



ВЕСТНИК

ЮЖНО-УРАЛЬСКОГО № 12 (188)
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА 2010

ISSN 2073-7602

СЕРИЯ

«ОБРАЗОВАНИЕ. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

Выпуск 8

Учредитель – ГОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет»

Редакционная коллегия серии:

д.п.н., профессор **Котлярова И.О.**

(отв. редактор),

д.п.н., профессор **Сериков Г.Н.**

(зам. отв. редактора),

д.п.н., профессор **Астахова Л.В.,**

д.п.н., профессор **Животовская Г.П.,**

д.п.н., профессор **Лихолетов В.В.,**

д.п.н., профессор **Резанович И.В.,**

д.п.н., профессор **Третьякова Т.Н.,**

к.п.н., доцент **Буров К.С.,**

к.п.н., доцент **Волкова М.А.**

(отв. секретарь)

Серия основана в 2009 году.

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-26455
выдано 13 декабря 2006 г. Федеральной службой
по надзору за соблюдением законодательства в сфе-
ре массовых коммуникаций и охране культурного
наследия.

Решением Президиума Высшей аттестационной
комиссии Министерства образования и науки Рос-
сийской Федерации от 19 февраля 2010 г. № 6/6
журнал включен в «Перечень ведущих рецензи-
руемых научных журналов и изданий, в которых
должны быть опубликованы основные научные
результаты диссертаций на соискание ученых сте-
пеней доктора и кандидата наук».

Подписной индекс 29212 в объединенном ката-
логе «Пресса России».

Периодичность выхода – 4 номера в год.

СОДЕРЖАНИЕ

ОТ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ	6
ИНФОРМАЦИЯ	
Публикации	8
Вести с университетских конференций по проблемам образования	10
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИКИ	
КОТЛЯРОВА И.О. Особенности современного развития непрерывного дополнительного образования	12
ЦЫТОВИЧ М.В. Системно-синергетическая интерпретация становления вторичной языковой образованности студентов технических специальностей в гуманно ориентированном образовании	19
ШРАЙБЕР Е.Г. Компетентностный подход в воспитании профессионально значимых личностных качеств будущих юристов	25
ТЯГУНОВА Ю.В. Признаки интеграции образования и науки	31
ЯРОСЛАВОВА Е.Н. Личностно-деятельностный подход к проблеме личностной самореализации будущего специалиста в иноязычном образовании	39
ПИЩУЛИНА Т.В. Культурологические основания организации непрерывного профессионального образования в современном обществе	44
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ	
СЕРИКОВ Г.Н., СЕРИКОВ С.Г. Управленческое сопровождение образования учащихся	49
ПОДПОВЕТНАЯ Ю.В. Ориентиры разработки концепции управления педагогическим партнерством в научно-образовательном процессе университета	59
ЛЕЖНЕВА Н.В., ПИЩУЛИНА Т.В. Процессная модель становления студента как субъекта непрерывного профессионального образования	64
КАРЛЫШЕВ И.В. Модель педагогического содействия становлению прогностической компетентности будущих менеджеров в образовательном процессе университета	70
АКОПЯН О.В. Реализация педагогического содействия становлению готовности студентов младших курсов к научным исследованиям	79
ГУРВИЧ А.В. Коммуникативная компетенция как базисный критерий оценки качества иноязычного образования студентов-переводчиков	86
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
ЛЕЖНЕВА Н.В. Особенности деятельности преподавателя вуза при гуманизации образовательного процесса	91
БАРКОВСКАЯ С.П. Дидактическая система полилогической технологии освоения русской духовно-музыкальной культуры как компонент профессиональной подготовки педагогов-музыкантов в учреждениях среднего профессионального образования	97
ОВИНОВА Л.Н. Модель воспитания нравственности студентов в образовательно-досуговом процессе	108

ЕРМАКОВА М.А., СОКРАТОВ Н.В., МЕЕРЗОН Т.И. Теоретико-практические аспекты формирования индивидуального опыта здоровьесбережения у учащихся	112
ШЕВЦ И.А. Профессиональная коммуникативная компетентность выпускника факультета журналистики, ее структура и содержание	117
СМОЛИНА С.Г. Модель формирования информационно-коммуникативной компетенции студентов вуза	125
ШАМЕЛО Е.А., ЯРОСЛАВОВА Е.Н. Актуальность формирования профессиональной мобильности будущих специалистов в современных условиях	129
ДОЛГОПОЛОВА Е.Г. Формирование профессиональных компетенций студентов с использованием образовательного потенциала социокультурного пространства	133
ФЕДОТОВА О.В. Формирование операциональной компетенции как основной аспект подготовки переводчиков	139
ЛЕБЕДЕВ М.С. Модель развития конкурентоспособности будущего учителя в образовательном процессе	144
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	149

CONTENTS

FROM EDITORIAL BOARD	6
INFORMATION	
Publications	8
News from university conferences on the problems of education	10
METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF PEDAGOGICS	
KOTLYAROVA I. Peculiarities of the continuing extended education development in current conditions	12
TSYTOVICH M. System-synergetic interpretation of technical speciality students' secondary competence formation in humanly oriented education	19
SHRAIBER E. Competence-based approach and upbringing of professionally important personal qualities of future lawyers	25
TYAGUNOVA U. Characteristics of science and education integration	31
YAROSLAVOVA E. Person and activity centered approach to the problem of future specialist self-realization in language learning	39
PISHCHULINA T. Culturological foundations of life-long (continuing) vocational education organization in modern society polylogical technology didactic system of russian	44
THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION MANAGEMENT	
SERIKOV G., SERIKOV S. Managerial support of pupils' education	49
PODPOVETNAYA U. Objectives of pedagogical partnership concept development in scientific-educational process of university	59
LEZHNEVA N., PISHULINA T. Procedural model of student's formation as a subject of continuing vocational education	64
KARLYSHEV I. Model of pedagogical assistance to prognostic competence of the future managers formation in educational process of university	70
ACOPYAN O. Implementation of pedagogical assistance for junior students' readiness to research formation	79
GURVICH A. Communicative competence as the basic criterion of quality evaluation of interpreter student's foreign language education	86
THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION	
LEZHNEVA N. Tutor's activity peculiarities in the course of university educational process humanization	91
BARKOVSKAYA S. Spiritual-musical culture mastering as a component of teachers-musicians training at institutions of secondary vocational education	97
OVINOVA L. The model of student morality upbringing in the university educational and free-time process	108
ERMAKOVA M., SOKRATOV N., MEERZON T. Theoretical and practical formation aspects of pupils' healthkeeping individual experience	112

SHEVTS I. Professional communicative competence of a journalistic faculty graduating student, its structure and content	117
SMOLINA S. The model of university students' information-communicative competence formation	125
SHAMELO E., YAROSLAVOVA E. Urgency of future specialists' mobility formation in present-day conditions	129
DOLGOPOLOVA E. Formation of students' professional competences by means of educational potential of social cultural environment	133
FEDOTOVA O. The development of operational competence as the main aspect of translation teaching	139
LEBEDEV M. Model for development of future teacher competitiveness in educational process	144
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS	149

От редакционной коллегии

Уважаемый читатель!

Этот номер журнала включает ставшие традиционными разделы «Информация», «Методологические основания педагогики», «Теория и практика управления образованием», «Теория и методика профессионального образования», «Сведения об авторах». В разделе «Информация» содержатся материалы о последних педагогических публикациях сотрудников Южно-Уральского государственного университета, а также о ставшей уже традиционной конференции, посвященной решению проблем самостоятельной работы студентов.

Предлагаемый номер журнала содержит статьи, материалы которых свидетельствуют об интеграционных и дифференционных тенденциях, имеющих место в современной сфере образования и находящих отражение в педагогике. Исследована непрерывность образования, ее обусловленность образованием человека в течение всей его жизни. Прежде всего, названные тенденции находят выражение в укреплении целостности образования – базового и дополнительного. При этом каждая составляющая этого единства также развивается как самостоятельная подсистема в направлении достижения зрелости. Становятся более многообразными связи между уровнями образования, что способствует дальнейшему развитию единой системы «образование через всю жизнь». Непрерывное образование как явление становится более многофункциональным, причем, заметна тенденция приобретения непрерывности не только базовым, но и дополнительным образованием. Соответствующие новации находят отражение и обоснование в современной концепции непрерывного образования.

Вопросы интеграции и дифференциации соответствующих подсистем образования нашли отражение в публикациях данного номера. В разделе «Методологические основания педагогики» изложены особенности и тенденции развития непрерывного дополнительного образования, изложенные с позиций системно-синергетической концепции гуманного образования (доктор педагогических наук, профессор И.О. Котлярова), с позиций культурологического подхода (кандидат педагогических наук, доцент Т.В. Пищулина).

В статье кандидата педагогических наук, доцента Е.Н. Ярославовой изложены позиции личностно-деятельностного подхода к осуществлению непрерывного иноязычного образования в целях самореализации образующегося человека.

На новом уровне возрождается идея интеграции образования и науки. В современной сфере образования она входит в состав триады «образование – наука – предпринимательство». Основания интеграции образования и науки в современных условиях и с современных методологических позиций изложены в статье кандидата педагогических наук Ю.В. Тягуновой.

Раздел «Методологические основания педагогики» также содержит статьи, предметом которых является изложение методологических оснований педагогического исследования отдельных аспектов образования будущего специалиста (авторы М.В. Цытович, Е.Г. Шрайбер).

Раздел «Теория и практика управления образованием» открывает статья докторов педагогических наук, профессоров Г.Н. Серикова и С.Г. Серикова, в которой дано подробное описание явления управленческого сопровождения образования учащихся и его отражения в педагогической теории. В данной статье, в частности, излагается авторская идея о синергетическом эффекте педагогического партнерства в достижении качества образования. Эта идея развивается в статье кандидата педагогических наук, доцента Ю.В. Подповетной, которая исследует ориентиры разработки концепции управления педагогическим партнерством в научно-образовательном процессе университета. В статьях О.В. Акопян, И.В. Карлышева исследуется важный с гуманистических позиций аспект управления образованием – педагогическое содействие его осуществлению.

Управление с позиций процессного подхода, целесообразность применения которого диктуется внедрением в образовательные учреждения систем менеджмента качества, излагается в статье доктора педагогических наук, профессора Н.В. Лежневой и кандидата педагогических наук Т.В. Пищулиной. Статья А.В. Гурвич посвящается описанию основного, с точки зрения автора, критерия оценки

качества образования (рассматривается подсистема иноязычного образования) как управленческой функции педагога.

В статьях раздела «Теория и методика профессионального образования» тенденции интеграции и дифференциации находят выражение в моделях разного уровня (педагогических, методических). Актуальные для современного этапа развития образования интеграционные процессы представлены в работах Л.Н. Овиновой (интеграция образования и досуга), Е.Г. Долгополовой (интеграция образования и социокультурной сферы). В статье доктора медицинских наук, профессора Н.В. Сократова, кандидата педагогических наук, до-

цента М.А. Ермаковой, кандидата биологических наук, доцента Т.И. Меерзон отражена тенденция интеграции процессов образования и здоровьесбережения. В остальных статьях содержатся модели и условия развития отдельных профессиональных качеств и компетенций будущих специалистов (авторы: доктор педагогических наук, профессор Н.В. Лежнева, кандидаты педагогических наук, доценты С.П. Барковская, Е.Н. Ярославова; М.С. Лебедев, С.Г. Смолина, И.А. Шевц, Е.А. Шамело, О.В. Федотова).

Подробная информация об этих ученых содержится в разделе журнала «Сведения об авторах».

Информация

ПУБЛИКАЦИИ

В 2009–2010 учебном году профессорско-преподавательским составом Южно-Уральского государственного университета по педагогическим наукам опубликованы следующие научные работы.

Монографии

Астахова, Л.В. Критическое мышление как средство обеспечения информационно-психологической безопасности личности / Л.В. Астахова, Т.В. Харлампыева. – М.: РАН, 2009. – 93 с.

Литвак, Р.А. Социокультурное образование и развитие личности будущего специалиста: теория и практика / Р.А. Литвак, М.Е. Дуранов, И.И. Дуранов. – М.: Гуманитарный издат. центр ВЛАДОС, 2009. – 225 с.

Третьякова, Т.Н. Основы курортного дела / Т.Н. Третьякова. – М.: Издат. центр «Академия», 2009. – 284 с.

Гостев, А.Г. Инновационная образовательно-профессиональная среда как фактор внедрения современных технологий обучения / А.Г. Гостев, Е.В. Киприянова. – Екатеринбург, 2009. – 229 с.

Тельманова, Е.В. Педагогические аспекты деятельности в области менеджмента качества / Е.В. Тельманова. – Челябинск: ПИРС, 2009. – 102 с.

Астахова, Л.В. Информационная безопасность: герменевтический подход / Л.В. Астахова. – М.: РАН, 2010. – 120 с.

Авторским коллективом кафедры «Информационная безопасность» (Л.В. Астахова, Ю.Н. Макаров, Т.В. Попова, Е.В. Тельманова, Н.Д. Лапшина, В.П. Мартынов, Л.Б. Кацюба, А.В. Минбалеев, О.Г. Коурова, Т.В. Харлампыева, С.Н. Маловечко, Д.Х. Саликов, Е.Ю. Мищенко, В.Г. Чудинов, П.В. Беспалова, Д.В. Гонцов, А.Е. Дудина, А.А. Ахметвалиева, А.М. Хурамов, А.Е. Кулемина) издана монография:

Информационная безопасность региона: традиции и инновации. Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2009. – 180 с.

Научные статьи

В «Вестнике ЮУрГУ» серии «Образование. Педагогические науки» опубликовали научные статьи следующие преподаватели ЮУрГУ: профессора И.О. Котлярова, Г.Н. Сериков; С.Г. Сериков; доценты М.А. Волкова, Е.Г. Короткова, К.Н. Крикунов. Ю.В. Тягунова, О.А. Ханжина; старшие преподаватели Т.В. Дубынина и Л.Н. Овинова; преподаватели и ассистенты А.В. Веряшкина, Е.С. Колдаева, М.В. Цыто-

вич, Е.Г. Шрайбер. Профессор Г.Н. Сериков опубликовал свою статью в «Вестнике Шадринского государственного педагогического института». П.В. Беспалова опубликовала статью в «Вестнике Челябинского государственного педагогического университета». М.А. Галагузова и Н.Н. Нохрина представили результаты исследования «О необходимости разработки системы диагностики качества профессиональной подготовки «рыночных» специалистов» в рецензируемом научном журнале «Образование и наука: Известия Уральского отделения РАН».

Под редакцией профессора Т.Н. Третьяковой в ЮУрГУ издан сборник научных статей «Теория и методика профессионально-практической подготовки специалистов сервиса и туризма», в котором опубликованы статьи студентов России и ближнего зарубежья по специальности «Социокультурный сервис и туризм».

Преподаватели Южно-Уральского государственного университета в 2009–2010 году принимали участие в научных конференциях различного уровня.

Профессор Л.В. Астахова вместе с А.А. Ахметвалиевой, П.В. Беспаловой, О.Г. Коуровой, Т.В. Поповой, Т.В. Харлампыевой в 2009 году стали участниками IV Международной научно-практической конференции «Безопасность жизнедеятельности в третьем тысячелетии», состоявшейся 1–3 октября 2009 года в ЮУрГУ. В конференции также приняли участие сотрудники кафедры «Безопасность жизнедеятельности» ЮУрГУ, являющейся организатором конференции. В сборнике докладов прошедшей 15–17 октября 2009 г. Международной научно-практической конференции «Адаптивная физическая культура, спорт и здоровье: интеграция науки и практики», изданном в Уфе, опубликовали свои работы профессор Т.В. Бондарчук и О.В. Вирк. Профессор И.О. Котлярова совместно с доцентом И.А. Волошиной стали участниками Международной научно-практической конференции в городе Волгограде 25 ноября 2009 года по тематике «Модернизация образования России и стран СНГ». Профессоры А.Л. Шестаков, О.А. Турбина, Е.В. Харченко, доценты О.Н. Бабина, Е.В. Ваганова, К.Н. Волченкова, О.В. Кудряшова, Т.Н. Хомутова, Л.Б. Кацюба, Е.Н. Ярославова, старший преподаватель Л.Н. Овинова организовали и приняли участие в Международной научно-практической конференции

«Коммуникация и язык в социально-культурном пространстве: междисциплинарный подход», состоявшейся 2–4 декабря 2009 г. в ЮУрГУ. А.А. Ахметвалиева, Т.В. Харлампыева участвовали в X Международной научной конференции «Россия: ключевые проблемы и решения», которая прошла в Институте научной информации по общественным наукам Российской Академии наук (г. Москва, 17–18 декабря 2009 г.). Профессор И.О. Котлярова представила текст своего выступления в сборнике материалов Международного симпозиума «Проблемы непрерывного профессионального образования в XXI веке», состоявшегося 19 декабря 2009 в г. Шадринске. Профессора А.Л. Шестаков, С.Д. Ваулин, И.О. Котлярова, доцент И.А. Волошина выступили с пленарными докладами на XVII Международной научно-методической конференции 11–12 февраля 2010 г. «Высокие интеллектуальные технологии и инновации в образовании и науке» в г. Санкт-Петербурге. Доцент Ю.В. Тягунова приняла участие в Международном экономическом конгрессе «Экономическая модернизация России и стран СНГ», в г. Волгограде 18–19 марта 2010 г.

Преподаватели Л.В. Астахова, А.А. Ахметвалиева, П.В. Беспалова, А.Е. Дудина, Ю.Н. Макаров, С.Н. Маловечко, Т.В. Попова, Ю.Н. Макаров, Ю.И. Корюкалов, Т.В. Попова, Д.Х. Саликов, Е.В. Тельманова, А.Н. Рагозин, Д.М. Островерхов, Д. Астахов, Ю. С. Аськина, Д. Беспалова, И. Борченинова, Г. Кольчурина, Е.В. Кочемасова были участниками Всероссийской научной конференции «Управление процессами конвертации научно-технических разработок в социально-экономическое богатство общества», организованной 20–22 октября 2009 г. в ЮУрГУ (г. Челябинск). Л.В. Астахова, Ю.С. Аськина, А.А. Афанасьева, А.А. Ахметвалиева, П.В. Беспалова, Т.С. Бец, И.Д. Володченко, Д.А. Богомолов, Е.А. Васихина, Е.С. Гадельшина, Ю.В. Гараева, В.С. Девятковская, А.Е. Дудина, К.М. Егорова, А.В. Ковальчук, Г.В. Кольчурина, О.Г. Коурова, Е.В. Кочемасова, А.Е. Кулемина, М.В. Лаврова, Н.Д. Лапшина, Ю.Н. Макаров, С.Н. Маловечко, В.П. Мартынов, П.А. Мигунова, К.А. Мисбахова, Е.Ю. Мищенко, Д.М. Островерхов, Т.В. Попова, А.Н. Пуляк, А.Н. Рагозин, С.А. Сабельников, Д.Х. Саликов, С.В. Севастьянова, С.С. Смирнов, Е.В. Тельманова, Т.В. Харлампыева Е.И. Чаврикова представили свои доклады на II Всероссийской конференции «Информационная безопасность региона: гуманитарные и технические аспекты», прошедшей 17–18 ноября 2009 г. в г. Челябинске на базе ЮУрГУ.

Сотрудники кафедры «Физическая культура и спорт» ЮУрГУ А.Н. Богдановский, Т.В. Бондарчук, О.В. Вирк, Т.А. Глазкова, А.В. Дубоделова, Т.Н. Искандарова, М.С. Лапшин, Е.В. Миргородская, В.А. Пасмурцева, Н.А. Паточкина, Г.М. Петренко, О.Ю. Понамарева, А.А. Попова, И.Г. Такаландзе 23–24 ноября 2009 г. приняли участие в прошедшей в ЮУрГУ Всероссийской научно-практической конференции «Психолого-педагогические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта» и опубликовали свои доклады в сборнике материалов конференции.

В 2009–2010 учебном году преподавателями Южно-Уральского государственного университета были изданы учебные и учебно-методические пособия.

Сериков, Г.Н. Управление достижением качества образования: учеб. пособие / Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков. – Челябинск: Уральская академия, 2009. – 265 с.

Котлярова, И.О. Исследование систем управления: учеб. пособие / И.О. Котлярова. – Челябинск: Уральская академия, 2009. – 62 с.

Кацуба, Л.Б. Документная лингвистика: курс лекций / Л.Б. Кацуба. – Челябинск: ЮУрГУ, 2009. – 256 с.

Лапшина, Н.Д. Деловой этикет и дипломатический протокол: учеб.-метод. пособие / Н.Д. Лапшина. – Челябинск: ЮУрГУ, 2009. – 208 с.

Рагозин, А.Н. Теория информационной безопасности и методология защиты информации: учеб. пособие / А.Н. Рагозин. – Челябинск: ЮУрГУ, 2009. – 96 с.

Саликов, Д.Х. История Западной Европы: учебное пособие / Д.Х. Саликов. – Челябинск: ЮУрГУ, 2009. – 80 с.

Смирнов, С.С. Технология социальной работы: конспекты лекций / С.С. Смирнов. – Челябинск: ЮУрГУ, 2009. – 64 с.

Тельманова, Е.В. Стенография и скорочтение: учеб. пособие / Е.В. Тельманова. – Челябинск: ЮУрГУ, 2009. – 800 с.

Тягунова, Ю.В. Современные средства оценивания результатов образования: учеб. пособие / Ю.В. Тягунова, К.Н. Крикунов. – Челябинск: ЮУрГУ, 2009. – 56 с.

Е.В. Тельмановой было разработано мультимедийное учебно-методическое пособие «Лекции с использованием программы Power Point».

Всего преподавателями Южно-Уральского государственного университета во второй половине 2009 – начале 2010 гг. было издано более 300 научных публикаций по педагогической тематике.

ВЕСТИ С УНИВЕРСИТЕТСКИХ КОНФЕРЕНЦИЙ ПО ПРОБЛЕМАМ ОБРАЗОВАНИЯ

11–12 февраля 2010 года в Южно-Уральском государственном университете состоялась региональная научно-методическая конференция «Актуальные вопросы современных подходов к самостоятельной работе студента в высшей школе».

Председателем оргкомитета конференции являлся ректор ЮУрГУ профессор **А.Л. Шестаков**, сопредседателем – проректор по учебной работе ЮУрГУ профессор **А.И. Сидоров**, ученым секретарем – доцент **Н.П. Цырикова**.

Члены оргкомитета: **Т.Г. Калугина** – первый зам. министра Министерства образования и науки Челябинской области, **В.В. Латышин** – ректор ЧГПУ, **С.А. Репин** – директор института «Психология и педагогика» ЧелГУ, **И.В. Чуманов** – проректор по учебной работе ЮУрГУ, **С.Д. Ваулин** – проректор по научной работе ЮУрГУ, **И.В. Сидоров** – начальник УМУ ЮУрГУ.

Пленарное заседание научно-методической конференции проходило 11 февраля в Университетском комплексе «Сигма». На торжественном открытии конференции вступительное слово произнес первый проректор ЮУрГУ А.И. Сидоров. С приветственным словом от Министерства образования и науки Челябинской области обратилась первый заместитель министра Т.Г. Калугина, от Челябинского государственного университета выступил директор института «Психология и педагогика» ЧелГУ С.А. Репин, от Челябинского государственного педагогического университета – заведующий кафедрой педагогики ЧГПУ Н.Н. Тулькибаева.

На пленарном заседании были заслушаны пять докладов. Проблемы управления самостоятельной работой студентов в вузе стали темой выступления начальника учебно-методического управления ЮУрГУ И.В. Сидорова. Характеристике педагогического партнерства в процессе организации самостоятельной работы студентов вуза было посвящено выступление профессора И.О. Котляровой (механико-технологический факультет ЮУрГУ). Особенности организации самостоятельной работы с использованием дистанционных образовательных технологий для студентов заочной формы обучения нашли свое отражение в докладе директора Института открытого дистанционного образования ЮУрГУ В.П. Бо-

родкина. Особенности организации самостоятельной работы студентов при реализации дистанционной технологии обучения в Уральском социально-экономическом институте отразила в своем выступлении зав. лабораторией «Образовательные технологии» УрСЭИ Е.В. Морозова. Организации самостоятельной работы студентов в рамках кредитно-модульной системы на автотракторном факультете – тема выступления декана автотракторного факультета ЮУрГУ профессора Ю.В. Рождественского.

Подводя итоги конференции, представители оргкомитета отметили большой интерес к обсуждаемым вопросам. В оргкомитет поступило 132 заявки на участие в конференции, 114 статей было принято к публикации. В работе конференции участвовали в очной и заочной форме преподаватели из 21 российского вуза. География участников: Челябинск (12 вузов); Челябинская область (Магнитогорск, Троицк, Миасс, Златоуст, Озерск, Усть-Катав, Верхний Уфалей, Трехгорный); Самара, Нижний Тагил, Тюмень, Оренбург, Омск, Екатеринбург, Нижневартовск.

По материалам конференции подготовлен к изданию сборник научных статей преподавателей высшей школы. Издан и распространен среди участников аннотированный указатель публикаций по организации и методике самостоятельной работы студентов (2000–2009 гг.).

В ходе конференции состоялось пленарное совещание и работали 8 секций:

- теоретические основы самостоятельной работы студентов;
- содержание и методика проведения лекционных, практических, лабораторных и семинарских занятий;
- организация самостоятельной работы студентов, принципы и методы контроля знаний;
- творческое сотрудничество студента, преподавателя, тьютера при реализации многоуровневого высшего и дополнительного к высшему профессионального образования;
- курсовое и дипломное проектирование. Методика проведения зачетов, экзаменов, итоговой аттестации знаний;
- особенности организации самостоятельной работы студентов при реализации дистанционных технологий обучения;

– УИРС и работа с магистрантами и аспирантами;

– организация самостоятельной работы в процессе иноязычного образования студентов университета.

Заслушано 97 докладов ученых и преподавателей по проблемам организации, содержанию и методике проведения лекционных, практических и семинарских занятий в условиях возрастания роли самостоятельной работы студентов при изучении различных дисциплин.

Доклады Андрианова Б.А., Бородкина В.П., Волченковой К.Н., Герасимова В.К., Елагиной О.Б., Котляровой И.О., Морозовой Е.В., Подповетной Ю.В., Пястолова В.В., Рычковой Л.С., Селютиной А.И., Сидорова И.В., Сырейщиковой Н.В., Шестеркиной Л.П., Цытовича П.Л., Ярославовой Е.Н. вызвали наибольший интерес.

Выступившие в прениях задали ряд вопросов, вызвавших научную дискуссию. Повышенный интерес отмечен к вопросу реализации дистанционных технологий обучения студентов заочного отделения и слушателей дополнительного образования.

Присутствующие на конференции преподаватели отметили высокий организационный и научно-методический уровень подготовки мероприятия.

Заслушав и обсудив выступления по вопросам совершенствования самостоятельной работы студентов высшей школы, участники конференции рекомендуют:

1. Отметить, что конференция проведена на высоком организационном и научно-методическом уровне, способствующем решению актуальных проблем организации самостоятельной работы студентов, активизации их творческого мышления и повышению качества высшего профессионального образования.

2. Одобрить сделанные на конференции доклады и сообщения, рекомендовать авторам учесть предложения и замечания, высказанные в процессе их обсуждения.

3. Продолжить систематический обмен опытом по возможным направлениям организации самостоятельной работы студентов в рамках межвузовских, региональных, общероссийских, международных конференций, форумов и совещаний с целью повышения качества профессионального образования.

4. Рекомендовать в качестве перспективных направлений научных и практических исследований следующие:

– выполнение фундаментальных научных

исследований в области теории и методологии организации СРС;

– создание современного учебно-методического и дидактического обеспечения самостоятельной работы по формированию и развитию у студентов компетенций;

– обеспечение интенсивного использования информационных технологий в образовательном процессе;

– апробацию новых подходов и методов организации учебного процесса на базе кредитно-модульной и балльно-рейтинговой систем при реализации многоуровневого профессионального образования.

5. Рекомендовать при разработке соответствующих внутривузовских документов пересмотр нормирования рабочего времени преподавателя университета по разделу консультаций и проверки заданий по СРС.

6. Рекомендовать разработку сайта-навигатора, отражающего передовой опыт организации СРС.

7. Рекомендовать ежегодное проведение в ЮУрГУ научно-методической конференции «Актуальные проблемы современного профессионального образования» по следующим направлениям:

– профессиональное образование в условиях модернизации высшей школы;

– теоретические и методологические основы профессионального образования;

– педагогическое мастерство преподавателя: проблемы, реалии и перспективы;

– актуальные вопросы повышения качества довузовского, высшего и послевузовского профессионального образования;

– особенности профориентационной работы в современном вузе;

– особенности развития образовательного пространства и рынка образовательных услуг;

– партнерство работодателей и учреждений профессионального образования;

– современные образовательные технологии;

– психолого-педагогическое обеспечение профессиональной деятельности современных бакалавров, специалистов и магистров;

– психолого-педагогические аспекты профессионального образования;

– применение современных технологий воспитания и развития личностных качеств студентов;

– актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики иностранного языка делового общения.

Методологические основания педагогики

УДК 371.39+374.39
ББК 4488/489

ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО РАЗВИТИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И.О. Котлярова
Южно-Уральский государственный университет

PECULIARITIES OF THE CONTINUING EXTENDED EDUCATION DEVELOPMENT IN CURRENT CONDITIONS

I.O. Kotlyarova
South Ural State University

Выявлены особенности развития дополнительного образования, обусловленные социально-экономической обстановкой, социально-возрастной стратификацией российского общества, состоянием педагогической науки и законодательства в сфере образования. Определены ведущие тенденции развития дополнительного образования: интеграция с базовым образованием и непрерывность в течение жизни человека.

Ключевые слова: непрерывное образование, дополнительное образование, дополнительное образование детей, профессиональное дополнительное образование, цель, социально-возрастная стратификация, особенность, тенденция, система, индивидуальная траектория образования.

The peculiarities of the extended education resulting from the socio-economic situation, the social and age-related stratification of Russian society, the pedagogy and legislation in the sphere of education level of development have been revealed. The main trends of extended education development such as integration with fundamental education and life-long education have been defined.

Keywords: continuing education, extended education, children extended education, professional extended education, aim, social and age-related stratification, peculiarity, trend, system, individual education trajectory.

Упреждая описание концепции и системы дополнительного непрерывного образования, подчеркнем ее инновационность, отличие от концепций прошлого века. Дело в том, что в российской педагогике около полувека используется термин «непрерывное образование» и «концепция непрерывного образования». Однако до последнего времени не использовался термин «непрерывное дополнительное образование».

В науке исследованы и систематизированы периоды развития непрерывного образования и системы непрерывного образования [3, 8, 12–14, 18, 19]. В.Г. Онушкин выделяет 4 хронологических этапа развития непрерывного образования. 50–60 гг. XX в.: непрерыв-

ное образование трактуется как образование взрослых, как компенсация школьного образования. 60-е гг. XX в.: непрерывное образование рассматривается как повышение квалификации с целью более эффективного участия в производстве. Конец 60-х гг. XX в.: непрерывное образование предстает как средство получения квалификации для работы в различных отраслях. 70-е гг. XX в.: сделан упор на образование, способствующее адекватной адаптации к жизни в современном обществе [18].

Иную периодизацию истории развития концепции непрерывного образования дает Е.П. Тонконогая. Критерием выделения этапов служит представление о сущности непрерывного образования. В данной периодизации

учтены как развитие практики, так и отражение непрерывности образования в науке. Ею выделяются три этапа: 60-е гг. XX в.: непрерывное образование отождествляется с послешкольным образованием взрослых. 60–70-е гг. XX в.: непрерывное образование рассматривается как система образования в целом. С 70-х гг. XX в. по настоящее время: унификация теории непрерывного образования [14].

В.Г. Осипов в формировании концепции непрерывного образования выделяет 5 стадий: констатационную (конец 50-х годов XX в.) – выработка понятийного аппарата концепции; феноменологическую (60–70-е гг.) – описание непрерывного образования как явления; методологическую (70-е гг.) – разработка концептуальных моделей непрерывного образования; «теоретической экспансии и конкретизации» (конец 70-х – 80-е гг.) – распространение и конкретизация обобщенной модели непрерывного образования, сегментацией ее по звеньям системы, появлением частных моделей; практического приложения (80–90-е гг.) – решение практической задачи создания системы непрерывного образования [12].

Приведенные периодизации демонстрируют, что между явлениями дополнительного и непрерывного образования сложились достаточно тесные связи, а в отдельные периоды их исторического развития они отождествлялись в некоторых аспектах. В процессе исторического развития теории и практики непрерывного образования стало ясно, что до начала XXI века существовала и значительная неопределенность в понятийном аспекте отражения непрерывного образования. Одновременно продолжают сосуществовать термины «непрерывное образование», «перманентное образование», «возобновляемое образование», «образование через всю жизнь». В определенных смыслах непрерывное образование трактуется как «опережающее образование», «компенсирующее образование» [1–3, 7, 13, 18]. Исторически непрерывное образование возникло как образование дополнительное. Поэтому в некоторых смыслах трактовки непрерывного и дополнительного (особенного профессионального) образования совпадают. В этом смысле история становления дополнительного образования неотделима от истории становления непрерывного образования, и в исторической ретроспективе целесообразно их совместно изучение.

Следует также отметить, что все вышеназванные периодизации относятся к прошлому столетию и не учитывают уже вполне сло-

жившиеся тенденции последних десятилетий, которые ко всему прочему, заставляют по-новому взглянуть на развитие непрерывного образования в исторической ретроспективе. В настоящее время объем понятия «непрерывное образование» включает довольно многообразные его виды, преемственное и взаимно дополняемое образование в разных подсистемах: образования и самообразования, образования и дополнительного образования детей и взрослых, профессионального образования, образования взрослых, преемственной системы общего и профессионального образования.

Развитие системы непрерывного образования и отражение ее в соответствующих развивающихся концепциях позволило сделать выводы, которые были невозможны при одностороннем взгляде на проблему в предшествующие исторические периоды.

Прежде всего, можно констатировать, что наметилась тенденция приобретения образованием свойства целостности как в онтогенезе отдельного человека, так и в системном отражении образования в науке. В этом смысле нельзя не признать правоты сторонников создания единого закона об образовании, в котором нашли бы отражение его формальные, неформальные и информальные формы. Это первая, интеграционная сторона процесса становления целостной системы образования.

С другой стороны, только лишь с 1992 г. можно считать, что дополнительное образование оформилось как самостоятельная система со своими задачами, подсистемами, уровнями представления, целевой аудиторией, всей совокупностью внутренних и внешних связей. Это свидетельствует о дифференциальных процессах в становлении зрелой системы образования, которые приводят к некоторой автономизации подсистемы непрерывного дополнительного образования, что позволяет по-прежнему рассматривать ее как отдельный предмет исследования, но на новом уровне научного познания соответствующего явления. Таким образом, *в единстве интеграции и дифференциации как противоположностей становится целостность непрерывного образования, а также непрерывного дополнительного образования как его подсистемы.*

Описывая тенденции развития системы непрерывного дополнительного образования на современном этапе необходимо руководствоваться определенными критериями характеристики исторических этапов ее развития: влияние других аспектов и условий жиз-

недеятельности людей на развитие образования; социально-возрастная стратификация общества и образовательные потребности людей, относящихся к разным стратам; законодательные, нормативно-правовые предпосылки и условия для непрерывного дополнительного образования; уровень научного отражения и обоснования непрерывного (в том числе, дополнительного) образования; содержание, формы и методы практики осуществления непрерывного дополнительного образования; функции непрерывного дополнительного образования.

Охарактеризуем современный этап развития непрерывного дополнительного образования с позиции выявленных критериев.

Дополнительное образование развивается в наши дни в условиях глобализации во всех сферах жизнедеятельности людей. Многие проблемы приобрели общечеловеческий, планетарный характер, и решение их стало возможным только в условиях всемирной экономической, политической, социальной, культурной интеграции и унификации. Интеграция требует повышения мобильности людей планеты в разных ее проявлениях: в житейских и профессиональных, в экономических и межкультурных. Интеграция и унификация приводят к тенденции выравнивания требований к квалификации, компетентности специалистов в рамках конкретной сферы жизнедеятельности и соответственно к росту конкурентности между ними. К определенной унификации измерения результатов и качества образования стремятся сторонники Болонского соглашения.

Следующим внешним условием, влияющим на современное развитие дополнительного образования, является информатизация общества, в которой подчеркнем значимые для нас черты: единство, целостность информационного пространства, его неоднородность, динамичность, быстрое развитие и возрастание энтропии в нем. К информационным факторам, обуславливающим необходимость постоянного повышения образовательного и профессионального уровня человечества, относятся быстрое старение знаний в результате развития науки, техники, практики; быстро увеличивающийся объем научной информации; развитие новых областей знаний; необходимость введения новых специальностей; расширение и дифференциация существующих научных направлений; необходимость совершенствования управления на научной основе и др.

Наряду с названными проявлениями гло-

бализации и информатизации в современном мире сильны тенденции человекоориентированности всех существующих сфер. Завоевывают популярность демократические формы правления. Во взаимоотношениях между людьми ведущее место занимают субъект – субъектные взаимоотношения. В нашей стране в течение последних лет разрабатываются социально ориентированные национальные проекты, провозглашена приоритетность социальной политики. Демократизм, приоритет личности, ее социальных прав провозглашены в большинстве конституций стран мира, в документах европейского и мирового уровней.

Названные тенденции приводят, прежде всего, к существенному *возрастанию роли и доли дополнительного образования в общей системе образования*. Оно становится не просто более востребованным, а приобретает необходимый характер, обусловленный образовательными потребностями человека в его онтогенезе с учетом его социально-возрастных ролей, и выполняет значимые для жизнедеятельности человека функции. Таким образом, *дополнительное образование становится необходимым сопровождением человека в течение всей его жизни и условием обеспечения разнообразных аспектов его жизнедеятельности*.

Наблюдается значительное развитие морфоструктурной составляющей подсистемы дополнительного образования. Тесно связываются социально-экономические и образовательные системы: так, многообразные связи образовались между системой дополнительного образования и развитием человеческих ресурсов (общества, организации), между дополнительным образованием кадров организации и ее конкурентоспособностью и экономической эффективностью [7, 8, 10, 17]. При этом имеет место и особенность управления дополнительным образованием: сочетание управления с самоуправлением, с рефлексивным управлением. Человеку принадлежит главная роль в выстраивании своей индивидуальной траектории образования (в том числе дополнительного образования) в течение всей жизни.

Структура дополнительного образования как вида развития человека [16] обуславливается на современном этапе особенностями его индивидуального развития, а также характерной для определенной культуры социально-возрастной стратификацией общества. Расшифровка этого тезиса базируется на многозначности понимания возраста и возрастных периодизаций.

Причем, наибольший интерес приобретают не хронологические возрастные периоды, а относительный возраст человека с точки зрения разных систем отсчета. Среди предложенных И. Коном систем отсчета возрастных периодов (онтогенез – индивидуальное развитие; социально-возрастная структура общества (возрастная стратификация общества); отражение возрастных особенностей в культуре (сложившиеся представления)) нельзя останавливать выбор на одной. Каждая система отсчета по-своему является основанием выстраивания непрерывной системы дополнительного образования [15].

В онтогенезе имеет место индивидуальная траектория образования и дополнительного образования человека, в частности основанная на его задатках, степени развития способностей в том или ином хронологическом возрасте, потребностях, возникающих в те или иные периоды его жизнедеятельности, исполняемых конкретным человеком социальных ролей. Традиционно систему дополнительного образования связывают с образованием детей и образованием взрослых. В последней подсистеме отдельно выделяют дополнительное профессиональное образование. В онтогенезе рассматривают биологический и социальный возраст. Биологический возраст отражает рост, развитие, созревание, старение организма. Он определяется совокупностью обменных, структурных, функциональных, регуляторных особенностей и приспособительных возможностей организма. Социальный возраст определяют исполняемые конкретным человеком социальные роли.

