средний	Средний	Средний
Психическое здоровье	Выше среднего	Выше среднего	Средний	Средний	Средний
Социальное здоровье	Выше среднего	Выше среднего	Средний	Средний	Средний
Теоретические знания о лошадях	Выше среднего	Выше среднего	Средний	Средний	Низкий
Применение знаний на практике	Выше среднего	Выше среднего	Низкий	Средний	Низкий

В таблице приведены средние данные по группам. Они одинаковы в экспериментальных группах и в контрольных группах и отличаются между собой. Но кроме этого, в группах Э1 и Э2 есть статистические различия в уровнях учащихся, которые имеют одинаковые уровни. Результаты выше в группе Э1.

По результатам работы мы вывели рекомендации для организации, в которой происходит оздоровительно-образовательный процесс:

– постановка задачи сохранения и укрепления здоровья, воспитание ценностного отношения к жизни и здоровью человека;

Проведенная апробация подтвердила, таким образом, эффективность оздоровительно-образовательного процесса и позволила дать методические рекомендации по его осуществлению.

Литература

1. Котлярова, И.О. Обоснование и апробация педагогической модели // Вопросы взаимосвязи образования самообразования студентов / И.О. Котлярова. – 2006. вып. 12. – Челябинск: Образование. – С. 156–162.
2. Сериков, Г.Н. Педагогика. Методология исследования / Г.Н. Сериков. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 456 с.

Информационные технологии в образовании

ББК 4481.23+4481.27

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

К.С. Буров
ЮУрГУ

Рассмотрено соотношение понятий «педагогическая технология» и «компьютерная технология». Обоснована актуальность использования компьютерных технологий в процессах функционирования образовательного учреждения. Рассмотрен процесс информационного обеспечения как один из аспектов управления методической работой. Определены основные направления интеграции информационных технологий в методическую работу.

В педагогику понятие «технология» вошло в середине XX-го века, его появление было связано, во-первых, с развитием технических средств, которые предоставляли новые возможности для оптимизации процесса обучения и, во-вторых, с развитием идей о том, что существуют общие закономерности процесса обучения, на основе которых можно строить эффективные варианты системы обучения, пригодные для массового обучения (алгоритмизировать, программировать обучение). Эти два аспекта отражены в эволюции самого термина и его трактовках («технология в образовании», «технология обучения», «технология образования», «педагогическая технология»). В современном понимании термина эти два аспекта также нашли свое отражение: под «педагогической технологией» мы понимаем систему планирования, применения и оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний путем учета человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения эффективной формы образования.

Благодаря расширению научной методологии педагогики и развитию исследовательских методов, стало возможным выделить специфические признаки педагогической технологии в отличие от других понятий. Мы можем выявить компоненты педагогической технологии как системы: представление о состоянии системы или свойства учащегося,

представления о планируемых результатах, цели процесса, модель изменения системы (формы, методы, средства), средства диагностики или мониторинга системы, механизмы обратной связи. Можем определить критерии, которым педагогическая система должна отвечать: концептуальность, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость. Можем уточнить показатели этих критериев: планирование обучения на основе точного определения желаемого эталона, постановка диагностических целей, последовательная ориентация всего хода обучения на цели, которая обеспечивается наличием оперативной обратной связи и сопровождается соответствующей коррекцией хода обучения, полная управляемость процессом обучения, гарантированность конечного результата. Сегодня предпринимаются попытки создать универсальную классификацию педагогических технологий, выделить инвариантные основы, определяющие их многообразие (стратегические, тактические, оперативные; технологии обучения, воспитания, управления образованием и др.). Таким образом, можно считать педагогические технологии важным элементом, обеспечивающим единство российской системы образования.

Следует отметить свойства педагогических технологий, которые предопределяют их развитие:

– соответствие гуманно ориентированной идеологии в образовании (содействие развитию личности учащегося в рамках педагогически целесообразных действий);

– направленность на повышение эффективности и совершенствование экономичности образования;

– инновационный характер – обобщение и распространение педагогического опыта;

– открытость к восприятию достижений научно-технического прогресса.

Эти особенности педагогических технологий предопределили появление такого понятия как «информационная технология в образовании».

Понятие «информационная технология в образовании» вошло в педагогику в 90-х годах XX-го века в связи с развитием возможностей в производстве компьютерной техники и появлением ее в быту, на производстве и в образовательных учреждениях. Эволюция термина («computerized teaching technology», «технологии компьютерного обучения», «компьютерные педагогические технологии», «новые информационные технологии», «информационные технологии») связана с несколькими обстоятельствами. Калька английского термина устанавливала синонимическую связь между понятиями «информационная технология» и «компьютерная технология». Вместе с тем, любая педагогическая технология связана с информационными процессами и является информационной. Отличие от традиционной информационной технологии, радикально новаторский, а не эволюционный характер этой технологии должно было подчеркнуть добавление «новая». Определение «компьютерная» подчеркивает, что основным техническим средством реализации информационной технологии является компьютер. Все названные термины равноправно употребляются в современных исследованиях. Возникает семантическая неопределенность, обусловленная, во-первых, отнесением информационной технологии в образовании к разновидности педагогической технологии и, во-вторых, безусловным установлением понятийной связи информационной технологии с определенной технической средой (преимущественно компьютерной техникой). В последнее время делаются попытки учесть эти два аспекта. Таким образом, термин «информационная технология в образовании» уточняется.

В педагогической науке сделаны попытки классифицировать компьютерные технологии в образовании (технические, программные, программно-аппаратные; технологии работы с текстовой, графической, аудиовизуальной информацией; гипертекстовые, мультимедийные, интегрированные технологии; локальные, дистанционные технологии и др.). На сегодняшний день в образовательном процессе уже используется ряд технологий, связанных с компьютерной образовательной средой: электронный учебник, мультимедийная система, система автоматизированного проектирования, банк данных, база данных, локальные и распределенные (глобальные) вычислительные системы, электронная почта и др. Очевидна тенденция к расширению этого списка. Уже сейчас говорят об интеграции нескольких технологий: создании комплексных обучающих систем, автоматизированных рабочих мест, систем управления процессом обучения.

Информационные технологии в образовании должны соответствовать определенным требованиям: удовлетворять основным критериям педагогической технологии; решать задачи, которые ранее в дидактике не были теоретически или практически решены; средством подготовки и передачи информации обучаемому должна выступать компьютерная и информационная техника; соответствовать требованиям к архитектуре системы и стандартам качества информационных средств; не наносить вреда здоровью, не способствовать перегрузкам. К сожалению, не все эти требования сегодня соблюдаются разработчиками образовательного контента. Слабо разработаны концептуальные, научно-педагогические и методические аспекты применения названных технологий в образовательном процессе. Педагогическая эффективность и экономическая целесообразность их внедрения неочевидны. Все эти проблемы еще предстоит разрешить в будущих исследованиях.

К 2010 году правительство РФ предполагает завершить техническое оснащение образовательных учреждений современными компьютерными системами, создать рынок программных средств обучения и управления образовательными системами, завершить эксперименты по апробации цифровых образовательных ресурсов в процессе общего образования и приступить к их массовому внедрению, в массовом порядке осуществить подготовку педагогических и управленческих работников

образовательных учреждений к использованию информационных технологий в образовательном процессе. Эти тенденции характерны как для системы общего образования, так и для системы высшего образования.

Еще в 1995 году Министерство образования РФ рекомендовало использовать информационные технологии в образовательном процессе вуза в соответствующем письме. На сегодняшний день это уже не рекомендация, а одно из направлений государственной политики в рамках приоритетного национального проекта «Образование». Среди целей, поставленных в Федеральной целевой программе развития образования на 2006–2010 годы, – «рост удельного веса численности выпускников учреждений профессионального образования, освоивших образовательную программу с использованием методов дистанционного обучения; рост удельного веса численности учреждений профессионального образования, имеющих доступ локальных сетей учебного назначения к глобальным информационным ресурсам; рост числа автоматизированных рабочих мест, предназначенных для работников управления в сфере образования и т.д.» [4]. По этим показателям, среди прочих, будут судить об эффективности работы образовательного учреждения и конкретного преподавателя. Именно эти показатели будут основанием для выделения грантов и премий.

Можно констатировать, что информационные технологии внедряются не только в процесс учения или процесс преподавания, они внедряются в процесс функционирования образовательного учреждения как организации. По окончании вуза будущие специалисты столкнутся с необходимостью применять навыки работы с информационными технологиями на практике, а управленческие работники образовательных учреждений – видеть перспективы их использования и определять свое место на рынке электронных образовательных услуг.

Как отмечает Г.Н. Сериков, в центре функционирования образовательных учреждений находится осуществление образовательных процессов, а персонал каждого образовательного учреждения призван обеспечивать практическую осуществимость образовательных процессов с разных сторон. И, прежде всего, речь следует вести о методическом обеспечении образовательных процессов [3]. Как отмечается в педагогической литературе, методическая работа в целом является важ-

ным 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. Чернова и др.

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 профессионально-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.)» [2, с. 14].

Целью методической работы является, главным образом, сопровождение образовательного процесса, то есть всемерное содействие повышению качества образовательного процесса посредством согласования и совершенствования единого методического замысла в образовательном учреждении в целом и методических замыслов каждого педагога.

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) [1]. 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.

Одной из сторон управления методической работой является информационное обеспечение профессиональной деятельности учителей, что служит средством отражения взаимосвязей между различными компонентами методической работы, развертывание которой существенно зависит от информации, которой могут пользоваться учителя, что может служить причиной принятия неадекватных, нецелесообразных решений.