Социально-возрастная структура общества является основанием выделения инвариантных ступеней дополнительного образования. Она связана с выполнением типичных ролей представителями различных социально-возрастных групп (страт). Страты характеризуются юридическими и фактическими социальными ролями своих представителей; социально-психологическими ожиданиями по отношению к ним; социальными санкциями (требованиями) к ним. Дополнительное образование для каждой социально-возрастной страты направлено на оказание помощи людям в исполнении их социальных ролей, в обеспечении соответствия их образовательного уровня социально-психологическим ожиданиям и санкциям. В отличие от онтогенеза, возрастная стратификация общества является основанием дифференциации программ до-

полнительного образования по вышеназванным критериям, характеризующим целевую аудиторию. Так, для дошкольников это могут быть разнообразные программы, способствующие развитию задатков, готовящие детей к школе, в том числе помогающие их социализации, укрепляющие их здоровье. Для младших школьников характерными могут быть программы дополнительного образования, способствующие развитию интересов к разным сферам жизнедеятельности, для старших школьников – позволяющие углубленно изучить цикл профильных дисциплин, которые окажутся полезными в будущей профессиональной деятельности, а первоначально – в ее выборе. Для разных социально-возрастных групп взрослых программы дополнительного образования способствуют исполнению социальных ролей и обеспечению удовлетворения ожиданиям и санкциям, характерным для какого-либо определенного возраста; например, программы для родителей, программы дополнительного профессионального образования.

Культурно-возрастные основания также играют немаловажную роль при выстраивании непрерывной (через всю жизнь) системы дополнительного образования. Главным образом, это влияние осуществляется через определение характерных социальных ролей, выражение ожиданий и санкций, типичных для той или иной культуры. В онтогенезе человек проявляет себя представителем какой-либо культуры, а также, возможно, некой характерной для нее субкультуры. Соответствующие ценности, принятые культурные традиции оказывают влияние на выбор им индивидуальной траектории дополнительного образования на протяжении всей жизни.

Законы развития (плюралистичность и разноплановость, способность к развитию от зачатия до смерти, межиндивидуальная изменчивость, внутренняя и внешняя обусловленность (Л. Шеррод, О. Брим); гетерохронность (асинхрония) развития, несовпадение периодов индивидуального и социально-возрастного развития (И. Кон)) [15] обуславливают **многообразие и неповторимость индивидуальных траекторий дополнительного образования каждого человека в течение всей жизни.**

Законодательные, нормативно-правовые основы дополнительного образования через всю жизнь содержатся в законе РФ «Об образовании» [5], а также в продолжающих дейст-

вовать положениях и требованиях к дополнительному образованию. Однако в них не находят отражения проявившие себя столь ярко в начале XXI века тенденции развития дополнительного образования и образования в целом. В то же время соответствующие тенденции замечены учеными, общественностью, законодательными органами. В этой связи в последние годы идет активная разработка проектов законов об образовании и о дополнительном образовании [9, 11]. С точки зрения отражения тенденций развития представляют интерес проект концепции модернизации дополнительного образования детей РФ до 2010 года, концепция проекта Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (в редакции Министерства образования и науки Российской Федерации от 21 ноября 2008 г.).

Законотворчество в этом направлении продолжается, поскольку до сих пор не найдены точные и непротиворечивые характеристики системы дополнительного образования и ее связи с системой образования [4, 9, 11]. Существовала попытка создания Федерального закона о дополнительном образовании (закон был принят Госдумой 12 июля 2001 г. и отклонен Президентом РФ в силу его неполной согласованности с действующим законодательством и другими содержащимися в нем некоррекциями). Однако сама попытка создания подобного закона является прогрессивной и свидетельствует о росте значимости подсистемы дополнительного образования в российской действительности, а также о поиске нового статуса дополнительного образования, его рамок, современных задач и актуальных направлений развития. Следует отметить, что отношение к системе дополнительного образования сегодня не однозначно: с одной стороны, развитие системы дополнительного образования и рост его значимости требует совершенствования законодательной базы, с другой стороны, в разрабатываемых проектах законов до настоящего времени еще не определен однозначно статус системы дополнительного образования, продолжается законотворчество в заданном направлении. В настоящее время мы продолжаем руководствоваться действующим положением о порядке и условиях профессиональной переподготовки специалистов (утверждено приказом Минобрнауки России от 06.09.2000 г., № 2571), требованиями к содержанию дополнительных профессиональных образовательных программ (утверждены приказом Минобрнауки

России от 18 июня 1997 г., № 1221), ст. 26 Закона РФ «Об образовании» (в редакции Федерального закона от 01.12.2007, № 309-ФЗ с учетом поправок от 20.04.2007, № 56-ФЗ).

Одновременно с практикой развития системы дополнительного образования и законодательства, регламентирующего и упорядочивающего деятельность в этом направлении, *развивается концепция непрерывного дополнительного образования в педагогической науке*. Педагоги вступили в XXI век, обогащенные разнообразными концепциями непрерывного образования и опытом его реализации. Несмотря на многообразие, неоднозначность, а иногда и противоречивость концепций непрерывного образования, они одновременно и дополняют друг друга, создают основу для разностороннего осмысления соответствующего феномена. В этой связи концепция непрерывного дополнительного образования является естественным развитием исторически сложившихся концепций. При этом она в некотором смысле объединяет их в единое целое. В особенности это касается тех концепций, которые отражали ограниченное понимание дополнительного образования и не давали целостного представления обо всех его проявлениях и возможных функциях в образовании людей. Таким образом, *особенность современной концепции дополнительного образования состоит в том, что она отражает всю его многоаспектность и многоуровневость, что вплотную позволяет подойти к идее непрерывного дополнительного образования*.

Непрерывное дополнительное образование при этом является подсистемой системы непрерывного образования. Соответствующее положение находит подтверждение в документах об образовании. Прежде всего, с 1992 г. используется единый термин «дополнительное образование» для всех возрастных категорий населения. Это придает целостность дополнительному образованию на правовом уровне. В свою очередь дополнительное образование включает подсистемы дополнительного образования детей и профессионального дополнительного образования [5]. «Дополнительное образование представляет собой подсистему, в которой выделяются самостоятельные сектора, различающиеся по своим целям, направленности, формам организации, правовому положению участников» [9]. В концепции проекта Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»

указывается также на то, что дополнительное образование выстраивается в соответствии с приоритетными социально-возрастными ориентирами людей. «В частности, дополнительное образование детей направлено на развитие личности человека, повышение его культурного и интеллектуального уровня, дополнительное профессиональное образование – на целенаправленное непрерывное повышение профессиональных знаний граждан, уже имеющих профессиональное образование, актуализацию их профессиональной квалификации, подготовку к выполнению новых видов профессиональной деятельности. Существует и активно развивается также практически не урегулированный законодательно сектор, в котором осуществляется обучение одновременно и детей и взрослых» [9]. Таким образом, система дополнительного образования соотносится с системой базового образования, причем регламентированы определенные формы связей между ними; таким образом, она *становится неотъемлемой частью образования человека, будучи соотносимой с формами и ступенями базового образования.*

Непрерывное образование включает в себя формальное, неформальное и информальное (как общее, так и профессиональное). Дополнительное образование включает в себя в качестве стержневой составляющей образование для удовлетворения личных потребностей, для самореализации (которая тоже является потребностью) [9]. В целом можно утверждать, что современное дополнительное образование может использоваться для удовлетворения потребностей человека: физиологические – в безопасности; социальные – в признании, в самореализации (самоактуализации). Человек может принимать решение о дополнительном образовании целенаправленно, имея в виду удовлетворение каких-то из названных групп потребностей. Может быть и так, что, получая дополнительное образование ради удовлетворения одних потребностей, человек в качестве артефакта получает возможность удовлетворять и иные свои потребности. Таким образом, *система непрерывного дополнительного образования способствует развитию человека и не создает ограничений для его продолжения, на каком бы уровне образованности и профессиональной квалификации ни находился человек.*

Многоуровневость и многоаспектность дополнительного образования связана с изменением структуры целей непрерывного обра-

зования в исторической ретроспективе. В процессе развития дополнительного образования перед ним ставились различные цели: повышение профессионализма рабочих, повышение профессиональной квалификации специалистов, восполнение пробелов основного образования, удовлетворение личных потребностей граждан в образовании, укрепление их здоровья и др. Односторонность целей являлась следствием поиска инновационных для своего времени потенциалов дополнительного образования. В современный период дополнительное образование доказало свою состоятельность в достижении как названных, так и иных целей. Понятно, что придание дополнительному образованию непрерывного характера позволяет согласовывать его цели в соответствии с личными целями человека, которые претерпевают развитие в течение всей его жизни, а также целями общества и государства, в рамках которых он получает образование и развивается. Возможности дополнительного образования в развитии человека в его личных интересах, а также общественных и государственных велики и разнонаправлены.

В свою очередь, это позволяет сделать вывод о многофункциональности непрерывного дополнительного образования на данном историческом этапе [8, 17]. Исторический опыт реализации дополнительного образования свидетельствует о значимости всех функций, когда-либо в нем реализовавшихся. Другое дело, в конкретно-исторический период для определенного образовательного учреждения и для того или иного человека в его онтогенезе приоритетными могут стать отдельные функции из представленного перечня. Следует отметить, что задача систематизации названных функций нами в настоящей статье не ставилась, вследствие чего мы приводим их перечень, но не классификацию. Тем не менее среди нижеперечисленных функций явно можно вычленить ряд подгрупп близких по содержанию функций. К первой отнесем функции, связанные с удовлетворением потребности человека в развитии (развивающая, образовательно-когнитивная, самореализация, компенсаторная). Ко второй – функции, обеспечивающие реабилитацию человека от негативных воздействий базовых, формальных видов и форм образования, а также, возможно, иных видов его жизнедеятельности (релаксационная, реабилитационная). К третьей – функции включения человека в какую-либо социальную группу, в которой он может про-

явить себя, войти в нее как равноправный член, выполнять приемлемые для него и для группы социальные роли (социализирующая, социально-адаптирующая, корректирующая, воспитательная). К четвертой – функции погружения человека в информационное пространство, включения его в информационный обмен на основе адекватных коммуникаций (информационная, коммуникативная). Однако все названные функции объединяются единой идеей о том, что дополнительное образование – это стержень развития (и образования как вида развития) человека в течение всей жизни, если за основу брать личные потребности и интересы, личные цели и цели самореализации и самосовершенствования человека нашего общества. В этой связи происходит не просто увеличение значимости и роли дополнительного образования в жизни человека. Определяя стержень образования человека в течение его жизни (в онтогенезе), дополнительное образование становится основой выстраивания непрерывного (в течение всей жизни) образования каждого отдельного человека.

Исследованные особенности развития системы и концепции дополнительного образования в современном обществе позволили нам определить заметные тенденции их развития. Среди них наиболее крупными и оказывающими влияние на все сферы жизнедеятельности являются тенденции: интеграции базового и дополнительного образования, приобретение образованием свойства целостности; непрерывность дополнительного образования, его неразрывная связь с развитием и жизнедеятельностью человека в течение всей жизни; приоритетность индивидуальных траекторий развития отдельных людей, их многообразие и уникальность в общей системе образования, возрастание неформальных и информальных аспектов образования.

Литература

1. Вербицкий, А.А. Психолого-педагогические основы образования взрослых: современные модели обучения / А.А. Вербицкий // *Новые знания* 2002. – № 1. – С. 13–17.
2. Вершиловский, С.Г. От педагогики к андрагогике / С.Г. Вершиловский // *Университетский вестник*. – СПб., 2002. – Вып. 1. – С. 33–36.
3. Горохов, В.А. Основы непрерывного образования в СССР: пособие для студентов УПК, учителей общетехнических дисциплин и труда школ, преподавателей и мастеров производственного обучения УПК и СПТУ / В.А. Горохов, Л.А. Коханова / под ред. В.Г. Онушкина. – М.: Высш. шк., 1987. – 383 с.
4. Елизарова, Е.Н. Концептуальные основы формирования законодательства в сфере образования взрослых в странах СНГ // *Законодательство в сфере образования взрослых: проблемы и перспективы развития* / Е.Н. Елизарова. – СПб., 2002. – С. 30–34.
5. Закон РФ «Об образовании». – М.: МП «Новая школа», 1996. – 60 с.
6. Законодательство в сфере образования взрослых: проблемы и перспективы развития: материалы научно-практического семинара, 14 дек. 2001 г. – СПб.: ИОВ РАО, 2002. – 52 с.
7. Змеев, С.И. Основы андрагогики: учеб. пособие для студентов, аспирантов и преподавателей / С.И. Змеев. – М.: Флинта: Наука, 1999. – 152 с.
8. Ильин, Г.Л. Философия образования: идея непрерывности. – М.: Вузская книга, 2002. – 223 с.
9. Концепция проекта Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (в редакции Министерства образования и науки Российской Федерации от 21 ноября 2008 г.). – <http://www.lexed.ru/zakoni/concept.html>
10. Левитан К.М. Педагогическая деонтология. – Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 271 с.
11. Межведомственная программа развития системы дополнительного образования детей. – <http://internet-1.ru/1dep/news/251.htm>
12. Осипов, В.Г. Социально-философский анализ современной концепции непрерывного образования / В.Г. Осипов; отв. ред. А.М. Экмолян. – Ереван: АН Армянской ССР, 1989. – 216 с.
13. Перегудов, Ф.И. Непрерывное образование: проблемы и перспективы / Ф.И. Перегудов. – М.: Знание, 1991. – 61 с.
14. Проблемы повышения профессиональной квалификации руководителей школ / под ред. Е.П. Тонконогой. – М.: Педагогика, 1987. – 168 с.
15. Психология возрастных кризисов: хрестоматия / сост. К.В. Сельченков. – Минск: Харвест, 2000. – 560 с.
16. Сериков, Г.Н. Образование и развитие человека / Г.Н. Сериков. – М.: Мнемозина, 2002. – 416 с.
17. Социализация взрослых: учеб. пособие / Л.А. Башарина, Л.В. Бродянская, С.Г. Вершиловский и др. – СПб.: СпецЛит, 2002. – 269 с.

Поступила в редакцию 16 ноября 2009 г.

СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ОБРАЗОВАННОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ГУМАННО ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБРАЗОВАНИИ

М.В. Цытович

Южно-Уральский государственный университет

SYSTEM-SYNERGETIC INTERPRETATION OF TECHNICAL SPECIALITY STUDENTS' SECONDARY COMPETENCE FORMATION IN HUMANLY ORIENTED EDUCATION

M.V. Tsytovich

South Ural State University

Дана интерпретация основных положений системно-синергетического и гуманно ориентированного подходов применительно к вторичной языковой образованности студентов и ее становлению у студентов технических специальностей.

Ключевые слова: синергетический подход, системно-синергетический подход, гуманно ориентированный подход, антропосинергизм, вторичная языковая образованность, технические специальности.

The interpretation of system-synergetic and humanly oriented approaches fundamentals concerning the technical students' secondary language competence formation is given in the article.

Keywords: synergetic approach, system-synergetic approach, humanly oriented approach, anthroposynergism, secondary language competence, technical specialties.

Многие ученые отмечают, что большинство существующих систем, а особенно педагогические, являются нелинейными и открытыми. Они редко находятся в равновесном, устойчивом состоянии, а в таком состоянии существует множество путей развития системы, отсутствуют однозначные причинно-следственные связи. Поэтому в ходе педагогического исследования возникает необходимость обращения как к системному подходу при моделировании, так и к синергетическому подходу при описании развития системы и межсистемного взаимодействия. Такой системно-синергетический подход позволяет наиболее точно отразить диалектику реальной жизни.

Синергетика представляет собой ветвь диалектики и зародилась она в сфере естественно-научного знания. На международном форуме по проблемам синергетики была выявлена ее метанаучная роль, т. е. значимость для развития науки в целом. Во-первых, си-

нергетика была признана основой для междисциплинарного синтеза знаний; во-вторых, она рассматривается как основа для понимания путей эволюционирования сложных социальных и человекомерных систем; в-третьих, синергетика позволяет выработать новые подходы к образованию [5, 6].

Но, несмотря на столь широкую область применения, синергетика как наука имеет вполне определенный предмет – развитие сложных и сверхсложных систем. В общей теории систем и в педагогике выявлены критерии, по которым можно отличить сложные и сверхсложные системы от простых. Например, В.С. Тьютин разделяет характеристики сложности на две группы по следующим основаниям: сложность состава системы и сложность организации системы [1].

Проведенный системный и критериальный анализ позволяют нам сделать вывод о том, что вторичная языковая образованность –

сложная открытая система и к анализу ее становления целесообразно подходить с позиций синергетического подхода. Синергетический подход опирается на теорию И.Р. Пригожина, в которой утверждается существование в природе и обществе внутреннего механизма, ведущего систему к усложнению без какого-либо вмешательства извне. То есть функционирование и развитие сложных и сверхсложных систем, несмотря на кажущуюся хаотичность и непредсказуемость, подчиняются объективным законам самоорганизации. Дальнейшее развитие данного подхода получил в работах С.П. Курдюмова, который сформулировал следующие положения: нелинейные системы характеризуются не единственностью предельных состояний; невозможность экстраполяции по времени; коэволюция систем, развивающихся с различной скоростью; закон самоорганизации сложных систем; свойство регенерации и др. [2].

Однако синергетика является достаточно молодой наукой и многие ученые предостерегают от непосредственного переноса синергетической модели познания в область педагогических систем. В исследовании Кутейниковой И.Х. указаны основные направления реализации принципов синергетики в образовании:

- синергетика образовательного процесса как процесса становления и развития субъекта образовательной деятельности;
- изменение организации образовательного пространства как области взаимодействия субъектов образовательной деятельности;
- изменение содержания образования через знакомство с миром развивающихся сложных нелинейных систем, изменение способов организации содержания, преодоление границы между предметами учебного цикла, единство которых основывается на построении и изучении универсальной модели развития [3].

Е.Н. Князева считает, что роль синергетики в перестройке системы образования двояка. Речь может идти о синергетическом образовании, о распространении синергетических знаний, об изучении открываемых синергетикой законов самоорганизации и коэволюции сложных систем, а также о синергетических способах организации самого процесса обучения и воспитания [2]. В первом случае синергетика выступает как содержание образования, а во втором – как его метод. В своем исследовании мы опирались на синергизм как

способ организации образовательного процесса, при этом мы сформулировали положения, ведущие для нашего предмета исследования.

- Самоорганизация в аспекте образования означает самообразование. Лучшее управление – это самоуправление.

- Нелинейный диалог: неопределенность и возможность выбора. Процесс обучения – создание условий, при которых становятся возможными процессы порождения знаний самим обучающимся, его активное и продуктивное творчество.

- Обучение как фазовый переход. В результате процесса обучения глубоко перестраивается личность обучающегося.

- Обучение становится интерактивным. Не только учитель учит ученика, но и ученик учит учителя, они становятся кооперирующими друг с другом сотрудниками. Синергетический подход к образованию заключается в стимулирующем, или пробуждающем образовании, в образовании как открытии себя или сотрудничестве с самим собой и с другими людьми.

Таким образом, «суть синергизма состоит в эффектах совместного действия, если угодно – сотрудничества, взаимодействия разных объектов реальности» [4, с. 55].

Следуя положениям Е.Н. Князевой, мы разработали систему педагогического содействия, которая:

- является открытой для взаимодействия и взаимообмена информацией с окружающей средой;

- содержит активное, энергетическое начало, характеризующееся проявлением инициативы у участников педагогического процесса, стремлением к самосовершенствованию, самореализации;

- предоставляет свободу выбора;

- имеет реальный выход, т. е. реализацию выдвигаемых инициатив с положительными результатами и с получением эмоциональной удовлетворенности от образовательной и практической деятельности;

- обеспечивает диалогическое взаимодействие на разных уровнях;

- сориентирована на цели саморазвития, развития личности всех участников образовательного процесса.

Опишем становление вторичной языковой образованности студентов и систему педагогического содействия в рамках теории самоорганизующихся и саморазвивающихся педагогических систем.

Зарождение порядка происходит из хаоса. Значит, хаотичность содержит некоторые механизмы, приводящие к возникновению структур. Зарождение вторичной языковой образованности базируется на генетических программах, природоопределенных задатках, заложенных в человеке, и на первичной языковой образованности. Система содействия становлению вторичной языковой образованности зарождается в образовательной среде. Благоприятными условиями для возникновения такой системы является наличие целей образования, процессы, технологии, методики их достижения в теории педагогики.

Сложная самоорганизующаяся система имеет несколько путей развития, которые согласуются с ее морфологическими, структурными и функциональными особенностями. Применительно к системе вторичной языковой образованности это означает, что ее становление зависит не только от природоопределенных задатков, но и от воздействий, оказываемых на человека в семье, в образовательных учреждениях, в социуме и пр. Что касается системы педагогического содействия, то ее развитие тоже не всегда соответствует разрабатываемому проекту. Во-первых, смена направлений развития может произойти, так как система зависима от верхних и нижних оснований. Во-вторых, при изменении уровня образованности, смене ценностных ориентиров и потребностей, из-за изменения условий функционирования в образовательном пространстве и других внешних влияний. Невозможно навязывать сложной системе пути развития. Возникновение и влияние тех или иных факторов на нее естественно и закономерно. Возможно лишь оказывать управляющие воздействия на систему. Для сложноорганизованных систем характерны состояния, называемые «точки бифуркации», в которых система не устойчива, в ней обострились внутренние противоречия или противоречия с внешней средой. Это значит, что в ней назрела готовность к внутренним изменениям. В синергетике принято считать, что развитие системы – это чередование периодов ее хаотичности и организованности. Если переносить данный закон синергетики в область образования, то можно предположить, что управляющее воздействие на студента будет эффективнее, если он внутренне готов к этим изменениям. Человек со сложившимися ценностями и образованностью,

которая не противоречит условиям его существования, не готов к изменению уровня своей образованности. Значит, педагогическое содействие будет заключаться в создании условий, в которых у него возникнут сомнения в достаточности уровня его вторичной языковой образованности. Система содействия становлению вторичной языковой образованности также является управляемой системой. Своевременными можно считать воздействия, которые осуществляются в периоды неудовлетворенности студентов и преподавателей действующей системой, ее способностью удовлетворить познавательные потребности студентов и решить педагогические задачи.

В педагогике широко изучаются закономерности, проявляющиеся в случайном или целенаправленном воздействии человека на системы, приводящие к существенному изменению системы, зависящему от свойств и качеств воздействующих людей. Это явление носит название антропосинергизма. Именно антропосинергизм лежит в основе взаимодействия студентов, преподавателей и системы содействия становлению вторичной языковой образованности как средства. Взаимодействуя, воздействуя друг на друга, системы оставляют свой «след» в другой системе. То, каким будет этот «след» зависит от личных и профессиональных качеств педагогов, осуществляющих содействие становлению вторичной языковой образованности. Взаимодействия системы вторичной языковой образованности и системы ее становления приводят к изменению их элементов, структур, функций и системообразующих свойств. В кажущейся непредсказуемости поведения системы проявляются закономерности. Учет выявленных закономерностей становления вторичной языковой образованности в системе педагогического содействия будет залогом успешности управляющих воздействий преподавателей.

Еще одним принципом синергетики, имеющим значение для педагогики, является принцип эволюционирования мира по нелинейным законам. В широком смысле это можно понимать как многовариантность и альтернативу выбора. В системе образования это означает создание условий выбора, предоставление каждому возможности определять индивидуальную образовательную программу, темп обучения, тип образовательного учреждения, индивидуальные средства и методики.

Таким образом, применение системно-синергетического подхода позволяет рассматривать содействие становлению вторичной языковой образованности будущих инженеров и вторичную языковую образованность как сложные системы, а также сделать следующие выводы:

1) вторичная языковая образованность – это нелинейная, открытая, сверхсложная педагогическая система, содержащая в себе предпосылки для самоорганизации;

2) возможны несколько вариантов развития вторичной языковой образованности будущего инженера, так как это зависит от сочетания внутренних (уровень образованности, характер, темперамент, мировоззрение, склонности самого человека) и внешних целенаправленных факторов системы образования, а также случайных факторов (внешняя среда, средства массовой информации, Интернет, круг общения и т.д.);

3) процесс содействия становлению вторичной языковой образованности будущих инженеров – подсистема их профессионального образования в вузе, представляющая собой совокупность средств, методов и форм для целенаправленного педагогического воздействия, когда система находится в состоянии неустойчивости;

4) одна модель не сможет дать полного описания системы педагогического содействия становлению вторичной языковой образованности инженера. Необходим комплекс моделей, описывающих различные факторы, уровни или условия развития системы и учитывающих антропосинергизм во взаимоотношениях участников образования.

Системно-синергетический подход уделяет внимание человеческому фактору в образовании. Однако он не охватывает весь диапазон влияния природных и личностных свойств человека на результат образования. Более того, государственно-общественный заказ сориентирован на гуманные подходы к образованию, что отражено в законе «Об образовании» и «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года».

В зарубежной педагогике и педагогике советского и постсоветского периода накоплены значительные наработки по гуманным подходам в образовании, в их числе: индивидуальный, дифференцированный, педагогика сотрудничества, развивающее обучение, личностно ориентированный подход. Все они в

той или иной степени базируются на идее гуманизма. Гуманизм (от лат. *humanus* – человеческий, человеческий) – признание ценности человека как личности, его права на свободное развитие и проявление своих способностей, утверждение блага человека как критерия оценки общественных отношений [7].

Еще одним этапом развития гуманно ориентированных теорий является разработка системно-синергетической концепции гуманно ориентированного образования. В центре этой концепции – самореализация человеком своих сущностных свойств, причем сущностные свойства каждого человека предстают в форме развивающегося единства его природоопределенных и социоприобретаемых признаков. Сущность системно-синергетической концепции гуманного образования раскрывается в следующих положениях: иерархическая приоритетность сущностных свойств участников образования, направленность образования на развитие готовности к самореализации сущностных свойств в социально приемлемых проявлениях, паритетность во взаимоотношениях участников образования, системность процессуальных реализаций гуманного образования [4].

Проинтерпретируем некоторые положения гуманно ориентированного образования применительно к системе содействия становлению вторичной языковой образованности студентов. Гуманность системы содействия проявляется, прежде всего, в целевых установках. Удовлетворение потребностей человека в повышении уровня вторичной языковой образованности расширяет его возможности взаимодействия в иноязычном социуме, способствует росту социального статуса и повышению профессиональной квалификации. Гуманность по отношению к другим членам социума проявляется в непротиворечивости устремлений человека интересам общества, так как повышение уровня вторичной языковой образованности является социальным заказом. Гуманность в деятельности проявляется в равноправии студентов и преподавателей в выборе видов деятельности. Студентам делегируются функции управленческой, исследовательской и образовательной деятельности. Более правильно говорить о равноправии всех субъектов при взаимодействии в образовательном процессе. Паритетность во взаимоотношениях является признаком гуманно ориентированного образования.

При этом паритетность в содействии становлению вторичной языковой образованности мы понимаем следующим образом.

1. Принятие преподавателем и студентом общей цели, направленной на повышение уровня вторичной языковой образованности.

2. Привлечение студентов и преподавателей с профилирующих кафедр к подбору и структурированию содержания образования, особенно его вариативной части.

3. Свобода выбора каждым субъектом образования адекватных средств деятельности в соответствии с индивидуальными свойствами, целями и мотивами.

4. Самоуправление студентами своей образовательной деятельностью при управленческом содействии преподавателя.

5. Сочетание прогнозирования, организации, побуждения, контроля деятельности студентов с самопрогнозированием, самоорганизацией и самоконтролем со стороны студентов.

Способы и формы взаимодействия находят отражения в методах содействия становлению вторичной языковой образованности и в соответствующих формах. Для гуманно ориентированных образовательных процессов характерно применение соответствующих методов, способных обеспечить гуманизм во всех аспектах его проявления. Особо выделяются такие методы, как проблемно-поисковые, творческие, диалогические, игровые. Наряду с традиционными для высшей школы формами этим методам соответствует такая форма, как образование в системе малых групп. Организация учебного материала, взаимодействия субъектов в образовательном процессе вуза – это внешние условия повышения уровня вторичной языковой образованности.

Ценность гуманно ориентированного подхода состоит в том, что он позволяет акцентироваться на внутренних предпосылках образования, учитывать все многообразие условий и факторов развития человека. Нравственные качества человека, особенности его индивидуальной культуры, физиологические особенности оказывают существенное влияние на становление вторичной языковой образованности. Это выдвигает требование учета естественных траекторий индивидуального развития вторичной языковой образованности у студентов при проектировании и реализации системы педагогического содействия. Кроме

того, для человека характерна потребность реализовать свой потенциал и способности, которые неизбежно находят выход в его деятельности. Поэтому гуманное содействие становлению вторичной языковой образованности всегда направленно на самореализацию природоопределенной сущности студентов в образовательном процессе в социально приемлемых проявлениях и основным результатом педагогического содействия является развитие студента – его индивидуальная культура, дальнейшее становление общекультурной и профессиональной образованности, развитие физиологических свойств и свойств психики.

Таким образом, гуманно ориентированный подход позволяет отойти от изучения системы языка и обратиться к изучению языка, не потеряв из вида человека как носителя языка, что позволит не только поднять уровень вторичной языковой образованности, но и содействовать становлению профессионально значимых личностных качеств будущего специалиста. Гуманно ориентированный подход является предпосылкой использования педагогического содействия, как наиболее гуманной формы учебно-педагогического взаимодействия, позволяющей создать условия для всестороннего развития и самореализации личности. При реализации данного подхода учитывались следующие положения.

1. Содействие и создание условий каждому участнику образовательного процесса для самореализации своих природоопределенных качеств и свойств в процессе становления вторичной языковой образованности.

2. Учет индивидуальных и возрастных особенностей студентов технических специальностей при отборе методов, форм и средств педагогического содействия становлению вторичной языковой образованности.

3. Паритетность и субъект-субъектность во взаимоотношениях студентов и преподавателей, что необходимо для самореализации всех субъектов образовательного процесса в социально приемлемых проявлениях.

Литература

1. *Диалектика познания сложных систем / под ред. В.С. Тюхтина. – М.: Мысль, 1988. – 316 с.*
2. *Князева, Е.Н. Основания синергетики. Синергетическое мировидение // Е.Н. Князев, С.П. Курдюмов. – М.: КомКнига, 2005. – 365 с.*

Методологические основания педагогики

3. Кутейникова, И.Х. О педагогическом содействии становлению профессиональной ответственности будущих педагогов / И.Х. Кутейникова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование, здравоохранение, физическая культура». – Челябинск: ЮУрГУ, 2005. – С. 112–119.

4. Сериков, Г.Н. Здоровьесбережение в гуманитарном образовании: моногр. / Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков. – Екатеринбург; Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – 242 с.

5. Сиротинина, О.Б. Социолингвистический фактор в становлении языковой личности / О.Б. Сиротинина // Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты. – Волгоград; Саратов: Перемена, 1998. – С. 3–9.

6. Скаткин, М.Н. Методология и методика педагогических исследований / М.Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1989. – С. 74–87.

7. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.

Поступила в редакцию 26 ноября 2009 г.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ВОСПИТАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

Е.Г. Шрайбер
Южно-Уральский государственный университет

COMPETENCE-BASED APPROACH AND UPBRINGING OF PROFESSIONALLY IMPORTANT PERSONAL QUALITIES OF FUTURE LAWYERS

E. Shraiber
South Ural State University

Рассмотрены личностные качества будущего юриста, имеющие особое значение для него как специалиста-профессионала, способствующие успешному исполнению профессиональных компетенций, которые входят в структуру профессиональной компетентности как интегративного качества, объединяющего знания, умения и личностные качества будущего специалиста. Предложено решение проблемы воспитания профессионально значимых личностных качеств будущих юристов в образовательном процессе вуза в контексте компетентностного подхода.

Ключевые слова: компетентностный подход, высшее профессиональное образование, профессиональная компетентность, профессионально значимые личностные качества будущего специалиста (юриста), совесть, справедливость, ответственность.

The competence-based approach in the upbringing of the professionally important personal qualities of future lawyers.

The article is devoted to the upbringing of the professionally important personal qualities of future lawyers within the framework of the higher education system in the light of the competence-based approach. The professionally important personal qualities of future lawyers are considered as an integrative part of the professional competence of future lawyers along with their professional knowledge and abilities.

Keywords: competence-based approach, higher professional education, professional competence, professionally important personal qualities of a future specialist (lawyer), conscience, justice, responsibility.

Очевидным в настоящее время является тот факт, что современному российскому обществу необходимы высокообразованные и целеустремленные специалисты юридической профессии. Изменения в российском обществе, касающиеся политических, социально-экономических и правовых аспектов его развития, требуют от юристов эффективного решения задачи создания и укрепления законодательной и правовой базы нашего государства. Кроме того, недоверие общества к представителям юридических профессий, постоянно появляющаяся в СМИ информация о взяточ-

ничестве и коррупции, связанная с упоминанием представителей данной профессии, ставят перед системой профессионального образования и, прежде всего, перед высшей школой задачи подготовки специалиста, способного соответствовать требованиям времени, юриста нового поколения, обладающего высоким уровнем теоретико-правовых знаний, профессиональными навыками их применения и высокой профессионально-этической культурой. Необходимость подготовки высококвалифицированных профессионалов, способных решать задачи различной степени сложности,

отражена в Законе РФ «Об образовании», «Законе о высшем и послевузовском профессиональном образовании», «Концепции модернизации Российского образования до 2010 г.», «Национальной доктрине образования в Российской Федерации», где сказано, что развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью и обладающие развитым чувством ответственности за судьбу страны [7].

Следовательно, перед системой высшего профессионального образования сегодня стоит задача помимо передачи знаний и умений как одной из основных функций высшего образования воспитать еще и профессионально значимые личностные качества будущих специалистов, необходимые для осуществления профессиональных компетенций. Известно, что сегодня, к сожалению, воспитанию личностных качеств, имеющих определенную ценность для будущего специалиста как профессионала, способствующих успешному исполнению профессиональных компетенций, уделяется недостаточно внимания в системе высшего профессионального образования.

В связи с происходящей в настоящее время сменой образовательной парадигмы возникает необходимость реализации в системе образования компетентностного подхода. При этом смена убеждений, ценностей, технических средств обучения и воспитания смещает акценты образования с принципа адаптивности на принцип компетентности выпускников.

Компетентностный формат ГОС ВПО предполагает оценивать качество профессионального образования через компетенции выпускника, под которыми понимается интегральный результат освоения образовательной программы. Таким образом, главной задачей высшего образования является формирование у студентов ключевых компетенций, которые обозначены в ГОС ВПО соответствующих специальностей.

В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» говорится, что «ключевые компетентности» являются центральными для научно-методологических оснований модернизации, обладают интегративной природой, объединяют знание, навыковую и интеллектуальную составляющие образования. При этом подчеркивается, что в

понятии компетентностного подхода заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого от «результата», т. е. «стандарта на выходе» [5].

«Компетентность» и «компетенции» являются ключевыми понятиями при рассмотрении компетентностного подхода в качестве одного из методологических оснований нашего педагогического исследования. Доктор психологических наук, профессор, академик РАО Шадриков В.Д. [9] в своем докладе «Профессиональный стандарт педагогической деятельности» «компетентность» рассматривает как «новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющее успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности».

Компетенции же, с его точки зрения, представляют собой «определенные в деятельности компетентности работника, т. е. круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен, круг чьих-нибудь полномочий, прав». Другими словами, компетенции относятся к деятельности, компетентность же характеризует субъекта деятельности. Компетентность не противостоит знаниям, умениям, способностям и личностным качествам, а при определенных условиях знания, умения, способности и личностные качества могут рассматриваться с позиций профессиональной компетентности.

Профессиональная компетентность шире просто знаний и умений, она их включает так же, как и личностные особенности. Профессиональная компетентность – это интегральная характеристика деловых и личных качеств специалиста, отражающая не только уровень знаний, умений, опыта, достаточных для достижения целей профессиональной деятельности, но и социально-нравственную позицию личности [11].

Исходя из данных определений, делаем вывод о том, что воспитание профессионально значимых личностных качеств будущих юристов является составной частью формирования профессиональной компетентности будущего специалиста.

При решении этой проблемы перед нами встает задача выявления этих самых личностных качеств, имеющих важное значение при исполнении профессиональных компетенций.

Под профессионально значимыми качествами личности В.Д. Шадриков понимает «индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения» [12]. Э.Ф. Зеер трактует профессионально значимые качества как «психологические качества личности, определяющие продуктивность (производительность, качество, результативность и др.) деятельности. Они многофункциональны и вместе с тем каждая профессия имеет свой ансамбль этих качеств» [4].

С этой целью нами был проведен анализ литературы, освещающей вопросы профессиональной юридической этики, кодексы чести, этические кодексы и другие нормативные документы, регламентирующие этическое поведение в профессиональной деятельности юриста и вне ее. Кроме того, изучив требования нормативно-правовой базы, касающейся вопросов образования, Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования специальность 021100, 030501 («Юриспруденция»), труды практикующих юристов, занимающихся смежными вопросами, мы пришли к выводу, что таковыми личностными качествами являются, прежде всего, совесть, справедливость и ответственность как целостное образование. Причем, основной акцент делается нами именно на целостность данной триады, так как именно ансамбль данных профессиональных качеств может явиться тем нравственным стержнем, опираясь на который будущий юрист окажется способным принимать взвешенные и тщательно продуманные решения в ситуациях морального выбора, которыми изобилует профессия юриста.

Для всех очевиден тот факт, что профессия юриста как никакая иная профессия наделена особым моральным потенциалом. Являясь представителем государственной власти, представляя интересы людей, вверивших им свою судьбу и жизнь, юрист, наделенный огромными властными полномочиями, должен «обладать гражданской зрелостью и высокой общественной активностью, профессиональной этикой, правовой и психологической культурой, глубоким уважением к закону и бережным отношением к социальным ценностям правового государства, чести и достоинству гражданина, высоким нравственным сознанием, гуманностью, твердостью моральных убеждений, чувством долга, ответственностью за судьбы людей и поручен-

ное дело, принципиальностью и независимостью в обеспечении прав, свобод и законных интересов личности, ее охраны и социальной защиты, необходимой волей и настойчивостью в исполнении принятых правовых решений, чувством нетерпимости к любому нарушению закона в собственной профессиональной деятельности» [2].

Проведенное нами в рамках констатирующего эксперимента исследование среди студентов юридических факультетов, практикующих юристов и юристов-преподавателей, показало, что не все данные качества входят в пятерку наиболее важных и значимых для них как специалистов. Кроме того, респонденты не видят взаимосвязи между данными качествами, не демонстрируют положительного отношения к ним и не видят возможности применения их на практике.

Мы рассмотрели данную триаду профессионально значимых личностных качеств будущих юристов с позиции системного подхода, т. е. выявили морфологический, структурный, функциональный и генетический аспекты данного целостного образования. Таким образом, данная система имеет три элемента: совесть, справедливость и ответственность. Совесть выступает в данной триаде ведущим (главенствующим, системообразующим) качеством и «сквозь призму» совести нами были рассмотрены два других качества: справедливость и ответственность. Опираясь на имеющиеся в настоящее время многочисленные исследования отечественных и зарубежных ученых, мыслителей, философов, психологов в данной области [1, 3, 8], можем констатировать, что такие категории этики и права как совесть, справедливость и ответственность достаточно хорошо изучены, так же как и детально описаны взаимосвязи, имеющиеся между данными качествами. Так, совесть – «механизм» утверждения справедливости и ответственности человека перед собой и обществом [3, 8].

Функции данной триады как раз и состоят в том, чтобы способствовать разрешению моральных конфликтов, способствовать рассмотрению уголовного (гражданского, административного) дела в аспекте его правовой, социальной и нравственной целостности, содействовать принятию единственно правильного решения в ситуациях морального выбора, возникающих ежедневно в профессии юриста, именно в опоре на данные качества. Так, например, судья, вынося решение по рассматриваемому делу, руководствуется не только тре-

бованиями закона, но и требованиями морали, за чем неутомимо следит его совесть, ибо приговор совести должен быть беспристрастным и объективным. Решение (приговор), отвечающее и закону, и совести, истинно считается справедливым, ибо незаконный приговор не может быть справедливым. С другой стороны, совесть обязывает юриста (судью) быть социально и морально ответственным за свои решения, так как они непосредственно касаются жизни и судеб людей. Здесь же моральная ответственность выступает как способность человека предвидеть результаты своих действий и определить их с учетом того, какую пользу или вред они приносят обществу, человечеству, другим людям и своей личности. Без моральной ответственности не существует совестливости [1].

Совесть как чувство и моральное сознание человека рассматривается нами как природоопределенное, т. е. имеющее некоторые свои задатки с рождения, но развиваемое и воспитываемое в процессе жизнедеятельности человека. Справедливость и ответственность всецело развиваются в процессе социализации человека, а, значит, могут быть воспитаны также в процессе жизнедеятельности человека и в рамках образовательного процесса в том числе. Таким образом, учитывая взаимосвязи между данными качествами, целостность данного ансамбля профессионально значимых личностных качеств будущего юриста, смеем утверждать, что все эти качества могут развиваться в процессе жизнедеятельности человека и могут быть воспитаны в рамках образовательного процесса вуза.