В качестве основных условий повышения меры информированности учителей могут рассматриваться следующие условия. Необходимо формирование и обеспечение постоянного пополнения школьной библиотеки материалами для самообразования учителей, получение бумажных и электронных копий изданий, отсутствующих в библиотеке, создание периодического каталога книг и статей, посвященных проблеме индивидуализации образования учащихся, что обеспечит оперативный доступ учителей к научно-педагогическим, научно-методическим, а также периодическим изданиям. Важна организация подписки на те периодические издания, в которых наиболее часто публикуются статьи по проблемам индивидуализации обучения, таких как журналы «Педагогика», «Педагогические технологии», «Директор школы», «Народное образование», «Завуч» и т.д.

О необходимости пополнения школьных библиотек, оборудовании методических кабинетов, обеспечивающих учителей методической литературой по определенной проблеме, говорится во многих публикациях, посвященных методической работе и работе школьных библиотек. Оборудование в библиотеке (или методическом кабинете) читального зала позволит повысить не только оперативность доступа учителей к актуальной научно-педагогической и научно-методической информации, но и охватить большее количество пользователей информацией.

Кроме того, информация должна накапливаться не только в библиотеке, но и в методических кабинетах. Необходимо создание банка разработок уроков по предметам, разделам и темам, вариантов уроков, комментариев к ним, программ и планов, возможно запланировать выпуск сборников научных и научно-методических разработок учителей, – все это позволит организовать оперативный обмен опытом, доступ учителей к самой свежей информации, возможность использования положительного опыта в собственной работе. С этой же целью важно организовывать участие учителей в семинарах, конференциях, педагогических чтениях и т.д.

Также важно обеспечить доступ учителей к данным, характеризующим психологические и учебные особенности и возможности учащихся по классам. Эти достижения позволяют учителям конструировать уроки с учетом достигнутого, видеть зону ближайшего развития учащихся, особенности усвоения ими учебного материала, что позволяет на научной основе проектировать средства обучения, управлять процессом развития учащихся. Данное условие может осуществляться в виде создания в кабинете психолога картотеки данных по классам, организации консультаций со школьными психологами, медицинскими работниками, социальными работниками, сотрудниками районных центров психолого-медико-педагогических консультаций.

Таким образом, если реализуется информационное обеспечение профессиональной деятельности учителей, осуществляющих методическую работу, то это весьма эффективно влияет на процесс повышения уровня их профессиональной квалификации, обеспечивая возможность повышать теоретическую и практическую готовность, на-

блюдают результаты и обмениваться опытом своей работы.

К числу обязательных условий, значительно повышающих эффективность методической работы, следует отнести наличие в образовательном учреждении технических систем, предоставляющих возможность накопления и обработки информации, облегчающих создание и тиражирование методических и дидактических средств и использование в методической работе достаточного количества новых информационных технологий.

В соответствии с этим можно сказать, что использование информационных технологий в методической работе уже сегодня направлено не на одну, а на ряд целей. Нам представляются целесообразными следующие направления работы.

1. Использование новых информационных технологий как средства повышения эффективности работы с информацией: использование возможностей средств презентации результатов работы; создание библиотеки программных средств (учебники, энциклопедии, базы данных); работа с Интернетом и т.д.

2. Улучшение качества методической работы путем организации единой информационной среды: модернизация компьютеров под современные задачи; создание автоматизированных рабочих мест преподавателя; разработка механизмов обеспечения защиты авторских материалов; повышение квалификации кадров по данному направлению в любых организациях с получением преподавателями соответствующих документов и т.д.

3. Оптимизация управления методической работой: обеспечение стандартизации документооборота; разработка программ для комплексного учета прогресса учащихся, эффективности работы преподавателей и др.

Таковы, на наш взгляд, основные направления интеграции информационных технологий не только в образовательный процесс, но и в методическую работу.

Литература

1. Дудина, Н.М. *Управление научно-методической работой как фактор повышения профессиональной компетентности педагогов образовательного учреждения инновационного типа (гимназия): автореферат дис. ... канд. пед. наук / Н.М. Дудина. – Челябинск, 1996. – 27 с.*

2. 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.*

3. Сериков, Г.Н. *Управление образовательным учреждением. Часть 1: Явление и понятия / Г.Н. Сериков. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2007. – 260 с.*

4. *Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 годы. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 3 сентября 2005 г. № 1340-р [Электронный ресурс]. – Образование и наука. Нормативно-правовое регулирование образовательной деятельности в РФ. – М.: Информационные системы и технологии, государственная академия инноваций, 2006.*

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ К САМОСТОЯТЕЛЬНОМУ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СЕТИ ИНТЕРНЕТ

В. А. Редько
КГУ, г. Курган

Многие актуальные проблемы связаны с информатизацией образования. Потребности современного общества диктуют активное внедрение информационных технологий в среднюю школу. Статья отражает теоретический анализ проводимого исследования проблемы педагогического сопровождения использования учащимися образовательных возможностей глобальной сети Интернет.

В проекте стандарта медиаобразования говорится о том, что учащиеся, завершившие общее среднее образование, должны уметь целенаправленно искать информацию, грамотно ее интерпретировать, а также иметь представление об инструментарии подготовки, передачи, получения информации и первоначальные умения работы с этим инструментарием.

Исходя из этого, мы представляем медиаобразовательные умения, показывающие готовность школьника к дальнейшей работе с информацией в сети Интернет и жизни в высокотехнологическом обществе. Это умения:

- пользоваться компьютером, информационными ресурсами;
- пользоваться поисковыми системами и каталогами;
- целенаправленно находить нужную информацию;
- понимать адресную направленность информации, критически осмысливать ее, формировать и обосновывать альтернативные взгляды, интерпретировать информацию;
- сохранять и использовать информацию в повседневной жизни;
- перерабатывать и представлять информацию [8].

Если человек обладает всеми перечисленными выше умениями, то он работает в Сети осознанно, а не спонтанно, использует ее образовательный потенциал. Кроме того, медиаобразование выступает как один из способов индивидуальной информационной защиты. Подростки так или иначе будут встречаться с материалами совершенно различного характера, как позитивной, так и негативной

направленности, даже если они ее и не ищут специально. В связи со свободным течением информации в сети возрастает ответственность педагогов при обучении инструментальным и медиаобразовательным навыкам деятельности, которые поднимают человека на более высокий уровень информационных и интеллектуальных возможностей.

Овладев необходимыми интеллектуальными умениями, подростки смогут перейти на осознанный пользовательский этап работы в сети Интернет. Он характеризуется высокой мотивацией поиска, интерпретации и представления информации, целенаправленным использованием компьютерной сети и ее информационных ресурсов в соответствии с образовательными целями и задачами. При этом у школьников часто возникают те или иные вопросы. При отсутствии необходимых знаний они обращаются за помощью к преподавателю для восполнения существующих пробелов, подтверждая тем самым необходимость индивидуального подхода к обучению работе в сети Интернет и направляющей деятельности педагога.

Учитывая имеющиеся исследования в области образовательных возможностей сети Интернет и формирования готовности учащихся в их использовании, отметим, что готовность представляет собой целостное образование, в котором можно выделить 2 аспекта: личностный и образовательный. Личностный аспект готовности отражает меру внутренней готовности учащихся к данному виду деятельности и определяется степенью развития личностных качеств учащихся, необходимых для использования образовательных воз-

возможностей сети Интернет. Образовательный аспект готовности отражает меру внешней процессуально-деятельностной формы проявления соответствующих характеристик в комплексе и в отдельности.

Образовательный аспект готовности включает в себя обеспечение учащихся знаниями, умениями и навыками, необходимыми для использования образовательных возможностей Интернет. Но так как данный аспект готовности включает характеристику не только знаний, но и умений и навыков, мы, присоединяясь к другим ученым (О.А. Абдулина, Б.Т. Лихачев, В.А. Слостенин, Н.М. Яковлева), считаем целесообразным выделить в образовательной готовности два компонента: теоретический и практический. Таким образом, модель готовности к использованию образовательных возможностей сети Интернет включает в себя такие составляющие, как личностная, теоретическая и практическая готовность. Личностный компонент как системообразующий является определяющим, но его формирование в значительной степени обусловлено развитием теоретической и практической готовности.

Остановимся кратко на интерпретации выделенных компонентов готовности учащихся к использованию образовательных возможностей сети Интернет. Личностный компонент в структуре готовности учащихся представляет собой группу качеств личности ученика, необходимых для использования образовательных возможностей Интернет. Содержание данного компонента основано на требованиях к структуре способностей и личностных качеств ученика, которые включают характеристику потребностей в компьютерном образовании и самообразовании.

Теоретический компонент готовности отражает точку зрения большинства ученых, что без высокого уровня теоретических знаний невозможна подготовка учащихся. Критерием теоретической готовности является уровень теоретических знаний, которые оцениваются по следующим показателям: полнота, прочность, осознанность. Усвоение знаний осуществляется в процессе методологической, теоретической и методической подготовки. Поэтому в содержании теоретического компонента включены знания в области информатики и компьютерных технологий. В процессе обучения невозможно дать полный набор знаний и умений на весь период самостоятельной работы, поэтому важным является определе-

ние объема знаний, необходимых и достаточных для использования образовательных возможностей Интернет. Полученные знания составят основу самоподготовки и самосовершенствования учащихся.

Критерием практической готовности является уровень сформированности практических умений и навыков, которые оцениваются по следующим показателям: выбор действий, перенос их на другие виды деятельности, степень обобщенности полученных результатов. Практический компонент в структуре готовности учащихся к использованию образовательных возможностей сети включает умения, необходимые для данного вида деятельности. Мы включаем в содержание практического компонента как общепедагогические умения, необходимые для организации образовательных возможностей Интернет, так и узкоспециальные умения в области информационных технологий.

Поскольку педагогический процесс в школе обращен к учащимся и включает в себя взаимодействие с педагогом, то правомерно обращение к понятию «педагогическое содействие». Само значение слова «содействие» предполагает совместную деятельность или сотрудничество в чем-либо, участие в каком-то деле в целях облегчения, помощи и поддержки.

В педагогическом процессе это явление, изначально определяемое педагогом как осуществляемое действие – содействие, направлено и развернуто к личности [1, 7].

Педагогическая сущность содействия может быть рассмотрена «широко» и «узко». Широкий взгляд состоит в том, что педагогическое содействие может быть источником культурного взаимодействия, где культура – способ жизнедеятельности человека, аккумулирующий его творческую энергию, способную дать импульс для самопознания и самореализации в собственной практической деятельности. Так как культура многослойна и антиномична, ее ценности обусловлены исторически, педагогу необходимо противостоять «вдвороту центробежных сил культуры» и не раствориться в нем, не стать «одномерным человеком», а обрести свою самость и «телесность духовности» [3, 5, 6].

Следовательно, педагогическое содействие в своем культурном, «широком» предназначении раскрывает значимость для учащихся фундаментальных ценностей в процессе образования. Оно придает обучению особый

смысл, так как обеспечивает целостное духовное развитие и совершенствование личности.

Педагогическое содействие можно рассматривать и в более «узком» плане – как участие педагогов в организации учебной деятельности учащихся, стремление всегда прийти на помощь при решении сложных задач, быть рядом, ненавязчиво помогая в достижении поставленных целей. Если любое содействие естественным образом предполагает совместность и продуктивность действий, тесное сотрудничество, то педагогическое содействие требует от учителя такта, умения создавать творческую атмосферу, в которой необходимые знания не усваиваются, а «пропускаются через призму субъективности учащихся», позволяя им «увидеть» роль этого знания в дальнейшей деятельности [4].

Педагогическое содействие развернуто к становлению личности, к созданию условий для самосовершенствования. Оно не ограничивается только «научением». В нем сплетаются воедино стремление к сопереживанию и «безусловное принятие друг друга как ценностей» [2]. Оно накладывает на самого педагога ощутимую ответственность не останавливаться в собственном профессиональном развитии.

Специфический характер имеет педагогическое содействие в формировании готовности учащихся в использовании образовательных возможностей сети Интернет, так как Интернет способствует развитию эмоциональной сферы личности, дает возможность «проживания» различных жизненных ситуаций, реализации творческих способностей. Использование в Интернет художественно выразительных форм, анимации помогает избежать дидактической навязчивости в решении задач эстетического и этического воспитания. Это способствует развитию творческих способностей учащихся. Вызываемые в процессе работы эмоции неразрывно связаны с деятельностью сознания, они одновременно воздействуют на эмоциональную и рациональную сферы психической деятельности учащихся, что приводит к максимальной мобилизации органов восприятия и повышает активность познавательной деятельности школьников.

Процесс обучения с помощью глобальной сети Интернет обладает способностью резко понижать утомление, повышать эффективность восприятия и запоминания. Это свойство сети играет существенную роль в поддержании устойчивого внимания и обеспечения

максимальной эффективности усвоения учебного материала. Таким образом, применение Интернет в образовании не есть стремление превратить учебный процесс в развлекательное зрелище; оно обусловлено теми свойствами, которые позволяют при решении определенных учебных задач наиболее эффективно организовать учебный процесс и решить многие проблемы, связанные с установлением прочной обратной связи, управлением вниманием, повышением уровня восприятия, запоминания, развитием творческой активности личности.

Педагог, содействуя учащимся, вовлекает их в своеобразный акт коммуникации, когда скрытое знание трансформируется в явное.

Указанное нами разделение педагогического содействия на широкое, узкое и специфическое носит в значительной мере условный характер, так как оно осуществляется в педагогическом процессе, который, как известно, «есть процесс целостный» [4]. Сущность педагогического содействия изначально предполагает определенную синхронность, максимальную возможность совпадения в действиях педагога и учащихся, оно проявляется в познавательной, творческой, коммуникативной деятельности. Это говорит о разветвленности и универсальности педагогического содействия, о соотнесенности его с личностью.

Особое место в исследуемом явлении занимает рефлексия как способность педагога и учащихся анализировать те изменения, которые возникли в совместной деятельности.

Общая целевая направленность педагогического содействия, осуществляемая в совместной деятельности учителя и учащегося, разрешается через диалогические ситуации, смысловые и когнитивные связи, и это свидетельствует о многообразии вариативных проявлений содействия в целостном педагогическом процессе. В то же время нельзя не отметить, что педагогическое содействие как своеобразное энергичное «аранжирование» педагогического процесса нарушает его равновесие, придавая ему неустойчивый характер. Так, интегрированность содействия в педагогический процесс приводит к возникновению нового типа отношений между педагогом и учащимся и к постепенному нарастанию изменений.

Опыт, знания и более широкий культурный горизонт, а также умение видеть и слышать личность позволяют педагогу играть ведущую роль в педагогическом содействии,

тем более, что именно он интегрирует это явление в педагогический процесс.

Роль преподавателя при обучении с помощью сети Интернет заключается в том, что он, наблюдая за ходом рассмотрения изучаемого объекта или решения проблемы каждого учащегося, включается в сеть и корректирует познавательный процесс, находя ошибки, выводя решение в правильное русло, подсказывая необходимые для решения или рассмотрения общие и конкретные ориентиры.

Мы рассматриваем четыре наиболее перспективных направления применения информационно-коммуникационных технологий для расширения возможностей обучения.

1. Оказание педагогической помощи учащимся в усвоении сложных понятий.

Тот факт, что многие сложные понятия не могли быть представлены визуально, затруднял их понимание многими учащимися. Возможности преподавателей ограничивались имеющимися в их распоряжении традиционными средствами. В сегодняшних условиях новые технические средства позволяют преподавателям знакомить учащихся со сложными идеями и с большей легкостью решать интеллектуальные задачи. В настоящее время учащиеся, испытывающие трудности с пониманием текста, смогут получить доступ к мультимедийным ресурсам в режиме реального времени через Интернет или автономные программные средства, что обеспечит им лучшее понимание соответствующих базовых принципов. Они получают доступ к видеоклипам, представляющим обобщенные образы; определениям, содержащимся в специализированных словарях; указаниям на другие текстовые ссылки; дополнительным фоновым знаниям; правилам произношения неизвестных слов.

2. Педагогическое содействие активному включению учащихся в учебный процесс.

Использование преподавателями сети Интернет для активного вовлечения учащихся в учебный процесс является одним из самых многообещающих направлений развития образования. Действительно, постоянно возрастающие мощность и универсальность компьютеров открывают новые, существенно отличающиеся от существовавших ранее возможности преподавания и обучения, позволяют преподавателям расширять набор применяемых методов обучения, а учащимся – вносить свой вклад в решение общих задач. Технические ресурсы и средства позволяют учащимся

изучать интересующие их области и исследовать темы, которые совсем недавно были лишь названиями разделов учебника. Такой подход к обучению стал возможен благодаря применению новых технологий. Применение сети Интернет позволяет преподавателям добиться такого высокого уровня вовлечения учащихся в учебный процесс, который был бы невозможен без новых технологий.

3. Обеспечение доступа учащихся к информационным источникам и ресурсам.

Интернет, в большей степени, чем все предшествующие технологии, открывает учащимся доступ к широкому спектру информационных источников и ресурсов, что было невозможно ранее в стенах классной комнаты. Творческое использование Интернет позволяет формировать «виртуальные» группы слушателей, коллективы преподавателей и учащихся из людей, живущих буквально во всех уголках мира. Эти люди могут получать знания друг от друга и сообща решать реальные проблемы. Обращение к цифровым и мультимедийным источникам на CD-ROM и в Интернет позволяет учащимся получать и анализировать первичные документы. Преподаватели имеют возможность использовать эти ресурсы для постановки перед учащимися широкого круга задач: от поиска в Интернет фотографии, дающей представление об условиях труда в XIX веке, до проведения серьезного исследования исторических тенденций и отражения темы бедности в работах фотографов, художников и писателей. Быстрый прогресс науки и техники, обеспечиваемый, в том числе, новыми знаниями в области генной инженерии и строения хромосомы, приводит к тому, что учебники по научным предметам устаревают, не успев покинуть типографию. В целях решения этой проблемы был разработан проект, предусматривающий создание рассчитанных на конкретный возраст учащихся Интернет-ресурсов, содержащих новейшую информацию по некоторым разделам учебников. Преподаватели могут найти на сайтах необходимую информацию, картинки мест, которые они физически не могли бы посетить (пустыни, солончаки, вулканы, эпицентр урагана, торнадо), и событий, в которых они не могли бы принять участие. Такие ресурсы могут обновляться ежедневно комиссией преподавателей естественных наук.

4. Повышение степени удовлетворения индивидуальных потребностей учащихся в образовании.