Интересно отметить тот факт, что установленные взаимосвязи указывают на некую устойчивость данного образования в том смысле, что упор на воспитание одного из этих качеств будущего специалиста, может нарушить равновесие всей триады. При этом, рассматривая образование с точки зрения синергетики, отметим, что стремление данной системы к самоорганизации, способствует тому, что нарушения могут быть самокомпенсированы в некоторых точках бифуркации, которыми могут явиться те самые ситуации морального выбора, в которые попадает юрист в силу особенности своей профессии. При возникновении морального внутриличностного конфликта в процессе исполнения профессиональных компетенций юрист пытается найти такое решение, которое бы удовлетворяло и его совести, и справедливости, и

ответственности, «подтягивая» тем самым «слабое» звено всей триады «совесть – справедливость – ответственность». В этом нам видится генетический аспект данного целостного образования профессионально значимых личностных качеств будущих юристов.

Воспитание совести, справедливости и ответственности как профессионально значимых личностных качеств будущих юристов в образовательном процессе вуза нам видится целесообразным на основе системно-синергетической гуманно ориентированной методологии, которую характеризуют учет принципа гуманизма, природоопределенных свойств обучающихся людей, антропосинергизма (единство мнений, представлений человека о том, каковы «должны быть» его отношения с собой и с окружением и проявлений себя в действительности), субъект – субъектные отношения, паритет личного и межличного, учебно-педагогическое взаимодействие и педагогическое партнерство как механизмы самоорганизации образовательного процесса как системы.

Гуманно ориентированный образовательный процесс, направленный на воспитание совести, справедливости и ответственности будущих юристов, предстает как систематически совершающееся взаимодействие педагогов, сопровождающих образовательную деятельность своих подопечных, с каждым из них. Учитываются ресурсы (способности и потенциал) всех участников образовательного процесса, которые многократно возрастают, если между участниками образовательного процесса зарождается и зреет согласие относительно сотрудничества друг с другом [10].

Проектирование образовательного процесса имеет следующие стадии. **На инвариантно проектировочной стадии**, где вырабатывается общий замысел на образовательный процесс по всем предметам, все заинтересованные лица, осуществляющие и процесс воспитания, и процесс обучения, проектируют базовую модель совместно. На этой стадии перед участниками образовательного процесса стоят задачи: определить цель образовательного процесса (воспитание профессионально значимых личностных качеств будущих юристов); упорядочить содержание образования; установить порядок взаимодействия участников образования; обозначить процессуальные элементы, подлежащие исполнению каждым участником предстоящего образовательного процесса.

На предметно проектировочной стадии каждый педагог старается как можно точнее проинтерпретировать инвариант идеального образовательного процесса содержанием соответствующего предмета. Фактически педагог на данной стадии разрабатывает предметную программу реализации образовательного процесса на основе принятого инварианта с внесением своего собственного (субъективного) взгляда на то, как проинтерпретировать соответствующий инвариант.

На интегративно проектировочной стадии корректируется интегративное представление об идеальном образовательном процессе, способствующее уменьшению влияния субъективных факторов на интерпретацию инварианта идеального образовательного процесса. Разрабатываются взаимосвязи между учебными предметами. На этой же стадии возникает необходимость взаимодействия педагогов (помимо друг друга) еще и с подопечными.

Согласно нашему замыслу и теории образованности (Г.Н. Сериков), воспитание профессионально значимых личностных качеств осуществляется поэтапно. На первом этапе студенты знакомятся с этическими и правовыми категориями «совесть», «справедливость» и «ответственность», изучают этимологию, происхождение данных категорий, их взаимосвязи, сущность. На данном этапе достигается уровень осведомленности и сознательности, т. е. формально усвоенные знания и представления, попадающие во внутренний мир человека, осознаются, и появляется наряду со знаниями еще и оценочная функция самого образующегося человека.

На втором этапе целью является содействие образующимся людям в достижении положительного отношения к совести, справедливости и ответственности, т. е. полного и глубоко осознания важности и значимости данных качеств для него как специалиста. Важно насколько действует, влияет усвоенный опыт на самого образующегося человека, его отношение к тому, что он усваивает в рамках предложенного содержания образования через проявление позитивного отношения к триединству качеств в индивидуальной интерпретации исполнения профессиональных компетенций юриста. На данном этапе достигается уровень действенности.

На третьем (заключительном) этапе важно, чтобы образующиеся люди достаточно устойчиво проявили на практике умение пользоваться усвоенными знаниями и представления-

ми независимо от трудности и неоднозначности предложенной ситуации. В предложенной ситуации, имитирующей профессиональную деятельность, студент должен продемонстрировать устойчивое поведение (исполнение компетенций) в опоре на триединство совести, справедливости и ответственности. Это, согласно теории образованности, проявление умелости как высшей точки образованности, которое трактуется как свойство человека воспроизводить умения, а также способность производить новые умения на базе уже усвоенных.

Данный подход созвучен теории О.В. Лебедева о формировании профессиональной компетентности будущего специалиста, который предполагает движение от первого (эмпирического) к третьему (творческому) уровню: 1) *эмпирический*: у специалиста имеется сумма знаний, но в практической деятельности он руководствуется готовыми разработками, рекомендациями, инструкциями, не умея самостоятельно анализировать и конструировать процесс, находить обоснованное теоретически, а не эмпирическое решение профессиональной задачи; 2) *конструктивный*: специалист осуществляет на теоретической основе осмысление цели действий, ожидаемых результатов, условий их выполнения; на основе рекомендаций и разработок способен осознанно выбрать последовательность применения профессионального инструментария; 3) *творческий*: специалист самостоятельно конструирует процесс, свободно применяя в практической деятельности теоретические основы профессиональной деятельности, находит обоснованное решение любой производственной (профессиональной) задачи [6].

В заключение хотелось бы отметить, что компетентностный подход обладает ярко выраженной интегративностью, объединяя в единое целое соответствующие умения и знания, относящиеся к широким сферам деятельности, и личностные качества будущего специалиста, особое внимание которым необходимо уделять в воспитательной системе высшего профессионального образования сегодня для достижения требований, предъявляемых ГОСом выпускнику вуза.

Литература

1. Бербешикина, З. А. *Совесть как этическая категория: моногр.* / З. А. Бербешикина. – М. : Высш. школа, 1986. – 103 с.
2. *Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образо-*

Методологические основания педагогики

вания. Специальность 021100 – Юриспруденция. Квалификация – Юрист. – Введ. 2000–27–03. – М. : М-во образования РФ, 2000. – http://db.informika.ru/spe/os_zip/021100.html

3. Гусейнов, А. А. О совести / А. А. Гусейнов // Человек. – 1995. – № 4. – С. 108–112.

4. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования: учеб. пособие для вузов / Э. Ф. Зеер; Рос. акад. образования, Моск. психол.-социал. ин-т, Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – М. ; Воронеж : Московский психолого-социальный институт : МОДЭК, 2003. – 478 с.

5. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html

6. Лебедев, О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.

7. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. – http://uccheba.com/met_rus/k_upravobraz/k_normdok/doktrina.htm

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

9. Профессиональный стандарт педагогической деятельности / под ред. Я. А. Кузьмина, В. Л. Матросова, В. Д. Шадрикова; разработан по гос. контракту № П 243 от 11.09.2006 г. – shadrikov@hse.ru

10. Сериков, Г. Н. Педагогика. Кн. 1: Объект исследований / Г. Н. Сериков. – М. : Гуманитарный издат. центр ВЛАДОС, 2005. – 440 с.

11. Центр развития образования им. С.О. Ветлугина «Модернизация в городской системе образования». Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др.; под ред. В.А. Сластенина. – М. : Издат. центр «Академия». – 2004. – 368 с. – info@ced.perm.ru

12. Шадриков, В. Д. Новая модель специалиста / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 6–10.

Поступила в редакцию 27 ноября 2009 г.

ПРИЗНАКИ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ

Ю.В. Тягунова

Южно-Уральский государственный университет

CHARACTERISTICS OF SCIENCE AND EDUCATION INTEGRATION

Tyagunova U.V.

South Ural State University

Рассмотрено понятие интеграции образования и науки как целостность процессуальных и результатных ее составляющих, выявлены родовые и видовые признаки интеграции, проведен сравнительный анализ понятия интеграции с близкими понятиями.

Ключевые слова: интеграция образования и науки, целостность, синтез, гармония, координация, взаимосвязь.

The notion of education and science integration is considered in the article as integrity of its procedural and resulting components. Generic and specific characteristics of integration have been revealed. The comparative analysis of integration notion and related ones has been performed.

Keywords: education and science integration, integrity, syntheses, harmony, coordination, interdependence.

Активное развитие интеграционных процессов во всех сферах человеческой деятельности, существенное ускорение темпов развития науки, социальной жизни и образования актуализируют задачу выявления теоретических предпосылок интеграции, теоретического осмысления феномена интеграции образования и науки и определение ее сущности.

По мнению А.Я. Найна, научный анализ педагогических явлений требует применения специфического инструментария, позволяющего проникать в их глубины, в качестве которого он видит, прежде всего, понятия [16, с. 34].

Интеграция как понятие, с точки зрения данного автора, способна выполнять функцию метода педагогического познания и инструмента преобразования практики. Исторически так сложилось, что понятием «интеграция» до 80-х годов XX века оперировали в педагогике интуитивно, почти не определяя его, хотя оно достаточно прочно закрепилось в философии, а сама проблема интеграции, как отмечает А.Я. Данилюк, активно обсуждалась педагогами еще тогда, когда ею серьезно не интересовались ни философы, ни методологи, ни политики [7]. Однако интеграция на донаучном этапе воспринималась педагогами как

социальный фактор. Такая позиция была целесообразна: она позволяла ввести понятие «интеграция» в категориальную систему педагогики на том основании, что оно принято в других науках и отражает характер современной социально-политической, экономической и духовной жизни. Тем не менее исследователи указывают, что интеграция в педагогике не возникла в результате простого переноса понятия из других областей научной деятельности в силу желания педагогов не отстать от современности, а стала результатом ее эволюционного развития.

В 70-е гг. XX века интеграция приобретает в педагогике статус фундаментального понятия феноменологического характера как некая существенная определенность, идея, которая последовательно раскрывает себя в истории образования, проходя качественно разные этапы процесса развития [8, 9].

Первая успешная попытка отразить в педагогике сущность интеграции как общенаучной закономерности осуществляется в российской педагогике в первой половине 80-х гг. прошлого века и отражается в сборнике научных трудов «Интегративные процессы в педагогической науке и практике коммунистиче-

ского воспитания и образования», изданном в 1983 г. Эта работа ввела понятие интеграции в педагогику и стала катализатором исследований педагогов по проблеме интеграции. Как следствие в отечественном образовании возникает мощное инновационное движение по созданию интегрированных структур, учебных курсов и уроков.

Накопленный данным движением опыт развития интеграционных процессов в образовании в конце 90-х гг. XX века приводит к осознанию необходимости определения конкретного педагогического понятия «интеграция», наполненного педагогическим содержанием. Так, в исследованиях М.Н. Берулавы, А.Я. Данилюка и др. изложены результаты и методы теоретико-педагогического исследования интеграции как феномена, предопределяющего организацию и функционирование различных образовательных систем [3, 9]. Это и положило начало нового этапа систематической научной разработки проблемы интеграции в образовании.

Сейчас уже можно сказать, что интеграция в образовании имеет богатую историю, отсчитываемую от конца прошлого столетия. В некоторых исследованиях интеграция вообще рассмотрена как первый, системообразующий принцип дидактики, определяющий организацию образования в целом. С этой точки зрения история интеграции отождествляется с историей образования [4, 10]. Обобщая, следует отметить, что к настоящему моменту в педагогике накоплен достаточный опыт, позволяющий системно рассмотреть феномен интеграции. Отправной точкой в исследовании интеграции может служить сходство взглядов отечественных философов, психологов, педагогов на основные предпосылки данного явления, в соответствии с которыми интеграция является системным образованием, представляющим:

- а) целостность, включающую процессуальные и результатные составляющие интеграции;
- б) интеграцию – процесс;
- в) интеграцию – результат, отражающий момент фиксации полученного в ходе осуществления интегративного процесса определенного «продукта».

Эти определяющие характеристики интеграции выражают родовые признаки, принадлежащие всем модификациям интеграции, реализуемым в различных сферах человеческой деятельности. Указанные предпосылки позволяют осуществить попытку дать в этой

статье определение понятия «интеграция» в педагогике как целостности процесса и результата.

В своем исследовании мы придерживаемся следующей дефиниции интеграции образования и науки. Интеграция образования и науки – это эволюционирующая процессуально-результатная целостность внутренних и внешних связей и отношений образования и науки, основанная на их взаимном стремлении к устранению своей обособленности, характеризующаяся универсальностью, многообразием возникновения новых адаптивных связей, преобразованием связей из внешних во внутренние, системностью соотношения целого и составляющих его частей, непрерывным усложнением структуры и необратимым ее переходом на качественно иной образовательно-научный уровень.

Имея в виду существующие традиции в определении интеграции: (процесс движения, общность неоднородных частей, синергизм), в ходе анализа этого понятия целесообразно придерживаться устоявшейся логики данного процесса:

- выявить объем понятия (последовательность понятий, на которое опирается данное);
- охарактеризовать содержание понятия (признаки понятий, на которое опирается данное и его специфические признаки);
- из всего объема понятий выявить родовое понятие по отношению к определяемому (в некоторых исследованиях его называют определяющим, производным);
- описать видовые отличия определяемого понятия.

Следует отметить, что ученым смежных с педагогикой наук (психологии, социологии и др.) интеграция также интересна. Исследователями предложены подходы к выделению объективных оснований, условий и факторов интеграции; даны описания ее структурно-морфологических характеристик – уровней, типов, видов, форм, направлений, тенденций и механизмов. Однако они наполняют свое представление об интеграции содержанием, которое находят в словарях и энциклопедиях: «Интеграция – от латинского *integratio* – восстановление, восполнение; *integer* – целый», т. е. объединение в целое каких-либо частей, элементов» [5]. Критично относясь к данному определению, стоит все же заметить, что использование в педагогических дефинициях интеграции экстраполяции и аналогий из внепедагогической сферы – явление естествен-

ное, поскольку, по мнению В.С. Безруковой, вряд ли возможно достичь «сугубо педагогического осмысления интеграции: сколько бы ее ни педагогизировали, она не станет полностью свободной от инородных (философских, общенаучных, социокультурных и др.) наслоений» [1, с. 35].

Наиболее полно освещает понятие «интеграция» метанаука. Как общенаучное понятие интеграция ею понимается как аспект развития, признак эволюции целостности, связанный с объединением ранее разрозненных разнородных частей на основе их взаимного приспособления [11, 19]. При этом в изысканиях для характеристики понятия исследователи используют родовой термин «целостность», привнесенный из теории систем, а к родовым признакам относят эволюционность и развиваемость данного объекта. Большая советская энциклопедия вообще определяет интеграцию как «понятие теории систем» [4]. Поэтому «целостность» по праву может являться родовым по отношению к понятию «интеграция». То есть интеграция – это целостность процесса и результат. При этом «целостность» служит для обозначения качеств и свойств, не присущих отдельным частям системы, а возникающих как результат взаимодействия этих частей. В качестве ведущей идеи в данном случае выступает идея взаимодействия элементов и интеграции их в целое, а системный подход исследователями определяется как методологическое средство изучения интеграции [17–19]. И не случайно греческое слово *systema* (означающее целое, составленное из частей, объединение) и латинское слово *integratio* (объединенный в целое) связаны глубоким сущностным единством, поскольку значение одного из них раскрывается через другое. Мы придерживаемся этого подхода и рассматриваем интеграцию как целостность процессуальных и результатных составляющих. Во-первых, нельзя допустить наличие процесса без результата и последнего без процесса. Аргументируя, следует процитировать Гегеля. «Не результат есть действительное целое, – писал философ, – а результат вместе со своим становлением» [6, с. 4].

Во-вторых, имея в виду интеграцию в конкретных системах образования и науки, следует признать, что крайне нежелателен в образовании и науке разрыв между процессом и результатом, поскольку их цель связана с целостностью – человеком.

В этой связи прослеживается и следующая

проблема: необходимо различать интеграцию в образовании и в науке и образовательно-научную интеграцию. В этой связи целесообразно опереться на исследования В.С. Безруковой относительно разведения понятий «интеграция в педагогике» и «педагогическая интеграция» и провести аналогию с ее выводами. Интеграция в образовании и науке означает проявление в них образовательно-научных интеграционных тенденций, она может трактоваться как науковедческое понятие, отражающее закономерность развития теории целостности образования и науки. В свою очередь, образовательно-научная интеграция предполагает осмысление, прогнозирование и управление конкретным проявлением интеграции внутри этой целостности. В.С. Безруковой предложена продуктивная стратегия разработки тезауруса образовательно-научной интеграции, которую автор с определенной долей условности отождествляет с педагогической. В состав тезауруса входят понятия, обозначающие:

а) компоненты интеграции – интеграции наук, знаний, содержания образования, учебных дисциплин, научных направлений, теории и практики, подходов;

б) предмет интеграции – процесс интеграции, ее масштабы, ступени, пути, формы, факторы, границы, пределы;

в) типологические характеристики – локальная, региональная, межрегиональная, предметная, междисциплинарная, глобальная, специфическая.

Данные группы понятий «связаны с характеристиками процесса интеграции». Органично из них выводятся «результаты», фиксируемые в понятиях: интегративный (ое, ая, ие) фактор, процесс, аспект, характер, уровень, потенциал; взаимодействие; средство; исследование; свойство; устремление; функция; тенденция; система; дисциплина, наука, задача, способность; связи; возможности [1].

В начале 90-х гг. XX века введенное в педагогику как философская, общенаучная категория понятие «интеграция» позволило в том числе и на методе «диалектических пар» исследователям-педагогам выявить видовые отличия интеграции, а также специфические признаки образовательно-научной интеграции.

Так, к видовым признакам интеграции образования и науки отнесены следующие.

Универсальность означает, что интеграция образования и науки – «феномен всеобщий и универсальный», поскольку данные

формы культуры взаимообуславливают друг друга. С одной стороны, наука объективно является той фундаментальной базой, на которой строится вся сфера образования общества и обеспечивается ее функционирование; содержательное наполнение всех дисциплин в сфере образования обеспечивает наука. Во всех вузах существуют научные подразделения; часть подразделений носит научно-образовательный характер (магистратура, аспирантура, докторантура), на кафедрах проводится научно-исследовательская работа, в НИР вовлекаются студенты, а во многих научных организациях существуют свои учебные подразделения в форме аспирантуры, методологических семинаров; подготовка квалифицированных кадров на уровне магистров, кандидатов и докторов наук для сферы образования осуществляется в сфере науки. С другой стороны, квалифицированные кадры для сферы науки, играющие в ней роль главной движущей силы, поставляет сфера образования. В то же время значительная часть специалистов высоких уровней квалификации одновременно принадлежат и к сфере науки, и к сфере образования, что находит свое выражение, в наличии у сотрудников одновременно и ученых степеней (за вклад в науку) и ученых званий (за заслуги в области образования). Само понятие «стаж научно-педагогической деятельности», закрепленное в практике кадрового менеджмента, отражает в себе объективный факт интеграции науки и образования [7].

Многообразие выражает способность интеграции в образовании и науки выступать в различных качествах, иметь различные формы и уровни проявления. Так, микроуровень представлен интеграцией научных и образовательных звеньев в рамках одной организации или осуществлением совместной деятельности научными и образовательными учреждениями одной ведомственной принадлежности как сферы образования, так и сферы науки. На мезоуровне интеграция науки и образования представлена интеграцией научных и образовательных организаций и их функций в процессе осуществления межотраслевых связей. Документы о государственной политике в сфере образования, федеральные и региональные программы развития образования применяют понятие «межотраслевая интеграция», включая в него взаимодействие науки и образования между собой, сближение этих сфер с производством, бизнесом, культурой и сферами государственного управления. На макро-

уровне народного хозяйства интеграция существует в форме целостности всех видов образовательно-научной деятельности в масштабе всей страны, а по мере развития международных связей в сфере науки и образования и на уровне всего мирового хозяйства.

Взаимообусловленность процессов интеграции и дифференциации образования и науки. Этот признак, по мнению исследователей, вытекает из того, что интегративная целостность процесса и результата в качестве своего диалектического антипода включает в себя дифференциацию (соответственно процессов и результатов), которая в общем смысле выражает момент распада, разложения, разрушения целостности, необратимость эволюционного преобразования интегрированной целостности в холономную. Каждая интеграция осуществляется на базе предыдущей целостности, которая преобразовалась в равновесную структуру на предшествующем этапе. На данном этапе такая система представляет собой одну из противоположностей очередной интегрируемой целостности в виде объекта. Структура неких элементов, с одной стороны, и ее функции, с другой стороны, образуют диалектическое единство противоречий любой интегрируемой системы. В ходе эволюции локализация связывает полученную структуру с другой из противоположностей [4, 6]. В образовании и науке интеграция как эволюционирующая целостность проходит несколько этапов. Усложнение внешних и внутренних отношений на определенном этапе угрожает утратой целостности и ее разрушением. Качество образования и уровень его научности перестают отвечать тем требованиям, которые предъявляет новая среда. Собственная структура образовательной и научной систем настолько усложняется, что возникают трудности в выполнении поставленных перед ними задач. Каждая проблемная ситуация активизирует поиск новых форм и значительно усиливает интеграцию образования с наукой. Последняя начинает преобладать над дифференциацией. Поскольку уже на предыдущем этапе исторического развития система заметно усложнилась и появилось достаточное количество новых составляющих, то в процесс интеграции включается уже новое множество элементов. В процессе своего исторического развития данная структура меняется: периоды усиленной дифференциации сменяются периодами преимущественной интеграции, в результате чего образовательная и научная

система преобразуются в образовательно-научную. При этом и образование и наука остаются сложными структурами.

Отражение невозможности дальнейшего развития частей в обособленном состоянии. Это есть выраженное стремление частей войти самодовлеющей единицей в целое, быть его составляющей, не теряя при этом своей индивидуальности [16]. В процессе интеграции науки и образования на любых уровнях народного хозяйства в одних случаях может доминировать научная деятельность, в других – образовательная. Соответственно структуры могут быть как научно-образовательными, так и образовательно-научными. В большинстве исследований авторы в качественном отношении ведущим элементом в интегративной структуре определяют науку, так как качественный уровень развития сферы науки предопределяет качественный уровень сферы образования (преподавать можно лишь то, что предварительно изучено и исследовано в процессе научной деятельности) [9, 15]. Однако указывают и на то, что в отношении количества участвующих ресурсов доминирует сфера образования (она охватывает большую, чем наука долю населения страны). В свете сказанного выделение ведущей в интегративной структуре роли науки или образования, весьма условно. Наука и образование органически дополняют друг друга на всех уровнях образовательно-научного процесса.

Усложнение структуры интегрированной целостности по отношению к входящим холономным частям. Интеграция определенных функциональных свойств, характерных для образовательной и научной структур, переводит их в новое качественное состояние, которое обуславливает усложнение каждой структуры. Усложнение структуры опосредуется, в свою очередь, усложнением ее функций. Приобретение новых функций образования и науки определяется способностью целостности переводить функциональные свойства из нелокального состояния в локальное.

Делокализация субъектных признаков и локализация объектных признаков частей в их взаимодействии. Предшествующая интеграции дифференциация, в результате которой образуются две противоположности в их обособленности, изменяет свойства получаемых признаков в сторону их конкретизации. Конкретизация признака означает, что на него накладываются некоторые ограничения, которые в определенной степени локализируют при-

знак. Объектные признаки образования и науки сохраняются в интегрируемой системе, т. е. локализируются сразу в группы различного уровня. В результате чего интегрируемая система становится некой локальной замкнутой областью для одного из свойств субъектно-объектного признака, а удаленный противоположный признак становится делокализованным, т. е. оказывается за пределами целостности. В ходе эволюции делокализованные (удаленные) качественные признаки возвращаются в исходную систему, восстанавливая нарушенное единство. Объектный признак, который сразу остается в связанном состоянии, определяет внутреннюю структуру образовательно-научной целостности на основе интегральной структуры, субъектный признак, находящийся в нелокальном состоянии, в ходе интеграции приобретает новую целостностью в виде ее функциональных свойств [2, 4, 7].

Представленные признаки интеграции образования и науки конкретизируют ее как аспект развития, этап эволюции целостности процесса и результата и очевидно, что термин интеграция и в педагогике также генетически связан с ее пониманием как целостности. Кроме признака целостности и видовых признаков, присущих интеграции как таковой, образовательно-научная интеграция в университете сопровождается проявлением своих видовых отличий.

Поскольку данная интеграция в университете затрагивает область всех отношений человека, имеющих касательство к его развитию, в качестве одного из своих конечных продуктов, по мнению Ю.А. Кустова, он имеет социализацию, персонализацию и индивидуализацию [14]. Пользуясь интегративной терминологией, можно заключить: социализация – это интеграция человека с внешним миром, персонализация – интеграция человека с другими людьми, индивидуализация – интеграция человека с самим собой.

Приведенное позволяет сделать вывод о том, что исходным специфическим признаком интеграции-результата в образовании и науке является антропонаправленность: человек есть предмет и цель интеграции, ее абсолютный системообразующий фактор, который порождает ее, направляет ее движение и способствует ее развитию. На каких бы уровнях, в каких бы формах ни осуществлялась интеграция образования и науки, все равно ее конечным результатом станут качественные преобразования в человеке. Антропонаправ-

ленность образовательно-научной интеграции относится к целому ряду субъектов: к студенту с его образовательными и профессионально определенными потребностями, к педагогу с его потребностями в самореализации, к обществу как «потребителю» результатов функционирования университета. Увязать их позволяет опора на систему социальных ценностей. Она обуславливается не только значимостью учета закономерностей, свойственных системам, человеку в целом и социальным группам, но и предполагает выдвигание человека в целом на передний план. Это означает, что образовательно-научная интеграция осуществляется во имя приращения ценности человека и ее ведущей функцией становится отражение взаимодействия участника интеграции с партнерами (с другими участниками) [12].

Ясно, что содержательный смысл антропо-направленности существенно зависит от того, как представляются соотношения между соответствующими ценностями отдельного человека, групп людей, общества в целом. Учитывая целесообразность соотношения научно-образовательных, профессиональных ценностей, свойственных профессорско-преподавательскому составу, социальных и личных ценностей, государственных приоритетов, компромисс между ними видится в социальной приемлемости тех или иных личных ценностей различных людей. Тогда антропо-направленность проявляется в гуманности в отношении человека и трактуется как социальное признание его права руководствоваться социально приемлемыми личными ценностями [13].

Из основополагающего существенного признака образовательно-научной интеграции вытекает ряд других: эргатичность, диалогичность, латентность, неравновесность, многомерность, идеографичность, технологичность, управляемость.

Эргатичность (эргатическая система – любая физическая система, нуждающаяся в участии человека) означает то, что образовательно-научный процесс не только развивает человека, но и сам творим им.

Наличие признака диалогичности в образовательно-научной интеграции обусловлено гуманитарной природой его субъекта. Диалогическая активность отражает субъект-субъектную природу педагогических отношений. А сама такая интеграция в университете представляет собой диалог субъектов: субъекта «творящего» (педагога) и субъекта «твори-

мого» (студента). Субъектность первого не вызывает сомнений. Педагог, выстраивая, например, структуру интегрированного содержания, не может не быть «активно действующим индивидом», он обладает профессиональной компетентностью в данном вопросе. Это касается и потребителя «интегрированного содержания» – студента, «благодаря интеграции он объективное содержание из окружающего мира осознает, оно становится достоянием сознания студента» [1, с. 10]. То есть можно говорить не только об интегративном преподавании, но и об интегративном учении, а, следовательно, об их «диалоге». Естественно, это не может происходить без субъект-субъектного взаимодействия преподавателя и студента. По мнению Г.Н. Серикова, специфика университета в том, что образовательно-научная интеграция может осуществляться только на основе взаимодействия профессорско-преподавательских кадров и студентов, профессорско-преподавательского состава и специалистов предприятий на паритетных началах. Паритетность в данном случае понимается как предоставление всем субъектам взаимодействия равных возможностей реализации их компетенций. Основу взаимодействия составляет взаимная направленность на сотрудничество [12]. Она базируется на ценностных отношениях субъектов к образованию, к науке, профессии, на понимании значимости научных исследований. Следует согласиться, что единство образования и науки требует не только свободы индивидуального творчества, вдохновения, но в большей степени жесткой регламентации коллективного труда. Эти две составляющие наиболее гармонично сочетаются в научной школе – коллективе ученых и их учеников, объединённых некими общими идеями, целями, взглядами на научное творчество, именно в ней коммуникативная компетентность участников развивается успешно.

Латентность образовательно-научной интеграции означает отсутствие прямых причинно-следственных связей между внешне выраженными интегративным процессом и интегративным продуктом, который не имеет наблюдаемой предметной выраженности. Это может быть организационный и личностный продукт. Первый заключается в усилении тенденций трансформации образовательной системы: создании подразделений, работа которых выходит за границы традиционной факультетской структуры вузов, появлении но-

вых дисциплин, образовательных программ, носящих междисциплинарный характер, установлении новых функций образования, не связанных очевидно с целями образования. Второй отражается в системе следующих результатов, проявляющихся у субъектов-личностей:

- развитие готовности субъектов к самореализации в социально-приемлемом русле;
- формирование у студентов и развитие у преподавателей исследовательской компетентности;
- развитие у субъектов коммуникативной компетентности.

Неравновесность как видовой признак образовательно-научной интеграции предполагает появление стихийно-вероятностных, порой альтернативных ситуаций в ходе осуществления интеграции. В основе неравновесности интеграции лежит неоднородность ее составляющих (образования и науки), ведущая к непредсказуемости и вероятности их результатов. Одним из проявлений признака является свойство интегрировать фундаментальное и прикладное знание. Это отражается в основанном на единой фундаментальной базе образовательном процессе, насыщенном реальными практическими, проблемными, прикладными, научными моделями, тесно связанными с запросами специальных курсов в образовании, потребностями рынка, бизнеса, работодателями и конкретными заказчиками. Ожидаемым результатом проявления данного свойства становится исследовательская компетентность студента и преподавателя.

Многомерность образовательно-научного процесса означает признание за ним способности влиять на развитие всех сторон человека и отражает его возможность быть представленным одновременно на различных уровнях действительности – методологическом, теоретическом, практическом. Это проявляется в способности образовательно-научной интеграции производить, получать и передавать для использования новые достижения науки и техники в открытую экономическую систему, функционирующую в условиях международной интеграции через образовательную деятельность [20].

Идеографичность предполагает наличие у каждого типа (вида, формы, уровня) образовательно-научной интеграции своего неповторимого «лица». Таковым, например, на содержательном уровне могут быть – ориентированность на социальный заказ или соот-

ветствие объема интегрированного содержания возможностям учащихся, времени, отведенному на его изучение.

Управляемость как существенный признак обусловлен необходимостью управления процессами в образовании. В педагогике имеют место термины «управляемая интеграция» и «стихийная интеграция». Так, интеграционные явления в университете наблюдаются либо в форме стихийной, либо в форме управляемой интеграции. Так, студент сам без помощи преподавателя для разрешения возникшей учебной ситуации может применять знания или умения, сформировавшиеся у него при изучении другой дисциплины или делает это при содействии преподавателя. При этом основными направлениями осуществления управляемой интеграции объявляются традиционные межпредметные связи и создание комплексов знаний, не укладывающихся целиком в пределы одной какой-либо вузовской дисциплины [15, 16].

В истории образования рассматривается специфика интеграции отечественных образования и науки, которая во многом отличается от европейской образовательно-научной традиции. Так, отечественные процессы интеграции образования и науки тесно связаны с историческими традициями, задающими направленность и собственно саму специфичность развития и образования, и науки в России. Особенность отечественной научной традиции составляет ее фундаментальная диалектическая позиция на основе теории познания как теории отражения в отличие от западной метафизической позиции на основе теории познания как теории репрезентации. Сильная сторона отечественной образовательной традиции также заключается во взаимообусловленном традиционном единстве обучения и воспитания (в отличие от западного метафизического представления об образовании как обучении, понимающем обучение как обособленную сущность, образовательную технологию).

Имея в виду данные аргументы, следует предположить, что в современных условиях ведущее значение приобретает философский фундамент образования, что невозможно без интеграции с наукой. Основная роль науки в образовании заключается в том, чтобы быть стимулом, движущей силой функционирования и развития образования, а основная роль образования в науке представлена в сохранении и передаче всего созданного наукой в формировании опыта традиционного познания.

Литература

1. Безрукова, В.С. Педагогическая интеграция: сущность, состав, механизмы реализации // *Интеграционные процессы в педагогической теории и практике* / отв. ред. В. С. Безрукова. – Свердловск: Свердловск. инж.-пед. ин-т, 1990. – С. 5–26.
2. Белкин, А.С. Основы возрастной педагогики: материалы экспериментального курса: в 2 ч. / А.С. Белкин. – Екатеринбург: РГППУ, 2002. – Ч. 1. – 314 с.
3. Берулава, М.Н. Интеграция содержания образования / М.Н. Берулава. – М.: Педагогика, 1993. – 172 с.
4. Берулава, М.Н. Теоретические основы интеграции образования / М.Н. Берулава. – М.: Совершенство, 1998. – 173 с.
5. Большая советская энциклопедия: в 30 т. / под ред. А.М. Прохорова. – М.: Наука, 1972. – Т. 10. – С. 307.
6. Гегель, Г. Соч.: в 7 т. – М.: Наука, 1959. – Т. 4. – С. 4.
7. Данилюк, А.Я. Теория интеграции образования / А.Я. Данилюк. – Ростов н/Д: Изд-во Ростовского пед. ун-та, 2009. – 448 с.
8. Добров, Г.М. Наука о науке / Д.М. Добров. – Киев: Наукова думка, 1969. – 301 с.
9. Зверев, Д.И. Взаимная связь учебных предметов / Д.И. Зверев. – М.: Знание, 1977. – 64 с.
10. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Н. Андреева, Т.С. Буторина, З.И. Васильева и др.; под ред. З.И. Васильевой. – М.: Издат. центр «Академия», 2005. – 432 с.
11. Кедров, Б.М. Классификация наук: Прогноз К. Маркса о науке будущего / В.М. Кедров. – М.: Мысль, 1985. – 543 с.
12. Котлярова, И.О. Научно-образовательный процесс в университете / И.О. Котлярова, Г.Н. Сериков // *Методология и методика формирования научных понятий у учащихся школ и студентов вузов: материалы X Всерос. науч.-практ. конф., 17–19 мая 2004 г.* – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2004. – С. 24–27.
13. Кузьмин, В.П. Системный подход в современном научном познании / В.П. Кузьмин // *Вопросы философии.* – 1980. – № 1. – С. 62–63.
14. Кустов, Ю.А. Преемственность профессиональной подготовки молодежи в профтехучилищах и вузах / Ю.А. Кустов. – Саратов: СГПУ, 1990. – 164 с.
15. Монахова, Г.А. Образование как рабочее поле интеграции / Г.А. Монахова // *Педагогика.* – 1997. – № 4. – С. 52–53.
16. Найн, А.Я. Общенаучные понятия в педагогике / А.Я. Найн // *Педагогика.* – 1992. Вып. 7. – С. 15–19.
17. Чапаев, Н.К. Педагогическая парадигматика: философско-педагогический анализ / Н.К. Чапаев, В.А. Нечаев // *Образование и наука. Известия Уральского научно-образовательного Центра РАО.* – 2000. – С. 11.
18. Чепиков, М.Г. Интеграция наук / М.Г. Чепиков. – М.: Мысль, 1988. – 135 с.
19. Энгельгардт, В.А. О некоторых атрибутах жизни: иерархия, интеграция, «узнавание» / В.А. Энгельгардт // *Вопросы философии.* – 1970. – № 11. – С. 115–117.
20. Яковлев, И.П. Интеграция высшей школы с наукой и производством / И.П. Яковлев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1987. – 128 с.

Поступила в редакцию 4 декабря 2009 г.

ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ ЛИЧНОСТНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Е.Н. Ярославова

Южно-Уральский государственный университет

PERSON AND ACTIVITY CENTERED APPROACH TO THE PROBLEM OF FUTURE SPECIALIST SELF-REALIZATION IN LANGUAGE LEARNING

E.N. Yaroslavova

South Ural State University

Рассматривается сущность личностно-деятельностного подхода как методологической основы разработки концепции развития личностной самореализации в иноязычном образовании.

Ключевые слова: иноязычное образование, личностно-деятельностный подход, самореализация.

The article reveals the essence of person and activity centered approach which may serve as methodological basis for the conception of personality self-realization in Language Learning.

Keywords: language learning, person and activity centered approach.

Модернизация системы образования в целом и иноязычного образования в частности обусловлена изменением в подготовке специалистов социальной роли иностранного языка, который стал реальным фактором развития личности и общества. Гуманистическая направленность модернизации образования предполагает создание условий для раскрытия и реализации потенциальных возможностей обучающихся, что нашло выражение в идее непрерывного иноязычного образования, которое позволит максимально эффективно использовать человеческий потенциал и создать условия для самореализации граждан в течение всей жизни.

Под самореализацией личности в иноязычном образовании мы понимаем трансформацию (преобразование) потенциальных возможностей в зону актуальной реализации на основе создания личного поликультурного образовательного пространства как единства профессионального и личностного самоопределения.

В настоящее время образование рассматривается как личностно ориентированное, главная задача которого – воспитание человека духовного, содействие развитию его индивидуальности, потенциальных возможностей и способностей. Центральным понятием концепции лич-

ностно ориентированного образования выступает понятие личности, которое как педагогическая категория отражает специфическую сферу образования и развития человека. При этом целью личностно ориентированного образования является развитие личностных структур сознания (ценностей, смыслов, отношений, способностей к выбору, рефлексии, саморегуляции и др.), субъектных свойств (автономности, самостоятельности, ответственности и др.) и индивидуальности студента [4, 5, 12]. В процессе образования человек овладевает не только опытом применения знаний, способами решения познавательных и практических задач, творческим опытом, но и опытом выполнения специфических личностных функций (избирательности, рефлексии, смыслоопределения, самореализации, социальной ответственности и др.), что выступает как метадеятельность, как своеобразный внутренний план любой другой деятельности человека [12].

Следует также подчеркнуть, что личностно ориентированное иноязычное образование – это самоорганизуемый педагогический процесс, т. е. такой тип образования, в котором собственные усилия личности, её активность имеют первостепенное значение [5].

Таким образом, личностно ориентированная парадигма образования ставит в качестве целевых ориентиров развитие личности, оказание ей помощи в познании себя, жизнестворчестве, самоопределении и самореализации. Иными словами, образование – это та сфера, которая формирует потенциал российского общества.

Личностно-деятельностный подход как единство личностно ориентированного и деятельностного подходов выбран нами в качестве теоретико-методологической стратегии исследования в силу своей дуальной направленности, что позволяет комплексно подойти к проблеме личностной самореализации обучающегося в непрерывном иноязычном образовании, а также примирить противоречия, существующие между этими подходами. Основываясь на сущности понятий «личность», «деятельность», «самореализация», важным представляется анализ изучения возможностей каждого из подходов в области исследования обозначенной проблемы. В исследовании мы опирались на труды И.Л. Бим, Е.В. Бондаревской, И.А. Зимней, А.Н. Леонтьева, Е.И. Пасова, С.Л. Рубиншттейна, В.В. Серикова и др.) [3–5; 7–12].

При личностно ориентированном подходе в центре иноязычного образования находится сам обучающийся: его мотивы, цели, психологический склад, что позволяет преподавателю, учитывая уровень подготовки обучающегося, степень сформированности его умений и компетенций, определять учебную цель занятий, формировать, направлять и корректировать образовательный процесс в целях развития личности обучающегося. Обучающийся занимает позицию активного субъекта образовательного процесса. Таким образом, личностная ориентированность образовательного процесса пронизывает все компоненты системы образования (цели, содержание, методы, приёмы и технологии обучения) и всю систему учебно-педагогического взаимодействия, создавая среду, благоприятную для развития.

Помимо этого личностно ориентированный подход предполагает учет не только национальных, возрастных, индивидуально-психологических, но и статусных особенностей обучаемых, которые определяют особенности мотивации поведения и деятельности. Особое внимание уделяется формированию и развитию познавательных процессов и личностных качеств.

Одним из направлений в определении стратегии исследования личностной самореализации обучающихся в непрерывном ино-

язычном образовании является конкретизация возможностей деятельностного подхода. Категория «деятельность», по справедливому замечанию Э.Г. Юдина, «в современном познании, особенно гуманитарном, играет ключевую, методологически центральную роль, поскольку с ее помощью даётся универсальная характеристика человеческого мира» [14, с. 266]. В наиболее общем виде деятельность понимается как форма активности, принципиально открытая система, способная к неограниченному саморазвитию в рамках объемлющего её универсума [2, 8, 9, 11].

В нашем исследовании мы придерживаемся определения деятельности, данного А.Г. Асмоловым, согласно которому она представляет собой «динамическую, саморазвивающуюся, иерархическую систему взаимодействий субъекта с миром, в процессе которых происходит порождение психического образа, воплощение его в объекте, осуществление и преобразование опосредованных психическим образом отношений субъекта предметной действительности» [2, с. 117].

Мы исходим из того, что, с позиций психологии, личность – это субъект деятельности, которая, формируясь в деятельности и общении, определяет характер этих процессов. Следовательно, с точки зрения деятельностного подхода, развитие личности – это не только созревание или простые изменения во времени, но и качественные преобразования в психологической системе, приводящие к принципиально новому её строю и способу функционирования [13].

Мы считаем, что личностно-деятельностный подход к проблеме личностной самореализации позволяет рассматривать обучающегося как активного субъекта жизнедеятельности, что приводит к двойственному характеру результатов деятельности обучающегося: преобразованию внешней реальности и самой личности. Таким образом, личностно-деятельностный подход создает основу для единения внутренних и внешних предпосылок и результатов самореализации. Вслед за А.С. Запесоцким [6], мы утверждаем, что, с одной стороны, образовательная среда постоянно ставит субъект в неоднозначные обстоятельства, поэтому он вынужден искать индивидуальные способы решения возникающих проблем, распредмечивая внутренние потенциалы и максимально используя личностные ресурсы. С другой – сама деятельность оказывает влияние на формирование типа личности, который

наилучшим образом отвечает объективным требованиям среды, т. е. образовательная деятельность одновременно является средством вхождения в социум, культуру, а также способом самореализации субъекта.

Указывая на деятельность как источник трансформаций и кардинальных сдвигов в структуре человеческой субъектности, мы подчеркиваем, что именно смена форм деятельности обуславливает изменение человека, его поведения, всего психического строя.

Разделяя позицию А.Н. Леонтьева о том, что деятельность лежит в основе определения сущности активности человека [8], мы приходим к заключению, что именно активность, точнее её мера, определяет динамику и качество профессионального и личностного развития человека. Вслед за К.А. Абульхановой-Славской, мы полагаем, что активность служит посредником между элементами системы «деятельность – общение» [1]. Под активностью мы понимаем социальное взаимодействие субъекта с окружающей средой на основе самовыражения и самоосуществления, при которых формируются его качества как целостного, самостоятельного и развивающегося субъекта. Примечательно, что требования деятельности соотносятся с психическими качествами личности опосредованно через личность, которая придаёт им целостность. Мера активности личности зависит от того, насколько целостно личность моделирует себя, своё место в социуме и проявляется в отношениях к деятельности, реализации индивидуальной стратегии её осуществления.

Признавая, что деятельность есть вид человеческой активности, направленной на творческое преобразование, совершенствование действительности и самого себя [9], нельзя не отметить, что её источником выступают потребности и мотивы, которые придают ей специфический характер, делая осознанной и целенаправленной.

По мнению С.Л. Рубинштейна, именно в деятельности и через деятельность человек: а) реализует свои цели, объективируя свои замыслы и идеи в преобразуемой им действительности; б) устанавливает действенную связь между человеком и миром, благодаря которой бытие выступает как реальное единство и взаимопроникновение субъекта и объекта; в) реализует и утверждает себя как субъект – в своём отношении к объектам, им порождённым, и как личность – в своём отношении к другим людям, на которых он в своей деятельности воз-

действует и с которыми он через неё вступает в контакт; г) формирует и проявляет свойства личности [11].

В соответствии с деятельностным подходом, усвоение социального опыта происходит в процессе собственной активности обучаемого в иноязычном образовании. Данный подход позволяет показать, что учение является стороной социального по своему существу процесса обучения – двухстороннего процесса передачи и усвоения знаний и направлено на развитие потенциала обучающегося. Процесс иноязычного учения является производным видом деятельности (познавательно-профессиональной), в которой цель сдвинута или смещена по сравнению с деятельностью (в нашем случае – профессиональной), для которой она служит подготовкой. Учение в подобном понимании не самостоятельная деятельность, а процесс, осуществляемый как компонент и результат другой деятельности, в которую он включён (квазипрофессиональной), что предполагает определённую меру ответственности и особую установку личности. Таким образом, создавая условия для саморазвития и самореализации в процессе учения, мы формируем готовность к самореализации в профессиональной сфере.

Итак, проведённый нами анализ возможностей личностного ориентированного и деятельностного подходов для решения проблемы личностной самореализации в иноязычном образовании показал, что в силу интегративного характера исследуемой проблемы необходим комплекс стратегий. Поскольку методология изучения проблемы предусматривает не только изучение личностного аспекта самореализации, но и закономерностей, а также конкретизацию принципов организации деятельности совокупного субъекта образовательной деятельности, то мы полагаем, что подобная организация исследования позволяет преодолеть некоторую ограниченность каждого из подходов, взятых в отдельности. Под личностно-деятельностным подходом мы понимаем такую стратегию исследования проблемы личностной самореализации обучающихся, которая представляет комплекс методов, обеспечивающих описание данного явления через понятия «личность» и «деятельность».

Применительно к исследуемой нами проблеме личностной самореализации в непрерывном иноязычном образовании заметим, что реализация личностно-деятельностного подхода позволяет:

1) изучить самореализацию студентов в логике целостного рассмотрения всех компонентов профессиональной подготовки как некоего единства объективного и субъективного;

2) переориентировать цели иноязычного образования на воспитание человека культуры, компетентного профессионала, гражданина мира и нравственной личности, имеющей установку на истинную личностную самореализацию, непрерывность самообразования;

3) рассмотреть обучение как этап жизнедеятельности, направленный на постановку и решение учащимися конкретных учебных задач; образовательный процесс становится источником личностного опыта;

4) выйти на уровень оптимальных условий, гармонизирующих процесс личностной самореализации в образовании как социально-общего и индивидуально-особенного, т. е. перейти от описания внешних условий содействия самореализации индивида и его личностных характеристик к изучению условий становления у индивида компетенций, посредством которых он реализует себя как личность;

5) смоделировать инновационную информационно-дидактическую среду университета, представляющую будущему специалисту простор для творчества, а также возможность активного участия в конструировании содержания своего образования, разработке индивидуальной стратегии иноязычного обучения;

6) сформировать не только коммуникативные и учебно-познавательные потребности студентов в общении, но и их собственные учебные потребности в развитии обобщённых способов и приёмов учебной деятельности;

7) изменить характер взаимодействия преподавателя и студента в учебном процессе на основе взаимосогласованного сотрудничества на условиях партнёрства и взаимоуважения, переноса акцентов с информационно-контролирующей функции преподавателя на координирующую и мотивирующую; осуществить трансформацию характера деятельности студента с исполнительно-репродуктивной к инициативно творческой и автономной. Диалог при этом выступает не как запланированная ситуация на учебном занятии, а как способ жизнедеятельности субъектов в образовании [5];

8) осуществить иноязычное образование с учётом прошлого опыта студента, его интересов и возможностей. Подобное обучение преломляется через личность студента, через

его мотивы, ценностные ориентации, цели и перспективы;

9) содействовать формированию студенческой автономии, которая выражается в предоставлении им свободы в выборе учебных модулей, определении целей и задач их освоения, а также принятии ими ответственности за процесс и результат своей деятельности.

Таким образом, концептуальные положения данного подхода предполагают приоритет индивидуальности студента, сотрудничество, выработку индивидуальных стратегий деятельности, развитие личности в целом. При этом основной результат образования – это самореализация личности на основе рациональной организации познавательной-профессиональной деятельности. Подчеркнём, что данный подход рассматривается нами как важная методологическая основа для разработки концепции развития личностной самореализации в непрерывном иноязычном образовании.

Литература

1. Абульханова-Славская, К.А. *Стратегия жизни* / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 140 с.

2. Асмолов, А.Г. *Психология личности: учеб.* / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.

3. Бим, И.Л. *Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы* / И.Л. Бим // ИЯШ. – 2002. – № 2. – С. 11–15.

4. Бондаревская, Е.В. *Теория и практика личностно-ориентированного образования* / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д: Изд-во Ростовского пед. ун-та, 2000. – 352 с.

5. Бондаревская, Е.В. *Содержание педагогического образования и возможные направления модернизации его общепедагогической составляющей* / Е.В. Бондаревская // *Многоуровневое образование как пространство профессионально-личностного становления выпускника вуза: материалы Международ. науч.-практ. Интернет-конференции.* – Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ 2007. – http://rspu.edu.ru/pageloder.php?pagename=science/conferences/conference_ped

6. Запесоцкий, А.С. *Образование: философия, культурология, политика* / А.С. Запесоцкий. – М.: Наука, 2002. – 456 с.

7. Зимняя, И.А. *Педагогическая психология: учеб. для вузов* / И.А. Зимняя. – М.: Университетская книга: Логос, 2008. – 384 с.

8. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 2. – 318 с.

9. Немов, Р.С. Психология: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: в 2 кн. Кн.1: Общие основы психологии / Р.С. Немов. – М.: Просвещение: Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 1994. – 576 с.

10. Пассов, Е.И. Концепция коммуникативно иноязычного образования (теория и её реализация): метод. пособие для русистов / Е.И. Пассов, Л.В. Кибирева, Э. Колларова. – СПб.: Златоуст, 2007. – 200 с.

11. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Гос. учеб.-

пед. изд-во Мин-ва просвещения РСФСР, 1946. – 703 с.

12. Сериков, В.В. Парадигма современного образования: ориентация на личность. – <http://www.rsru.edu.ru/university/publish/schools/2/1.html>

13. Слободчиков, В.И. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие для студентов вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школьная пресса, 2000. – 416 с.

14. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки / Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1978. – 391 с.

Поступила в редакцию 10 декабря 2009 г.

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Т.В. Пищулина

Троицкий филиал Челябинского государственного университета

CULTUROLOGICAL FOUNDATIONS OF LIFE-LONG (CONTINUING) VOCATIONAL EDUCATION ORGANIZATION IN MODERN SOCIETY

T.V. Pishchulina

Troitsk brunch of Chelyabinsk State University

Обоснована необходимость организации непрерывного профессионального образования с позиции культурологического подхода. Выявлены: динамика становления высшего профессионального образования России в аспекте культурно-цивилизационного развития; особенности информационного общества, которые определяют необходимость организации непрерывного профессионального образования.

Ключевые слова: непрерывное образование, особенности информационного общества, культурно-цивилизационное развитие общества.

The necessity of continuing vocational education organization is grounded from the position of culturological approach. The dynamics of higher vocational education formation in Russia from the aspect of cultural-civilized development and features of information society that determine the necessity of continuing vocational education have been revealed.

Keywords: continuing education, features of information society, cultural-civilized development of society.

Рассмотрение и понимание категорий «цивилизация» и «культура», взаимосвязей между ними необходимо в свете общего подхода к образованию как к передаче от поколения к поколению культурного наследия в виде индивидуального и коллективного опыта, знаний. Отметим при этом, что хотя культура и представляет собой исторически сформировавшуюся совокупность духовных и материальных идей, представлений, ценностей, предметов, однако отдельные составляющие этой совокупности по-разному соотносятся с личностью человека, с его внутренним миром.

Более тридцати веков существует человеческая культура. И все это время идет непримиримое противоборство между *Культурой* и *Цивилизацией*. В различные исторические эпохи это противостояние принимало скрытые или явные формы, изменялась острота его восприятия и осознания, и тем не менее оно существовало всегда. Но, говоря об этом, сле-

дует уточнить, что же вмещают в себя понятия «цивилизация» и «культура».

В современной философии трактовка термина «цивилизация», данная различными авторами, сводится к одному из пяти вариантов: цивилизация как определенная ступень в развитии культуры отдельных народов и регионов; цивилизация как конкретный этап общественного развития, наступающий в жизни народа после эпохи дикости и варварства, для которого характерно появление городов, письменности, сознательная стратификация и формирование национально-государственных образований; цивилизация как ценность всех культур, характеризующаяся их единичным общечеловеческим характером; цивилизация как конечный момент в развитии культуры того или иного народа или региона, означающий ее «закат» или упадок; цивилизация как высокий уровень материальной деятельности человека: орудий труда, технологий, эконо-

мических и политических отношений и учреждений. Встречаются также определения «цивилизации» как высшего проявления духовной сущности человека.

С трактовкой понятия «культура» возникают еще большие сложности. Существует несколько сот его различных определений, десятки подходов к изучению, теоретических моделей. Например, в философском словаре даются определения «культуры» и «цивилизации»: «культура – совокупность материальных и духовных ценностей, созданных и создаваемых человечеством...» [11, с. 173], «цивилизация – совокупность материальных и духовных достижений общества» [11, с. 407]. В словаре русского языка С.И. Ожегова под *Культурой* понимается «совокупность достижений человечества в производственном, общественном и умственном отношении» [8, с. 252], *Цивилизация* определяется как «ступень общественного развития и материальной культуры, характерная для той или иной общественно-политической формации» [8, с. 714].

Вчитываясь в эти определения трудно уловить суть оппозиции *Цивилизации* и *Культуры*. В большинстве литературных источников эти понятия если и не отождествляются, то, по крайней мере, не «разводятся», не акцентируется внимание на их различии.

Разделение понятий «культура» и «цивилизация» одним из первых провел Иммануил Кант. *Культура* для него – это сфера безусловной моральности, в то время как *Цивилизация* – это внешний, «технический» тип культуры: «Благодаря искусству и науке мы достигли высокой степени культуры. Мы че-

ресчур цивилизованы в смысле всякой учтивости и вежливости в общении друг с другом. Но нам еще многого недостает, чтобы считать нас нравственно совершенными» [2, с. 384].

В дневниках М.М. Пришвина развивается мысль о том, что «Культура – это связь людей, цивилизация – это сила вещей... Цивилизация является как сила внешнего принуждения культуры – это начинается во внутриличностном побуждении. Цивилизация действует через стандарт – культура создает детали...» [9, с. 178].

Таким образом, *Цивилизация* представляет собой внешний по отношению к человеку мир, воздействующий на него и противостоящий ему, в то время как *Культура* является внутренним достоянием человека, раскрывая меру его развития и являясь символом его духовного богатства [5, с. 9]. Именно такое определение «культура» и «цивилизация» было принято нами за основу при рассмотрении вопросов, связанных с непрерывным профессиональным образованием.

Опираясь на работы В.Г. Кинелева [4], М. Мид [7], В.Н. Руденко и О.В. Гуколенко [10], С.С. Шевелевой [12], Ю.В. Яковца [13] и др., мы проследили динамику становления высшего профессионального образования России в аспекте культурно-цивилизационного развития (см. таблицу).

Представленная в таблице информация позволяет сделать вывод о том, что развитие высшего образования в России проходило в условиях сложного взаимодействия различных типов цивилизаций и культур, характеризующего их асинхронностью, неодинаковой

Динамика становления высшего образования России в аспекте культурно-цивилизационного развития

Периоды развития высшего профессионального образования	Типы мировых цивилизаций	Этапы развития науки и научная картина мира	Типы культур
XVII в. XVII в. 1801–1860 гг.	Преиндустриальная (XVI в. – 1860 г.)	Классический (механическая)	Постфигуративный
1861–1916 гг.			
1917–1990 гг.	Индустриальная (1861–1990 гг.)	Неклассический (квантово-релятивистская)	Конфигуративный
1991 г. – настоящее время	Постиндустриальная 1991–2060 гг. (прогноз)	Постклассический (синергетический)	Префигуративный

циклическостью, поочередным опережением либо отставанием друг от друга. Начальная фаза современного периода развития высшего профессионального образования совпала с вхождением в новый постиндустриальный цивилизационный цикл (вхождение в информационное общество), с переходом научного мышления и мировоззрения на более высокую постклассическую ступень произошел окончательный переход к префигуративному типу культуры.

Переход к *информационному обществу* – результат сочетания двух процессов: с одной стороны, развития постиндустриального общества, которое отличается тем, что в нем главным объектом человеческой деятельности становится информация; а с другой – процесса глобализации, в ходе которой это общество утверждается во всепланетном масштабе. Иначе говоря, информационное общество есть глобализующееся постиндустриальное общество. Каковы бы ни были трудности и противоречия на путях его возникновения – это объективно обусловленный, закономерный исторический процесс.

В связи с этим интересно определение сущности культуры, данное А. Кармином [3]. Исследователь полагает, что культура играет в обществе роль, подобную той, которую играет в компьютере его информационное обеспечение. Последнее, как известно, включает в себя машинный язык, память, программы работы компьютера. Аналогичным образом и культура обеспечивает общество языком, социальной памятью, программами человеческого поведения. Следовательно, можно сказать, что культура выступает как своего рода «информационное обеспечение» общества.

Согласно Ю.М. Лотману [6], культура в этом понимании представляет собой «коллективный интеллект общества», который – подобно индивидуальному интеллекту человека – вырабатывает, хранит и использует для решения разнообразных задач информацию, но информацию социальную, т. е. содержащуюся не только в голове индивида, а во множестве культурных «текстов», создаваемых с помощью знаков и знаковых систем.

Если жизнь информационного общества определяется, в первую очередь, производством и использованием информации, то культура, т. е. сфера информационно-семиотической деятельности, становится основой жизни этого общества. В идущем сейчас процессе становления нового общества новации в куль-

туре все больше определяют характер изменений общественной жизни в целом.

В данных условиях необходим новый виток во взаимоотношениях *Цивилизации* и *Культуры*, усиливающий конвергенционные процессы. *Культура* в этом случае должна «пронизывать» тело *Цивилизации*, служить точками роста и развития. Не случайно многие авторы, рассматривая проблемы «информационной цивилизации», трактуют термин «образование» в культурно-историческом контексте.

Обобщая вышесказанное, выделим те особенности информационного общества, которые в большей степени определяют такой подход:

– информатизация общества – это процесс, в котором культурные механизмы не просто связаны, а буквально сплавлены, слиты воедино с социальными, технологическими, экономическими и политическими механизмами, что предопределяет радикальные преобразования не только в сфере производственных структур и технологии, но, главным образом, в сфере культуры, духовной жизни, социальных отношений;

– обмен информацией в зарождающемся обществе не будет иметь ни временных, ни пространственных, ни политических границ, что, с одной стороны, способствует взаимопроникновению культур, а с другой – открывает каждому сообществу новые возможности для самоидентификации;

– в историческом соревновании различных социально-экономических систем выживет и победит в глобальном масштабе та, которая быстрее и энергичнее вступит на путь единения новой информационной *Цивилизации* и *Культуры* и создаст благодаря этому принципиально новые возможности для гуманизации и самореализации человека как творческого и свободного индивида;

– обществу уже сейчас, пока не поздно, необходимо задуматься над культурными и интеллектуальными последствиями информационной революции, потому что темп, с которым она наступает, беспрецедентно высок, и, быть может, в недалеком будущем предотвращение негативных последствий окажется уже невозможным;

– информационная технология станет мощным генератором и резким усилителем культурных сдвигов и инноваций. Она вызовет противоречия и неоднозначные процессы. Электронные средства индивидуального пользования позволят любому человеку получать

необходимую информацию. И это изменит характер массовой культуры, системы образования, расширит кругозор каждого отдельного человека;

– в условиях интенсивного использования глобальных сетей возникают новые формы культурной агрессии со стороны наиболее развитых стран в отношении менее развитых, появляется опасность утраты целыми сообществами своей культурной и национальной самобытности. Эффективные методы противодействия этим и другим опасностям информационного века, лежат не в области отгораживания себя от глобального информационного пространства, а в сфере формирования культуры, как системы устойчивых ценностей, развития собственного полноценного участия в формировании этого пространства;

– развитие информационного общества влечет за собой создание новых видов занятости, а значит, требует непрерывной профессиональной подготовки и переподготовки, что невозможно осуществить в полном объеме, используя традиционные методы обучения. Необходимо ориентировать систему профессионального образования (прежде всего, высшего) на развитие профессиональной культуры личности, на подготовку специалистов, готовых к постоянному профессиональному самосовершенствованию и самореализации.

Рассмотрим, каким должно быть высшее профессиональное образование в информационном обществе, чтобы удовлетворить требования зарождающейся эпохи и насколько соответствует этому современное высшее образование.

Цивилизационное развитие России во многом определило специфику становления отечественного высшего профессионального образования, которое, в свою очередь, активно влияло на цивилизационные процессы и на этапах стабильного развития, и в переходные периоды, и в кризисных ситуациях. Не является исключением и настоящий период развития педагогики высшей школы, базирующейся преимущественно на классической парадигме, когда только начинают более глубоко прорабатываться и реализовываться на практике научные подходы прежнего неклассического периода, в частности, идеи гуманизма, субъектности, принципы открытости, интеграции и др. Концептуальные же положения постнеклассической научной мысли (идеи саморазвития и самоорганизации педагогических систем, методологический плюрализм,

принципы феноменологии и синергетики и др.) находятся, как правило, на стадии обсуждения, дискуссий, выдвижения рабочих гипотез.

Таким образом, высшее профессиональное образование до сих пор ориентировано преимущественно на ценности цивилизации, на удовлетворение требований, в основном социального, научного, технического прогресса. Поэтому неслучайно одна из причин современного кризиса высшего образования связана с «дефицитом культуры в образовании» [1].

В наступившем XXI в. узкопрофессиональная подготовка уже не отвечает требованиям времени, важным компонентом профессионального образования становится личная культура выпускника. Высшее образование перестает быть только профессиональным, оно становится элементом общей культуры человека, моделируя целостный образ выпускника вуза – человека культуры. Постепенно уходит в небытие понятие «формирование специалиста». Символом нового подхода к решению задач высшего образования стало понятие «содействие появлению образованного человека», предполагающее сочетание целостной профессиональной подготовки, объемного представления о мире с высоким уровнем индивидуальной культуры.

Анализируя мнения различных ученых по рассматриваемому вопросу, можно сделать заключение, что, несмотря на то, что цели высшего профессионального образования описываются авторами в различных категориях, большинство из них единодушно во мнении, что

– необходимо осуществить переход от рассмотрения профессионала в качестве цели образования к рассмотрению разносторонне развитой личности ориентированной на ценности мировой и национальной культуры;

– учитывая, что ведущим в информационном обществе является префигуративный тип культуры (см. таблицу) важно воспитать специалиста, готового (как в эмоциональном, так и в инструментальном плане) к непрерывному профессиональному образованию и самообразованию – «обучение через всю жизнь»;

– сформировать еще в студенческие годы фундаментальные основы профессиональных и общегуманитарных знаний, «целостную картину мира и человека в нем», что позволит специалисту в дальнейшем решать мировоззренческие задачи, осуществлять нравственный, правовой или идеологический выбор, ориентироваться в современной социокультурной ситуации;

– подготовить выпускников вуза через актуализацию резервов самообладания и саморегуляции к полноценной профессиональной деятельности в новом обществе, в котором состояние нестабильности и неопределенности является нормой, а не исключением из правил;

– обеспечить выявление и формирование творческой индивидуальности, способности к творческой самореализации, инициативности как необходимых характеристик рядового специалиста в информационном обществе.

Если относительно конечной цели образования большинство авторов высказывают сходные мнения, пути и средства её достижения являются предметом существенных разногласий. Не менее разнообразны изменения, которые предлагается внести в содержание высшего профессионально образования. И все-таки, несмотря на достаточное разнообразие различных идей построения системы профессионального образования в информационном обществе, большинство авторов сходятся во мнении, что современная ситуация требует постоянного развития и саморазвития человека как субъекта собственной жизнедеятельности. Средством решения данной задачи является концепция непрерывного образования, определяющая новые подходы и к проектированию системы профессионального образования.

Литература

1. Зинченко, В.П. *Человек развивающийся. Очерки российской психологии* / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. – М.: Тривола, 1994. – 304 с.

2. Кант, И. *Сочинения: в 6 т.* / И. Кант. – М.: Мысль, 1965. – Т. 4, ч. 2. – 478 с.

3. Кармин, А. *Философия культуры в информационном обществе: проблемы и перспективы* / А. Кармин // *Вопросы философии*. – 2006. – № 2. – С. 52–60.

4. Кинелев, В.Г. *Образование и цивилизация* / В.Г. Кинелев // *Проблемы информатизации высшей школы*. – 1996. – № 2 (6). – С. 7–14.

5. Лежнева, Н.В. *Личностно-ориентированное образование в начальной школе* / Н.В. Лежнева. – Челябинск: Фрегат, 2000. – 234 с.

6. Лотман, Ю.М. *Декабрист в повседневной жизни (Бытовое поведение как историко-психологическая категория). Избранные статьи: в 3 т.* / Ю.М. Лотман. – Таллинн, 1992. – Т. 1. – С. 296–336.

7. Мид, М. *Культура и мир детства* / М. Мид. – М.: Наука, 1988. – 429 с.

8. Ожегов, С.И. *Словарь русского языка* / С.И. Ожегов. – М.: Русский язык, 2003. – 750 с.

9. Пришвин, М.М. *Дневники* / М.М. Пришвин. – М.: Правда, 1990. – 480 с.

10. Руденко, В.Н. *Цивилизационно-культурологическая парадигма развития университетского образования* / В.Н. Руденко, О.В. Гукколенко // *Педагогика*. – 2003. – № 6. – С. 32–39.

11. *Философский словарь* / под ред. И.Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.

12. Шевелева, С.С. *Открытая модель образования* / С.С. Шевелева. – М.: Магистр, 1997. – 48 с.

13. Яковец, Ю.В. *История цивилизаций* / Ю.В. Яковец. – М.: Гуманитар. издат. центр ВЛАДОС, 1997. – 350 с.

Поступила в редакцию 13 декабря 2009 г.

Теория и практика управления образованием

УДК 371.013+378.013
ББК 4481.4

УПРАВЛЕНЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ

Г.Н. Сериков*, С.Г. Сериков**

*Южно-Уральский государственный университет,

**Уральский государственный университет физической культуры

MANAGERIAL SUPPORT OF PUPILS' EDUCATION

G.N. Serikov*, S.G. Serikov**

*South Ural State University, **Ural State University of Physical Education

Охарактеризован потенциал образовательного учреждения в становлении образованного человека. Управление сопровождением образования учащихся описано в аспектах: распределение ресурсов как фактор влияния на образование человека; создание условий образования; влияние педагогического сопровождения на образование.

Ключевые слова: образовательное учреждение, потенциал, ресурсы, педагогическое сопровождение, педагогические условия, влияние.

The potential of educational institution in educated person formation is described in the article. Managerial support of pupils' education is revealed from the aspects of recourse allocation as a factor influencing person's education, the education conditions creation and the managerial support influence on education.

Keywords: educational institution, potential, recourses, pedagogical support, pedagogical conditions, influence.

Каждое образовательное учреждение функционально призвано способствовать образованию учащихся социально приемлемым образом. В соответствующем смысле любое образовательное учреждение независимо от его правового статуса входит в состав системы образования. Поэтому субъект соответствующего образовательного учреждения не может игнорировать ни государственно-общественные установки, относящиеся к образованию, ни общественное мнение об образовании, ни иные аспекты социального влияния на образование человека. Субъект управления любым образовательным учреждением осуществляет свои компетенции в условиях разнопланового социального влияния на образование человека. Это влияние является реальностью, на фоне которой функционирует соответствующее образовательное учреждение. Более того, социальное влияние проникает в образовательное учреждение с разных сторон.

С одной стороны, общественное мнение об образовании человека в соответствующем учреждении определяет его (учреждения)

реальный статус. В зависимости от этого образовательное учреждение считается хорошим или нет, пользуется популярностью среди населения либо нет. В образовательных учреждениях с высоким социальным статусом стремятся учиться многие. В таких образовательных учреждениях хотели бы трудиться и высококвалифицированные специалисты [4, 10]. Следовательно, образовательное учреждение, пользующееся авторитетом у населения, имеет заметные преимущества в аккумуляции более высокого нематериального ресурса по сравнению с менее популярными образовательными учреждениями.

Реальный нематериальный ресурс того или иного образовательного учреждения является для него совокупным потенциалом. На его основе становится возможным достижение тех или иных целей управления. Совокупный нематериальный ресурс [2, 13] образовательного учреждения обуславливает успехи в материальном обеспечении образования учащихся. На его же основе возможно появление резервов для улучшения условий профессио-

нальной деятельности персонала. Словом, нематериальный ресурс любого образовательного учреждения находится в зависимости от его реального социального статуса как следствия общественного мнения. Уже тем самым проявляющееся социальное влияние определенно сказывается на потенциалах каждого образовательного учреждения.

С другой стороны, на статус образовательного учреждения могут влиять и средства массовой информации. Представляя общественности то или иное образовательное учреждение, средства массовой информации формируют общественное мнение о нем. Характеризуя образовательное учреждение с разных сторон, субъекты средств массовой информации могут способствовать объективации общественного мнения о нем. Вызывает сожаление явно заниженное внимание со стороны средств массовой информации к образовательным учреждениям, к их успехам и проблемам. Перманентное и беспристрастное внимание к образовательным учреждениям со стороны средств массовой информации помогло бы населению обоснованно ориентироваться в выборе учреждения для осуществления своего образования.

Изучение тенденций развития общественного мнения относительно конкретных образовательных учреждений полезно и для субъектов управления ими. Ведь информация об этом ценна, если она своевременно оказывается доступной (известной) субъекту. Возможности для этого есть. Они качественно выросли с компьютеризацией системы образования. Пользуясь INTERNET, можно постоянно выяснять общественное мнение о каждом образовательном учреждении. Ясно, что это было бы полезно для государства и общества в целом. К тому же, такая информация способствовала бы усилению социального влияния на реализацию потенциалов образовательного учреждения в обеспечении образования учащихся.

С третьей стороны, персонал и учащиеся каждого образовательного учреждения являются представителями определенного социума. Каждый сотрудник и учащийся также имеет свое мнение об образовательном учреждении, об особенностях образования в нем. Соответствующее мнение как-то влияет на мотивы исполнения сотрудниками и учащимися своих компетенций в образовательном учреждении. Вольно или невольно каждый из них, осуществляя жизнедеятельность в обра-

зовательном учреждении, опирается на свое мнение, а также как-то реагирует на мнения партнеров. Следовательно, мнения сотрудников и учащихся влияют на потенциалы образовательного учреждения, например, через исполняемые каждым из них компетенции.

Следует подчеркнуть, что сотрудники и учащиеся как представители социума привносятся в образовательное учреждение собственные интерпретации общественного мнения [3, 4, 9], относящегося, в частности, к толкованию качества образования. Соответствующие интерпретации произвольно (в режиме саморегуляции) трансформируются в специфические общности, называемые корпоративным (внутриучрежденческим) общественным мнением. Какие-то представления об образовании учащихся могут доминировать над остальными и соответственно определять главную часть характеристики неформального общественного мнения о соответствующем образовательном учреждении. Оно определенно сказывается на потенциалах образовательного учреждения в обеспечении условий образования учащихся.

Сотрудники и учащиеся конкретного образовательного учреждения по определению берут на себя обязанности исполнять те компетенции, которые предписаны им заказчиком, например, в форме государственно-общественных установок. Речь, фактически, идет о формальной стороне социального влияния на образование учащихся. Это влияние организовано осуществляется в каждом государстве. Для этого в системе образования существует специальная надстройка над образовательными учреждениями в форме органов государственно-общественного управления образованием. Основная задача этих органов состоит как раз в том, чтобы обеспечивать извне образование учащихся в образовательных учреждениях, соответствующее общенному общественному мнению о нем.

Фактически, государственно-общественное управление образованием устанавливает общие правила функционирования образовательных учреждений. В частности, определяется федеральный компонент содержания образования, и устанавливаются нормативы его усвоения учащимися. В то же время государственно-общественными установками определяются нормативы общей образовательной нагрузки учащихся и профессиональной нагрузки сотрудников образовательных учреждений. Государственно-общественное управ-

ление образованием берет на себя обязанности информационного обеспечения образовательных учреждений источниками, освещающими содержание образования учащихся в системах как общего, так и профессионального (в том числе педагогического) образования. Часть компетенций относительно содержания образования делегируется образовательным учреждениям.

В то же время государственно-общественное управление берет на себя компетенции, касающиеся обустройства образовательных учреждений. Речь, в частности, идет о нормативных требованиях, относящихся к качеству материальных ресурсов образовательных учреждений (зданий, оборудования, учебных и лабораторных средств образования и т. д.). Особое внимание обращается на вопросы обеспечения безопасного пребывания учащихся и персонала в образовательных учреждениях. Нормативные требования к материальным ресурсам образовательных учреждений подкрепляются финансированием образовательных учреждений со стороны органов государственно-общественного управления образованием. Кроме того, часть финансового обеспечения возлагается на образовательное учреждение.

Зависимость функционирования образовательных учреждений от государственно-общественного управления образованием довольно существенна, прежде всего, в правовом и материальном аспектах. Являясь сегментом совокупного влияния на образовательные учреждения, государственно-общественное управление образованием с разных сторон предопределяет их функционирование [5, 6, 10–12]. Это в полной мере относится, прежде всего, к сотрудникам образовательного учреждения. Они обязаны исполнять свои компетенции в образовательном учреждении, руководствуясь государственно-общественными установками. Этот привносимый извне компонент общественного мнения по определению должен доминировать в мотивации профессиональной деятельности сотрудников каждого образовательного учреждения. При таком условии государственно-общественные установки опосредованно будут влиять и на мнения учащихся об образовании.

Безусловно, между личными мнениями сотрудников и учащихся об образовании, доминирующим корпоративным мнением персонала и учащихся, а также государственно-общественными установками, относящимися

к качеству образования, существуют противоречия. Они могут носить разный характер. Какие-то противоречия разрешаются естественным путем (без намеренного вмешательства со стороны субъектов). К разрешению других противоречий субъектам приходится прилагать определенные усилия. Не следует исключать и возможных фактов неразрешимости каких-то противоречий. Определенно можно заявить лишь об одном – потенциалы образовательного учреждения в обеспечении образования учащихся зависят от того, как в нем разрешаются соответствующие противоречия.

Зависимость функционирования любого образовательного учреждения от социального влияния не означает полной детерминации следствия от причины. Социальное влияние на функционирование образовательного учреждения, с одной стороны, ограничивает свободу действий целостного субъекта управления. Происходит это посредством установления разного рода нормативных требований. Их соблюдение является обязательным условием функционирования каждого образовательного учреждения. В частности, соответствующие нормативные требования кладутся в основу критериев образования учащихся в пределах образовательного учреждения. Тем самым каждое образовательное учреждение обязано руководствоваться общей интерпретацией качества образования учащихся, т. е. в своей общности она должна быть единой во всей системе образования.

С другой стороны, социальное влияние на функционирование любого образовательного учреждения характеризуется определенной поддержкой. Речь идет не только о моральной, но и о материальной поддержке образовательных учреждений со стороны разных представителей социальной действительности. Государство финансирует образовательные учреждения, вносит определенный вклад в коммуникативно-информационное обеспечение их функционирования, решает иные проблемы. Представители общественности выступают спонсорами отдельных образовательных учреждений, оказывают им помощь. Не следует исключать и потенциал общественности социума, в котором находится то или иное образовательное учреждение. Его субъект может рассчитывать на поддержку своих усилий по обеспечению образования учащихся.

Короче говоря, социальное влияние на

функционирование образовательного учреждения состоит не только в ограничении свободы действий его субъекта. Оно проявляется и в процессе формирования ресурса, которым мог бы пользоваться соответствующий субъект, осуществляя свои компетенции [2, 13]. Понятно, что ресурс каждого образовательного учреждения не сводится лишь к тем средствам, которые поступают извне. Значительная его часть формируется в самом образовательном учреждении. Особенно это относится к нематериальному ресурсу, свойственному персоналу, а также к материальному ресурсу, добываемому сотрудниками и учащимися образовательного учреждения. Словом, в каждом образовательном учреждении имеется какой-то *ресурс* – запас средств, которым может пользоваться субъект управления, исполняя свои компетенции.

Ясно, что обеспечение образования учащихся следует отнести к ведущей компетенции субъекта управления каждым образовательным учреждением. Это утверждение, по сути, означает, что все иные компетенции субъекта управления соподчинены ведущей. Исполняя соответствующие компетенции, субъект пользуется ресурсами. При этом исполнение соответствующих компетенций зависит и от того, как субъект пользуется ресурсами, находящимися в его распоряжении. Поэтому важной характеристикой исполнения субъектом той или иной компетенции является ответ на вопрос: «Как исполненная компетенция отразилась на образовании учащихся?»

Следует обратить внимание на то, что материальный ресурс, находящийся в ведении субъекта управления образовательным учреждением, обладает свойством истощаться (уменьшаться) в процессе пользования им. Следовательно, не приходится уповать на то, что одним и тем же ресурсом субъект управления может пользоваться многократно. Исполнение управленческих компетенций предполагает определенные траты ресурсов. Поэтому субъект управления образовательным учреждением обязан распределять (в определенном смысле – делить) ресурсы для исполнения разных компетенций, находящиеся в его распоряжении. От того, как он это делает, в конце концов, зависит образование учащихся.

Таким образом, субъект управления тем или иным образовательным учреждением, заботясь об обеспечении условий образования

учащихся, призван распределять вверенные ему ресурсы так, чтобы его ведущая компетенция реализовывалась бы в действительности. Тот или иной вариант распределения ресурсов образовательного учреждения обуславливает те или иные способы реализации образовательного процесса и его результатов. Именно в таком смысле распределение ресурсов образовательного учреждения является фактором влияния на образование учащихся. Как фактор распределение ресурсов в образовательном учреждении характеризует управление, осуществляемое соответствующим субъектом.

К распределению ресурсов образовательного учреждения не следует подходить механистически. Они, в отличие «от шагреновой кожи» не только уменьшаются, но и могут возрасти за счет разных источников, например, дополнительных вливаний со стороны разных представителей социальной действительности. Определенные потенциалы существуют и в образовательных учреждениях. К тому же нематериальный элемент ресурсов образовательного учреждения обладает природоопределенным свойством, выражающимся в тенденциях роста способностей персонала и учащихся к осуществлению вверенных им компетенций. Все это, естественно, следует учитывать субъекту в процессе распределения ресурсов образовательного учреждения.

Имея в виду свойство развиваемости нематериального элемента ресурсов образовательного учреждения, представляется целесообразным распределять их материальный элемент так, чтобы обеспечивать рост способностей персонала и учащихся к исполнению вверенных им компетенций. В частности, это может дополняться компетенцией иерархически ведущих представителей субъекта управления образовательным учреждением распределять должностные обязанности подчиненных сотрудников или учащихся в соответствии с приоритетом их доминирующих способностей. В этом видится значительный резерв (как дополнительный ресурс) субъекта управления образовательным учреждением в оказании влияния на образование учащихся.

Распределение ресурсов образовательного учреждения не следует отождествлять с делением на части (на элементы). Руководствуясь гуманно ориентированной системно-синергетической методологией [9], при распределении ресурсов следует ориентироваться на сотрудников и учащихся. Речь идет о

них как о пользователях распределенными в их пользу ресурсами. Другими словами, распределение ресурсов образовательного учреждения должно осуществляться во благо учащихся и сотрудников. В то же время следует учитывать готовность каждого из них как субъекта самоуправления, способного в процессе исполнения своих компетенций пользоваться соответствующими ресурсами ради достижения качества образования учащихся.

С другой стороны, распределенные элементы ресурсов следует упорядочивать (например, структурировать) по основанию интерпретации образования учащихся. При этом условия распределенные ресурсы образовательного учреждения сохраняют свою целостность, которая будет обладать функциональной определенностью – обеспечивать образование учащихся. Структурирование элементов ресурсов находится в компетенции иерархически ведущих представителей субъекта управления образовательным учреждением. Структуры распределенных ресурсов могут по-разному сказываться на образовании учащихся. Поэтому структурирование элементов ресурсов является весомым рычагом влияния на обеспечение качества образования учащихся со стороны субъекта управления образовательным учреждением.

Так как ресурсы образовательного учреждения не только расходуются, но и пополняются, то их распределение не ограничивается отдельным актом «деления и единения». Фактически субъекты управления обладают правом перераспределять ресурсы образовательного учреждения, ориентируясь на тенденции в процессе обеспечения образования учащихся. Понятно, что им не следует делать это формально, сугубо руководствуясь теорией систем. На передний план в исполнении этой компетенции выходит каждый представитель субъекта управления образовательным учреждением. Другими словами, при распределении ресурсов важно руководствоваться гуманно ориентированными принципиальными установками субъекту управления образовательным учреждением [1, 3, 5, 9].