Одним из самых важных результатов применения информационных технологий в области образования является появление возможности в большей степени удовлетворять индивидуальные потребности учащихся. Технологии не только обеспечивают более интересное содержание учебных программ, но и позволяют провести более достоверную оценку знаний учащихся, выяснить слабые стороны их подготовки и определить оптимальные варианты действий преподавателей для передачи им необходимых знаний и навыков. Использование Интернет еще более расширит возможности получения индивидуальных консультаций в режиме реального времени. Важно отметить тот факт, что в результате создания новых технологий, позволяющих полнее удовлетворять индивидуальные потребности в обучении, выиграют все учащиеся, включая детей-инвалидов и тех, кто имеет наименьшие шансы окончить школу, занимаясь в традиционном режиме. Вспомогательные технологии дают возможность детям с особыми проблемами общаться через электронную почту, проводить исследования в Интернет и стать полноправными участниками школьной деятельности. При этом технологии открывают новые возможности и перед одаренными детьми, которые могут теперь осваивать материал в удобном для них темпе и более глубоко изучать интересующие их темы. Родители прекрасно знают, что у каждого ребенка свои собственные потребности и каждый ребенок заслуживает индивидуализированных занятий. Эффективные учебные технологии способны помочь преподавателям вызвать у учащихся стремление к работе с полной отдачей. По мере развития Интернет, расширяются возможности усовершенствования традиционных систем оценки знаний. Применение интерактивных технологий позволяет с большей экономической эффективностью проводить ряд этапов – разработку, внедрение, организацию управления, подсчет результатов и принятие соответствующих мер. Преподаватели получают возможность почти мгновенно понять, с какими проблемами сталкиваются их ученики. Кроме того, индивидуализированный подход к оценке знаний означает, что преподаватели могут определить сильные и слабые стороны каждого учащегося. По мере того, как технологии приводят к более серьезным изменениям в тради-

ционных способах и методах изучения материала учащимися, становится важным уметь оценивать влияние этих изменений. Возможность работать с учащимися в режиме реального времени через Интернет позволяет проводить индивидуальные занятия с теми учащимися, кто в этом нуждается. Если мы в полной мере используем открывшиеся возможности, новые технологии позволят нам повысить эффективность учебного процесса и добиться более высоких результатов для всех учащихся. Если мы хотим видеть активное и осмысленное отношение учащихся к своей учебной деятельности, нужно создать им соответствующую учебную среду и обеспечить их адекватной поддержкой. Уделяя достаточное внимание выбору методов обучения и оценки качества знаний, нужно учитывать, что для эффективной подготовки старшеклассников более важно то, что достигается учащимися в рамках их самостоятельной работы, вне обязательных учебных занятий. Высокая степень ответственности школьников за результаты обучения вполне достижима при адекватной поддержке, позволяющей развивать их обучаемость и реализованной в продуманной структуре и формах изучения учебных предметов, интегрированных с современными информационными технологиями.

Литература

1. Батищев, Г.С. Введение в диалектику творчества / Г.С. Батищев. – СПб., 1997. – С. 51.
2. Бодалев, А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев. – М.: Педагогика, 1983. – С. 65.
3. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. – М., 1995. – С. 301.
4. Каптерев, П.Ф. Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Каптерев. – М.: Педагогика, 1982. – С. 359.
5. Маркузе, Г. Эрос и цивилизация / Г. Маркузе. – К.: «ИСА», 1995. – С. 176.
6. Соловьев, В.С. Pro et contra / В.С. Соловьев. – СПб.: С. 67.
7. «Развитие единой образовательной информационной среды (2001–2005 гг.)» // Федеральная целевая программа. – М.: Правительство РФ, 2001.
8. Юсупов, Р.М., Заболотский, В.П. Научно-методологические основы информатизации / Р.М. Юсупов, В.П. Заболотский. – СПб.: Наука, 2000. – 455 с.

ВНЕДРЕНИЕ МОДЕЛИ ИНТЕГРАЦИИ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА «ENGLISH FOR TEACHERS» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС, НАПРАВЛЕННЫЙ НА СТАНОВЛЕНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВОАННОЙ УСТНОЙ РЕЧИ

К.Н. Волченкова
ЮУрГУ

Предлагаются варианты реализации модели интеграции электронного учебника «English for Teachers» в образовательный процесс, направленный на становление готовности студентов к профессионально ориентированной устной речи. Описывается изменение соотношения педагогических средств (электронный учебник, учебная книга, речь преподавателя) в сторону увеличения времени работы с электронным учебником при условии повышения уровня данной готовности.

Изучение проблемы становления готовности студентов к профессионально ориентированной устной речи (ПОУР) в педагогической теории и практике позволило нам сделать вывод о том, что традиционный процесс обучения дисциплинам лингвистического цикла решает проблему становления готовности студентов к ПОУР малоэффективно. Интеграция же в образовательный процесс наряду с другими педагогическими средствами (речью преподавателя, учебной книгой) электронного учебника, в котором реализованы дополнительные возможности (интерактивность, адаптивность, мультисенсорность, нелинейность представления информации, индивидуальность дизайна, открытость) существенно повышают успешность данного процесса.

Методический замысел нашего исследования заключается в грамотной интеграции электронного учебника в образовательный процесс, направленный на становление готовности студентов к ПОУР, что, по сути, представляет собой организацию педагогического содействия становлению готовности студентов к ПОУР посредством определенного соотношения педагогических средств (электронного учебника, учебной книги, речи преподавателя) в зависимости от уровня готовности студентов к ПОУР.

Мы для реализации методического замысла:

- определили содержание обучения, направленное на становление готовности к ПОУР и включающее в себя три компонента (теоретические знания в области ПОУР, опыт

- речевой деятельности в профессиональных ситуациях общения и опыт отношения к ПОУР как средству профессиональной самореализации и средству управления учебной деятельностью обучаемых);

- определили средства содействия становлению готовности студентов к ПОУР (речь преподавателя, электронный учебник, учебная книга);

- распределили функции средств педагогического содействия становлению готовности студентов к ПОУР и обосновали их соотношение в зависимости от уровня готовности студентов к ПОУР;

- отобрали методы, организационные формы обучения, виды контроля в процессе образовательной деятельности, направленной на усвоение социального опыта в области ПОУР и использования полученных знаний в профессиональной деятельности;

- разработали электронный учебник для студентов педагогических специальностей «English for Teachers», направленный на становление готовности студентов к ПОУР.

При разработке принципов создания электронного учебника «English for Teachers» мы учитывали требования, предъявляемые к содержанию обучения в общей теории учебника, специфику изучаемого предмета (иностранный язык), особенности обучения профессионально ориентированной устной речи, психолого-педагогические особенности использования компьютера в образовательном процессе, а также основные положения тео-

рий модульного, проблемного, интерактивно-го и коммуникативного обучения.

Электронный учебник «English for Teachers» создан в соответствии с традиционными дидактическими принципами построения содержания учебной книги: принципами научности, доступности, проблемности, наглядности, систематичности и последовательности обучения, активности и сознательности обучаемых в процессе обучения, прочности усвоения знаний, единства образовательных, развивающих и воспитательных функций обучения.

Использование современных компьютерных технологий в разработке электронного учебника повлекло формулировку и реализацию целого ряда специфичных дидактических принципов:

- модульности построения содержания материала;

- системности и структурно-функциональной связанности представления учебного материала (гипертекст);

- индивидуализации обучения (возможность выбора темпа и последовательности прохождения изучаемого материала);

- полисенсорности восприятия учебной информации;

- интерактивности.

Наконец, специфика предмета обучения – иностранный язык, и, в частности, обучение профессионально ориентированной устной речи выдвинули ряд частнометодических принципов, подчеркивающих деятельностный способ освоения окружающей действительности средствами языка. Это принципы:

- речевой направленности;

- функциональности (лексика и грамматика усваиваются в деятельности);

- ситуативности (ролевая организация образовательного процесса);

- новизны (новизна речевых ситуаций, информативность используемого материала);

- личностной ориентации общения (учет личностных характеристик каждого обучаемого, ибо только таким путем могут быть созданы условия общения: вызвана коммуникативная мотивация и обеспечена целенаправленность ПОУР);

- проблемности (содержательная сторона языка представлена не темами, а проблемами, которые нужно решить).

Электронный учебник «English for Teachers» включает в себя два блока, состоящих из

5 учебных модулей (15 уроков), имеющих четкую структуру. Первый блок («Образование») посвящен изучению и сравнительному анализу систем высшего образования в нашей стране и странах изучаемого языка (США, Великобритания), особенностям организации образовательного процесса в разных странах, ценности высшего образования в жизни человека, профессиональному профилю педагогической профессии. Во второй блок («Психология») входят базовые знания о науке психологии, ее предмете и методах исследования, особенностях психических процессов человека; рассматриваются теории развития личности; даются основы коммуникации, принципы ее эффективной организации.

В состав каждого урока входят следующие компоненты: проблемное задание «Мозговой штурм»; активная профессионально ориентированная лексика урока; упражнения на ее тренировку; введение в тему занятия, представляющее собой набор коммуникативных упражнений; грамматический материал и языковые упражнения, направленные на автоматизацию грамматических навыков; разговорный текст и материалы для его обсуждения; темы для группового и парного обсуждения, ролевая игра; аудирование; упражнения для самостоятельной работы.

В соответствии с выявленным уровнем готовности студентов к ПОУР была построена опытно-экспериментальная работа, сформулированы цели и задачи каждого этапа формирующего эксперимента.

На первом этапе становления готовности студентов к ПОУР реализовывались следующие задачи:

- повышение уровня мотивации в овладении языковыми навыками и речевыми умениями в области ПОУР;

- повышение уровня знаний в предметной области, накопление языкового материала, расширение словарного запаса;

- воспитание ценностного отношения к ПОУР и принятие процесса общения как взаимодействия двух и более равноправных партнеров.