Следовательно, генетический аспект систематизации общих ресурсов образовательного учреждения состоит в их неформальном перераспределении. Иерархически ведущий субъект обязывается искать консенсус во взаимодействии с партнерами, прежде чем вносить изменения в принятую ранее структуру распределения ресурсов. Для каждого

сотрудника и (или) учащегося следует предусмотреть альтернативный выбор: с одной стороны, каждый из них может брать дополнительные ресурсы и обеспечивать более высокий уровень исполнения своих компетенций, с другой стороны – добровольно отказаться от дополнительных ресурсов.

Словом, распределение ресурсов образовательного учреждения может быть фактором влияния на образование учащихся. Для этого субъекту следует постоянно пользоваться систематизацией распределяемых ресурсов как специальным рычагом управления. Распределяя ресурсы образовательного учреждения, субъект обеспечивает сотрудников и (или) учащихся средствами исполнения вверенных им компетенций в образовательном учреждении, т. е. создает предпосылки для исполнения каждым из них своих компетенций на том или ином уровне качества. Как ими воспользуется тот или иной сотрудник (учащийся), зависит, прежде всего, от него самого.

С позиции гуманно ориентированной системно-синергетической методологии важно, чтобы распределение ресурсов образовательного учреждения осуществлялось в гармонии с процессом становления антропосинергетической общности администрации, сотрудников и учащихся [9]. Вовлекая каждого из них в процесс управления образовательным учреждением, направленный на обеспечение качества образования учащихся, сотрудники и учащиеся должны обеспечиваться ресурсами, достаточными для исполнения вверенных им компетенций. При этом свои внутренние ресурсы они распределяют сами, заботясь не только о расходе, но и о пополнении (восстановлении). Возникающая на такой основе общность и явится интегративным фактором влияния на образование учащихся.

Известно, что условия, являясь независимыми от человека обстоятельствами, тем не менее как-то сказываются на его жизнедеятельности. В одних условиях человек чувствует себя великолепно. Ему не надо прилагать усилия для удовлетворения своих потребностей. В других условиях человек испытывает какие-то неудобства. Ему приходится что-то предпринимать для избавления от ощущений неудобства либо мириться с ними. Следовательно, условия окружения человека являются независимым от него фактором раздражения. Он вынужден как-то реагировать на них, руководствуясь собственным отношением к тем или иным раздражителям. В таком смыс-

ле условия влияют на жизнедеятельность человека.

Пребывание учащихся в образовательном учреждении также характеризуются определенными условиями – обстоятельствами, в которых они оказываются. Соответствующие условия разноаспектны. Это интерьер помещений, их дизайн, освещенность, температура, другие характеристики. К условиям образовательного учреждения относится оборудование, средства образовательной деятельности (учебники, наглядные пособия, оснащение кабинетов и лабораторий, спортивный инвентарь и т. д.). Особый аспект условий пребывания учащихся в образовательном учреждении связан с отношением к ним со стороны персонала, с предоставлением возможностей сочетания образовательной деятельности с досугом, отдыхом, питанием и т. д.

Условия пребывания учащихся в образовательном учреждении имеют свои специфические характеристики. В каких-то условиях образовательного учреждения учащиеся могут чувствовать себя вольготно. В других – они оказываются вынужденными «трудиться в поте лица», с риском переутомления, а иногда могут столкнуться с разного рода опасностями для своего здоровья. Правомерно вести речь и об условиях, в которых учащиеся могут успешно сочетать образовательную деятельность с организованным досугом, с возможностями полноценного питания, т. е. условия пребывания учащихся в образовательном учреждении по-разному влияют на них, следовательно, они могут служить характеристикой образования учащихся.

Ясно, что условия пребывания учащихся в образовательном учреждении специально создаются для того, чтобы способствовать развитию образованных людей, специалистов, граждан. Какие-то признаки соответствующих условий можно характеризовать как благоприятные для успешного развития образованного человека. Речь идет о том, что в благоприятных условиях, как правило, развиваются образованные люди, специалисты, граждане, востребованные в обществе. Тогда субъект управления образовательным учреждением обязан направлять исполнение своих компетенций на создание благоприятных условий пребывания учащихся в образовательном учреждении. Реально существующие в образовательном учреждении условия правомерно относить к предпосылкам, определяющим образование учащихся.

Создавая условия пребывания учащихся в образовательном учреждении, субъект может ориентироваться на представление об образовательном пространстве [7], в котором происходит их жизнедеятельность. С одной стороны, субъект управления выстраивает нормативно-регламентирующую координату образовательного пространства в пределах образовательного учреждения. Это означает, что в обеспечении условий пребывания учащихся в образовательном учреждении субъект руководствуется нормативами, характеризующими государственно-общественные установки на образование человека. Часть из них предопределяет требования к образованности человека, другие же установки относятся к безопасности его пребывания в образовательном учреждении.

В то же время субъект управления претворяет соответствующие государственно-общественные установки, опираясь на ресурсы. Распределяя эти ресурсы, субъект с той или иной точностью исполняет государственно-общественные установки, изложенные в нормативах, регламентирующих функционирование образовательных учреждений. Следовательно, от его действий определенно зависит мера исполнения государственно-общественных установок. По соответствующему критерию можно судить о качестве условий пребывания учащихся в образовательном учреждении по всем основным аспектам их реального состояния и тенденций изменения. Кроме того, в образовательных учреждениях могут устанавливаться дополнительные нормативы относительно тех или иных аспектов условий пребывания учащихся в образовательном учреждении. Важно, чтобы они не противоречили государственно-общественным установкам, регламентирующим функционирование образовательных учреждений.

С другой стороны, государство ориентирует образовательные учреждения на перспективу развития. С этой целью разрабатываются и принимаются документы, в которых выражены намерения государства и общества относительно перспектив развития систем образования в стране. Это и программа развития образования в РФ, и национальный проект модернизации образования, и другие документы, ориентирующие субъектов системы образования на перспективу. В них выражаются намерения государства относительно развития системы образования в стране, планируются финансовые расходы на это, излагается стратегия управления об-

разованием на основе разграничения компетенций.

Опираясь на соответствующие государственно-общественные установки, субъект управления образовательным учреждением обязывается определиться с перспективой его (учреждения) развития, другими словами, изложить перспективы развития соответствующего образовательного учреждения. Одной из форм изложения является программа развития образовательного учреждения. Ее признаками может быть соответствие федеральным документам, реалистичность, обоснованность пользования ресурсами и др. Программа развития образовательного учреждения может стать ведущим ориентиром в профессиональной деятельности сотрудников, так как каждый из них может связывать перспективы своей профессиональной деятельности с участием в реализации установок, изложенных в программе.

С третьей стороны, осуществляя влияние на функционирование образовательных учреждений, государство и общество создают определенные коммуникативно-информационные средства образования учащихся. Часть из них адресована непосредственно образовательным учреждениям. Другие коммуникативно-информационные средства могут быть полезными в образовании учащихся, хотя, к сожалению, некоторые из них могут оказывать тлетворное влияние на учащихся. Строить искусственные преграды для учащихся вряд ли перспективно. Часто срабатывает мудрость: «запретный плод сладок». Поэтому на образовательные учреждения возлагается ответственность по обеспечению безопасного пользования учащимися информацией. Достигнуть этого можно воспитанием ценностного отношения учащихся к шедеврам мировой культуры и неприятия разного рода пошлостей.

Отсюда ясно, что коммуникативно-информационное обеспечение учащихся в образовательном учреждении соотносится не только с обеспеченностью источниками информации и их доступностью. Оно должно быть непосредственно связано и с содержанием образования, и с методами осуществления образовательного процесса. Дело в том, что информация, циркулирующая в образовательном учреждении, является главным источником образования учащихся. Усваивая ее и применяя в каких-то аспектах жизнедеятельности, учащиеся способствуют развитию собственной образованности – важного элемента, ха-

рактеризующего образованного человека. Поэтому коммуникативно-информационные условия в образовательном учреждении правомерно соотносить с состоянием образованности учащихся.

Не следует упускать и изменения в здоровье учащихся, происходящие под влиянием коммуникативно-информационных средств. Речь идет о соблюдении санитарно-гигиенических и эргономических норм, относящихся к средствам коммуникации, к продолжительности пользования ими. Соответствующие показатели также важны при оценке коммуникативно-информационных условий образования учащихся. Кроме того, коммуникативно-информационные условия в образовательном учреждении следует оценивать и по показателям изменений в здоровье учащихся. Дело в том, что ряд отклонений в здоровье учащихся является прямым следствием пользования ими средствами образовательной деятельности (учебной литературой, компьютером и др.). Поэтому по изменениям в некоторых аспектах здоровья учащихся можно судить о ценности коммуникативно-информационных условий, существующих в образовательном учреждении.

Довольно значимой характеристикой условий образования учащихся в образовательном учреждении является их деятельностно-стимулирующий элемент. Вообще говоря, стимулами образовательной деятельности учащихся является весь спектр условий, существующих в образовательном учреждении. Они сами по себе как-то сказываются на мотивах образовательной деятельности. Тем не менее существует необходимость отдельного вычленения деятельностно-стимулирующих условий, так как в них заложен огромный потенциал влияния на образовательную деятельность. Соответствующие условия создаются непосредственно в образовательном учреждении, благодаря чему можно активизировать образовательную деятельность учащихся в социально приемлемых направлениях. Деятельностно-стимулирующие условия в образовательных учреждениях влияют на активность учащихся в разных аспектах их жизнедеятельности.

В целом, условия образования учащихся в том или ином образовательном учреждении определенно влияют на их образование. Это связано с тем, что условия, характеризующие обстановку в образовательном учреждении, составляют специфическую среду жизнедея-

тельности учащихся. Находясь в ней, они непроизвольно приобщаются к ее свойствам. Это, конечно, не означает, что все учащиеся подчиняют себя соответствующей среде, однако факт ее влияния вряд ли следует подвергать сомнению. Выполняя социальную установку на содействие становлению в образовательном учреждении образованного человека (в его социально ценной интерпретации) субъект управления тем или иным образовательным учреждением обязан заботиться и об условиях жизнедеятельности учащихся в соответствующем учреждении.

Характерной особенностью образования человека в образовательных учреждениях является его взаимодействие с педагогами, которые организуют извне его образовательную деятельность и направляют иные виды жизнедеятельности. В соответствующем смысле педагоги предопределяют жизнедеятельность учащихся в образовательном учреждении. В этом, собственно, и состоят основные профессиональные компетенции педагогов в образовательных учреждениях. Поэтому жизнедеятельность учащихся в образовательных учреждениях проходит согласно регламенту, установленному администрацией и педагогами. Исполняя свои компетенции, педагоги принимают участие в процессе осуществления образовательной деятельности учащихся. Они конкретизируют ее содержание, выбирают методы взаимодействия с учащимися, а также контролируют процесс образовательной деятельности и ее результаты. Они могут предлагать учащимся дополнительные образовательные услуги, а также содержание, формы и методы организованного досуга.

В целом, исполнение компетенций педагогами, непосредственно относящихся к их взаимодействию с учащимися, можно называть *педагогическим сопровождением их жизнедеятельности в образовательном учреждении* [8]. По сути, педагогическое сопровождение жизнедеятельности учащихся является особой формой внешнего управления ею. Действительно, сопровождая образовательную деятельность учащихся, педагоги руководствуются целью – добиться развития таких их свойств, которые соответствуют социально ценным признакам образованного человека. Педагоги могут пользоваться как собственными ресурсами, так и делегированной им частью ресурсов образовательного учреждения. Сопровождая образовательную деятельность учащихся, педагоги оказывают

влияние на нее. Словом, все признаки управления характерны для педагогического сопровождения образовательной деятельности учащихся.

Не следует забывать и о том, что педагоги призваны направлять жизнедеятельность учащихся в социальное русло. Поэтому педагогическое сопровождение не ограничивается пределами образовательной деятельности учащихся. Оно правомерно распространяется и на иные аспекты их жизнедеятельности, хотя имеет свои особенности. В частности, педагоги уже не могут жестко регламентировать эти аспекты их жизнедеятельности, а могут лишь выполнять компетенции наставника и оказывать определенное влияние. Поэтому педагогическое сопровождение жизнедеятельности учащихся в образовательном учреждении как-то сказывается на развитии их свойств, и, следовательно, может служить характеристикой качества образования учащихся.

Ясно, что педагогическое сопровождение жизнедеятельности учащихся в образовательном учреждении может по-разному влиять на развитие их свойств. Вряд ли можно определенно очертить пределы различий во влиянии педагогического сопровождения на развитие свойств учащихся. Однако опыт образования людей в социальной системе образования свидетельствует о том, что разные характеристики педагогического сопровождения жизнедеятельности учащихся в образовательных учреждениях по-разному сказываются на развитии их личных свойств. При этом вряд ли следует сомневаться в том, что такое влияние определенно сказывается на свойствах образующегося человека.

Факт влияния педагогического сопровождения на свойства образующегося человека служит основанием для выдвигания педагогического сопровождения жизнедеятельности учащихся в образовательном учреждении как аспекта характеристики их образования в нем. Другими словами, характеризуя образование учащихся в образовательном учреждении, следует иметь в виду и педагогическое сопровождение их жизнедеятельности. Так как само педагогическое сопровождение жизнедеятельности учащихся разнопланово, то и его свойства не могут оцениваться по шаблону. Это означает, что, характеризуя педагогическое сопровождение жизнедеятельности учащихся в образовательном учреждении, следует обратиться к основным аспектам педагогического сопровождения.

Прежде всего, нужно обратить внимание на педагогическое сопровождение образовательной деятельности учащихся. Оно предполагает исполнение педагогами компетенций преподавания и воспитания учащихся в образовательном процессе, используя при этом социальный и личный опыт. В свою очередь, преподавание базируется на определенном методическом замысле, разработанном либо заимствованном педагогами. Ясно, что от свойств соответствующего методического замысла, от того, как он предъясняется учащимся, определенно зависят отклики со стороны каждого из них. Следовательно, от соответствующим образом осуществленного педагогического влияния на образовательную деятельность зависит и успех вовлечения учащихся в организованное учебно-педагогическое взаимодействие. Оно же, в свою очередь, определяет внутриорганизменные процессы, обуславливающие развитие образованности учащихся, сказывающиеся на изменении их здоровья.

Как правило, на образовательную деятельность каждого учащегося оказывается влияние со стороны разных педагогов. Каждый из них пользуется не только личными ресурсами, но и общими ресурсами образовательного учреждения. От того, насколько согласованно используются эти ресурсы, зависит потенциал влияния соответствующего педагогического сопровождения на образовательную деятельность учащихся. Согласованность педагогов в осуществлении влияния на образовательную деятельность определенного контингента учащихся является предпосылкой его (влияния) усиления. Другими словами, педагогическое сопровождение образовательной деятельности учащихся определенно зависит от меры согласованности педагогов в процессе исполнения соответствующих компетенций.

В основе согласованности педагогов лежит общий методический замысел осуществления образовательного процесса. С одной стороны, правомерно вести речь об общем методическом замысле, например, по показателям соответствия государственно-общественным установкам, а также о согласии педагогов руководствоваться им, исполняя свои компетенции. С другой стороны, педагогическое сопровождение образовательной деятельности определенно зависит от того, как учитывается специфика учащихся в процессе исполнения каждым педагогом согласованного методического замысла. С третьей стороны, педагогическое сопровождение образова-

тельной деятельности учащихся целесообразно соотносить с их вовлеченностью в реализацию методического замысла в образовательном процессе.

Характеризуя педагогическое сопровождение жизнедеятельности учащихся в образовательном учреждении, не следует забывать и о других ее аспектах: дополнительные образовательные услуги учащимся, организованный досуг, участие в общественной жизни социума. В определенном смысле педагоги призваны помогать учащимся «учиться жить в социальном окружении». Эта миссия педагогов логически обусловлена их социальным статусом, который коротко можно обозначить – быть наставником учащихся.

Каждый педагог призван не только помогать учащимся усваивать часть социального опыта. Его главное назначение состоит в том, чтобы приобщать учащихся к социальной действительности, ориентировать их на перспективы прогресса в социальном развитии. Социальный же опыт, усваиваемый учащимися, необходим для того, чтобы пользоваться им в своей жизнедеятельности, ориентируясь на перспективы социального развития. Добиться этого можно, скорее всего, только тогда, когда педагогическое сопровождение распространяется на разные аспекты жизнедеятельности учащихся в образовательном учреждении.

Отсюда понятно, что педагогическое сопровождение жизнедеятельности учащихся в образовательном учреждении определенно зависит от объема профессиональных компетенций педагогов, а также от взаимосвязей между их элементами. Речь идет о тех видах жизнедеятельности учащихся, которые сопровождает тот или иной педагог, а также о том, как соответствующие виды взаимосвязаны между собой. Другими словами, целостность педагогического сопровождения жизнедеятельности учащихся является одним из его показателей. Этот показатель относится как к исполнению профессиональных компетенций каждым педагогом, так и к их совместному сопровождению жизнедеятельности учащихся.

Характеризуя педагогическое сопровождение жизнедеятельности учащихся в образовательном учреждении, не следует упускать из вида и иные категории сотрудников. Здесь речь идет об их вовлечении в процесс сопровождения некоторых аспектов жизнедеятельности учащихся. Дело в том, что привлечение специалистов к реализации общего замысла

организации жизнедеятельности учащихся в образовательном учреждении способствует расширению ресурсов педагогического влияния. При этом, естественно, важно, чтобы сотрудники образовательного учреждения, сопровождая жизнедеятельность учащихся, руководствовались педагогическим замыслом. Помогать им в этом могли бы педагоги. Более того, они же могут быть инициаторами привлечения сотрудников к сопровождению некоторых аспектов жизнедеятельности учащихся.

Интегративным показателем педагогического сопровождения жизнедеятельности учащихся является их вовлеченность в функционирование образовательного учреждения. Это означает и объем компетенций, которые исполняют учащиеся в образовательном учреждении, и пользование каждым из них усвоенными знаниями, приобретенными умениями. Вовлеченность учащихся в функционирование образовательного учреждения предполагает определенный вклад со стороны каждого из них в перспективы его (учреждения) развития. Педагогическое сопровождение жизнедеятельности учащихся можно отнести к решающим факторам влияния на становление образованных людей, соответствующих социально ценным интерпретациям таковых.

Литература

1. Беликов, В.А. *Философия образования личности: деятельностный аспект: моногр.* / В.А. Беликов. – М.: Гуманитарный издат. центр ВЛАДОС, 2004. – 357 с.
2. Джой-Меттьюз, Д. *Развитие человеческих ресурсов* / Д. Джой-Меттьюз. – М.: Эксмо, 2006. – 432 с.
3. Зимняя, И.А. *Педагогическая психология: учеб. пособие для студентов вузов* / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д: Феникс, 1997. – 476 с.
4. Коротков, Э.М. *Управление качеством образования: учеб. пособие для вузов.* – М.: Академический проект: Мир, 2006. – 320 с.
5. Куган, Б.А. *Управление образовательной системой: взаимодействие субъектов регионального и муниципального уровней* / Б.А. Куган, Г.Н. Сериков. – М.: Гуманитарный издат. центр ВЛАДОС, 2002. – 632 с.
6. *Менеджмент в управлении школой* / науч. ред. Т.И. Шамова. – М.: Магистр, 1992. – 145 с.
7. Сериков, Г.Н. *Управление образовательным учреждением: учеб. для студентов пед. специальностей: в 2 ч. Ч. 1: Явление и понятия* / Г.Н. Сериков. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ: ИЦ «Уральская академия», 2007. – 280 с.
8. Сериков, Г.Н. *Управление образовательным учреждением: учеб. для студентов пед. специальностей: в 2 ч. Ч. 2: Начала теории* / Г.Н. Сериков. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2008. – 265 с.
9. Сериков, Г.Н. *Здоровьесбережение в гуманном образовании: моногр.* / Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков. – Екатеринбург; Челябинск: Изд-во ЧГТУ, 1999. – 242 с.
10. Сериков, Г.Н. *Гуманно ориентированная интерпретация системы качества образования* // *Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской Академии образования* / Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков. – 2009. – № 6 (63). – С. 15–20.
11. Симонов, В.П. *Педагогический менеджмент: 50 ноу-хау в области управления образовательным процессом* / В.П. Симонов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Высшее образование. – 2007. – 357 с.
12. Третьяков, П.И. *Адаптивное управление педагогическими системами: учеб. пособие* / П.И. Третьяков, С.Н. Митин, Н.Н. Бояринцева. – М.: Академия, 2003. – 243 с.
13. Хоук, К. *Введение в HR-менеджмент: учеб.* / К. Хоук, М. Фут. – М.: Изд-во «Дело и сервис», 2005. – 496 с.

Поступила в редакцию 24 декабря 2009 г.

ОРИЕНТИРЫ РАЗРАБОТКИ КОНЦЕПЦИИ УПРАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ПАРТНЕРСТВОМ В НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УНИВЕРСИТЕТА

Ю.В. Подповетная
Южно-Уральский государственный университет

OBJECTIVES OF PEDAGOGICAL PARTNERSHIP CONCEPT DEVELOPMENT IN SCIENTIFIC-EDUCATIONAL PROCESS OF UNIVERSITY

U.V. Podpovetnaya
South Ural State University

Рассмотрена проблема управления педагогическим партнерством в научно-образовательном процессе университета. Теоретическое осмысление осуществлено с опорой на системно-синергетическую методологию. Особое внимание в статье уделено выбору ориентиров разработки теоретического образа управления педагогическим партнерством в научно-образовательном процессе университета.

Ключевые слова: научно-образовательный процесс университета, управление, педагогическое партнерство, гуманно ориентированная системно-синергетическая методология, педагогическая концепция.

The problem of pedagogical partnership management in the university scientific-educational process is regarded. Theoretical comprehension is performed on the basis of system-synergetic methodology. Special attention is given to the objectives selecting for pedagogical partnership management image development in scientific-educational process of university.

Keywords: scientific-educational process of university, management, pedagogical partnership, human oriented system-synergetic methodology, pedagogical concept.

В соответствии с разрабатываемыми подходами к совершенствованию отечественного образования предусматривается расширение управленческих полномочий (как в аспекте административного управления, так и самоуправления) участников университетского образования. В связи с этим появилась острая необходимость в реализации специальных подходов к управлению педагогическим партнерством в научно-образовательном процессе университета. И хотя в последние годы усилился интерес к изучению различных аспектов управления научно-образовательным процессом университета, тем не менее вопросы управления педагогическим партнерством остаются по-прежнему мало изученными. На основании изложенного имеет место проблема управления педагогическим партнерством

в научно-образовательном процессе университета.

Теоретическое осмысление проблемы управления педагогическим партнерством невозможно без опоры на определенные методологические основания. Целесообразность выделения соответствующих методологических оснований, обуславливается необходимостью философского осмысления многих проблем образования, в том числе и проблемы управления педагогическим партнерством в научно-образовательном процессе университета.

Принимая во внимание современное понимание методологии педагогики, а также учитывая традиции в исследовании педагогических проблем, рассмотрим управление педагогическим партнерством как объект познания с позиции *синергетики*. Основные постулаты

синергетики, характеризующие реальный мир, кратко формулируются следующим образом: неустойчивость, неравновесность, нелинейность, неопределенность (состояния бифуркации), необратимость во времени [3, 6, 7]. Управлению любым объектом как феномену реального мира свойственны указанные состояния. Это в полной мере относится и к управлению педагогическим партнерством в научно-образовательном процессе университета.

Однако управление педагогическим партнерством относится к деятельности каждого субъекта педагогического партнерства, а также к их взаимодействию. Следовательно, одним из отличительных признаков управления педагогическим партнерством является «человеческий фактор». Поэтому в научном отражении управления педагогическим партнерством следует опираться на гуманистическую *синергетику*. С позиции гуманистической синергетики в управлении педагогическим партнерством значимыми являются не столько цели управления педагогическим партнерством, сколько человеколюбие, проявляющееся в процессе их достижения.

Универсальной формой выражения определенности признана система как целостность взаимосвязанных частей (элементов). Система является образом (формой выражения знаний) того или иного объекта реального мира [1, 3]. Учитывая это, рассмотрим управление педагогическим партнерством с точки зрения *системы*. Любая система обладает определенностью в следующих аспектах: морфология (состав элементов); структура (иерархия элементов и взаимосвязей между ними); функциональная «способность»; генетическая изменчивость. Соотнося эти признаки системы с тем или иным объектом реального мира, можно преодолевать неопределенность о нем в соответствующих аспектах. Это утверждение можно отнести и к научным знаниям об управлении педагогическим партнерством в научно-образовательном процессе университета.

В плане отражения управления педагогическим партнерством как системы возможны два варианта. Первый вариант состоит в отражении деятельности субъектов педагогического партнерства в форме естественных систем, которые сопоставляются с искусственными системами средств. Такой вариант ведет к игнорированию гуманитарных аспектов, характерных для деятельности людей. Второй вариант предполагает человеко-системные отношения в отражении управления педаго-

гическим партнерством. Однако здесь сохраняется неопределенность относительно деятельности каждого субъекта педагогического партнерства. Но по сравнению с первым вариантом сохраняются гуманитарные аспекты в характеристике управления педагогическим партнерством.

Исходя из проведенного анализа, оптимальным является отражение управления педагогическим партнерством в научно-образовательном процессе университета на основе *целостной гуманно ориентированной системно-синергетической методологии* [4, 6]. На ее основе можно искать научные знания об управлении педагогическим партнерством, в которых отражались бы как гуманитарные (неформализуемые), так и технологические (формализуемые) аспекты, свойственные соответствующей реальности.

С позиции принятой гуманно ориентированной системно-синергетической методологии к научному отражению управления педагогическим партнерством в научно-образовательном процессе университета следует определиться с категорией «управление педагогическим партнерством». В ней можно выделить три элемента:

- субъект управления педагогическим партнерством (индивидуальный или групповой);
- управляемый объект (педагогическое партнерство);
- процесс оперирования субъекта с объектом.

Субъект управления педагогическим партнерством отличается многоаспектностью собственных свойств. К ним относятся: здоровье, образованность (или профессиональная квалификация), мировоззрение, ценности и др. В силу многообразия свойств субъекта учесть роль каждого из них в управлении педагогическим партнерством невозможно. Поэтому необходимо определиться с признаками, характеризующими субъект управления педагогическим партнерством. Одним из таких признаков может служить антропосинергизм, под которым понимается мера единения целостности собственных свойств [3, 4]. Для индивидуального субъекта управления педагогическим партнерством антропосинергизм представляет собой сплочение всех его личных свойств, направленных на достижение цели управления педагогическим партнерством. Для группового субъекта управления педагогическим партнерством антропосинергизм выражается мерой сотрудничества всех его

(субъекта) представителей в достижении общих целей управления педагогическим партнерством.

Педагогическое партнерство основано на человеческой деятельности, а она обладает собственной субъектностью. Поэтому, с одной стороны, педагогическое партнерство управляется извне с целью оказания определенного влияния на объект, а с другой стороны, каждый человек наделен субъектной самостью. Очевидно, что управление объектом такого рода существенно зависит от того, объединятся ли друг с другом ресурсы внешнего и внутреннего субъекта.

Субъект управления педагогическим партнерством, наделенный определенными управленческими компетенциями и обладающий некоторыми ресурсами, влияет на управляемый объект. Это влияние происходит в процессе целенаправленного применения средств воздействия на объект. Исходя из этого, в процессуальном аспекте управления педагогическим партнерством условно можно выделить две стадии (проектировочную и оказания влияния на объект) [4]. На проектировочной стадии субъект управления педагогическим партнерством руководствуется не только ресурсами, но и собственным образом объекта. Опираясь на методологию системного отражения реальности, субъект управления разрабатывает замысел управленческого влияния на педагогическое партнерство и проектирует соответствующее средство как систему. Основаниями системы являются сложившийся у субъекта образ объекта и цель влияния на реальный объект. Стадия оказания влияния на объект характеризуется реализацией замысла управленческого влияния. Субъект управления педагогическим партнерством организует человеко-системное взаимодействие непосредственно с объектом. Это намного сложнее, чем создать виртуальный проект процесса управления. В процессе взаимодействия субъекта управления педагогическим партнерством с объектом разные причины (ошибки в проектировании, в оценке ресурсов, неожиданные реакции объекта и т. д.) могут усложнять претворение управленческого замысла в действительность. Чтобы избежать негативных причин в осуществлении человеко-системного влияния на управляемый объект, субъекту управления педагогическим партнерством необходима информация о реакциях объекта, об изменениях мотивов поведения тех, на кого направлено влияние.

Определенность в методологических ос-

нованиях является предпосылкой разработки теоретического образа управления педагогическим партнерством в научно-образовательном процессе университета. В качестве такого образа предстает концепция управления педагогическим партнерством в научно-образовательном процессе университета. Концепция в педагогике (педагогическая концепция) представляет собой систему взглядов, выражающую определенный способ видения (точку зрения), понимания, трактовки каких-либо предметов, явлений, процессов. Остановимся на некоторых аспектах, на которые должна быть сориентирована концепция управления педагогическим партнерством в научно-образовательном процессе университета.

Управление педагогическим партнерством в научно-образовательном процессе университета означает распределение управленческих компетенций в соответствии с уровнями иерархии. При этом администрации университета отводится иерархически ведущая роль в управлении педагогическим партнерством. В практике научно-образовательного процесса университета *административное управление педагогическим партнерством* представляет собой внешнее влияние на объект управления и проявляется, с одной стороны, в осуществлении управления педагогическим партнерством с опорой на нематериальный ресурс, который свойственен участникам педагогического партнерства, а, с другой стороны, в том, что несет ответственность за достижение целей относительно управляемого объекта [4, 5].

Направляя исполнение управленческих компетенций вниз по управленческой вертикали, администрация университета влияет, прежде всего, на профессорско-преподавательский состав университета. Педагоги, являясь естественными субъектами своей жизнедеятельности, воспринимают влияние извне в соответствии с личными мотивами и намерениями. Подчиняя свою профессиональную деятельность требованиям администрации, они одновременно соотносят ее с собой, со своим внутренним миром. Каждый субъект педагогического партнерства является субъектом исполнения своих должностных компетенций. По отношению к управленческому влиянию со стороны администрации каждый субъект педагогического партнерства является субъектом самоуправления соответствующими видами профессиональной деятельности, а также *субъектом самоуправления педагогическим партнерством* [4, 5].

Самоуправление партнеров является важным составным элементом целостного управления педагогическим партнерством. Администрация университета может способствовать становлению самоуправления педагогическим партнерством в научно-образовательном процессе. Объединение педагогов в группы самоуправления направлено на решение общих проблем образования студентов, на отстаивание своих социальных прав, на создание условий комфорта в осуществлении профессиональной деятельности и др.

Групповое самоуправление педагогическим партнерством может оказаться сопряженным с намерениями административного управления педагогическим партнерством, а может сопротивляться влиянию со стороны администрации, отстаивая групповые интересы. Поэтому администрации направлять самоуправление партнеров на исполнение государственно-общественных установок необходимо таким образом, чтобы при этом осуществлялись личные и (или) групповые претензии сотрудников в их самореализации.

Индивидуальный аспект самоуправления педагогическим партнерством в плане отношений с администрацией проявляется в следующем. Администрации университета следует искать приемлемые взаимодополняющие формы организации субъект-субъектного взаимодействия с субъектами педагогического партнерства. Такого рода партнерство во взаимодействии администрации с отдельными партнерами может оказаться весьма продуктивным в управлении педагогическим партнерством в научно-образовательном процессе университета.

Очевидно, что самоуправление педагогическим партнерством происходит на фоне административного управления педагогическим партнерством. Это означает, что осуществляющееся административное управление педагогическим партнерством определенно сказывается на самоуправлении партнеров. Если административное управление педагогическим партнерством будет осуществляться без учета позиций партнеров, то самоуправление педагогическим партнерством будет направлено на защиту общих интересов партнеров. В противоположном случае самоуправление педагогическим партнерством может происходить на основе сочетания общих перспектив развития образовательного учреждения с частными потребностями партнеров в самореализации.

Административное управление педагогическим партнерством может происходить и посредством организации форм самоуправления, а также стимулирования партнеров. Формы самоуправления педагогическим партнерством, поддерживаемые администрацией университета, естественным образом сочетаются с административным управлением педагогическим партнерством. Благодаря такому сочетанию можно влиять на педагогическое партнерство с двух сторон. Администрация создает условия для педагогического партнерства и поощряет партнеров в аспектах содействия достижению общих целей управления педагогическим партнерством. Самоуправление партнеров способствует достижению соответствующих целевых установок с учетом потребностей участников педагогического партнерства и с опорой на их инициативы в самореализации.

Именно самоуправление педагогическим партнерством является решающим фактором успеха в реализации целевых установок относительно перспектив развития педагогического партнерства в научно-образовательном процессе университета. Если административное управление педагогическим партнерством может обеспечивать предпосылки для этого, то самоуправление создает педагогическое партнерство как реальность. Связи между административным управлением педагогическим партнерством и самоуправлением партнеров обуславливают свойства соответствующей реалии (педагогического партнерства в научно-образовательном процессе университета). Отношения между административным управлением педагогическим партнерством и самоуправлением партнеров предстают развивающейся данностью. С одной стороны, их развитие происходит в режиме саморегуляции (без намеренного вмешательства субъекта). С другой стороны, целенаправленное вмешательство субъекта управления педагогическим партнерством в отношении между административным управлением и самоуправлением партнеров не только неизбежно, но может оказаться целесообразным. Деятельность субъекта управления педагогическим партнерством, направленную на установление отношений между административным управлением и самоуправлением партнеров, называют упорядочением.

Таким образом, *упорядочение отношений между административным управлением и самоуправлением партнеров является одним*

из ориентиров концепции управления педагогическим партнерством в научно-образовательном процессе университета.

Резюмируя сказанное, отметим, что в решении проблемы управления педагогическим партнерством в научно-образовательном процессе университета целесообразно руководствоваться соответствующими методологическими основаниями. Одним из таких оснований, в наибольшей мере отвечающих специфике выявленной нами проблемы, является гуманно ориентированная системно-синергетическая методология, объединяющая ведущие идеи гуманистической синергетики и системного отражения реального мира. Определенность в методологических основаниях является предпосылкой разработки концепции управления педагогическим партнерством в научно-образовательном процессе университета. Ведущим ориентиром при разработке указанной концепции является следующее положение: управление педагогическим партнерством в научно-образовательном процессе университета осуществляется на основе взаимодействия администрации и педагогов-партнеров. Отношение между административным управлением педагогическим партнерством и самоуправлением партнеров необходимо упорядочивать.

Литература

1. Аверьянов, А.Н. Системное познание мира: Методологические проблемы / А.Н. Аверьянов. – М.: Политиздат, 1985. – 385 с.
2. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Издат. центр «Академия», 2001. – 248 с.
3. Рузавин, И.Г. Синергетика и системный подход / И.Г. Рузавин // *Философские науки*. – 1985. – № 5. – С. 48–55.
4. Сериков, Г.Н. Управление образовательным учреждением: учеб. для студентов пед. специальностей. Ч. 1: Явление и понятия / Г.Н. Сериков. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ: ИЦ «Уральская Академия», 2008. – 270 с.
5. Сериков, Г.Н. Управление образованием: Системная интерпретация: моногр. / Г.Н. Сериков. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ «Факел», 1998. – 664 с.
6. Сериков, Г.Н. Здоровьесбережение в гуманном образовании: моногр. / Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков. – Екатеринбург; Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – 242 с.
7. Таланчук, Н.Ф. Системно-синергетическая концепция педагогики и учебно-воспитательного процесса / Н.Ф. Таланчук. – Казань: НИИССО РАО, 1993. – 388 с.

Поступила в редакцию 2 ноября 2009 г.

ПРОЦЕССНАЯ МОДЕЛЬ СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТА КАК СУБЪЕКТА НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.В. Лежнева, Т.В. Пищулина
Троицкий филиал Челябинского государственного университета

PROCEDURAL MODEL OF STUDENT'S FORMATION AS A SUBJECT OF CONTINUING VOCATIONAL EDUCATION

N.V. Lezhneva, T.V. Pishulina
Troitsk brunch of the Cheliabinsk State University

Описана процессная модель педагогической системы, содействующая становлению студента как субъекта непрерывного профессионального образования. Рассмотрены особенности управления и функционирования такой системы на основе управляемого саморазвития. Описаны этапы становления студента как субъекта непрерывного профессионального образования.

Ключевые слова: непрерывное образование, процессная модель, субъект непрерывного профессионального образования.

Procedural model of pedagogical system contributed to student's formation as a subject of continuing vocational education is described. Specific features of system operation and management on the basis of controlled self-development are considered. The stages of student's formation as subject of continuing vocational education have been described.

Keywords: continuing education, procedural model, subject of continuing vocational education.

Успешность развития любой страны напрямую связано с качеством подготовки специалистов и включенность их в систему постоянного профессионального развития. Таким образом, непрерывное образование становится атрибутом сегодняшнего времени. Однако процессы подготовки специалистов к непрерывному профессиональному образованию тормозятся из-за недостаточного осознания значимости самоорганизационных начал развития личности и, как следствие, важности активизации этих процессов.

Исходя из этого, мы предлагаем вариант организации педагогического содействия становлению студента как субъекта непрерывного профессионального образования. Для лучшего понимания рассматриваемого процесса, уточним основные понятия, используемые в работе:

– под «непрерывным профессиональным образованием» мы будем понимать постоян-

ное развитие и саморазвитие личности с целью успешного профессионального самоопределения и самореализации в условиях информационного общества, характеризующееся нестабильностью и неопределенностью трудового рынка;

– «субъект непрерывного профессионального образования» определяется нами как человек, способный к осознанной саморегуляции своей деятельности по постоянному развитию и саморазвитию личности с целью успешного профессионального самоопределения и самореализации в условиях информационного общества;

– «становление студента как субъекта непрерывного профессионального образования» мы рассматриваем как процесс перехода *потенциальных* способностей студента к осознанной саморегуляции своей деятельности по непрерывному профессиональному саморазвитию – в актуальные.

Педагогическое содействие мы будем рассматривать как поддержку (помощь) студентам в их профессиональном саморазвитии, осуществляемое через организацию такого взаимодействия (при выполнении различных видов учебной и внеучебной работы), при котором достигается максимальный образовательный эффект.

Сказанное выше позволило нам сделать и необходимые уточнения в понимании *педагогической системы* в аспекте темы исследования: под педагогической системой мы понимаем целостную, вероятностную систему открытого типа, созданную на базе вуза, состоящую из упорядоченной совокупности взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания оптимального педагогического содействия становлению студента как субъекта непрерывного профессионального образования.

Исходя из этого, мы построили *процессную* модель педагогического содействия, ориентируясь на то, что процессуальные модели «...позволяют раскрыть содержание педагогических феноменов, обладающих свойством алгоритмируемости и представляющих собой последовательность состояний, которые могут быть описаны в процессно-деятельностных категориях (характеристика цели и результата, специфика деятельности субъектов, показатели эффективности и особенности результата)» [4, с. 139].

Таким образом, отличительной чертой *процессной модели* является представление последовательности перехода исследуемого явления из одного состояния в другое. Известные сложности отражения процессуальных особенностей явления в виде статического изображения преодолеваются в таких моделях посредством использования стандартизированной блок-схемы, в которой четко фиксируется начало процесса, направление его движения, содержание и конец.

Создать адекватную процессную модель возможно, если установить так называемую единицу процесса, трансформация которой будет показывать, с одной стороны, наличие самих процессуальных изменений, а с другой – характеризовать их направление, природу и тенденции. По мнению некоторых авторов, которое мы разделяем, в качестве элементарной единицы педагогического процесса наиболее обосновано выделение постановки и решения оперативной педагогической задачи, под которой понимается «педагогическая си-

туация, соотнесенная с целью деятельности и условиями ее осуществления» [2, с. 165]. Именно изменения в постановке и решении оперативной педагогической задачи определяют стадию развития процесса становления студента как субъекта непрерывного профессионального образования.

При этом необходимо выделить структуру процесса, которую мы представляем через последовательные его этапы и выделения связи между ними. Каждый последующий этап в разработанной нами модели педагогического содействия процессу профессионального становления студента как субъекта непрерывного профессионального образования характеризуется теми или иными изменениями по сравнению с ранее пройденными. Это позволяет обосновать переход от одного этапа к другому, выявить направления развития в целом и понять, за счет чего получен описанный результат функционирования данного процесса. В то же время для рассматриваемого процесса на всех этапах характерны устойчивость, сохранение сущности объекта, так как остаются неизменными его существенные стороны: закономерные связи, элементы структуры, особенности функционирования как целого и т. д. В графическом виде модель педагогического содействия становлению студента вуза как субъекта непрерывного профессионального образования представлена на рис. 1.