Повышение уровня мотивации в овладении языковыми навыками и речевыми умениями в области ПОУР осуществлялось за счет специальным образом отобранного содержания образования, реализованного в электронном учебнике «English for Teachers». Использование электронного учебника «English for Teachers» позволило повысить интерес

к ПОУР за счет новизны работы с ним; полисенсорности представления информации (текст, звук, графика, видео); наличия разнообразных интерактивных упражнений на тренировку фонетических, лексических, грамматических навыков и коммуникативных умений, предоставляющих возможность компьютеризированного контроля правильности их выполнения; наличия проблемных заданий, активизирующих мыслительную деятельность; открытости электронного учебника и возможности постоянного обновления информации с учетом интересов обучаемых, а также предоставление возможности студентам быть соавторами учебника; четкой структуризацией материала в виде гипертекста с возможностью перехода с ссылки на ссылку в зависимости от индивидуального желания студента; наличие видеофрагментов, максимально приближающих коммуникативные ситуации к реальным условиям профессионального общения; наличие в электронном учебнике интересных фактов, связанных с будущей профессиональной деятельностью, юмористических рассказов, позволяющих отвлечься и снизить напряжение учебной деятельности; наличие психологических тестов, позволяющих студентам познать себя, свои способности, приоритетные ценности, особенности психических процессов (возможности собственной памяти) и т.д.

Повышение уровня знаний в области ПОУР осуществлялось за счет: проведения цикла мини-лекций о средствах коммуникации (вербальная, невербальная), о функциях ПОУР в деятельности преподавателя, особенностях педагогического говорения и педагогического слушания, основных стилистических особенностях научного стиля речи, возможностях использования электронного учебника в самообучении для повышения уровня готовности студентов к ПОУР. Накопление языкового материала, расширение словарного запаса, приобретение речевого опыта осуществлялось путем выполнения языковых, условно-речевых, речевых и коммуникативных упражнений как во фронтальном режиме с преподавателем и с учебной книгой, так и в индивидуальном режиме при работе с электронным учебником при компьютеризированном контроле.

Воспитание ценностного отношения к ПОУР осуществлялось в процессе анализа специально созданных ситуаций профессионального общения, обсуждения высказываний

великих людей, приведения аргументации собственного морального выбора, аудирования текстов и составления диалогов профессиональной направленности.

На данном этапе использовались объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, интерактивные методы обучения. Учебная информация предоставлялась в следующих формах: лекция-визуализация (устная информация, преобразованная в визуальную форму), упражнения, беседа, диалог, полилог (обсуждение, дискуссия).

Соотношение средств педагогического содействия становлению готовности студентов к ПОУР распределялось следующим образом: речи преподавателя была отведена ведущая роль, а учебная книга и электронный учебник использовались в качестве дополнительных средств содействия, причем электронный учебник выполнял при этом следующие функции: диагностирующую (адаптивный тест по определению уровня языковых умений), мотивационную, информационную, тренировочную, контрольную.

Задачами второго этапа становления готовности студентов к ПОУР были:

- увеличение опыта речевой деятельности с целью использования на практике ранее усвоенных теоретических знаний в области ПОУР;

- развитие критического мышления, умений обработки получаемой извне информации;

- развитие умений стратегического планирования речевой деятельности с учетом ситуации общения;

- воспитание самостоятельности в создании собственного речевого продукта.

Первая задача второго этапа становления готовности студентов к ПОУР решалась, во-первых, за счет уменьшения доли времени, отводимого на языковые упражнения и увеличения времени на коммуникативную практику студентов, во-вторых, в ходе выполнения коммуникативных заданий, требующих от студентов активной речевой реакции на внешние стимулы («мозговой штурм», обсуждение противоречивых высказываний, анализ авторского замысла разговорных текстов, решении проблемных ситуаций), в-третьих, за счет использования электронного учебника – индивидуальной работы над звуковой и смысловой сторонами профессионально ориентированной лексики в процессе выполнения ин-

терапевтических упражнений, при отработке на практике разговорных формул, изучении джез-чантов (jazz chant – стихотворение, сопровождаемое ритмом или ритмичной музыкой), аудировании диалогических и монологических высказываний.

Развитие критического мышления осуществлялось посредством использования проблемных методов обучения, при постановке речевых задач, вызывающих активную мыслительную деятельность студентов, инициируемого педагогом обсуждения получаемой учебной информации с точки зрения ее точности, ясности, логичности, непротиворечивости, формулировки собственного мнения о получаемой информации и т.д.

Развитие умений стратегического планирования речевой деятельности с учетом ситуации общения происходило в процессе изучения разнообразных моделей монологических высказываний, их структуры, логических коннекторов, обеспечивающих связность продуцируемого речевого высказывания; проигрывания профессиональных ситуаций общения с различными исходными условиями; участия в деловых играх, составления презентаций и т.д.

Воспитание самостоятельности в создании собственного речевого продукта происходило в процессе выполнения коммуникативных заданий творческого характера (провести экскурсию по ЮУрГУ; выразить свое отношение к проблеме; придумать 3 довода «за» и 3 довода «против» определенного высказывания, составить презентацию и т.д.).

На данном этапе при изучении нового материала используются диалоговые, полилоговые методы и методы проблемного изложения. Формы организации образовательной деятельности: проблемная лекция, упражнения, беседа, диалог, полилог (обсуждение, дискуссия).

Соотношение педагогических средств, направленных на становление готовности студентов к ПОУР распределялось следующим образом: ведущая роль в становлении готовности к ПОУР оставалась за речью преподавателя. Увеличилась доля использования электронного учебника – время индивидуальной работы студента за компьютером (выполнение языковых и речевых упражнений на развитие фонетических, лексических и грамматических навыков; использование справочных материалов, лексико-семантических схем и т.д.), при этом наряду с контрольной, моти-

вационной, информационной, тренировочной функциями электронный учебник выполняет важную дополнительную функцию – справочную, а учебная книга используется в качестве опоры для групповой и парной работы над языковыми упражнениями и речевой практики в области ПОУР.

Третий этап становления готовности студентов к ПОУР включал решение следующих задач:

– увеличение опыта речевой деятельности в создании собственного речевого продукта в новых ситуациях общения;

– увеличение арсенала выразительных средств в области ПОУР;

– развитие умений адаптировать ПОУР для целевой аудитории.

Первая задача третьего этапа становления готовности студентов к ПОУР решалась посредством использования интерактивных методов обучения (диалог, полилог, дискуссия, ролевая игра, ситуации квазипрофессионального общения) требующих от студентов активного использования речевого опыта в ПОУР, выражения и аргументированного обоснования собственной позиции, собственного мнения по обсуждаемому вопросу, создание уникального речевого продукта.

Увеличение арсенала выразительных средств в области ПОУР осуществлялось благодаря прочитанной лекции о том, как можно разнообразить ПОУР за счет интонации, грамматических и лексических средств.

Функции преподавателя, организующего взаимодействие со студентами и студентов друг с другом, сводятся к целеполаганию, консультациям и скрытому контролю деятельности студентов.

Соотношение средств педагогического воздействия становлению готовности студентов к ПОУР распределялось следующим образом: ведущая роль отводится электронному учебнику, выполняющему информационную, мотивационную и справочную функции. Устная речь учителя на занятии сведена к минимуму, так как его задачей является максимальная речевая активность студентов. Учебная книга используется на этапе тренировки речевого материала и является опорой при осуществлении взаимоконтроля деятельности студентов.

Репродуктивные методы представления знаний исключаются из образовательного процесса и заменяются на проблемные и интерактивные методы.

Для решения поставленных коммуника-

тивных задач, связанных с будущей профессиональной деятельностью, студенты общаются к электронному учебнику и учебной книге. При этом, если учебная книга содержит учебный материал, соответствующий ГОС по специальности, то в содержание электронного учебника входит не только учебный материал, подлежащий усвоению, но и различного рода справочная информация: грамматический справочник, словарь, речевые клише, модели монологических высказываний, дополнительные профессионально ориентированные разговорные тексты, информация развлекательного характера, интересные факты.

На данном этапе становления готовности студентов к ПОУР используются эвристический, исследовательский, диалоговые, дискуссионные методы. Формы организации образовательного процесса – ролевые игры, индивидуальные и групповые проекты, конкурсы, презентации.

В нашем исследовании содействие становлению готовности к ПОУР осуществлялось в ходе занятий по обучению иностранному языку. Традиционно занятие по английскому языку, направленное на становление готовности студентов к ПОУР состоит из нескольких этапов: организационный момент, введение в тему занятия, введение нового материала (фонетического, лексического, грамматического), тренировка нового языкового материала, коммуникативная практика, контроль, подведение итогов.

Обязательными элементами любого занятия являются организационный момент и подведение итогов занятия. На всех уровнях становления готовности студентов к ПОУР они проводились с помощью речи преподавателя. Организационный этап предполагал постановку целей и обеспечение условий для их принятия учащимися. На этапе подведения итогов фиксировалось достижение целей, осуществлялась оценка работы учащихся, определялись дальнейшие перспективы.

Для остальных этапов предлагались варианты соотношения педагогических средств, направленных на становление готовности студентов к ПОУР, в зависимости от уровня готовности студентов к ПОУР.

Рассмотрим подробнее каждый этап занятия и ведущие виды деятельности.

Введение в тему занятия. Введение в тему занятия производилось с помощью речи преподавателя и разработанного нами электронного учебника «English for Teachers». В нача-

ле занятия преподаватель объявлял тему, которая звучала в виде проблемного вопроса и одновременно демонстрировалась с помощью электронного учебника. Нужно отметить, что все темы в электронном учебнике сформулированы в виде вопросов, ответ на которые студент давал дважды – в начале изучения данной темы («Мозговой штурм») и по завершению ее изучения (монологическое высказывание).

Например, тема: «Что нужно для того, чтобы успешно учиться в университете?».

Обращаясь к студентам, преподаватель просил сформулировать ответ на данный вопрос с опорой на свое представление о том, какие качества личности помогут студенту успешно учиться в университете, актуализируя речевой опыт студентов по данной теме. При этом ответы студентов не оценивались и не критиковались преподавателем. Далее преподаватель интересовался, какие качества личности необходимы для успешной карьеры и какое место среди них занимает владение ПОУР. С помощью данного метода («мозговой штурм») развивалась инициативность и активность студентов, стимулировалось развитие мышления путем постановки проблемы, требующей решения, развивались способность студентов формулировать мысли посредством языка и умение отстаивать свою точку зрения, что, в свою очередь, оказывало влияние на становление сознательности в области ПОУР.

В задачи преподавателя входили активизация студентов, анализ их представлений по заданной теме с целью дальнейшей корректировки хода занятия и помощь в выражении собственных мыслей.

Задача студентов – сформулировать собственный ответ, выразить свое мнение и донести его до участников общения, при необходимости формулируя аргументы в защиту своей точки зрения, причем, если у них возникали трудности с выражением мысли, то преподаватель предлагал:

– воспользоваться логико-семантической схемой, продемонстрированной с помощью электронного учебника и подсказывающей как структуру ответа, так и варианты его содержания;

– свою помощь в реализации мысли посредством языка.

Таким образом, при формулировке собственных мыслей студентам предоставлялся

выбор средств обучения: воспользоваться помощью преподавателя, электронного учебника или самостоятельно сформулировать законченное высказывание по теме.

Важным следствием наличия данного этапа в электронном учебнике являлось то, что он помогал студентам осознать недостаток знаний в области ПОУР и необходимость повышения данного уровня, способствовал повышению потребности расширить свой лексический запас для выражения собственных мыслей и сформулировать собственные цели обучения.

После введения в тему занятия, осознания целей обучения и формулировки собственных целей учения студентам предлагалось освоить новый лексический, грамматический материал, необходимый им для создания собственного монологического высказывания.

Введение нового лексико-грамматического материала. Адекватное выражение собственных мыслей невозможно без фонетических, лексических и грамматических автоматизмов, наличие которых способствует становлению такого признака ПОУР, как языковая правильность.

Ввод профессионально ориентированной лексики урока производился с помощью речи преподавателя, учебной книги и электронного учебника.

Студентам предлагалось открыть учебные книги и повторить профессионально ориентированную активную лексику урока вслух за преподавателем. При низком уровне готовности студентов к ПОУР первичная презентация и семантизация лексики происходила с помощью преподавателя, так как студенты не всегда могли самостоятельно оценить себя со стороны на наличие фонетических ошибок в речи и разобраться в оттенках значений профессионально ориентированной лексики.

После этого студентам предлагалось выполнить ряд упражнений в индивидуальном режиме на компьютере с помощью электронного учебника. Студенты тренировались в нормативности воспроизведения звуковой стороны отдельных слов и словосочетаний, необходимых для дальнейшего активного использования в речи, учились распознавать активную лексику урока на слух как изолированно, так и в потоке речи.

Преимуществом электронного учебника в процессе тренировки фонетических и лексических навыков перед речью преподавателя

является обеспечение индивидуализации обучения и свободы выбора, при которой студент сам принимает решение о том, сколько раз ему нужно прослушать то или иное слово, выполнить упражнение. У студента появляется возможность следовать собственному темпу обучения.

Упражнения, выполняемые студентами с помощью электронного учебника.

Упражнения на воспроизведение.

Студенты слушают активную лексику урока.

Студенты слушают активную лексику урока и повторяют за диктором.

Студенты записывают свое произношение и сравнивают свой вариант произношения с диктором.

Упражнения на узнавание.

Студенты слушают диктора и выбирают слова, произнесенные диктором из предложенных вариантов.

Студенты слушают диктора и выбирают перевод произнесенного слова, фразы.

Студенты слушают диктора и записывают услышанное слово.

Студенты слушают диктора и записывают пропущенное слово в предложении.

Выполнение данных упражнений способствовало повышению уровня осведомленности и умелости в области ПОУР.

В процессе индивидуальной работы с электронным учебником содержание содействия преподавателя заключаются в оказании своевременной помощи, в случае обращения студента с вопросом, скрытого контроля деятельности студентов, выявление индивидуальных особенностей работы с электронным учебником, темпа усвоения нового материала.

По окончании индивидуальной работы с электронным учебником преподаватель осуществлял фронтальный опрос, проверяя качество усвоения нового лексического материала. Студентам предлагалось выполнить прямой и обратный перевод слов, словосочетаний, составить предложения с новой лексикой. Работа осуществляется в групповом режиме, при этом преподаватель выполнял контролирующую функцию.

При среднем и высоком уровне готовности студентов к ПОУР освоение профессионально ориентированной лексики проходит с помощью электронного учебника без участия преподавателя.

Высокий уровень готовности к ПОУР характеризуется не только фонетической и лек-

сической, но и грамматической правильностью речи, поэтому в образовательном процессе, направленном на становление готовности студентов к ПОУР необходима работа и над грамматической правильностью высказывания.

При низком уровне готовности к ПОУР работа над грамматической правильностью речи происходила под руководством преподавателя, потому что при низком уровне осведомленности о грамматических правилах у студентов возникало много дополнительных вопросов, ответы на которые мог дать только высококвалифицированный преподаватель или компьютерная экспертная система, функции которой не может в настоящее время выполнить ни учебная книга, ни электронный учебник.

При изучении нового грамматического материала при низком уровне готовности студентов к ПОУР использовались как объяснения преподавателя при фронтальном режиме работы, так и динамические презентации в электронном учебнике «English for Teachers», представляющие собой набор сменяющих друг друга озвученных слайдов с графической демонстрацией грамматического материала. До объяснения нового грамматического материала или самостоятельного его изучения перед студентами ставилась задача, которую они должны решить в процессе работы с ним.

Например, после изучения нового грамматического материала необходимо было заполнить таблицу форм употребления глаголов to be и to have в настоящем, прошедшем и будущем времени.

Причем по окончании изучения нового грамматического материала контролирующая функция передавалась электронному учебнику, при этом экономилось время преподавателя, повышался уровень ответственности студентов за выполнение учебной работы.

При низком уровне готовности к ПОУР тренировка грамматического материала осуществлялась во фронтальном режиме с помощью учебной книги, что позволяло как привлечь внимание каждого студента на типичные ошибки, так и использовать новую лексику и грамматику урока в устной речи в ходе выполнения условно-речевых и коммуникативных упражнений.

При среднем и высоком уровне готовности студентов к ПОУР перед студентами ставилась задача самостоятельного изучения нового грамматического материала. В рамках гуманно ориентированного подхода студенту предос-

тавлялось право выбора того или иного способа изучения нового грамматического материала, в зависимости от его природоопределенных свойств и индивидуальных особенностей (ведущего канала восприятия информации, желания работать в группе, под руководством преподавателя или самостоятельно, темпа усвоения новой информации и т.д.).

При изучении нового грамматического материала студентам предлагалось:

– воспользоваться объяснениями преподавателя;

– просмотреть динамическую презентацию грамматического материала на компьютере;

– использовать статическую информацию грамматического справочника «In the World of Grammar» («В мире грамматики»).

После изучения нового грамматического материала студенты выполняли ряд упражнений во фронтальном режиме (при низком уровне готовности студентов к ПОУР), в интерактивном режиме на компьютере (при среднем и высоком уровне готовности студентов к ПОУР), где правильность выполнения упражнений оценивалась компьютером.

Следующим этапом работы после изучения нового лексико-грамматического материала являлся этап актуализации полученных знаний в речи в ходе коммуникативной практики.

Коммуникативная практика (разговорные тексты, ситуации профессионального общения, деловые игры).

Готовность студентов к ПОУР включает не только правильность речи, но и соотносительность речи как с намерением говорящего, так и с ситуацией общения, то есть с тем, насколько точно, ясно, понятно, логично выразил говорящий свою мысль и насколько выбор языковых средств соответствует ситуации общения. Содействие развитию таких коммуникативных качеств речи как четкость, ясность, понятность, логичность, адаптивность, выразительность при обучении английскому языку осуществлялась в процессе работы над разговорными текстами по специальности, изучением формул речевого общения, составлением диалогов, проведением дискуссий на профессиональные темы, обсуждением противоречивых высказываний на общечеловеческие темы, организации квазипрофессиональной деятельности (А.А. Вербицкий), проведением деловых игр.

Разговорный текст. Студентам предлагались для изучения и дальнейшего обсуждения следующие тексты: *Succeeding in College* (Что нужно для успешной учебы в колледже?), *Higher Education in Russia* (Высшее образование в России), *Higher Education in the USA* (Высшее образование в США), *Higher Education in Great Britain* (Высшее образование в Великобритании), *Value of Higher Education* (Ценность высшего образования), *South Ural State University* (Южно-Уральский государственный университет), *Student life at Oxford* (Студенческая жизнь в Оксфорде), *Teacher profession* (Профессия учителя), *Top 6 Keys to Being a Successful Teacher* (6 факторов успеха в преподавательской деятельности), *What is psychology as a science?* (Что такое психология?), *Does your memory serve you right?* (Хорошо ли работает ваша память?), *What kind of person are you?* (Какой вы человек?), *What is effective communication?* (Что такое эффективное общение?), *How do people communicate?* (Как люди общаются между собой?) и т.д.