Рассмотрим особенности функционирования и управления системы. Прежде всего, следует отметить, что мы относим систему педагогического содействия к синергетической системе с управляемой самоорганизацией (по классификации А.Г. Теслинова [3]).

Особенностью таких систем является то, что эволюция их структур происходит под воздействием управляющего механизма. Принципиальным является существование в системе некоторого центрального компонента, осуществляющего наблюдение за развитием, осмысление его процесса и выработку решений на коррекцию. В предложенной нами системе таким компонентом является мониторинг. Мониторинг играет роль интегрирующего звена образовательной системы вуза. Он координирует работу различных звеньев системы, побуждает руководителей различного уровня корректировать течение инновационных процессов, вести работу по повышению квалификации профессорско-преподавательского состава и др.

Теория и практика управления образованием

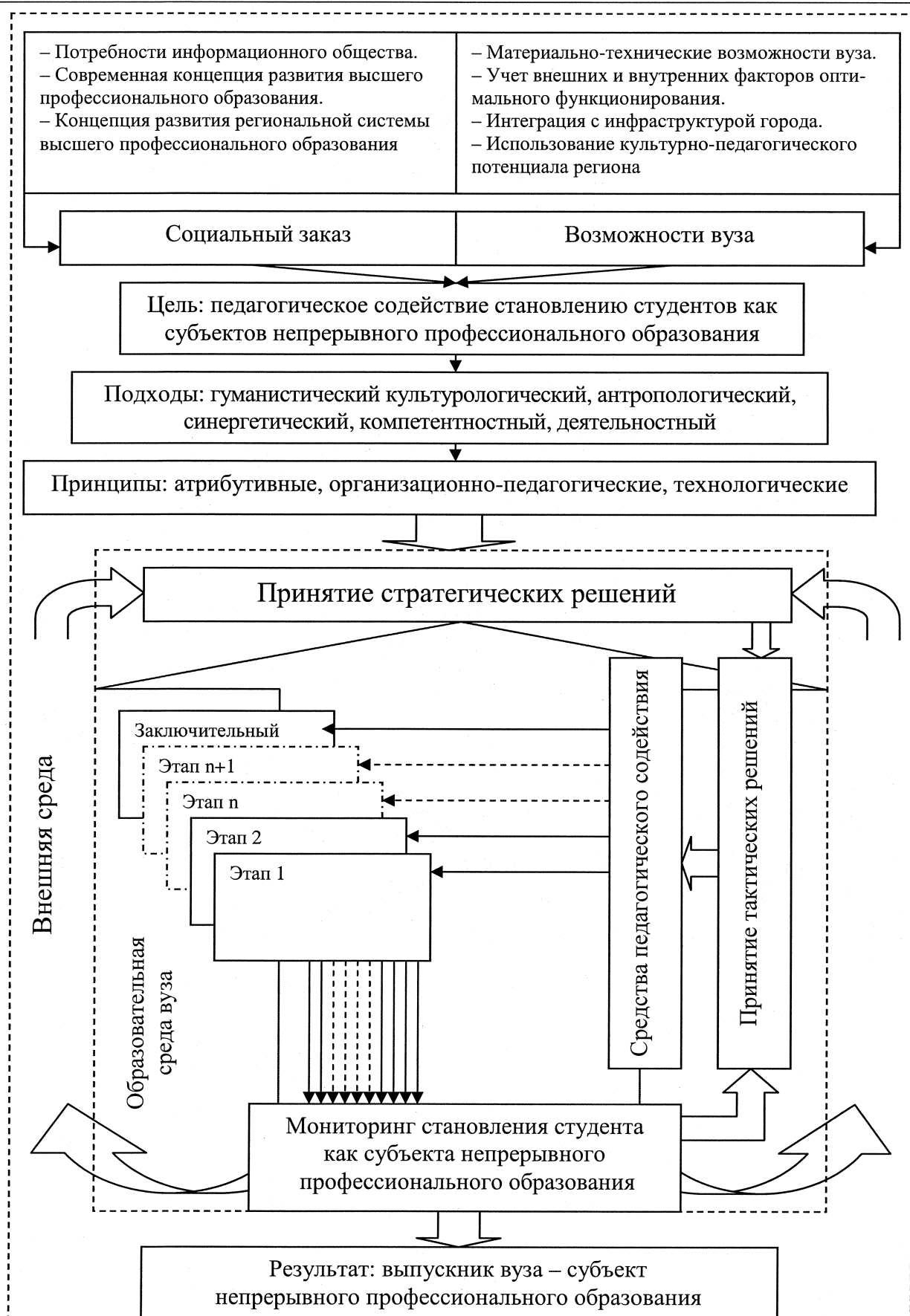


Рис. 1. Процессная модель педагогического содействия становлению студента как субъекта непрерывного профессионального образования

Интерес представляют особенности организации мониторинга на каждом из этапов становления студента как субъекта непрерывного профессионального образования (*адаптационно-диагностический, перспективно-развивающий, рефлексивно-деятельный*).

Основой *адаптационно-диагностического* этапа является стартовая диагностика – это, прежде всего, поиск ответа на вопрос, насколько успешно будет справляться студент с учебно-профессиональной, социальной, эмоциональной и психофизиологической нагрузкой и какие психолого-педагогические условия должна обеспечить образовательная система университета для обеспечения успешности его становления как субъекта профессионального образования. Поэтому стартовое тестирование первокурсников должно предоставлять необходимую информацию для построения гипотезы развития каждого студента в рамках образовательной среды вуза и служить отправной точкой для дальнейшего наблюдения за его профессиональным и личностным развитием. В ходе первого этапа исследуются как параметры личности, остающиеся практически неизменными в ходе всего образовательного процесса (репрезентативная система, стиль мышления, доминирующее полушарие и др.), так и те, которые могут существенно изменяться в ходе обучения, по изменению которых мы судим об успешности профессионального и личностного становления студентов.

Задачей мониторинга на начальном этапе является содействие быстрой и безболезненной *адаптации* студентов к образовательной системе вуза. Здесь можно выделить четыре взаимосвязанных составляющих, обеспечивающих состояние психологического комфорта в процессе обучения: мотивационную, учебную, организационно-волевою, коммуникативную. Кроме того, уделяется большое внимание выявлению, формированию и развитию готовности студента выступить в качестве субъекта, а не объекта мониторинга.

Перспективно-развивающий этап связан с промежуточной диагностикой, он наиболее сложный и длительный по времени. Диагностика успешности профессионального и личностного становления студентов в рамках образовательного процесса происходит преимущественно по тем же методикам, что и при стартовом тестировании. Этим обеспечивается непрерывность процесса, как одного из принципов создания мониторинга.

Однако существуют и некоторые отличия. Например, репрезентативная система, стиль мышления, психофизиологические особенности и другие параметры, исследуемые на организационно-подготовительном этапе, не меняются (или меняются крайне незначительно) в процессе обучения. Поэтому повторная их оценка проводится психологической службой лишь в крайних случаях (по просьбе куратора группы или преподавателя, сомневающегося в правильности первоначального диагноза).

Существенно изменяется и характер проведения мониторинговых исследований, связанных с исследованием адаптации студентов. Повторно они проводятся дважды (в конце второго и середине пятого курса). При этом, как правило, исследуется психологическая комфортность обучения и уровень беспокойства-тревоги, в критических случаях (фрустрация, депрессия и др.) анализируется причина дезадаптации. По просьбе кураторов групп психологическая служба проводит дополнительные обследования и в промежутках между плановым сбором информации.

Большинство мониторинговых исследований проводятся с годичным интервалом во время всего периода обучения.

При исследовании мотивационно-ценностной области в плановом порядке диагностируется изменение уровней учебной и профессиональной мотивации, направленности на саморазвитие и самосовершенствование, самореализации в регионе. Изменение основных потребностей, мотивации достижения и т.п., как достаточно устойчивых характеристик исследуется лишь дважды в процессе обучения (конец второго и пятого курса).

При оценке уровня общих, профессиональных и метапрофессиональных знаний на перспективно-развивающем этапе предпочтение отдавалось специальным методикам, позволяющим определить уровень сформированности знаний студентов в рамках конкретных специальных дисциплин, а также методикам, использованным при стартовом тестировании, что делало возможным сравнительную оценку.

На *рефлексивно-деятельном* этапе основное внимание было уделено оценке способности студентов управлять своей учебно-профессиональной деятельностью в процессе профессионального саморазвития на основе рефлексии событий и активизации внутреннего потенциала. На этом этапе наряду со стандартизированными методиками активно ис-

Теория и практика управления образованием

пользуются экспертные оценки (например, в ходе проведения деловой игры, производственных практик), оценки по конечным результатам (при выполнении проектов, творческих заданий, научно-исследовательских работ и т. п.).

Напомним, что информация, получаемая в ходе мониторинговых исследований, рассматривается нами как элемент механизма самоорганизации. По мнению В.С. Егорова, именно информация о более общей системе структурирует и управляет развитием более частных систем, противодействуя хаосу, управляет силами порядка и созидания [1, с. 187]. При этом целесообразно выделить три основные информационные ветви мониторинга:

– информационные потоки, связанные с самодиагностикой, самостоятельным проектированием и самокоррекцией студентами траектории своего профессионального развития (рефлексивная ветвь);

– информационные потоки, связанные с фасилитацией процессов проектирования и коррекции индивидуальной траектории становления каждого конкретного студента как субъекта непрерывного профессионального образования (тактическая ветвь);

– информационные потоки, связанные с обобщенной информацией, на основе которой осуществляется проектирование и коррекция образовательной системы вуза (стратегическая ветвь).

Указанные ветви, переплетаясь и дополняя друг друга образуют единое информаци-

онное пространство, позволяющее оперативно реагировать на «возмущение» образовательной системы как на уровне отдельного субъекта, так и на уровне общего управления.

Рефлексивный мониторинг предполагает достаточно высокий уровень зрелости личности и её технологическую оснащенность. Поэтому на начальной стадии обучения (адаптационно-диагностический этап) его составляющая незначительна и поддерживается и развивается за счет воздействия тактической части мониторинга. По мере развития рефлексивной части мониторинга объем тактической информационной ветви пополняется в большей степени за счет рефлексивной ветви (рефлексивно-деятельностный этап).

Тесно связана с первыми двумя составляющими мониторинга стратегическая его ветвь. Она использует обобщенные данные о динамике становления студента как субъекта непрерывного профессионального образования и позволяет устранить, ослабить или предупредить влияние негативных событий; усилить эффект позитивных инноваций и др. за счет продуманных и своевременных управленческих решений, принятых на уровне администрации вуза.

Такое построение модели дает возможность рассматривать систему педагогического содействия процессу становления студента как субъекта непрерывного профессионального образования на макроуровне как целенаправленную, а внутри – как самоорганизующуюся целостность (рис. 2).

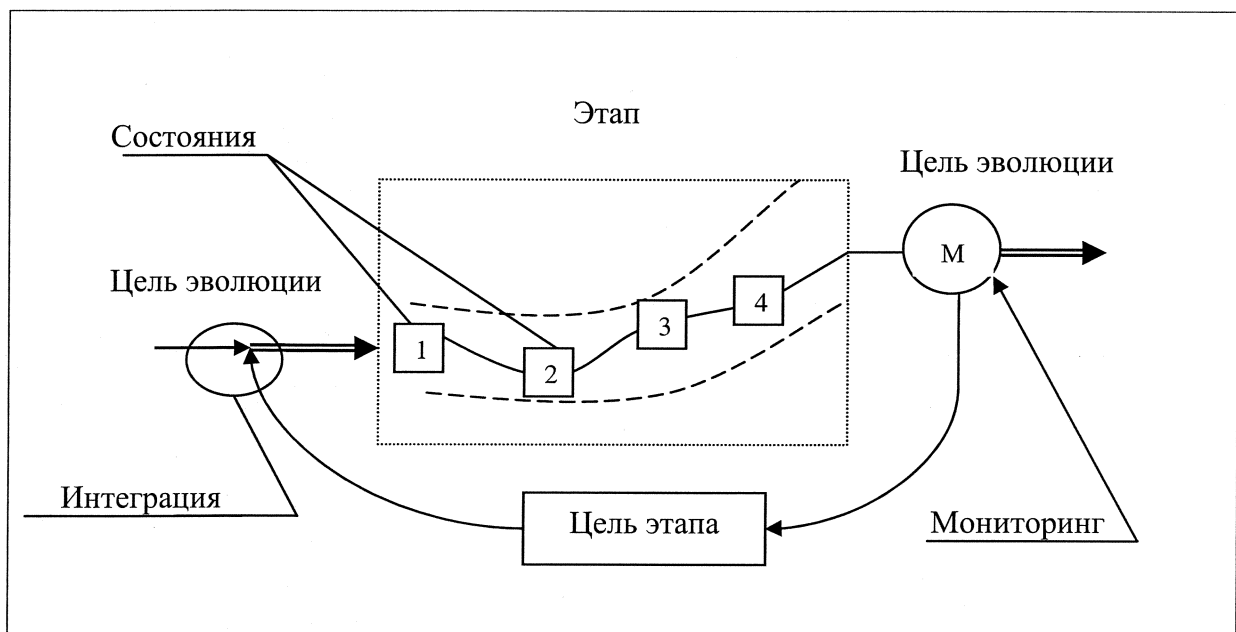


Рис. 2. Управление системой на основе оптимизации целей

Управление при этом осуществляется за счет встроенных в систему ограничений, играющих роль критериев выбора пути эволюции.

Эффективность разработанной модели была доказана в ходе эксперимента, проводимого на базе Троицкого филиала Челябинского государственного университета с 2003 по 2010 гг.

Литература

1. Егоров, В.С. Рационализм и синергизм / В.С. Егоров. – М.: Изд-во МСПИ, 1997. – 234 с.

2. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издат. центр «Академия», 2002. – 576 с.

3. Теслинов, А.Г. Развитие систем управления: методология и концептуальные структуры / А.Г. Теслинов. – М.: Глобус, 1998. – 229 с.

4. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: Гуманитарный издат. центр ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

Поступила в редакцию 30 ноября 2009 г.

МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОДЕЙСТВИЯ СТАНОВЛЕНИЮ ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УНИВЕРСИТЕТА

И.В. Карлышев

Уральский государственный университет физической культуры

MODEL OF PEDAGOGICAL ASSISTANCE TO PROGNOSTIC COMPETENCE OF THE FUTURE MANAGERS FORMATION IN EDUCATIONAL PROCESS OF UNIVERSITY

I.V. Karlyshev

Ural State University of Physical Education

Дана интерпретация системного подхода к моделированию педагогического содействия: обоснована и охарактеризована в морфологическом, структурном, функциональном, генетическом аспектах модель педагогического содействия становлению прогностической компетентности будущих менеджеров в образовательном процессе вуза, включающая целевой, содержательно-процессуальный, организационно-технологический и критериально-уровневый компоненты.

Ключевые слова: модель, прогностическая компетентность, менеджер, педагогическое содействие.

The interpretation of system approach to pedagogical assistance modeling is given in the article. The model of pedagogical assistance to prognostic competence of the future managers' formation in educational process of university is grounded and described in morphological, structural, functional and genetic aspects. The model includes target, content-procedural, organizational-technological and criteria-and-levels components.

Keywords: model, prognostic competence, manager, pedagogical assistance.

Главной целью любого высшего образовательного учреждения является подготовка высококвалифицированных и востребованных специалистов. Данное положение требует соответствия содержания образования современным требованиям. Стандарты предыдущего поколения подразумевали формирование у учащихся так называемых ЗУНов – то есть знаний, умений и навыков. Требования образовательных стандартов третьего поколения обуславливают направленность образования на содействие становлению актуальных компетенций будущего специалиста. Таким образом, теперь будущий специалист в образовательном учреждении должен не только получить профессиональные навыки, но и пройти социализацию, отвечать новым запросам общества, использовать информационно-коммуникационные тех-

нологии, работать в коллективе, самостоятельно определять задачи профессионального и личностного роста и многое другое.

Нами изучается вопрос педагогического содействия становлению прогностической компетентности будущих менеджеров в образовательном процессе вуза. Данная компетентность является одной из ключевых компетентностей менеджера в связи с тем, что прогнозы занимают ведущее (исходное) положение во всей системе менеджмента фирмы. На основании прогнозных данных принимаются решения о целесообразности выполнения тех или иных управленческих воздействий. Прогнозирование лежит в основе стратегического планирования, прогнозируются темпы развития отрасли, поведение конкурентов, спрос, потребности в ресурсах, кадрах и т. д.

Управление процессом становления прогностической компетентности со стороны педагогов в русле гуманно ориентированного образования является не насильственным (явно принудительным) сопровождением, а призывающим, убеждающим, т. е. осуществляется как педагогическое содействие. В русском языке «содействие» означает сотрудничество в чем-либо с целью облегчения, «помощь, поддержка в какой-нибудь деятельности» [8, с. 145]. В образовательном процессе «это явление, изначально определяемое педагогом как осуществляемое действие – содействие, направлено и развернуто к личности» [14, с. 649]. Опираясь также на понятие педагогического содействия, предложенное Г.Н. Сериковым [11], мы будем понимать педагогическое содействие как деятельность педагогов, направленную на создание условий в образовательном процессе с целью оказания студентам поддержки, стимулирование и контроль их образовательной деятельности по становлению прогностической компетентности.

В соответствии с методологией системного подхода, описанной А.Н. Аверьяновым [1], И.О. Котляровой [6] и др. становление нами понимается как этап в развитии системы, стадия перехода к целостности, приобретение новых признаков и форм, появление функциональных проявлений. Становление прогностической компетентности предполагает повышение уровня входящих в нее компетенций.

Под прогностической компетентностью мы понимаем состоявшееся качество личности, включающее владение и опыт реализации совокупности прогностических компетенций, позволяющих осуществлять процесс научных исследований качественного и количественного характера, направленный на выяснение тенденций развития состояний исследуемого явления или объекта в менеджменте [1].

В настоящее время моделирование является распространенным методом научного исследования. Особенности и условия использования моделирования рассмотрены в исследованиях В.Г. Афанасьева, Б.А. Глинского и других.

Под моделью нами понимается система объектов, воспроизводящая некоторые существенные свойства оригинала, способная замещать его так, что ее изучение дает новую информацию об этом объекте [7].

Прогностическая деятельность начинает активно использоваться индивидом по мере увеличения самосознательности и ответст-

венности за принимаемые решения. В возрасте 18–21 года уже заложен определённый прогностический базис, но о существовании прогностической компетентности говорить не приходится. С точки зрения развития системы, в развитии которой выделяют следующие периоды: зарождение, становление, зрелость, преобразование, возрастному периоду получения высшего образования соответствует период становления прогностической компетентности. В связи с этим при построении модели мы опираемся на системный подход, проблемами которого занимались Г.Н. Сериков, Э.Г. Юдин и др. Системный подход является общенаучным. Системный подход к отражению всякой реальности базируется на понятии системы, которое является фундаментальным и широко используется в науке, технике и повседневной жизни. Но само ключевое понятие определяется по-разному. В словаре Даля [12] система определяется как «план, порядок расположения частей целого, предначертанное устройство, ход чего-либо, в последовательном, связанном порядке». В.Г. Афанасьев называет системой целостное образование, которое обладает такими характеристиками, которых не имеют составляющие ее элементы.

Мы исходим из определения моделирования как исследования реальных объектов, процессов и явлений на их моделях. При этом модель характеризуется как аналог определенного фрагмента природной или социальной реальности. Под реальностью в нашем исследовании мы понимаем процесс педагогического содействия становлению прогностической компетентности менеджера. Для его всестороннего изучения, во всех его связях и отношениях мы применили метод моделирования. То есть нами разработана теоретическая модель процесса педагогического содействия становлению прогностической компетентности менеджера. Поскольку процесс педагогического содействия становлению прогностической компетентности менеджера является целостным единством взаимосвязанных частей, то и в модели нами поставлена задача отразить все наиболее значимые компоненты процесса, взаимосвязи между ними и понять, как они могут согласованно осуществляться. Именно это определило выбор системного подхода к исследованию, а модель становления прогностической компетентности охарактеризована как система.

При построении модели мы руководствуемся необходимыми и достаточными усло-

виями существования модели: между моделью и оригиналом имеется соотношение сходства, форма которого явно выражена и точно зафиксирована; модель в процессе научного познания является заместителем изучаемого объекта (условия репрезентации); изучение модели позволяет получить информацию об оригинале (условия экстраполяции).

При разработке модели становления прогностической компетентности менеджера мы опираемся:

- на потребность общества в менеджерах, обладающих развитыми прогностическими способностями, и следующие из него цели педагогического содействия становлению прогностической компетентности будущих менеджеров;

- выбранные методологические основы исследования (системный и личностно ориентированный подходы);

- теоретические предпосылки становления прогностической компетентности будущих менеджеров;

- сложившееся состояние образовательного процесса студентов, в котором происходит становление прогностической компетентности будущих менеджеров;

- условия образовательного пространства.

Потребность общества в менеджерах, обладающих развитыми прогностическими способностями, определяется современными тенденциями развития менеджмента, всё более уделяющего внимания как стратегическому компоненту деятельности, так и прогнозированию внутренней среды организации. Отдельно можно отметить осознание необходимости прогнозирования собственной деятельности и необходимости управления знаниями подчинённых, приобретения новых, актуальных в будущем компетенций.

Что касается видения сути системного подхода, М.С. Каган [4] определяет системный подход как проявление диалектического метода, в тех случаях, в тех гносеологических ситуациях, когда предметом познания являются системные объекты. С ним соглашается и В.Г. Афанасьев.

В общей теории систем, основоположником которой является Ю.А. Урманцев, в период начала 80-х гг. XX в. утверждалось, будто системный подход больше направлен на «статику», чем на «динамику», на «ставшее», чем на «становящееся», что системный подход надо «дополнить» учением о развитии. Но в конце 90-х гг. XX в. уже подчеркивается,

что системный подход позволяет не только отразить диалектику всеобщих связей окружающего мира, но и движение в нем как неотъемлемое свойство материи. В этом контексте А.Н. Аверьянов [1], следуя динамике объектов, процессов и явлений в реальном мире, выделяет четыре стадии развития системы: зарождение (возникновение), становление, зрелость и распад. Однако по справедливому утверждению З.И. Тюмасевой «системный подход может быть эффективным только в сочетании со специальными методами конкретных наук» [13, с. 24]. Поэтому применительно к исследованию становления прогностической компетентности студентов мы опирались на системный подход к педагогическим исследованиям.

Для педагогического моделирования характерны следующие исследовательские процедуры:

- 1) входение в процесс и выбор методологических оснований для моделирования, качественное описание предмета исследования;

- 2) постановка задач моделирования;

- 3) конструирование модели с уточнением зависимости между основными элементами исследуемого объекта, определением параметров объекта и критериев оценки изменений этих параметров, выбор методик измерения;

- 4) исследование валидности модели в решении поставленных задач;

- 5) применение модели в педагогическом эксперименте;

- 6) содержательная интерпретация результатов моделирования [3].

Структурной особенностью педагогического моделирования является то, что описанию и подбору фактов нередко предшествует разработка модели – идеализации, которая является результатом предшествующих теоретических исследований.

Важнейшей задачей моделирования является построение таких моделей, которые позволяют выявить коренную суть изучаемых явлений и процессов в целом, то есть рассмотреть их как определенные системы. Системное моделирование основывается на дедуктивном подходе к реальности, на принципе и методах восхождения от абстрактного к конкретному. Такой путь исследования требует формирования идеализированного, абстрактно-теоретического объекта познания, который отражает коренную суть и качественную определенность исследуемых явлений и процессов.

Разработка модели педагогического содействия становлению прогностической компетентности будущих менеджеров в образовательном процессе вуза требует выбора и обоснования теоретических подходов, которые мы намерены использовать в качестве руководства. Модель педагогического содействия становлению прогностической компетентности будущих менеджеров строится на системном и деятельностном подходах. В соответствии с системным подходом модель проектируется по двум основаниям: нижним основанием является выявленный уровень прогностической компетентности студентов-менеджеров; верхним – желаемый уровень прогностической компетентности студентов-менеджеров. Системный подход предполагает исследование педагогических или образовательных систем в процессе познания педагогической действительности. Под образовательной системой Г.Н. Сериков [10] понимает взаимосвязанное единство отдельных частей, аспектов образования, рассматриваемое как результат отражения соответствующих аспектов реального образования. При этом Г.Н. Сериков различает три вида образовательных систем: искусственные (различного рода проекты, модели и другие создаваемые для реализации образовательного процесса средства), естественные (процессы в образовании, реализуемые людьми) и смешанные, включающие предыдущие виды в качестве составляющих.

Системный подход предполагает необходимое осуществление таких этапов исследования, как выявление компонентов изучаемой системы; определение связей между ними; установление связей между системой и средой; описание функций системы; рассмотрение системы в «движении», в динамике.

Согласно используемому нами описанию системного подхода, мы в своем исследовании даем системную характеристику становления прогностической компетентности будущих менеджеров. Становление – это этап развития прогностической компетентности как целостного свойства личности будущего менеджера.

Цель является системообразующим компонентом и направлена на становление прогностической компетентности студентов-менеджеров. Содержательно связь происходит на основе формирования образованности в области прогностической деятельности, которая включает аналитическую и диагностическую деятельность, умения воспринимать и

извлекать различного рода информацию, проводить системный анализ информации, синтезировать ее, осуществлять деятельность по составлению прогноза в результате специального исследования, основанного на определенных данных, полученных в результате анализа и диагноза. Также важной составляющей будет являться коррекционная деятельность, которая основывается на процедуре верификации.

Модель содействия становлению прогностической компетентности представлена на рисунке.

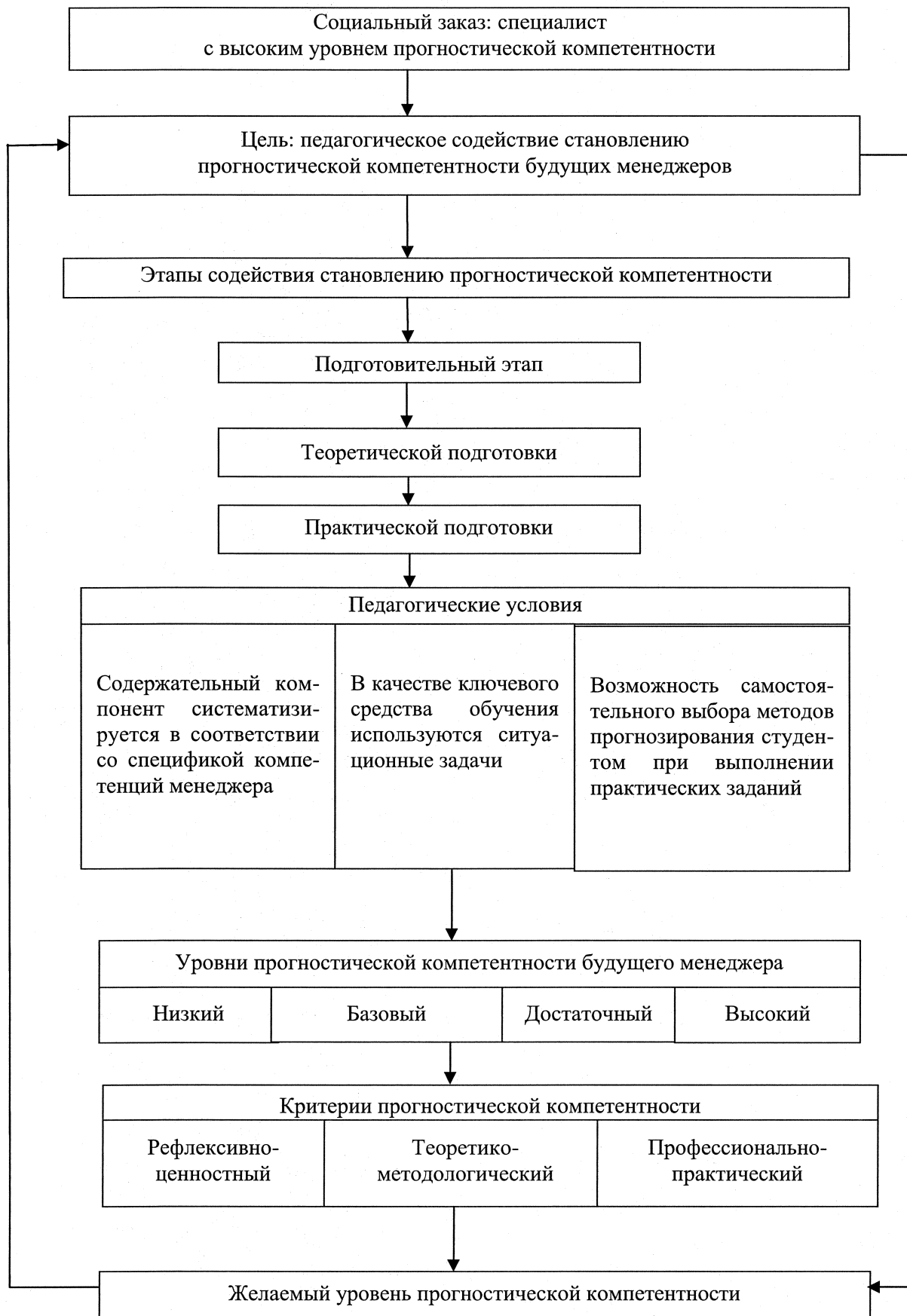
Данная модель включает в себя целевой, содержательно-процессуальный, организационно-технологический и критериально-уровневый компоненты.

Целевой блок нашей модели отражен в «Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования», где излагаются государственные требования образованности выпускников, а также в требованиях к подготовке менеджеров со стороны бизнеса.

Анализ законодательной и нормативной документации позволил выявить документы, в которых получили отражение некоторые аспекты прогностической компетентности будущего менеджера. Согласно Государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования [2] приводятся следующие требования к уровню подготовки выпускника по специальности 080507 «Менеджмент организации».

Специалист должен иметь системное представление о структурах и тенденциях развития российской и мировой экономики, знать теоретические основы и закономерности функционирования экономики, включая переходные процессы. То есть специалист должен иметь представление о состоянии экономики в целом и той отрасли, в которой будет осуществлять свою деятельность, в частности, понимать тенденции развития для осуществления успешной прогностической деятельности.

Специалист должен уметь выявлять проблемы экономического характера при анализе конкретных ситуаций, предлагать способы их решения и оценивать ожидаемые результаты, а также систематизировать и обобщать информацию, использовать основные и специальные методы экономического анализа информации в сфере профессиональной деятельности и на их основе разрабатывать и обосновывать варианты эффективных хозяйственных решений.



Модель педагогического содействия становлению прогностической компетентности будущих менеджеров

Прогностическая деятельность также основывается на умениях работы с информацией и, что немаловажно, стимулирует развитие данных умений. Разработка эффективных управленческих решений также требует предварительной оценки последствий, то есть прогнозирования результата.

Относительно требований по общепрофессиональным дисциплинам менеджер должен знать и уметь использовать объективные тенденции экономического развития, методы получения статистической информации и ее обобщения, методологию экономико-статистического анализа, приемы анализа и перспективного обоснования тенденций изменения национального рынка, методологию анализа рыночной среды. Содержание данных требований отражено в ключевых прогностических компетенциях.

В пункте требований по специальным дисциплинам говорится о том, что менеджер должен знать современные методы социально-экономической диагностики, владеть навыками поиска, сбора, систематизации и использования информации, практически использовать средства организационной и вычислительной техники, владеть методами прогнозирования развития социально-экономических и организационных процессов в объектах управления и оценки их состояния по потенциальным возможностям экономического, социального и организационного развития. То есть прогностическая компетентность менеджера является одним из условий соответствия менеджера современным требованиям.

Другим основанием для нашей модели являются требования к подготовке менеджера со стороны бизнеса. Ещё основоположником менеджмента А. Файо́лем были выделены 5 основных функций менеджмента:

- прогнозирование и планирование;
- организация;
- координация;
- мотивация;
- контроль.

Из этого можно сделать вывод, что прогностическая компетентность менеджера является основой его успешной профессиональной деятельности, а также что планирование и прогнозирование в менеджменте находятся в непосредственной связи. Как утверждает А.И. Орлов, основным фактором необходимости прогнозирования выступает неопределённость при принятии управленческих решений. Им приводится классификация неоп-

ределённостей, включающая в себя [9] неопределенности:

- связанные с осуществлением действующих и проектируемых технологических процессов;
- связанные с деятельностью участников экономической жизни;
- будущей рыночной ситуации в стране;
- связанные с колебаниями цен и других макроэкономических показателей и др.

Таким образом, можно утверждать, что вся деятельность организации происходит в условиях ряда неопределённостей практически во всех сферах деятельности и, следовательно, требует от менеджеров осуществлять прогностическую деятельность для обеспечения достаточного уровня адаптивности и конкурентоспособности

Важность прогнозирования в деятельности менеджера также отмечается рядом российских и зарубежных авторов: В.В. Цевелевым, Ю.И. Молотковым, Д.А. Шевченко, О.С. Виханским, А.А. Томпсоном и др.

Таким образом, в соответствии с государственными требованиями к образованности выпускника, а также специфики деятельности менеджера прогностическая компетентность будущего менеджера должна быть достаточно развита для его успешной деятельности в организации, работающей в современных рыночных условиях.

Содержательно-процессуальный блок модели представлен нами как процесс становления прогностической компетентности, осуществляемый в рамках педагогического процесса, который определяется как реализация цели образования и воспитания в условиях систем, в которых организовано взаимодействие воспитателей и воспитуемых, субъект – объект воспитания. Процесс становления прогностической компетентности будущего менеджера обладает рядом признаков, характеризующим образовательный процесс. Среди них выделим следующие: дифференцированность, целесообразность, поэтапная организация и последовательность.

В исследовании мы выделяем три последовательных этапа становления прогностической компетентности будущего менеджера: подготовительный, теоретической подготовки, практической подготовки.

Первый этап (подготовительный). Его основной целью является формирование ценностного отношения к различным формам прогнозирования. Он реализуется в рамках изуче-

ния студентами ряда специальных дисциплин на начальных курсах, таких как «Основы менеджмента» и «Экономическая теория».

Второй этап (теоретическая подготовка). Основной целью данного этапа является формирование системы знаний о прогнозировании, прогностической деятельности и прогностической компетентности будущих менеджеров. Это достигается путем внедрения в образовательный процесс отдельных тем в традиционные курсы, специально разработанные спецкурсы. Анализ учебных программ позволяет сделать вывод о том, что наиболее перспективными дисциплинами, обеспечивающими содействие становлению прогностической компетентности будущих менеджеров являются: «Стратегический менеджмент», «Корпоративный менеджмент», «Антикризисное управление», «Маркетинг», «Инновационный менеджмент», «Психология управления».

Третий этап (практическая подготовка). Главной целью является развитие и закрепление прогностических умений и навыков на специально организованных занятиях в рамках названных предметов. По мнению исследователей, прогностические навыки и умения совершенствуются и развиваются в его профессиональной деятельности и предполагают использование полученных знаний во время выполнения практических занятий.

В исследовании каждый из перечисленных этапов подготовки опирается на достижения предыдущего. Поэтому для реализации задач подготовки необходима последовательная смена этапов в рамках целостного педагогического процесса.

Организационно-технологический компонент модели педагогического содействия становлению прогностической компетентности будущих менеджеров представлен различными организационными формами, средствами и методами, направленными на достижение цели на каждом из этапов педагогического содействия становлению прогностической компетентности будущего менеджера в образовательном процессе вуза.

На первом этапе подготовки в лекционные курсы специальных дисциплин вводится информация о значимости и ценности прогнозирования. Так, в курс «Основы менеджмента» включена тема «Роль прогнозирования в организации». В курс «Экономическая теория» включена тема «Экономическое прогнозирование». На лекциях ставятся проблемные вопросы, повышающие значимость прогнози-

рования в профессиональной деятельности специалиста физической культуры. Основными формами обучения на этом этапе являются лекции и семинары. Лекционные занятия на подготовительном и теоретическом этапах отличаются содержательной наполненностью.

На теоретическом этапе подготовки в рамках специальных дисциплин происходит более подробное знакомство с отдельными теоретическими вопросами прогнозирования. Так, например, в дисциплину «Стратегический менеджмент» введена тема «Роль прогнозирования в выработке стратегии». В дисциплину «Маркетинг» добавлена тема «Прогнозирование в маркетинге» и т. д. На лекциях и семинарах студент формирует знаниевую базу о прогнозировании, его методах, этапах, особенностях применения в различных сферах и т. д.

На этапе практической подготовки студенты закрепляют теоретические знания на практике с помощью ситуационных задач и работы с инструментами интернет-трейдинга. Ситуационные задачи реализованы в ряде дисциплин: «Маркетинг», «Корпоративный менеджмент», «Антикризисное управление». Отработка навыков прогнозирования на мировых финансовых рынках осуществляется в рамках дисциплин «Финансы и кредит».

Учитывая практическую направленность прогностической компетентности, мы рекомендуем использование решения ситуационных задач и работу на виртуальных биржевых счетах в реальном времени, причём как в индивидуальном, так и групповом вариантах.

Сущность работы с виртуальными счетами состоит в оперировании несуществующими средствами на настоящей бирже в он-лайн-режиме. Все операции и инструменты аналогичны работе с реальными счетами, только отсутствует возможность снимать средства со счёта. Фактически отсутствует риск. Это позволяет без излишнего психологического давления отрабатывать прогностические навыки. Решение ситуационных задач больше направлено на отраслевое и внутрифирменное прогнозирование, то есть призвано имитировать прогностический процесс в организации с точки зрения менеджера.

В приведённых задачах создаются ситуации эмоциональных переживаний, где происходит выход на позитивные переживания, когда студенты чувствуют себя самореализовавшимися в прогностической деятельности, видят итог своей работы и чувствуют себя уверенно, закрепив знания, умения и навыки

на практике. Положительные эмоции способствуют мотивации и стимулированию их активности и результативности.

Критериально-уровневый компонент модели представлен разработанными критериями и уровнями прогностической компетентности менеджера.

В результате изучения психолого-педагогической литературы наблюдений, бесед, проведенных нами, были выделены следующие компоненты прогностической компетентности, которые легли в основу эталона для определения показателей сформированности прогностической компетентности. Этими компонентами стали прогностические компетенции.

Рефлексивно-ценностная компетенция студентов в области прогнозирования оценивается по следующим показателям: адекватная самооценка профессиональных возможностей в области прогнозирования; потребность в саморазвитии; ценностное отношение к прогностической деятельности.

Теоретико-методологическая компетенция студентов в области прогнозирования конкретизируется в следующих показателях: полнота усвоения содержания теоретических знаний о прогнозировании; полнота усвоения объема теоретических знаний о прогнозировании; прочность усвоения теоретических знаний о прогнозировании.

Профессионально-практическая компетенция студентов проявляется в показателях полноты овладения умением прогнозировать, прочности освоения умения прогнозировать и осознанности прогностических действий.

Анализ научно-педагогической литературы, диссертационных исследований по изучаемой проблеме позволил нам выявить и описать уровни прогностической компетентности. В исследовании мы остановились на четырех уровнях, достаточно отражающих, по нашему мнению, различия в уровнях прогностической компетентности: низкий, базовый, достаточный и высокий. В нашем исследовании такая иерархия уровней определяется динамикой формирования прогностических компетенций: низкий уровень – формальный, означает частичное, фрагментарное проявление знаний (теоретико-методологической компетенции) в области прогнозирования; базовый – репродуктивный уровень, позволяет пользоваться теоретическими знаниями для проявления профессионально-практической компетенции; достаточный – поисковый уровень, позволяет студенту включаться в само-

стоятельный поиск проблемы, однако не дающий возможности оптимального самовыражения в прогностической деятельности; высокий – творческий уровень, означает возможность преобразования деятельности, внесения изменений в алгоритм прогнозирования, изобретения собственных подходов.

В соответствии с принципом направленности педагогических исследований на систематизацию проектируемую педагогическую систему мы определяем как смешанную, так как в ней отражаются наши представления о том, как участники образования (преподаватели и студенты) могут пользоваться теми или иными средствами своих компетенций в сфере образования. Полагаем, что данную модель можно охарактеризовать как описательную и динамическую.

Модель описательная, так как отражает социальное явление и становление компетентности, которые носят многоуровневый, многофакторный характер.

Модель динамическая, поскольку она предполагает, во-первых, последовательное движение студентов от низких уровней прогностической компетентности к более высоким и, во-вторых, совместную деятельность преподавателей по разработке и реализации общего методического замысла содействия становлению прогностической компетентности у будущих менеджеров.