Разговорный текст, хоть и представлял собой образцовое высказывание, не являлся самоцелью. Работа велась не для того, чтобы запомнить его содержание, а для того, чтобы быть содержательной и мотивационной базой для высказываний студентов. Выражая свое отношение к мыслям, содержащимся в тексте, студенты комбинировали и использовали его материал.

При работе над профессионально ориентированным разговорным текстом содействие становлению готовности студентов к ПОУР осуществлялось при помощи речи преподавателя, электронного учебника и учебной книги. Причем при подборе текстов для электронного учебника мы учитывали, что текст выступает в качестве опоры для продуцирования монологического высказывания, поэтому подбирали информативные тексты.

Работа над разговорным текстом, связанным с профессиональной деятельностью будущих педагогов проводилось в несколько этапов: ознакомительное чтение, изучающее чтение, анализ прочитанного, выход в монологическое высказывание.

1. Ознакомительное чтение. Студентам предлагалось прослушать и прочитать текст вместе с диктором с помощью электронного учебника и сформулировать свое мнение о теме данного текста. При низком уровне готовности студентов к ПОУР содействие ста-

новлению готовности к ПОУР на данном этапе осуществляется с помощью наличия в ЭУ речевого образца, демонстрирующего правильное произношение и интонационный рисунок текста.

Так как при продуцировании монологического высказывания основная нагрузка ложится на память, при работе над текстом осуществлялось воздействие на зрительную память студентов, что в электронном учебнике реализовывалось с помощью:

- выделения главных мыслей текста;
- наличия иллюстраций, способствующих созданию определенных образов;
- объяснения феноменов иноязычной культуры с помощью ссылок и определений в теле текста;
- выделения жирным шрифтом лексических единиц, активного словаря;
- урока.

После индивидуальной работы с электронным учебником работа студентов по переводу текста, проверке понимания, анализу прочитанного, обсуждению спорных моментов происходила в групповом и фронтальном режиме с помощью речи преподавателя и учебной книги.

Это объясняется тем, что мы осознавали, что одним из недостатков использования электронного учебника на этапе обсуждения прочитанного является как отсутствие «живого общения», так и отсутствие возможности обеспечить адекватное восприятие и реакцию на реплику собеседника.

Пример работы с разговорным текстом. Текст «*Value of Higher education*» («Ценность высшего образования»).

После того как студенты прочитали и прослушали текст, им предлагалось определить тему текста и перевести его.

Задание: прочитайте текст и сформулируйте его основную идею.

Задание: переведите текст на русский язык.

При низком уровне готовности к ПОУР перевод текста вызывал у студентов затруднения. Преподаватель осуществлял содействие развитию такого признака ПОУР, как адекватное восприятие замысла говорящего (в данном случае пишущего), выполняя контролирующую и консультационную функции. Ввиду частого несовпадения лексических и грамматических структур двух языков, различий в семантических полях отдельно взятых лексических единиц при переводе текста с

английского языка на русский язык студенты с помощью преподавателя учились преобразовывать (творчески перерабатывать) исходный текст оригинала и приводить его к нормам русского языка. Преподаватель просил студентов приводить варианты перевода текста, отдельно взятых выражений, словосочетаний, после чего выбирался лучший вариант перевода. Такого рода работа над переводом текста способствует развитию четкости, ясности выражения мысли средствами родного языка. Преподаватель осуществлял помощь и поддержку студентов в переводе текста, указывал на стилистические несоответствия и хорошие варианты перевода, помогал сформулировать отдельные предложения, вызывающие затруднения у студентов.

3. Изучающее чтение. На следующем этапе работы над текстом студентам предлагалось проанализировать и обсудить прочитанный и переведенный текст.

Задание: найдите в тексте ответы на следующие вопросы.

1. На что нужно опираться при выборе будущей профессии?

2. Какие преимущества в жизни дает диплом о высшем образовании?

3. Зачем обществу, в котором мы живем, специалисты с высшим образованием?

4. Анализ прочитанного. Студентам предлагалось высказать свою точку зрения на проблему личной ценности высшего образования, задуматься о том, что дает высшее образование человеку, чем отличается личная ценность высшего образования от социальной ценности.

Задание: обсудите в группе из трех человек ответ на вопрос: «В чем ценность высшего образования для вас, ваших родителей, вашего работодателя?»

Задание: прокомментируйте последнее предложение текста: «Я считаю, что ценность образования в первую очередь измеряется тем, как люди применили полученные знания в жизни».

5. Выход в монологическое высказывание. Ввиду того, что особенность разговорного текста заключается в том, что заявленная тема обычно не имеет однозначного ответа, разговорный текст является хорошей основой для развития монологических умений устной речи, творческого мышления и создания собственного монологического высказывания. Опираясь на содержание разговорного текста, результаты обсуждения прочитанного в группе, студентам предлагалось создать свое соб-

ственное монологическое высказывание на заданную тему и представить его аудитории.

В целях осуществления поддержки при создании самостоятельного монологического высказывания студентам предлагалось использовать электронный учебник, выполняющий функции справочника, в котором студент мог найти образцы монологических высказываний, модели его построения, структуру, слова, служащие для связи отдельных мыслей между собой.

Квазипрофессиональные ситуации общения. Развитие и совершенствование ситуативности как признака ПОУР, включающей в себя умения выбирать языковые средства соответственно ситуации общения и адаптировать свою речь в зависимости от индивидуальных особенностей собеседника и аудитории, происходило в процессе составления диалогов в постоянно меняющихся ситуациях общения, участия в дискуссиях на профессиональные темы. Организатором и фасилитатором дискуссии выступал преподаватель, а электронный учебник использовался для демонстрации индивидуального задания студентам и в качестве справочника для составления собственного высказывания по теме на этапе подготовки диалога и выступления в дискуссии.

Коммуникативные ситуации в профессиональной сфере будущих педагогов предусматривают целый набор тем, которые дифференцируются в зависимости от занимаемой должности (директор школы, преподаватель, ректор вуза, студент, родители и т.д.) коммуникантов, от соответствующих событий, документов. В образовательном процессе, направленном на становление готовности студентов к ПОУР, использовалась серия типичных коммуникативных ситуаций, представляющих собой «модель реального контакта», имитирующую реальное профессиональное общение.

Пример ситуации: студент А выполняет роль студента, просрочившего сдачу курсовой работы на месяц. Его задача – убедить преподавателя принять у него работу.

Студент В играет роль принципиального преподавателя, строго относящегося к студентам-задолжникам. К нему подходит студент-задолжник, и преподаватель не хочет принимать у него работу.

Нами разработаны типичные ситуации статусно-ролевых отношений. Студентам предоставлялась возможность примерить на себя роли преподавателя, директора школы,

ректора университета, учителя-предметника, студента, завуча и т.д. В регламентированном общении, опосредованном совместной деятельностью, студенты исполняли роли в таких контактах, как: преподаватель – родители, студент – преподаватель, преподаватель – директор, подчиненный – руководитель, опытный преподаватель – начинающий преподаватель и т.д. Проигрывание подобных ситуаций влияло как на личностные качества студента, так и на развитие ситуативности и адаптивности в области ПОУР, так как в зависимости от предложенной студенту роли и ситуации общения ему приходилось выбирать соответствующие языковые средства и невербальные средства общения (интонацию, жесты, мимику и т.д.).

При работе над профессионально ориентированными ситуациями общения содействие становлению готовности студентов к ПОУР осуществлялось при помощи речи преподавателя, электронного учебника и учебной книги. Студенты знакомились с ситуацией при помощи электронного учебника, в котором она представлялась в различных модальностях восприятия (графическом, видео, звуковом), затем преподаватель организовывал работу в группах, которые после обсуждения представляли решение в форме монологических высказываний, диалогов, резюме и т.д.

На втором и третьем этапах становления готовности студентов к ПОУР, работа с речевым материалом проводилась аналогично описанной выше. Наряду с разговорными текстами, служащими в качестве моделей монологических высказываний и различных ситуаций общения, в образовательном процессе активно использовались деловые игры, дискуссии, презентации.

Деловая игра. Несмотря на то, что первая деловая игра была проведена в 20-х годах XX века, на протяжении многих лет, начиная с 30-х годов, использование ее в учебной деятельности было под запретом, и только в конце XX века со сменой образовательной парадигмы и разработкой активных методов обучения она заняла видное место в различных образовательных подходах, в частности, подробно особенности, принципы, содержание деловой игры разрабатывались в контекстном подходе (А.А. Вербицкий). Суть контекстного подхода, по мнению его основателя, заключается в «Организации активности студентов в соответствии с закономерностями перехода от разговорных текстов, знаковых систем как

материальных носителей прошлого опыта к профессиональной деятельности».

Игра как метод обучения является нормативной моделью процессов деятельности. Деловая игра – наиболее яркая форма квазипрофессиональной деятельности. Здесь удачно моделируется предметное и социальное содержание будущего труда, задается его контекст.

Деловая игра представляет собой практическое занятие, моделирующее различные аспекты профессиональной деятельности обучаемых и обеспечивающее условия комплексного использования имеющихся у них знаний предмета профессиональной деятельности, совершенствования иноязычной речи, а также более полное овладение иностранным языком как средством профессионального общения и предметом изучения.