Рассмотрение модели во взаимосвязи ее морфологических, структурных, функциональных и генетических характеристик позволяет сделать вывод о ее системном представлении.

Литература

1. Аверьянов, А.Н. Системное познание мира: методологические проблемы / А.Н. Аверьянов. – М.: Политиздат, 1985. – 263 с.
2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. – М.: Государственный комитет РФ по высшему образованию, 2007. – 384 с.
3. Дахин, А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и... неопределенность / А.Н. Дахин // Теория и практика образовательной технологии. – М.: НИИ школьных технологий, 2004. – С. 65–93.
4. Каган, В.И. Основы оптимизации процесса обучения в высшей школе (Единая методическая система института: теория и практика) / В.И. Каган, И.А. Сыченников. – М.: Высшая школа, 1987. – 143 с.

5. Карлышев, И.В. Ключевые компетенции в составе прогностической компетентности / И.В. Карлышев // Актуальные проблемы теории и методики физической культуры, восстановительной медицины и экономических аспектов: сб. науч. тр. молодых учёных УралГУФК. – Челябинск: УралГУФК, 2009. – Вып. 8. – С. 92–95.
6. Котлярова, И.О. Инновационные образовательные системы / И.О. Котлярова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование, здравоохранение, культура». – 2008. – Вып. 15. – № 13 (113). – С. 12–24.
7. Михеев, В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике: науч.-метод. пособие для педагогов-исследователей, математиков, аспирантов и научных работников, занимающихся вопросами методики педагогических исследований / В.И. Михеев. – М.: Высшая школа, 1987. – 200 с.
8. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: ок. 57000 слов / С.И. Ожегов. – Екатеринбург: Урал-Советы («Весть»), 1994. – 800 с.
9. Орлов, А.И. Менеджмент: учеб. пособие / А.И. Орлов. – <http://antorlov.euro.ru/management.zip>
10. Сериков, Г.Н. Образование: аспекты системного отражения / Г.Н. Сериков. – Курган: Зауралье, 1997. – 464 с.
11. Сериков, Г.Н. Педагогика. Кн. 1: Объект исследований / Г.Н. Сериков. – М.: Гуманитарный издат. центр ВЛАДОС, 2005. – 440 с.
12. Толковый словарь живого великорусского языка Владимира Даля. – <http://slovari.yandex.ru/dict/dal/article/dal/03160/73200.htm>
13. Тюмасева, З.И. Словарь-справочник современного общего образования: акмеологические, валеологические и экологические тайны / З.И. Тюмасева. – СПб.: Питер, 2004. – 464 с.
14. Шишкина, В. Педагогическое содействие / В. Шишкина // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 148–151.

Поступила в редакцию 4 ноября 2009 г.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОДЕЙСТВИЯ СТАНОВЛЕНИЮ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ К НАУЧНЫМ ИССЛЕДОВАНИЯМ

О.В. Акопян

Озерский технологический институт НИЯУ МИФИ

IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL ASSISTANCE FOR JUNIOR STUDENTS' READINESS TO RESEARCH FORMATION

O.V. Acoryan

Ozersk Technological Institute NRNU MEPhI

Представлена системная характеристика модели гуманноориентированного педагогического содействия становлению готовности студентов младших курсов к научным исследованиям, ее апробация и результаты образования в соответствии с моделью.

Ключевые слова: педагогическое содействие, становление готовности студентов к научным исследованиям, модель, система, апробация.

The system description of humanity-oriented pedagogical assistance model for the formation of junior students' readiness to research is introduced in the article. Its implementation and results of education according to the model are described.

Keywords: the pedagogical assistance, the formation of students' readiness to research, model, system, approval.

Социальный заказ, выраженный в нормативных документах (Закон РФ «Об образовании», национальная доктрина образования, федеральная программа развития образования), определяет развитие вузов как центров образования и науки; интеграцию образования, науки и производства, включая интеграцию научных исследований с образовательным процессом; гуманизацию образования, индивидуализацию форм, методов и систем обучения, в том числе на основе вариативных профессиональных образовательных программ.

Значимость для государства научных исследований в системе высшего образования обусловлена тем, что без участия в них всех субъектов образовательного процесса не может осуществляться подготовка специалистов, одним из аспектов которой является становление готовности к научным исследованиям.

В связи с присоединением РФ к Болонскому процессу устанавливаются новые уровни высшего образования – бакалавриат и магистратура, меняются ориентиры предоставления студентам образовательных услуг. Тем

не менее, кроме развития готовности к научным исследованиям студентов-магистрантов, для которых эта компетенция является одной из наиболее ценных, возникает необходимость развития этой готовности и на первом уровне высшего образования, бакалавриате: с одной стороны, необходимо развитие готовности к научным исследованиям в образовательном процессе бакалавриата будущих магистрантов; с другой – готовность к научным исследованиям является важной компетенцией самого бакалавра. Это предопределяет целенаправленную подготовку к научным исследованиям и студентов младших курсов бакалавриата.

Готовность к научным исследованиям в нашем исследовании понимается как интегративное свойство человека, развившееся как аспект его образованности, проявляющееся в способностях пользоваться освоенным содержанием образования в научных исследованиях. Поэтому в качестве компонент готовности к научным исследованиям целесообразно использовать обобщённые характеристики

образованности [10]: осведомлённость, сознательность, действенность и умелость. Становление готовности к научным исследованиям – процесс её изменения до уровня, необходимого для самостоятельного осуществления научного исследования. Длительность становления готовности к научным исследованиям обуславливает необходимость способствовать ему с первых курсов образования в вузе будущих специалистов.

Наше исследование показывает, что к третьему курсу студенты обладают преимущественно готовностью к научным исследованиям ниже достаточного уровня. Это свидетельствует о необходимости специального, более активного развития у студентов готовности к научным исследованиям на первых двух курсах.

Первый и второй курсы вузов рассматриваются преимущественно как этап в подготовке студентов к научным исследованиям. Используются различные способы его реализации [3–5, 7, 8, 11]: углубление общетеоретической подготовки; коррекция содержания основного образования с учётом исследований, проводимых кафедрой; включение в учебный план факультативного курса «Введение в специальность», в рамках которого происходит обучение приёмам работы с текстом; написание реферата, тема которого связана с будущей исследовательской работой студента, и выполнение ряда заданий, развивающих данную тему; изучение методики проведения исследования, встречи с видными учёными и творчески работающими специалистами, реферативное изложение состояния изучаемого вопроса; использование системы теоретических, экспериментальных заданий возрастающей сложности, соотносённых с уровнем подготовки студента; создание преподавателем проблемной группы студентов разных курсов; два научных кружка (1–2 курс, 2–3 курс) и привлечение к работе в проблемной лаборатории, где каждого студента прикрепляют за научным сотрудником лаборатории; организация научных исследований студентов.

В предлагаемых вариантах содействия становлению готовности студентов к научным исследованиям или не предусматривается реализация студентами научного исследования как целостности, имеющая решающее значение [2, 9] для формирования у него исследовательских способностей, или не описаны содержание, механизмы и условия осуществления содействия. В разработанной нами модели педагогического содействия, отвечающей гуманиза-

ции как вектору развития образования, предусмотрена возможность реализации научного исследования, описаны её структура, функции и генезис.

Модель (рис. 1) сконструирована на основе понимания педагогического содействия как деятельности педагога, направленной на расширение представлений студентов о научных исследованиях как аспекте их будущей профессии, создания условий развития их способностей к научным исследованиям посредством предъявления соответствующим образом систематизированного и проинтерпретированного содержания образования, организации его освоения во взаимодействии, в котором реализуются субъект-субъектные отношения, в соответствии с выделенными гуманно ориентированными основаниями [1] и содержит следующие элементы:

входная величина – *выявленное состояние готовности* студентов к научным исследованиям;

выходная величина – *изменённое состояние готовности* студентов к научным исследованиям;

связующие элементы – *деятельность преподавателей, деятельность студентов, совместная деятельность преподавателей и студентов*, направленные на становление готовности студентов младших курсов к научным исследованиям, – естественная составляющая; *содержание дополнительного образования* – искусственная составляющая. Таким образом, представленная модель является смешанной образовательной системой с вышеназванным составом элементов (морфологический аспект системного представления модели).

Охарактеризуем связи между элементами модели (структурный аспект системного представления модели). Выявленное состояние готовности студента к научным исследованиям и цель педагогического содействия обуславливают новое (проектируемое) состояние готовности. Выявленное и проектируемое состояния готовности являются основанием для изменения выявленного состояния, влекущего появление достигнутого состояния, отличного от выявленного и приближенного к проектируемому. Обратная связь отражает преобразование выявленного состояния.

Поставленная цель, выявленное и проектируемое состояние, принятые основания определяют содержание дополнительного образования, деятельности преподавателя и студентов.



Рис. 1. Модель педагогического содействия становлению готовности студентов младших курсов к научным исследованиям

Деятельность преподавателей и деятельность студентов взаимно влияют друг на друга, отражая паритетность во взаимоотношениях между преподавателем и студентом, создают предпосылки проектирования содержания дополнительного образования (осуществляется коррекция (со студентом) планировавшегося преподавателем содержания дополнительного образования сообразно выявленному и проектируемому уровням готовности студента, индивидуальным и личностным особенностям студента).

Реализация модели осуществляется в основном и дополнительном образовательных процессах.

При изучении дисциплин основного образования происходит ознакомление студентов с классическими методами и результатами исследований, развитие мотивации студентов к участию в научных исследованиях.

Дополнительный образовательный процесс связан с исследованием проблемы, которая допускает разделение на небольшие взаимосвязанные исследовательские задачи по той или иной дисциплине или на их стыке. Дробление проблемы позволяет обеспечить возможность выбора исследовательской задачи, соответствие особенностям студентов; общая тематика объединяет студентов в сообщество. Задачи предполагают реализацию основных этапов научного исследования, обусловлены общественной практикой, не имеют известного решения, способствуют специальной подготовке студента, соответствуют уровню готовности студентов к научным исследованиям (наличие достижимого для студентов промежуточного результата). Такие задачи назовём адаптированными исследовательскими задачами.

В содержание дополнительного образования включаются вопросы, необходимые для развития готовности к научным исследованиям, введения студентов в тематику исследования, решения исследовательских задач и представление результатов их решения, и не входящие в содержание основного образования на младших курсах. Теоретический аспект содержания дополнительного образования способствует развитию осведомлённости и сознательности – компонент готовности. Практический аспект предполагает направленность педагогического содействия на использование приобретённых знаний, формирование опыта студентов в реализации научных исследований, способствует развитию таких компонент готовности к научным исследованиям как действенность и умелость.

Деятельность преподавателей включает сопровождение образовательной деятельности студентов в основном образовании, выявление и анализ состояния готовности студентов младших курсов к научным исследованиям, создание возможности для студентов реализации научных исследований (постановка, помощь в выборе и решении исследовательских задач), стимулирование студентов; анализ педагогической деятельности и результатов взаимодействия со студентами.

Деятельность студентов интегрирует: освоение социального опыта как предусмотренного образовательным стандартом, так и необходимого для постановки, решения и представления результатов решения исследовательских задач; выбор исследовательской задачи, её решение; самоанализ.

С уровнем готовности студентов к научным исследованиям связана степень самостоятельности студентов, поскольку она является важным показателем в овладении деятельностью. По этому основанию методы преподавателя и студента разделяются на следующие классы: проблемно-эвристический преподавателя и продуктивный студента, проблемно-информационный и репродуктивно-продуктивный, информационно-алгоритмический и репродуктивный. Содержание образования обуславливает применение как теоретических, так и практических методов. По характеру взаимодействия методы должны соответствовать этике в научных исследованиях и одновременно быть такими, чтобы студент являлся субъектом общения, способствовать позитивному настрою.

В формах взаимодействия со студентами в дополнительном образовании для студентов должна быть предусмотрена возможность:

- освоения не обозначенных в основной программе знаний и навыков;
- осуществления научной работы;
- заслушивания докладов студентов, преподавателей, учёных о результатах своего исследования или реферативного изложения того или иного вопроса; обсуждения каждого доклада.

В качестве основной формы в дополнительном образовательном процессе используется учебно-исследовательский семинар. Каждое занятие проводится еженедельно и состоит из двух частей. Составляющие посвящаются изучению тем по проблеме исследования, методологии исследования, представлению и обсуждению докладов студентов (как рефера-

тивного характера, так и по результатам решения исследовательских задач) и специалистов, активно ведущих исследования в той или иной области. Такой регламент работы сохраняет активность студентов и в основном (хорошие показатели на аттестации, повышение качества успеваемости), и в дополнительном образовательном процессах (высокая посещаемость семинара, ответственная подготовка к выступлениям, стремление к решению исследовательских задач). Кроме семинара предлагается использовать деловую игру, конференцию, а также парные формы взаимодействия преподавателя и студентов: консультация, беседа.

Охарактеризуем функциональный аспект модели. В определении функций модели мы опираемся на анализ исследования системы И.О. Котляровой [6]. Главная цель и ожидаемый результат – повышение готовности студентов младших курсов к научным исследованиям, что приводит к приращению образованности студентов. Вследствие этого считаем одной из важных функций образовательную.

Модель обладает оценочно-диагностирующей функцией, так как предполагает изучение преподавателями состояния готовности студентов к научным исследованиям, анализ результатов взаимодействия со студентами, обсуждение со студентами индивидуальных перспектив, самоанализ студентами результатов собственной деятельности.

Реализация модели способствует специальной подготовке студентов: расширяет их представления об исследовании в рамках своей будущей профессии, приводит к приращению их опыта в проведении исследований, более адекватному проектированию и осуществлению исследований, что входит в состав профессиональной деятельности. Таким образом, модели присуща профессиональная функция.

Обращаясь к генетическому аспекту модели, отметим, что педагогическое содействие осуществляется в три этапа, связанных с этапами решения исследовательской задачи (постановка, решение, представление результатов решения), что влечёт соответствующие изменения в элементах модели и структуре. Кратко опишем генезис модели.

Содержание дополнительного образования. Первый этап – ознакомление не только с научными исследованиями прошлого, но и с исследованиями, проводимыми в вузе; описа-

ние проблемы, порождающей исследовательские задачи для студентов; определение со студентом тематики исследования, поиск студентом информации по тематике исследования; возможно (в зависимости от уровня готовности студента) решение небольшой исследовательской задачи; доклад на семинаре.

Второй этап характеризуется максимальной концентрацией нового для студента материала в дополнительном образовании: дальнейшее ознакомление со специально подобранным материалом (сведения по предметной области исследования; ознакомление с анализом по теме, стратегиями решения задач, устным представлением результатов исследования; обучение наиболее общим, наиболее характерным приёмам научных исследований); уточнение исследовательской задачи со студентом, поиск информации по тематике исследования, выполнение анализа по теме, апробация методов (поиск метода) для решения поставленной задачи; соотнесение студентом своих качеств с качествами исследователя, сведения по развитию необходимых студенту-исследователю качеств, оценка студентом предлагаемого ему для освоения материала. Предполагаются доклады студентов: при успешном продвижении в решении задачи – по теме исследования или по темам, рассматриваемым в ходе подготовки студентов к научным исследованиям.

На третьем этапе в содержание образования включаются: элементы формальной логики, сведения по оформлению результатов научного исследования в виде тезисов, статьи и ознакомление с исследованиями различной тематики, проводимыми учёными и специалистами, которые приглашаются на семинар. В исследовании студентов – завершающий этап, в ходе которого осуществляется анализ полученных результатов и собственной деятельности, оформление результатов решения исследовательских задач, их презентация.

Нравственный аспект содержания образования на этапах составляют ориентиры отношений в исследованиях и элементы этики в исследованиях, включаемые явно в содержание образования и в скрытом виде – передаваемые через информирование о ходе и итогах исследования студентов, а также через методы и формы взаимодействия преподавателя и студентов (студента).

Методы преподавателя и студента на этапах обуславливаются состоянием готовности к научным исследованиям, определённым со-

держанием образования, идеей побуждения студентов к проявлению своих сущностных свойств.

Предполагается получение преподавателем информации об изменении состояния готовности и её компонент; контроль, анализ и оценка взаимодействия преподавателей и студентов. Анализ состояния готовности студента к научным исследованиям на первом этапе учитывает опыт студента в исследовательской деятельности, предшествующий поступлению в вуз, и опыт, приобретённый студентом в основном образовательном процессе (первый семестр). Выявленный уровень готовности станет основанием для реализации второго этапа педагогического содействия.

Второй и третий этапы педагогического содействия характеризуются наличием коррекции: на основе полученных данных преподавателем

– устанавливается соответствие промежуточных срезов готовности поставленной цели – повышение уровня готовности студентов к научным исследованиям;

– выявляются причины обнаруживаемых отклонений (анализируются результаты взаимодействия, что включает оценку результатов образовательной деятельности студента, в частности – его исследования, и оценку педагогического содействия).

После коррекции определяется новое (изменённое) состояние готовности студента к научным исследованиям. На следующем этапе становления готовности студентов к научным исследованиям это состояние, при условии соответствия спроектированному, становится *выявленным состоянием*, на основе которого вновь прогнозируется состояние готовности к научным исследованиям что, в свою очередь, предоставляет основания для коррекции содержания дополнительного образования, используемых методов и форм. Средствами получения информации могут служить изучение документов, опросы, наблюдение, сравнение результатов опроса и наблюдения, анализ продуктов деятельности студентов.

Согласно выдвинутой нами гипотезе, окончательным результатом педагогического содействия, осуществляемого в соответствии с вышеописанной моделью, должен стать повышенный, по сравнению с имевшимся до реализации содействия, уровень готовности студентов к научным исследованиям.

Практическая апробация этого научного

предположения была осуществлена в ходе педагогического эксперимента. Экспериментальной базой исследования являлись Озёрский технологический институт (филиал) ГОУ ВПО «Московский инженерно-физический институт (государственный университет)», ГОУ ВПО «Озёрский филиал Уральского государственного лесотехнического университета». Всего в исследовании на различных этапах приняли участие 251 студент и 14 преподавателей.

Практическая реализация модели осуществлялась на лекциях по математике, учебно-исследовательском семинаре, в беседах со студентами, консультациях, конференциях. Для проверки гипотезы были сформированы 3 экспериментальные группы и одна контрольная. В экспериментальной группе ЭГ3 педагогическое содействие осуществлялось полностью в соответствии с моделью и необходимыми для ее функционирования условиями. В экспериментальных группах ЭГ1, ЭГ2 не были реализованы соответственно: включение в содержание образования студентов элементов методологии и теории научного исследования; педагогически целесообразная конкретная помощь студентам в выборе и решении адаптированных исследовательских задач соответственно. В контрольной группе КГ не были реализованы положения гипотезы. Полученные по окончании эксперимента данные приведены на гистограммах (рис. 2).

На основании полученных данных и проведённого статистического анализа был сделан вывод: применение разработанной модели способствует успешному становлению готовности студентов младших курсов к исследованиям.

Опыт реализации модели и ее экспериментальная апробация позволяют констатировать, что педагогическое содействие становлению готовности студентов младших курсов к научным исследованиям в условиях: а) вовлечение студентов в научные исследования преподавателями общеобразовательных дисциплин; б) оказания педагогически целесообразной конкретной помощи студентам в выборе и решении адаптированных исследовательских задач; в) стимулирования студентов, направленного на пролонгацию мотивации решения выбранных ими исследовательских задач – оказывает положительное влияние на дальнейшее её развитие, проявление студентами себя при проведении обязательных учебно-исследовательских и дипломной работ.

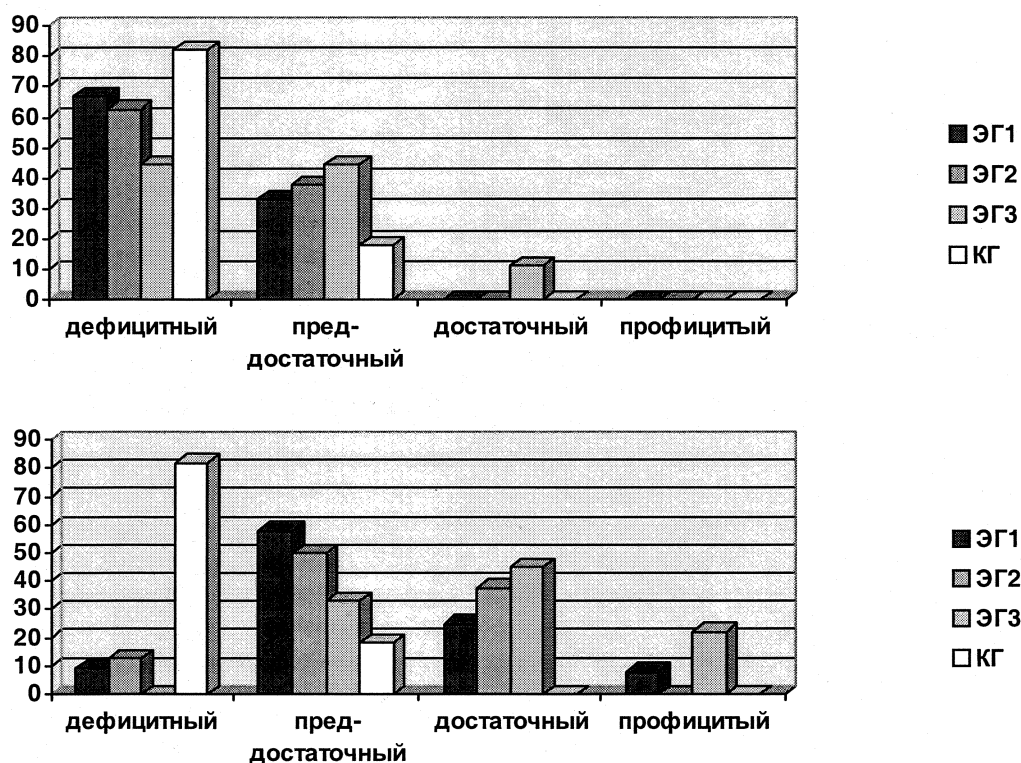


Рис. 2. Уровень готовности студентов младших курсов к научным исследованиям (до- и послеэкспериментальный срез)

Литература

1. Акопян, О. В. Теоретические предпосылки преподавания исследований студентов младших курсов в дополнительном образовании / О. В. Акопян // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование, здравоохранение, физическая культура». – Вып. 11. – № 6 (78). – 2007. – С. 82–86.
2. Гнеденко, Б. В. Математическое образование в вузах: учеб.-метод. пособие / Б. В. Гнеденко. – М.: Высш. школа, 1981. – 174 с.
3. Гольдштейн, С. Л. Система организации исследовательской деятельности / С. Л. Гольдштейн, И. П. Плотицина // Вестник высшей школы. – 1984. – № 12. – С. 48–49.
4. Квиткина, Л. Г. Научное творчество студентов / Л. Г. Квиткина. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 109 с.
5. Колесников, К. С. Важная форма подготовки инженеров программ / К. С. Колесников, И. Б. Шавырин // Вестник высшей школы. – 1986. – № 5. – С. 41–44.

6. Котлярова, И. О. Системное представление об исследовании: учеб. пособие / И. О. Котлярова, Г. Н. Сериков. – Челябинск: ЧГТУ, 1996. – 81 с.

7. Минскер, К. С. Проблемная лаборатория и творчество студентов программ / К. С. Минскер // Вестник высшей школы. – 1985. – № 5. – С. 56–59.

8. Научно-исследовательская работа студентов как составная часть подготовки специалистов: материалы семинара, 8–9 окт. 1980 г., г. Суздаль / под ред. А. В. Барабаницкого и др. – М., 1981. – 116 с.

9. Научное открытие и его восприятие / под ред. С. Р. Микулинского, М. Г. Ярошевского. – М.: Наука, 1971. – 311 с.

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

11. Удалов, Н. П. НИРС и производительный труд / Н. П. Удалов, А. Н. Гусев // Вестник высшей школы. – 1984. – № 12. – С. 46–48.

Поступила в редакцию 3 декабря 2009 г.

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК БАЗИСНЫЙ КРИТЕРИЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ

А.В. Гурвич
Южно-Уральский государственный университет

COMMUNICATIVE COMPETENCE AS THE BASIC CRITERION OF QUALITY EVALUATION OF INTERPRETER STUDENT'S FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

A.V. Gurvich
South Ural State University

Раскрыта актуальность использования компетентностного подхода к оценке качества иноязычного образования, коммуникативная компетентность описана как базисный критерий оценки качества иноязычного образования студентов-переводчиков; охарактеризована процессуально-динамическая модель управления качеством развития коммуникативной компетенции студентов-переводчиков.

Ключевые слова: компетентностный подход, ключевые компетенции, коммуникативная компетенция, межкультурная коммуникативная компетенция, качество образования, иноязычное образование.

The article discloses the relevance of competence approach realization, evaluating foreign language education quality of interpreter students, suggests a procedural and dynamic model of interpreter students' quality management and the development of their communicative competence.

Keywords: competence approach, key competences, communicative capacity, cross-cultural communicative competence, quality of education, foreign language education.

Интеграционные процессы обусловили необходимость адаптации российской системы высшего образования к международным стандартам качества, разработки сопоставимых критериев и методик оценки качества образования. Научным и методологическим базисом современной образовательной политики в области качества являются международные стандарты серии ИСО 9000, а также организационно-методологический опыт внедрения «систем всеобщего управления качеством» (Total Quality Management) разных версий в Японии, США, Европе. В них качество рассматривается как степень соответствия присущих объекту характеристик установленным требованиям. Под качеством образования в широком смысле понимают сбалансированное соответствие высшего образования определенным целям, требованиям,

нормам (стандартам) [5]. Другими словами высшее образование (как процесс, результат и система) имеет определенную совокупность характеристик, относящихся к его способности удовлетворять установленные и предполагаемые потребности. Качество профессионального образования ученые рассматривают в различных аспектах: знаниецентристском, как трансляция готового профессионально-специализированного знания; социоцентристском, как соответствие потребностям развития экономики и общества; культуроцентристском, ориентированном на становление «человека культуры»; человекоцентристском, отвечающим запросам личности, ее ожиданиям и потребностям.

В последнее время проблеме управления качеством высшего профессионального образования в педагогической науке уделяется

достаточно большое внимание. Однако в исследованиях ученых-педагогов (О.Ю. Афанасьева, М.В. Дружинина, Е.И. Пассов и др.), изучающих вопросы преподавания иностранных языков в вузе, проблема взаимосвязи качества профессионального и иноязычного образования не получила должного развития. Вместе с тем профессорско-преподавательский состав специальных (языковых) кафедр признает необходимость обновления качества иноязычного образования, предпринимая для этого определенные меры, которые в основном ограничиваются использованием тех или иных методических средств [1, 2, 4]. В то же время нельзя не согласиться с тем, что качественно новому развитию образовательной среды должно соответствовать педагогическое управление, опирающееся на новые подходы к оценке развития образовательных систем, в числе которых называется семиотико-ситуационный подход [1]. Наряду с этим подходом, в организации иноязычного образования в последнее время все большую популярность приобретает компетентностный подход, который, по мнению ученых (Н.Н. Тулькибаева, Р.Т. Шрейнер и др.), «акцентирует внимание на результатах образования, выражающих способность человека действовать в различных проблемных ситуациях» [8, с. 62]. Основные положения компетентностного подхода нашли отражение в нормативных документах: «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.», «Национальная доктрина образования до 2025 г.». В этих документах происходит резкая переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура» на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся. Ряд ученых, в частности академик М.М. Поташник, считает, что «понятие «компетенции» должно занимать гораздо большее место в проблеме достижения образования высокого качества, чем это имеет место сейчас» [6, с. 43]. Г.Н. Сериков предлагает включить в профессиональную квалификацию любого специалиста наряду с компетентностью, характеризующей «знаниевый аспект его способности осуществлять профессиональную деятельность», также и профессиональную состоятельность, которая «выражает способность осуществлять профессиональную деятельность по исполнению тех или иных компетенций с определенной мерой качества (мастерства)» [7, с. 158–159].

Однако педагогическим сообществом по-

ка уделяется недостаточное внимание разработке критериев оценки качества иноязычного образования переводчиков с позиции компетентностного подхода, ориентирующего образование на формирование системного набора различных компетенций. От современных переводчиков сегодня требуются не только умение работать с разнообразной информацией на родном и иностранном языках, владение навыками устного, письменного и синхронного перевода, но и умение свободно общаться в поликультурном пространстве, навыки межкультурного и профессионального общения, готовность эффективно решать профессиональные задачи в различных ситуациях. В контексте компетентностного подхода иноязычное образование представляет собой образовательный процесс качественно нового типа, направленный на овладение студентами-переводчиками как профессиональными, так и ключевыми компетенциями, к числу которых ряд ученых относят коммуникативную компетенцию [3]. Вместе с тем в современных условиях практически отсутствуют исследования, в которых изучаются вопросы управления качеством развития коммуникативной компетенции переводчиков.

Мы считаем, что качество иноязычного образования в вузе может быть раскрыто не только через овладение иноязычной культурой, но и через коммуникативную компетенцию, поскольку иноязычное образование носит коммуникативный характер [1, 4]. Коммуникативная компетенция может выступать одним из базисных критериев оценки его качества, характеризуя готовность переводчиков решать задачи профессиональной деятельности, руководствуясь в процессе общения ценностями иноязычной культуры. Качество результата иноязычного образования – это соответствие коммуникативной компетенции переводчиков потребностям обучающихся и работодателей в развитии личности, готовности к эффективному иноязычному общению и требованиям социального заказа, заложенным в государственных образовательных стандартах. Коммуникативная компетенция рассматривается нами как интегральная характеристика специалиста-переводчика, которая определяет его способность решать социальные и профессиональные проблемы, возникающие в конкретных ситуациях переводческой деятельности с использованием знаний, разнообразных языковых средств, жизненного опыта, ценностей и наклонностей. В содержание по-

ния «коммуникативная компетенция переводчика» мы включаем не только когнитивную, поведенческую, но и мотивационно-ценностную составляющую, характеризующую его ценностные установки, направленность его внутреннего мира относительно социально ценных норм морали и права, его национальные и общечеловеческие устремления.

Владение коммуникативной компетенцией можно рассматривать как качество результатов образовательной деятельности (процесса), качество самого процесса и качество системы или организации деятельности. При осуществлении образовательного процесса на педагогах лежит ответственность за качество результатов своей деятельности в учебно-педагогическом взаимодействии со студентами. Педагоги также отвечают за решение задачи контроля качества осуществляющегося образовательного процесса [7]. Хорошее качество результатов может быть достигнуто только при хорошем качестве образовательного процесса, которое определяется, с одной стороны, его содержанием, а с другой – его обеспеченностью материально-техническими, информационными и кадровыми ресурсами.

Процессы менеджмента качества в иноязычном образовании должны предусматривать, прежде всего, те процессы, которые регламентируются обязательными процедурами в соответствии с ГОСТ Р ИСО 9000 – 2001. В их числе: определение целей в области качества иноязычного образования, планирование качества, анализ качества, разработка и управление различной документацией, включающей рабочие программы, учебно-методические комплексы, управление данными о качестве (записями), внутренний аудит, корректирующие и предупреждающие действия преподавателя. Наряду с этим компетентный аспект качества иноязычного образования предполагает выявление запросов потенциальных работодателей к содержанию компетенций, которыми должны владеть переводчики, а также разработку методов управления и контроля качества подготовки компетентных специалистов-переводчиков.

В понятие «коммуникативная компетенция» заложена идеология формирования содержания иноязычного образования «от результата», в процессе которого у переводчика должно быть сформировано некоторое целостное социально-профессионально-личностное качество, позволяющее ему успешно взаимодействовать с другими людьми на основе изу-

чения их языка и культур. Рассмотренная в широком социокультурном контексте иноязычного образования коммуникативная компетенция обеспечивает эффективное иноязычное общение и понимание в процессе как профессиональной, так и социальной деятельности переводчика на основе реализации гибких коммуникативных стратегий.

Современное иноязычное образование ориентировано на подготовку переводчиков, активно использующих в своей профессиональной деятельности навыки межкультурной коммуникации, от владения которой во многом зависит эффективность общения носителей разных культур и языка. Коммуникативная компетенция в ее взаимосвязи с межкультурной коммуникацией характеризует готовность будущих переводчиков к эффективному межкультурному общению в конкретном переговорном процессе, способность к диалогу, взаимопониманию и толерантности в принятии других культур. Таким образом, ключевая коммуникативная компетентность специалиста-переводчика предполагает владение интегрированной социальной, профессиональной и межкультурной коммуникативной компетенцией. Она включает результаты иноязычного образования, выражающие «приращение» знаний, умений, навыков, опыта иноязычного и межкультурного общения, опыта эмоционально-ценностных отношений в сфере коммуникации. Авторское видение коммуникативной компетенции переводчика характеризуется необходимой и достаточной мерой освоенности (присвоенности): а) коммуникативных и контекстных (профессиональных) знаний и умений; б) ценностей, норм, правил, отношений, установок; в) моделей общения. Таким образом, сформированная в процессе иноязычного образования коммуникативная компетенция переводчика представляет собой интегративное личностное образование, которое имеет сложную содержательную структуру, включающую: ценностно-мотивационный, когнитивный и деятельностный компоненты, позволяющие наиболее эффективно и адекватно осуществлять коммуникативную деятельность в процессе перевода. В отличие от обычных коммуникантов коммуникативная компетенция переводчика носит сопоставительно-динамический характер, поскольку он вынужден корректировать соотношение языкового содержания и выводимого смысла. От переводчика требуется: гибкость, способность быстро переключать внимание, переходить от одного

языка к другому, от одной культуры к другой, от одной коммуникативной ситуации к другой.

Нами определена структура качества развития коммуникативной компетенции студентов-переводчиков: процессуальная (качество организационного обеспечения, качество содержания образования, качество преподавания, качество технологий обучения) и результирующая (качество коммуникативной компетенции) составляющие.

Предложенная нами процессуально-динамическая модель управления качеством развития коммуникативной компетенции переводчиков отражает, на наш взгляд, основные составляющие системы управления качеством, включающие четыре взаимосвязанных процесса (этапа):

- планирование качества – целеполагание и определение видов учебной деятельности, которые должны подвергаться контролю преподавателем;

- управление качеством – разработка критериев и показателей уровня сформированности коммуникативной компетенции, измерение качества деятельности студентов-переводчиков (контроль качества);

- обеспечение качества – сбор, анализ, статистическая обработка информации, полученной в ходе постоянного мониторинга качества, доведение результатов контроля до студентов-переводчиков;

- улучшение качества – организация мероприятий по повышению эффективности и результативности заданных видов учебной деятельности, направленных на развитие коммуникативной компетенции.

Процесс разработки и реализации модели, а также проведенный анализ содержания и структуры понятия «коммуникативная компетенция», различных подходов к ее оценке позволил смоделировать содержательное наполнение трех ее компонентов и определить критерии ее сформированности, учитывающие особенности будущей профессиональной деятельности переводчика.

Когнитивный компонент отражает систему приобретенных переводчиком знаний:

- лексических единиц и грамматических правил, преобразующих лексические единицы в осмысленные высказывания в процессе общения;

- специфических характеристик разнообразных жанровых форм;

- профессиональной терминологии и этикетных речевых формул в деловом общении;

- норм поведения в коммуникативном акте и стилей коммуникации;

- культуры того народа (народов), с представителями которого осуществляется коммуникация;

- статусно-ролевых характеристик партнеров по коммуникации;

- собственного индивидуального стиля коммуникации и др.

Ценностно-мотивационный компонент позволяет судить об отношении переводчика к полученным знаниям, к партнерам по коммуникации, он отражает его стремление:

- осмысливать ценности коммуникативной компетенции;

- актуализировать мотивы формирования умений и навыков коммуникации в процессе перевода;

- осознавать свой профессиональный стиль общения;

- учитывать национальные ценности и нормы, толерантно воспринимать межкультурное различие;

- создавать позитивный для коммуникантов настрой в общении;

- достигать взаимопонимания и консенсуса в общении на основе сотрудничества, уважения и принятия другого (раса, национальность, религия, статус, роль, пол).

Деятельностный компонент проявляется в «умении делать», в готовности и способности переводчика:

- осуществлять перевод в соответствии с коммуникативными намерениями участников общения;

- логически выстраивать иноязычное и кросскультурное общение;

- интерпретировать в процессе перевода смысл высказываний и текстов;

- критически переосмысливать и осуществлять презентацию текстового материала профессионально ориентированной проблематики;

- выполнять параллельные действия на двух языках в процессе перевода, свободно оперировать иноязычной и специальной лексикой;

- понимать и передавать смысл текста в процессе перевода;

- выполнять роль коммуникатора в международном переговорном процессе, в согласовании интересов субъектов международного права;

- использовать адекватные ситуации общения, вербальные и невербальные коммуникативные стратегии;

– правильно использовать систему языковых и речевых норм в коммуникативном поведении;

– устранять недоразумения и недопонимание, вызванные культурными различиями;

– разрешать конфликты в переговорном процессе на основе поиска согласия и компромисса.

Мониторинг качества позволяет не только осуществлять постоянное наблюдение и контроль образовательного процесса, но и видеть динамику развития у студентов-переводчиков коммуникативной компетенции в целом и отдельных ее компонентов в частности. Компетентностный аспект качества результатов иноязычного образования, в отличие от традиционных экзаменационных испытаний, ориентированных на выявление объема и качества усвоенных знаний, предполагает приоритетное использование объективных методов диагностики деятельности обучающихся (модульно-рейтинговая система, тестирование, наблюдение, экспертиза продуктов профессиональной деятельности, защита учебных портфелей и др.).

Конечным результатом и показателем качества иноязычного образования является положительная динамика формирования коммуникативной компетенции студента-переводчика, позволяющая ему осуществлять продуктивную профессиональную деятельность в различных ситуациях межкультурного и делового общения; ее интегрированность и содержательная структурированность с другими ключевыми компетенциями.

В нашем исследовании показана взаимосвязь и взаимообусловленность понятий «иноязычное образование», «качество образования», «компетентностный подход», «коммуникативная компетенция», дополнены научные знания о структуре коммуникативной компетенции студентов-переводчиков, раскрыто содержание входящих в нее компонентов: когнитивного, ценностно-мотивационного и деятельностного. Это дало возможность определить критериально-оценочную базу, научная новизна которой состоит в том, что она позволяет получить

объективную оценку качества иноязычного образования с позиции компетентностного подхода, а предложенные критерии оценки дают возможность регулирования, коррекции и развития уровня сформированности коммуникативной компетенции студентов-переводчиков.

Литература

1. Афанасьева, О.Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: методология, теория, практика: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / О.Ю. Афанасьева. – Челябинск: ЧГПУ, 2008. – 45 с.

2. Дружинина, М.В. Формирование языковой образовательной политики университета как фактор обеспечения качества профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / М.В. Дружинина. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. – 52 с.

3. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

4. Пассов, Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 2000. – 170 с.

5. Попова, А.Ф. Особенности менеджмента качества в высшем образовании / А.Ф. Попова // Региональный маркетинг и корпоративная культура территориального управления: тез. докл. межвуз. науч.-практ. конф. – Екатеринбург, 2010. – 246 с.

6. Поташник, М.М. Качество образования: проблемы и технология управления (в вопросах и ответах) / М.М. Поташник. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 352 с.

7. Сериков, Г.Н. Управление образовательным учреждением: учеб. для студентов пед. специальностей. Ч. 1: Явление и понятия / Г.Н. Сериков. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ: ИЦ «Уральская Академия», 2007. – 280 с.

8. Тулькибаева, Н.Н. Компетентность и компетенции как теоретико-педагогическая проблема качества образования / Н.Н. Тулькибаева, Р.Т. Шрейнер // Известия Уральского отделения РАН. Образование и наука. – 2008. – № 2(50) – С. 55–64.

Поступила в редакцию 12 декабря 2009 г.

Теория и методика профессионального образования

УДК 378.1.011.31-051
ББК 4481.42

ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА ПРИ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Н.В. Лежнева

Троицкий филиал Челябинского государственного университета

TUTOR'S ACTIVITY PECULIARITIES IN THE COURSE OF UNIVERSITY EDUCATIONAL PROCESS HUMANIZATION

N.V. Lezhneva

Troitsk brunch of Chelyabinsk state university

Рассматриваются особенности деятельности преподавателя вуза при гуманизации образовательного процесса в вузе: описываются компоненты деятельности преподавателя, механизмы повышения его внутренней профессиональной мотивации, стили педагогического общения.

Ключевые слова: гуманизация образовательного процесса в вузе, профессиональная мотивация преподавателя вуза, стили педагогического общения.