При разработке деловых игр мы опирались на следующие принципы:

– принцип проблемности (организация коллективной мыследеятельности через разрешение проблемных ситуаций, которое индуцирует вербальную деятельность и включает всю психику человека);

– принцип личностного взаимодействия (вовлеченность участников учебного процесса в совместное «проживание» учебно-познавательных и эмоционально-нравственных ситуаций на основе собственных позиций каждого субъекта обучения);

– принцип единства развития каждого участника (организация педагогом развивающей комфортной среды для каждого студента, что означает постоянное развитие группы (ее ценностей, отношений) до уровня истинного коллектива. Чем выше уровень развития, на котором находится группа, тем больше ее возможности в плане развития каждого ее участника);

– принцип самообучения на основе рефлексии (обеспечение индивидуализации деятельности каждого студента на основе оперативной, регулярной самооценки, самоконтроля).

Проведение деловых игр осуществлялось при последовательном проведении следующих этапов технологического цикла.

1. Проектирование проблемных ситуаций: определение целей, содержания, методов и средств, состава творческих групп.

2. Постановка проблемы: актуализация противоречия, коллективное обсуждение целей, способов деятельности, создание творческих групп.

3. Работа по творческим микрогруппам: проектировочная деятельность – определение собственных целей, выделение способов их достижения, принятие решения, составление программы деятельности; исполнительская деятельность – реализация программы коллективной мыследеятельности; выработка коллективной, индивидуальной позиции; контроль и коррекция рабочего процесса.

4. Общее обсуждение, защита позиций каждой группой (научное аргументирование позиции, отстаивание или смена ее).

5. Организация рефлексии. Анализ познавательной и коммуникативной деятельности каждого, группы и коллектива в целом.

Приведем пример деловой игры на тему «Разработка свода правил для студентов и преподавателей университета». На повестке дня обсуждение следующих проблем: разработать свод правил для студентов; разработать свод правил для преподавателей.

Преподаватель предлагал студентам самостоятельно выбрать себе роль. Выбор ролей происходит заранее, на подготовку давалось время.

Предлагалось следующее распределение ролей: студент-первокурсник, студент-старшекурсник, молодой преподаватель, профессор со стажем работы более 20 лет, представитель администрации университета, ректор университета. Каждый из присутствующих получил свое задание: психологический портрет личности, которую ему нужно сыграть и исходя из индивидуальных особенностей которой нужно предложить те или иные правила, которые необходимо соблюдать. Каждый выступающий не просто перечислял правила, но аргументировал их, при необходимости отстаивал.

На заключительном этапе деловой игры был выработан единый свод правил для студентов и преподавателей.

Таким образом, в статье мы привели описание интеграции электронного учебника «English for Teachers» в образовательный процесс, направленный на становление готовности студентов к профессионально ориентированной устной речи, и описали варианты методической реализации данной модели в зависимости от уровня готовности студентов к ПОУР.

Литература

1. Башмаков, А.И. *Разработка компьютерных учебников и обучающих систем* / А.И.

Башмаков, И.А. Башмаков. – М.: Флинтъ, 2003. – 613 с.

2. Бовтенко, М.А. *Компьютерная лингводидактика: учеб. пособие для студентов вузов* / М. А. Бовтенко. – М.: Флинта, 2005. – 215 с.

3. Бухарова, Г.Д. *Дидактический эксперимент: цели, задачи и методика проведения: учеб. пособие* / Г.Д. Бухарова. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1995. – 38 с.

4. Гершунский, Б. С. *Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы* / Б. С. Гершунский. – М.: Педагогика, 1987. – 263 с.

5. Еремин, Ю. В. *Теоретические основы профессионально-коммуникативной подготовки будущего учителя в условиях педагогического университета: предметная область, иностранный язык: автореф. дис. ... д-ра пед. наук* / Ю.В. Еремин. – СПб., 2001. – 38 с.

6. Зайнутдинова, Л.Х. *Психолого-педагогические требования к электронным учебникам: на прим. общетехн. дисциплин* / Л.Х. Зайнутдинова. – Астрахань: Изд-во АГТУ, 1999. – 71 с.

7. Зимняя, И.А. *Психология обучения иностранным языкам в школе* / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 219 с.

8. Иванов, Ю.С. *Индивидуализация обучения школьников в процессе использования электронного учебника: на материале образовательной области «Технология»: Дис. ... канд. пед. наук* / Ю.С. Иванов. – Курск, 2004. – 177 с.

9. Кан-Калик, В.А. *Учителю о педагогическом общении: кн. для учителя* / В.А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.

10. Машбиц, Е.И. *Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения* / Е.И. Машбиц. – М.: Педагогика, 1988. – 191 с.

11. Меламуд, М.Р. *Методические основы построения компьютерного учебника для вузов: Дис. ... канд. пед. наук* / М.Р. Меламуд. – Москва, 1998. – 140 с.

12. Мурашов, А.А. *Культура речи : учеб. пособие. – 3-е изд.* / А. А. Мурашов. – Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та, 2006. – 575 с.

13. Роберт, И.В. *Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования* / И.В. Роберт. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 305 с.

14. Румянцева, И.М. *Психология речи и лингвопедагогическая психология* / И.М. Румянцева – М.: Логос, 2004. – 319 с.

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

16. Суховиенко, Е. А. *Электронный учебник: конструирование, обучение, диагностика: монография* / Е. А. Суховиенко. – Челябинск: Образование, 2005. – 148 с.

17. Харитонова, О.В. *Профессиональная речь преподавателя русского языка иностранцам как лингводидактический дискурс: Дисс. ...*

канд. пед. наук / О.В. Харитонова. – М.: РГБ, 2005. – 294 с.

18. Хуторский, А.В. *Место учебника в дидактической системе* / А.В. Хуторский // Интернет-журнал «Эйдос» <http://www.eidos.ru/journal/index.htm>

19. Цатурова, И.А. *Компьютерные технологии в обучении иностранным языкам: учебно-методическое пособие* / И.А. Цатурова, А.А. Петухова. – М.: Высш.шк., 2004. – 95 с.

НАШИ АВТОРЫ

Анисимова Вера Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика» Уральского государственного университета физической культуры.

Богдан Наталья Владимировна, декан факультета «Экономика, юриспруденция и гуманитарные науки», кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой «Теория и методика педагогического менеджмента» Уральского государственного университета физической культуры.

Буров Константин Сергеевич, кандидат педагогических наук, докторант кафедры «Педагогика профессионального образования» Южно-Уральского государственного университета.

Волкова Милена Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика профессионального образования» Южно-Уральского государственного университета.

Волченкова Ксения Николаевна, аспирант кафедры «Педагогика профессионального образования» Южно-Уральского государственного университета.

Волошина Ирина Анатольевна, кандидат технических наук, доцент кафедры «Летательные аппараты», директор Института дополнительного образования Южно-Уральского государственного университета.

Голендухина Татьяна Родионовна, старший преподаватель кафедры «Иностранные языки технических специальностей» Курганского государственного университета.

Животовская Галина Петровна, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Общая химия» Южно-Уральского государственного университета.

Ишимова Ирина Николаевна, старший преподаватель кафедры «Теория и методика педагогического менеджмента» Уральского государственного университета физической культуры.

Карачаровский Валерий Александрович, кандидат педагогических наук, доцент, директор технологического колледжа города Кургана.

Котлярова Ирина Олеговна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Педагогика профессионального образования» Южно-Уральского государственного университета.

Клестова Оксана Александровна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры «Теория и методика педагогического менеджмента» Уральского государственного университета физической культуры.

Куган Борис Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор, начальник Главного управления образования Курганской области.

Кузьмина Надежда Николаевна, аспирант кафедры «Педагогика профессионального образования» Южно-Уральского государственного университета.

Малолетко Эльвира Анатольевна, руководитель конного клуба «Пегас».

Найн Альберт Яковлевич, заслуженный деятель науки Российской Федерации, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Педагогика» Уральского государственного университета физической культуры.

Плетнева Екатерина Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранный язык» Южно-Уральского государственного университета.

Подповетная Юлия Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Экономика торговли» Южно-Уральского государственного университета.

Почебут Даниил Александрович, аспирант кафедры «Экономика и экономическая безопасность» Южно-Уральского государственного университета.

Редько Вера Александровна, аспирант Курганского государственного университета, факультет педагогики.

Савиных Владимир Леонидович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Курганского педагогического университета.

Сериков Геннадий Николаевич, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Педагогика профессионального образования» Южно-Уральского государственного университета.

Сериков Сергей Геннадьевич, член-корреспондент Петровской академии наук и искусств, доктор педагогических наук, профессор, проректор по учебной работе Уральского государственного университета физической культуры.

Тамочкин Виктор Николаевич, директор профессионального лицея №1 города Тюмени.

Ушаков Дмитрий Владимирович, руководитель отдела «Инженерные системы и электрооборудование автомобилей» НИИ «Учебная техника и технологии» Южно-Уральского государственного университета.

Тягунова Юлия Владимировна, аспирант кафедры «Педагогика профессионального

образования» Южно-Уральского государственного университета.

Филонова Людмила Николаевна, старший преподаватель кафедры «Архитектура и графика» Курганской государственной сельскохозяйственной академии им. Т.С. Мальцева.

Ярославова Елена Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой «Иностранный язык» Южно-Уральского государственного университета.

**ВЕСТНИК
ЮЖНО-УРАЛЬСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА**

№ 26 (98) 2007

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

Выпуск 13

Издательство Южно-Уральского государственного университета

Подписано в печать 27.11.2007. Формат 60×84 1/8. Печать трафаретная.

Усл. печ. л. 17,20. Уч.-изд. л. 16,28. Тираж 500 экз. Заказ 437/90.

Отпечатано в типографии Издательства ЮУрГУ. 454080, г. Челябинск, пр. им. В.И. Ленина, 76.