Tutor's activity peculiarities in the course of university educational process humanization are considered. The components of tutor's activity, his internal professional motivation methods of rising and pedagogical communication styles are described.

Keywords: university educational process humanization, tutor's professional motivation, pedagogical communication styles.

В последнее время на страницах печати все чаще появляются статьи, говорящие о важности гуманизации образовательного пространства высшей школы. Только в такой среде возможно воспитания яркой, творческой, эмоционально устойчивой личности студента. Успех в этом деле во многом определяют содержание и технологии преподавания; многообразие культурно-воспитательных форм работы; вовлеченность студентов в научную работу и др. Но все же наиболее важную роль в гуманизации университетского образования играет стиль (дух) общения студентов и преподавателей в учебном процессе и во внеучебное время.

Основная трудность, возникающая при исследовании данной проблемы, заключается, на наш взгляд, в следующем. Система не может дважды пройти через одно и то же состояние и то, что было успешно в одних обстоятельст-

вах, вовсе не обязательно даст положительный результат в других. Следовательно, те технологии, методики, предписания, которые успешно «сработали» в одной среде, при копировании в другой системе (пусть даже со сходными условиями) могут быть низко эффективны или бесполезны. Наши исследования показали, что чем выше уровень мастерства преподавателя и его статус как ученого, тем менее успешны попытки «рекомендовать ему к использованию» какую-либо «удачную» технологию. Если все-таки данный процесс произошел и технология успешно «прижилась», то при анализе оказывается, что полученное в результате новообразование весьма отдаленно напоминает первоначальные рекомендации. Следует отметить, что эта проблема не стоит так остро в школе. Проведенные исследования показывают, что школьные учителя (особенно это касается эксперимен-

тальных школ) с достаточным энтузиазмом воспринимают инновационные идеи и технологии и в большинстве случаев успешно их осваивают на уровне, близком к оригиналу.

Однако мы считаем, что этот (на первый взгляд отрицательный) фактор несет в себе мощный потенциал обновления образовательного процесса, если он станет личностно ориентированным не только для студентов, но и для преподавателей.

Гуманистическая модель университетского образования предполагает существенное изменение позиции преподавателя. Его роль постепенно трансформируется в роль консультанта, наставника, учителя в буквальном смысле этого слова. Изучению данного вопроса посвящены работы В.И. Андреева [1], А.К. Дусавицкого [4], М.Н. Мироновой [6], Г.Н. Серикова [7] и др.

Интересным кажется нам подход Н.В. Кузьминой [5], которая выделяет пять функциональных компонентов деятельности преподавателя: гностический, связанный со сферой знаний преподавателя в своей предметной области, психологических особенностей личности студентов, средств педагогической коммуникации, особенностей своей личности и деятельности; проектировочный, включающий в себя дальние, перспективные цели обучения и воспитания, стратегии и способы их достижения; конструктивный, отражающий особенности конструирования педагогом собственной деятельности и деятельности студентов с учетом ближайших (занятие) целей обучения и воспитания; коммуникативный компонент, характеризующий специфику взаимодействия преподавателя со студентом; организаторский, связанный с умением педагога организовать свою собственную деятельность и деятельность студентов.

Проанализируем, каким образом особенности личности преподавателя университета преломляются в каждой из пяти рассматриваемых областей при «исповедании» гуманистической парадигмы образования.

Гностический компонент деятельности. Для обеспечения образовательного процесса преподаватель вынужден обладать знаниями, далеко выходящими за рамки преподаваемых курсов. Образовательный процесс строится на выявлении и развитии особенностей личности студента, поэтому знания в этой области для преподавателя являются не менее важными, чем знание своего предмета. Эффективность образовательного процесса во многом зависит

от особенностей педагогической коммуникации, поэтому преподаватель неминуемо приходит к необходимости приобретения системных знаний в этой области. Одной из особенностей рассматриваемой модели образования – существенное развитие и становление личности преподавателя. Поэтому склонность к рефлексивно-оценочной деятельности и самокоррекции является неотъемлемой характеристикой преподавателя.

Проектировочный компонент деятельности. Данный компонент связан с самостоятельным выбором преподавателем существующих программ для данного курса или принятием решения разработать новый курс. Поэтому он является одним из самых сложных, но и самых творческих этапов в деятельности педагога. Эта работа обуславливает повышение внутренней мотивации профессиональной деятельности преподавателя на остальных этапах.

Конструктивный компонент деятельности. Обучение, ориентированное на личность студента, носит вероятностный характер. Поэтому при подготовке к занятию преподавателю необходимо «продумать» несколько вариантов развертывания лекции или практического занятия. Конструирование идет на двух уровнях: целостное – учет особенностей данной группы и «доводка» – учет особенностей каждого студента.

Коммуникативный компонент деятельности. Субъект-субъектные отношения между участниками образовательного процесса обуславливают многообразие форм педагогической коммуникации, что приводит преподавателя к необходимости целенаправленной деятельности в этой области: заставляет заранее планировать свои действия и действия студентов для создания условий психологической безопасности в общении; использовать специальные задания и приемы, обучающие студентов различным видам взаимодействия; формировать мотивационную основу взаимодействия и др.

Организаторский компонент деятельности. Преподаватель принимает на себя роль координатора, организатора самостоятельной работы группы, гибко распределяет студентов по подгруппам с учетом их личностных особенностей в целях создания благоприятных условий для их проявления. Организаторский компонент деятельности преподавателя по отношению к себе заключается в умении реализовать и развивать свои педагогические способности, управлять своим эмоциональным

состоянием, максимально использовать все положительное из своих природных качеств.

Как видим, становление преподавателя, способного реализовать гуманистическую модель обучения, процесс достаточно сложный и длительный. Его интенсификация может быть осуществлена через решения ряда последовательных задач описанных ниже. При этом необходимо учесть одну из особенностей преподавателей университета, о которой мы говорили в начале статьи, – их ярко выраженную индивидуальность.

Обобщение опыта инновационной работы в различных учреждениях региона и анализ литературы по данному вопросу позволили нам сформулировать некоторые рекомендации, позволяющие избежать ошибки в руководстве инновационным процессом. При их создании мы ориентировались на работы В.Г. Буданова [3], согласно которым проблема инновационных преобразований в высшей школе заключается не в том, чтобы создать единую технологию обучения и воспитания, а в том, чтобы помочь преподавателю осознанно создавать свою, только ему присущую методику и стиль, оставаясь на позициях философских, психологических и педагогических наук.

Наиболее значимым фактором эффективности инновационного процесса выступает организационный аспект, обеспечивающий солидарность представления преподавателей о своем профессиональном долге, их умение увязать личные педагогические философии друг с другом и со студентами, поддержку автономной инициативы педагогов администрацией университета.

Поэтому первым шагом в создания коллектива, способного обеспечить переход к гуманистической модели образования, должно стать выявление личностных и профессиональных особенностей каждого преподавателя, разработка траектории его дальнейшего профессионального развития.

Неразрывно связана с уровнем развития личности преподавателя внутренняя мотивация его профессиональной деятельности. Однако наши исследования показывают, что высокий уровень профессиональной компетенции преподавателя, к сожалению, не всегда гарантирует высокий уровень мотивации его профессионального развития. Данные свидетельствуют о том, что снижение уровня мотивации профессионального роста часто приводит к тому, что даже преподаватели вуза, обладающие глубокими знаниями по своему

предмету и значительным педагогическим опытом, недостаточно учитывают объективные тенденции возрастания роли диагностики в постановке целей и оценке результатов обучения; не обеспечивают условия для повышения эффективности образовательного процесса на основе использования современных технологий, в том числе и компьютерных; настороженно относятся к интеграции учебных курсов; выступают против гуманитарной ориентации современного высшего образования и др.

В своей работе мы используем следующую классификацию мотивации преподавателей:

- мотивацию, связанную с ориентацией на личность студента (безоценочное приятие, содействие развитию его способностей, самодетерминации, самосовершенствования и т. п.);
- мотивацию, связанную с самосовершенствованием и саморазвитием преподавателя как личности;
- мотивацию, связанную с профессиональным развитием преподавателя.

Организация продуманной системы психологической поддержки инновационной работы в университете может существенно повысить уровень составляющей, связанной с самосовершенствованием в области педагогического труда.

В качестве наиболее эффективных способов повышения внутренней мотивации профессионального развития преподавателя, зависящих от действий администрации университета, мы выделяем следующие:

- признание администрацией (и демонстрация этого) ценности данного преподавателя как личности для коллектива;
- корректная (и только по желанию преподавателя) диагностика его профессиональных и личностных качеств для выявления его сильных и слабых сторон;
- помощь в долгосрочном планировании (а не навязывание плана работы) инновационной деятельности преподавателя с учетом его субъектного опыта и сильных профессиональных и личностных качеств;
- создание доверительных отношений между педагогами и администрацией, в которых администрация рассматривалась другой стороной не только как «карающий» и «контролирующий» орган, но и как «помогающий» и «способствующий». Для этого целесообразно в практику университета ввести ряд приемов (переходящих в традиции);
- поддержка любой инициативы сотрудника университета в области инновационной

деятельности, самообразования, личностного развития;

– поддержка преподавателя в стремлении выразить свое творческое Я (участие в конференциях и семинарах, обобщение своего опыта в статьях, методических разработках, диссертационных работах и др.);

– материальная поддержка преподавателя, занимающегося инновационной работой, должна, прежде всего, заключаться в обеспечении возможности приобретения необходимой для работы литературы, оплаты консультационной помощи, издательской деятельности и т. п. Материальное поощрение непосредственно за процесс инновации, как показала практика, не ведет к повышению внутренней мотивации профессиональной деятельности.

Несомненно, всякая инновация, в том числе и переход к гуманистической модели образования без высокой профессиональной компетентности преподавателя несет налет шарлатанства. Однако профессиональную компетентность преподавателя не следует смешивать со знаниями, усвоенными в вузе. Там она лишь зарождается. Ее становление и созревание происходят в практике профессионально-педагогической деятельности.

Знания в области психологии, социологии, экологии, валеологии и многих других дисциплин (или хотя бы знакомство с ними) также необходимы для организации образовательного процесса в университете, как и знания преподаваемых дисциплин. Ведь именно в юности, согласно данным психологических исследований, интенсивно формируется мировоззрение, складываются стереотипы отношения к природе, к своему здоровью, к окружающим людям и т.п.

Таким образом, система поддержки профессионального роста преподавателя является одной из центральных задач при построении модели гуманистического образования в университете. Достаточно эффективно во многих учебных учреждениях зарекомендовала себя в этом плане психолого-педагогическая просветительная деятельность методической службы университета. На начальном этапе работы целесообразно провести цикл проблемных семинаров с профессорско-преподавательским и административным составом университета, позволяющий участникам систематизировать и критически осмыслить свой педагогический опыт, сопоставить его с последними достижениями в области психологических и педагогических наук. Тематика семинаров должна

быть определена исходя из направленности и уровня подготовленности преподавательских кадров и стратегических и тактических целей образовательной системы университета. Это могут быть следующие темы: педагогическая позиция преподавателя вуза; технология модельного структурирования содержания образования; теория и технология гуманистических моделей образования; педагогическая рефлексия и рефлексивные способности специалиста; результативность в образовании и др.

Как показывают результаты проведенного нами эксперимента, достаточно действенным методом является организация совместной со студентами научно-исследовательской деятельности. Данная работа позволяет значительно активизировать не только научно-исследовательскую работу самого преподавателя, но стимулировать совершенствование его педагогического мастерства, повысить уровень его педагогической рефлексии, навыков педагогического общения. Последнее качество особенно важно при переходе от традиционных форм обучения к образованию гуманистической направленности. Поэтому остановимся на его рассмотрении более подробно.

Наиболее удачно, на наш взгляд, отражает особенности педагогического общения подход Г.А. Балла и М.С. Бугрина [2], которые выделяют в качестве функциональных составляющих общения интенциональную, операциональную, результативную и статусно-ролевую стороны этого процесса.

Определяя педагогическое общение как общение преподавателя (или профессорско-преподавательского коллектива) и студентов в образовательном процессе, способствующего профессиональному и личностному саморазвитию и самосовершенствованию студентов при максимальном раскрытии личностного потенциала преподавателя, попробуем более подробно рассмотреть особенности каждой составляющей, выделенной Г.А. Баллом и М.С. Бугриным.

Интенциональный и результативный аспекты определяются тем, на вызывание или предотвращение каких изменений личности студента воздействие ориентировано. При этом мы выделяем две группы: 1) личностные характеристики, которые в большей степени обусловлены наследственными факторами (воздействие на данные характеристики весьма ограничены, но их необходимо учитывать при педагогическом общении). Это ведущая сенсорная система, стиль обработки инфор-

мации, познавательные и творческие способности, особенности эмоциональной сферы; 2) личностные характеристики, воздействие на которые возможно и необходимо в процессе педагогического общения. К ним относятся: знания, умения, навыки; направленность, мировоззрение, валеологический и экологический стили поведения; социальная и эмоциональная компетентность и др.

При рассмотрении операционного аспекта, целесообразно выделить прямые воздействия, когда педагог и студент находятся в непосредственном контакте, и косвенные, реализуемые через третьих лиц; спонтанные и заранее планируемые воздействия, осуществляемые по определенной (но многовариантной) программе; монологические и диалогические воздействия.

При монологической стратегии преподаватель безотносительно к предпочтениям студента устанавливает цель воздействия, хотя во время самой процедуры могут быть учтены особенности студентов, в том числе проявляющиеся и в его предпочтениях. Диалогическая стратегия исходит из признания субъективной полноценности и принципиального равноправия взаимодействующих партнеров и в этом смысле стремиться абстрагироваться от различий в их социальном статусе.

Следует отметить, что особенности студенческого возраста накладывают определенные ограничения на использование типа воздействия. Результаты многократного анкетирования студентов 1–5 курса говорят о том, что использование монологической стратегии следует избегать. Особенно категорично отвергается этот тип общения студентами старших курсов. Очевидно, это интуитивно чувствуют опытные преподаватели. Анализ посещенных занятий показывает, что даже те педагоги, чье педагогическое общение традиционно является монологическим, при проведении занятий на старших курсах выбирают диалогический стиль общения. Однако следует констатировать, что при проведении лекционных занятий 45–50 % преподавателей, стаж которых не превышает 5 лет, и 20–25 % опытных педагогов практически не обращаются к субъектному опыту студентов и выбирают «жестко» монологический стиль общения. Это существенно снижает эффективность учебного процесса. Сказанное подтверждает и контроль «остаточных» знаний студентов, проводимый через неделю после прочтения лекций. Результаты свидетельствуют о том,

что диалогически построенная лекция позволяет на 25–30 % повысить запоминание материала. Кроме того, опрос студентов показывает, что диалогический стиль общения с преподавателем способствует поддержанию в течение всего занятия высокого уровня работоспособности и учебной мотивации.

Диалогический стиль общения является отличительной чертой при гуманизации процесса образования. Для этого типа отношений между преподавателем и студентом характерно действительное (а не мнимое) признание всей полноты субъектных свойств и готовность корректировать свои цели под влиянием партнера. Только диалогическая стратегия обучения может оказать помощь в самоопределении личности, помочь в самораскрытии и самореализации личности не только студента, но и преподавателя.

Рассмотрим статусно-ролевой аспект проблемы педагогического общения. Многие ученые, рассматривая данную проблему применительно к средней школе, выделяют три возможных статуса преподавателя: субъекта непосредственного межличностного взаимодействия, когда он, наряду с другими участниками, свободно выражает себя, сохраняя при этом восприимчивость к обратным воздействиям со стороны партнеров; «учителя жизни», «воспитателя»; «учителя премудрости» (преподавателя). В двух последних случаях он вынужден воспринимать процесс взаимодействия и свою роль в нем как бы со стороны, соотносить воспринятое с целями обучения, соответствующим образом корректировать свое поведение и планировать дальнейшие действия.

В университете соотношение указанных статусов должно существенно отличаться от модели в средней школе. Целесообразно осуществить это за счет увеличения доли первого компонента, так как именно он создает наиболее благоприятные условия «...для перерастания педагогического взаимодействия в сотрудничество партнеров, пусть различающихся по опытности, но объединенных общими ценностями и интересами и обладающих равными правами и ответственностью» [2, с. 64].

Однако, как показали наши исследования, 50–60 % студентов-первокурсников привыкли к иному стереотипу отношений между педагогом и обучающимся. Это создает определенные трудности при гуманизации образовательного процесса на начальной стадии обучения и требует от преподавателя дополни-

тельных усилий. В этом случае достаточно важно установление психологической дистанции. Полное отсутствие её ведет к установлению панибратских отношений и резко снижает эффективность образовательного процесса. Если психологический барьер слишком велик, установление субъект-субъектных отношений между преподавателем и студентом практически невозможно.

Несмотря на то, что «организация» субъект-субъектных отношений на начальной стадии обучения студентов требует от преподавателей значительных энергетических и временных затрат, только она может обеспечить гуманизацию всего последующего процесса образования и создать тот особый «университетский дух», о котором мы говорили в начале статьи.

Литература

1. Андреев, В.И. Педагогика / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.

2. Балл, Г.А. Анализ педагогических воздействий и его педагогическое значение / Г.А. Балл, М.С. Бургин // Вопросы психологии. – 1994. – № 4. – С. 56–66.

3. Буданов, В.Г. Концепция естественно-научного образования гуманитариев / В.Г. Буданов // Высшее образование в России. – 1994. – № 4. – С. 16–21.

4. Дусавицкий, А.К. Мотивы учебной деятельности студентов / А.К. Дусавицкий. – Харьков: ХГУ им. А.М. Горького, 1987. – 53 с.

5. Кузьмина, Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. – 113 с.

6. Миронова, М.Н. Попытка целостного подхода к построению модели личности учителя / М.Н. Миронова // Вопросы психологии. – 1998. – № 1. – С. 44–53.

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

Поступила в редакцию 1 декабря 2009 г.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ПОЛИЛОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОСВОЕНИЯ РУССКОЙ ДУХОВНО-МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С.П. Барковская
Магнитогорский государственный университет

POLYLOGICAL TECHNOLOGY DIDACTIC SYSTEM OF RUSSIAN SPIRITUAL-MUSICAL CULTURE MASTERING AS A COMPONENT OF TEACHERS-MUSICIANS TRAINING AT INSTITUTIONS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

S.P. Barkovskaya
Magnitogorsk State University

Представлена дидактическая система полилогической технологии освоения русской духовно-музыкальной культуры как компонент профессиональной подготовки педагогов-музыкантов в учреждениях среднего профессионального образования, её содержательные компоненты, средства, организационные формы и методы образования.

Ключевые слова: дидактическая система, профессиональная подготовка педагогов-музыкантов, русская духовно-музыкальная культура, полилогическая технология, полилог диалоговых сопряжений, содержательная модель объектно-функционального типа, полилогический подход, средства дидактической системы полилогической технологии, формы и методы, классификация задач.

The article presents a polylogical technology didactic system of Russian spiritual-musical culture mastering as a component of vocational training of teachers-musicians in the institutions of secondary vocational education, its substantive components, tools, the organizational forms and methods of education.

Keywords: didactic system, training of teachers-musicians, Russian spiritual-musical culture, polylogical technology, polylogue of dialog interfaces, the content model of object-functional type, polylogical approach, means of polylogical technologies didactic system, forms and methods of professional training, problems classification.

Наличие точного представления о сущности и содержании дидактической системы полилогической технологии (ПТ) освоения русской духовно-музыкальной культуры (РДМК) как компонента профессиональной подготовки педагогов-музыкантов в учреждениях среднего профессионального образования (УСПО) требует обращения к её системе. Мы рассмотрим структуру и содержание дидактической системы полилогической технологии освоения РДМК как компонент профессиональной подготовки педагогов-музыкантов в УСПО. Прежде чем приступить к этому, уточним на-

ше понимание профессиональной подготовки педагогов-музыкантов системы среднего профессионального образования (ССПО), русской духовно-музыкальной культуры, полилогической технологии, а также тип дидактической системы полилогической технологии освоения РДМК.

Профессиональная подготовка педагогов-музыкантов системы среднего профессионального образования включает общеобразовательное, общенаучное, общепрофессиональное, общепедагогическое, психолого-педагогическое, специальное и методическое направле-

ния теоретической и практической деятельности во взаимосвязи характеризующих их знаний, умений и навыков, необходимых для достижения эффективной профессиональной подготовки.

Русскую духовно-музыкальную культуру мы понимаем как часть отечественной культуры, в которой отражены ценности художественного творчества и православной аскетической системы, а также соответствующие историческому этапу процесс и результаты творческой деятельности человека, обогащающие духовную культуру посредством вокально-хоровой и православно-инструментальной технологии.

Под полилогической технологией понимается совокупность диалоговых методов и средств, объединённых и выстроенных в технологическом порядке полилога диалоговых сопряжений, обеспечивающего воспроизведение текстуально-полилогических процессов обучения и духовно-нравственного воспитания с целью эффективного освоения РДМК как компонента профессиональной подготовки педагогов-музыкантов в УСПО. Полилог диалоговых сопряжений представляет систему полилогов, аккумулирующую диалоговую коммуникацию (субъект-объектное взаимодействие), диалоговое общение (субъект-субъектное взаимодействие), духовное субъект-объектное и субъект-субъектное аналитическое и эмоциональное восхождение в противоречивом и (или) синтезирующем (гармоничном, унисонном) образовательном пространстве курса «Русская духовно-музыкальная культура» (РДМК); обеспечивающую возможности продуктивной текстуально-полилогической деятельности студентов-музыкантов и направленную на эффективную профессиональную подготовку в области РДМК.

В нашем исследовании представлена содержательная модель объектно-функционального типа.

При построении дидактической системы полилогической технологии нами были учтены:

- минимальный уровень требований к субъектам системы – субъектами в нашей модели выступают студенты и преподаватели УСПО. Минимальный уровень требований к преподавателям – готовность к реализации предложенной методики профессиональной подготовки педагогов-музыкантов ССПО в области РДМК с применением полилогической технологии;

- принципы полилогического подхода в курсе «РДМК» – «единство объективного и

субъективного», «единство части и целого», отражающие структурную целостность данной дидактической системы, необходимый и достаточный компонентный состав, который обеспечивает её эффективное функционирование; «единство индивидуальной и поликультур», «единоуправляемость», определяющие общую стратегию или ориентацию развития системы в направлении повышения её эффективности; «единство высказывания и интерпретации», «единство реального и потенциального», «единство сознательного и бессознательного», определяющие конкретные механизмы совершенствования и адаптивности системы к изменённым условиям внешней и внутренней среды объектов в направлении идеальности – конструирования содержания, организации текстуально-полилогической деятельности преподавателя и студентов, отбора ведущих методов, средств и форм текстуально-полилогического обучения в курсе «РДМК»;

- педагогические условия – разработка полилогической среды: полилог диалоговых смыслов, полилог речевых диалогов, духовное восхождение в проблемном полилоге; оптимальное наращивание самообучающихся функций студентов в курсе «РДМК»; применение педагогами-музыкантами и студентами-музыкантами полилогической технологии освоения РДМК в музыкально-педагогической, музыкально-исполнительской, хормейстерской деятельности, необходимые для достижения цели рассматриваемой системы.

Направленность цели дидактической системы полилогической технологии вытекает из существующего социального заказа по среднему профессиональному образованию: готовности будущих педагогов-музыкантов к непрерывному повышению качества профессиональной подготовки, их конкурентоспособности на рынке труда в условиях инновационных технологий и духовно-культурных основ. В качестве цели рассматриваемой нами дидактической системы выступает применение полилогической технологии в курсе «РДМК» как компонента профессиональной подготовки педагогов-музыкантов в УСПО. Обозначенная нами цель дидактической системы является ближней целью, тогда как перспективная цель – это подготовка высокопрофессионального педагога-музыканта, способного грамотно осваивать русскую духовно-музыкальную культуру.

В определении содержания дидактической системы была уточнена позиция целеполагания –

на формирование каких качеств, знаний и умений студента они должны быть направлены.

На основе анализа научно-педагогической литературы [1–3, 6, 7, 10, 12, 13], результатов собственного исследования мы определили

содержание методологических, теоретических и технологических знаний, которое представлено в табл. 1.

Средства, формы и методы образования в дидактических системах, в том числе и нашей,

Таблица 1

Содержательный компонент дидактической системы полилогической технологии освоения РДМК как компонента профессиональной подготовки педагогов-музыкантов в учреждениях среднего профессионального образования

Компоненты содержания	Краткая характеристика структуры компонента
Методологические знания	<p>1. Философские знания:</p> <ul style="list-style-type: none"> – знание философских категорий, принципов, законов; – философское понимание «культуры», «духовности», «ценности», «русской духовно-музыкальной культуры»; – философское понимание «диалога», «полилога», «полилогической технологии». <p>2. Общенаучные знания:</p> <ul style="list-style-type: none"> – знание общенаучных понятий (структура, модель, система, функция, объект, субъект, взаимодействие, развитие, профессиональная подготовка и др.); – знание общей теории систем (системный, структурно-объектный анализ, структурно-функциональный анализ); – знание технологии субъект-объектного и субъект-субъектного взаимодействия в системе диалоговой коммуникации и общения; – знание теории полилога диалоговых взаимодействий; – знание математических и информационных методов; – знание методов научных исследований по теории, технологии разработки и применения профессионально-ориентированных текстуально-полилогических систем; – знание основных принципов организации текстуально-полилогических систем; – знание оптимизационного, кибернетического подходов; – знание методов системного анализа в предметной области. <p>3. Специально-научные знания:</p> <ul style="list-style-type: none"> – знание методологических основ применения полилогической технологии для эффективной профессиональной подготовки педагогов-музыкантов в области РДМК
Теоретические знания	<ul style="list-style-type: none"> – знание основных направлений применения ПТ для повышения профессиональной подготовки педагогов-музыкантов в области РДМК; – знание задач предметной области курса «РДМК» и методы их решения посредством ПТ; – знание полилог диалоговых взаимодействий и особенностей его применения для повышения профессиональной подготовки; – знание требований и эффективности текстуально-полилогических систем в области применения; – знание перспектив диалоговых технологий и полилогов диалоговых систем в предметной области курса «РДМК», их взаимосвязь со специальными дисциплинами; – знание системы полилогической технологии
Технологические знания	<ul style="list-style-type: none"> – знания по применению системы ПТ для эффективной профессиональной подготовки педагогов-музыкантов в области РДМК; – знания по применению компонентов полилогической среды: полилога диалоговых смыслов, полилога речевых диалогов и духовное восхождение в проблемном полилоге в профессиональной текстуально-полилогической деятельности; – знание модели ПТ в решении конкретных текстуально-полилогических задач в музыкально-педагогической, музыкально-исполнительской, хормейстерской практиках; – знание решения задач проектирования полилогической технологии с использованием различных методов в курсе «РДМК»; – знание системы ПТ для осуществления эффективной профессиональной подготовки педагогов-музыкантов в области РДМК; – знание технологии внедрения системы ПТ в предметной области специальных циклов

в единстве с этапами образуют её технологический компонент (текстуально-полилогический процесс передачи информации). В качестве основного средства дидактической системы полилогической технологии освоения РДМК как компонента профессиональной подготовки педагогов-музыкантов в УСПО мы выделяем задачу. Выбор обусловлен тем, что а) дидактический статус задачи характеризует диалектическое единство цели и средства её достижения: с одной стороны, задача – это форма предъявления содержания, с другой – способ активизации, управления и самоуправления, организации и самоорганизации, диагностики и самодиагностики и т.д. [3, 5, 8]; б) задача выступает ядром, цементирующим началом различных типов самостоятельной работы студентов, она даёт возможность преподавателю заранее предусмотреть характер познавательной текстуально-полилогической деятельности студентов, их текстового продукта и, следовательно, эффективно управлять этим процессом.

Для целей нашего исследования имеет значение проблема классификации задач. В научной литературе имеется большое количество разнообразных классификаций задач. В своём исследовании мы использовали подход к классификации задач, опирающийся на таксономию целей, описанный в работах [4, 11]. Результаты констатирующего этапа эксперимента показали, что для достижения иерархии поставленных целей необходима субординированная заданная система, в которой место и порядок каждого элемента строго определены и отражают структуру полилогической технологии освоения РДМК как компонента профессиональной подготовки педагогов-музыкантов в УСПО. В результате функционирования такой системы мы получим больший эффект, определяющийся процессами организации и упорядочения компонентов, чем при использовании разрозненных задач.

Классификация задач на основе триады «умения использовать полилогическую технологию для эффективной профессиональной подготовки в области РДМК – типы задач – качества личности» представлена в табл. 2.

Кратко остановимся на методах и формах рассматриваемой нами системы полилогической технологии.

Выделяя методы обучения, способствующие эффективности организации процесса полилогической технологии освоения РДМК как компонента профессиональной подготовки

педагогов-музыкантов в УСПО, мы опирались на определение метода, данное Г.Г. Гранатовым [4, с. 14], классификацию методов, предложенную И.Я. Лернером [7] и М.Н. Скаткиным [10], которые справедливо отмечали, что многие прежние подходы к методам обучения основывались на различии их внешних структур или источников. Поскольку успех обучения в решающей степени зависит от направленности и внутренней активности обучаемых, характера их деятельности, то именно характер деятельности, степень самостоятельности и творчества и должны служить важным критерием выбора метода.

В своём исследовании мы использовали предложенные учёными [4, 7] пять методов обучения, применяемых в полилогической технологии, которые позволяют постепенно наращивать степень текстуально-полилогической активности и самостоятельности студентов в их профессиональной подготовке в области РДМК: 1) объяснительно-иллюстративный, обеспечивающий передачу большого массива информации (научной, религиозной); 2) репродуктивный, включающий студентов в текстуально-полилогическую деятельность по применению знаний в полилоговых ситуациях курса «РДМК» по представленным алгоритмам, предписаниям, правилам; 3) проблемное вопрос-ответное взаимодействие, позволяющее включить будущих учителей музыки, хормейстеров в совместный поиск; 4) эвристический, обеспечивающий организацию активного поиска решения выдвинутых в обучении (или самостоятельно сформулированных студентами) профессиональных задач; 5) исследовательский, позволяющий включать студентов в самостоятельную текстуально-полилогическую деятельность по творческому применению ПТ для повышения своей профессиональной подготовки в области РДМК.

Мы применяли также продуктивные методы обучения, которые стимулируют активность обучаемого и базируются на таких технологиях, как развивающее обучение, обучение в сотрудничестве, метод проектов, обучение на основе объектов, разноуровневое обучение. Характеристика и специфика использования данных методов для решения проблемы нашего исследования представлена в табл. 3.

Использование представленных в таблице методов позволяет решить две задачи: ликвидировать абстрактность обучения (развить реальные практические навыки у студентов), а также осуществить ориентацию на само-

Таблица 2

Классификация задач полилогической технологии освоения РДМК по умениям и качествам

Умения	Типы задач	Качества
Умения применять средства ПТ при субъект-объектном и субъект-субъектном взаимодействии с полилогическим текстом	<ul style="list-style-type: none"> – Задачи на анализ и оценка возможностей средств ПТ при взаимодействии с полилогическим текстом; – задачи на осмысление основных средств ПТ при взаимодействии с текстуально-полилогической информацией; – задачи на освоение средств ПТ при взаимодействии с текстуально-полилогической информацией; – задачи на применение средств ПТ для получения текстуально-полилогической информации в процессе профессиональной подготовки в области РДМК; – задачи на применение средств ПТ для получения текстуально-полилогической информации в ходе исследовательской работы; – задачи на осмысление и корректировку предложенных схем решения профессиональных проблем в области РДМК при применении средств ПТ в субъект-объектном и субъект-субъектном взаимодействии с текстуально-полилогической информацией; – задачи на распределение обязанностей в процессе полилогической деятельности над совместным проектом с применением средств ПТ при взаимодействии с текстуально-полилогической информацией 	<ul style="list-style-type: none"> – Способность сбора необходимой текстуально-полилогической информации посредством ПТ и применять её в условиях задачи; – самостоятельность полилогического мышления; – системность полилогического мышления; – гибкость полилогического мышления; – способность применения средств ПТ при обработке текстуально-полилогических данных в качестве инструмента для решения музыкально-педагогических, музыкально-исполнительских, хормейстерских проблем в области РДМК; – способность к самоуправлению, самоорганизации
Умения применения инструментальных систем ПТ педагогического назначения	<ul style="list-style-type: none"> – Задачи на выбор инструментальных систем ПТ педагогического назначения в зависимости от целей обучения и воспитания; – задачи на создание «текстуально-полилогических продуктов»; – задачи на анализ и оценку созданных «текстуально-полилогических продуктов»; – задачи на самостоятельное построение алгоритмов решения определённого класса музыкально-педагогических, музыкально-исполнительских, хормейстерских задач; – задачи на создание этапов полилогической деятельности в ходе производства текстуально-полилогического продукта 	<ul style="list-style-type: none"> – Способность к самореализации; – способность к музыкально-педагогическому производству текстуально-полилогического продукта в области РДМК; – самостоятельность полилогического мышления; – способность к творческому текстуально-полилогическому субъект-объектному, субъект-субъектному взаимодействию
Умения применения полилога диалоговых взаимодействий в текстуально-полилогическом поиске	<ul style="list-style-type: none"> – Задачи на освоение возможностей полилога диалоговых взаимодействий; – задачи на отбор необходимой текстуально-полилогической информации по проблеме РДМК с помощью полилога диалоговых взаимодействий; – задачи на толерантность, корректность по поиску необходимой текстуально-полилогической информации; – задачи по полилоговому текстовому поиску в научных источниках; – задачи по полилоговому текстовому поиску в религиозных источниках; – задачи по полилоговому текстовому поиску в субъект-субъектном общении 	<ul style="list-style-type: none"> – Способность находить нужную информацию с помощью средств полилога диалоговых взаимодействий; – способность поиска информации по проблемам производства текстуально-полилогического продукта

Умения	Типы задач	Качества
Умения использования средств ПТ в принятии решения	– Задачи по нахождению текстуально-полилогической информации посредством ПТ, полезной для принятия правильных решений по различным проблемам в области РДМК	– Способность нахождения текстуально-полилогической информации посредством ПТ, полезной для принятия музыкально-педагогических, музыкально-исполнительских, хормейстерских решений по различным проблемам РДМК
Умения использования средств ПТ в экспертной оценке	– Задачи на построение модели процесса решения учебных, профессиональных проблем в области РДМК посредством ПТ; – задачи, предполагающие осуществление предложения студенту-музыканту принять решение задачи посредством ПТ, превосходящее его возможности; – задачи, предполагающие пояснение рассуждений в процессе получения решения	– Способность выработки принятия толерантных, корректных профессиональных решений; – способность получения консультаций экспертов по профессионально-ориентированным проблемам в области РДМК
Умения использования в ПТ средств управления	– Задачи на создание различных видов отчётов	– Самостоятельность мышления
Умения использования в ПТ мультимедиа средств	– Задачи, предполагающие решение с использованием видео материалов: обрядовой практики, иконографии, библейских сюжетов в изобразительном искусстве, концертов РДМ, монастырской хоровой культуры и т.п.	– Способность к самореализации; – способность к созданию текстуально-полилогического продукта; – самостоятельность мышления; – способность к творческому взаимодействию
Умения применения средств ПТ в создании полилоговых систем	– Задачи на построение полилоговых моделей: полилога диалоговых смыслов, полилога речевых диалогов, духовное восхождение в проблемном полилоге как компонентов среды ПТ для решения профессионально-практических задач в области РДМК	– Способность моделирования полилогических процессов и полилоговых объектов; – способность прогнозирования
Умения использования информационных полилоговых средств	– Задачи на освоение основных понятий диалоговых коммуникаций; – задачи, направленные на способность субъект-субъектного общения и обмена полилоговой информацией по интересующей профессиональной проблеме в области РДМК с будущими коллегами; – задачи на использование полилога диалоговых коммуникаций, полилога диалогового общения в решении профессиональных задач на предметах специального цикла; – задачи, направленные на проектирование полилога диалоговых взаимодействий в курсе «РДМК»; – задачи по участию в полилоговых профессионально-ориентированных проектах	– Способность к полилогу в субъект-объектной коммуникации, субъект-субъектном общении; – способность отслеживать полилоговые инновационные технологии в музыкально-педагогической, музыкально-исполнительской, хормейстерской практиках

обучение студентов и глубокое осмысление теоретических и практических основ профессиональной подготовки педагогов-музыкантов в области РДМК. Последнее особо актуально в связи с объёмом и характером информации, получаемой на дисциплинах дирижёрско-хорового цикла.

В музыкально-педагогических УСПО в основном функционируют следующие орга-

низационные формы обучения: лекции, практические занятия в их разновидности – семинары, практикумы, научно-исследовательские работы студентов (анализ музыкального произведения), самостоятельная работа студентов под контролем преподавателя. В дидактике эти формы трактуются как способы управления познавательной деятельностью для решения определенных дидактических задач, и в

Таблица 3

Дидактическое обеспечение полилогической технологии профессиональной подготовки педагогов-музыкантов в области РДМК

Технология обучения	Методы	Содержание	Задачи	Роль преподавателя	Характер взаимодействия	Возможность использования полилогов
Обучение в полилоговом сотрудничестве	Методы полилогового обучения	Совместная (коллективная, парная, индивидуально-полилоговая) текстуально-полилоговая деятельность; коллективное конструирование, продуцирование нового знания (текстуально-полилогового продукта), потребление текстуально-полилоговых знаний	<ul style="list-style-type: none"> Развитие умений устанавливать диалоговые субъектно-объектные и субъект-субъектные взаимодействия; развитие умений грамотного и логического производства текстуально-полилогового продукта; организация совместной познавательной текстуально-полилогической деятельности 	<ul style="list-style-type: none"> Ставит учебную задачу; управляет полилогом диалоговых взаимодействий; создаёт толерантную среду общения, психологический климат творческого сотрудничества; является полноправным участником полилогического процесса обучения 	Коллективная, парная, индивидуальная работа над решением проблемы, темы, вопроса (проблемного, непроблемного)	+
Метод проектов	Эвристические методы; постановка проблемных, текстуально-полилогических задач	Комплексный метод полилогового обучения, позволяющий строить текстуально-полилогический процесс исходя из интересов (запрашивания) студентов, дающий им возможность проявить самостоятельность в планировании, организации и контроле своей текстуально-полилогической деятельности, в создании текстуально-полилогового продукта	<ul style="list-style-type: none"> развитие текстуально-полилогических познавательных, творческих интеллерсов студентов; развитие умений самостоятельно конструировать свои знания; развитие умений ориентироваться в текстуально-полилогическом пространстве; развитие полилогического мышления 	<ul style="list-style-type: none"> выбор и обсуждение основополагающей идеи, целей и задач будущего проекта; подробное структурирование содержательной части проекта с указанием поэтапных результатов и сроков представления результатов; выделение подзадач для определённых групп студентов и подбор необходимых материалов; подведение итогов 	Самостоятельная текстуально-полилогическая деятельность студентов (индивидуальная, парная, групповая), которую студенты выполняют в течение определённого отрезка времени	+

Окончание табл. 3

Технология обучения	Методы	Содержание	Задачи	Роль преподавателя	Характер взаимодействия	Возможность использования полилогов
Разноуровневое обучение	Личностно-ориентированные методы обучения	Учитываются индивидуальные (поликультурные) различия студентов	Осуществление индивидуальной траектории обучения для данного конкретного студента	<ul style="list-style-type: none"> Выявление индивидуальных способностей каждого студента; построение индивидуальной траектории текстуально-полилогового обучения в соответствии с индивидуальными возможностями; подбор текстуально-полилоговых средств обучения и проведения индивидуальных консультаций; корректировка полилогического обучения в соответствии с достигнутыми результатами (текстуально-полилогическими продуктами) 	Комплектование текстуальных объектов, групп студентов: с учётом общей и специальной подготовки, по интересам, конфессиональной ориентации	+
Обучение на основе объектов	Метод структурирования текстуально-полилогической информации	Структурирование текстуально-полилогической информации, содержания обучения и организации работы студентов с полными логически завершёнными учебными объектами	<ul style="list-style-type: none"> Выдача с помощью каждого объекта (блока) определённого знания (текстуально-полилогического продукта), необходимого умения; организация полилогического обучения в индивидуальном режиме; осуществление рейтинговой оценки знаний и умений студентов 	<ul style="list-style-type: none"> Разработка учебных объектов; регулирование последовательности изучения учебных объектов; контроль за уровнем знаний и умений студентов 	Возможность охватить текстуально-полилогическим процессом наличием количества студентов	+

то же время выступают как организационные формы обучения, поскольку являются способами осуществления взаимодействия студентов и преподавателей, в рамках которых реализуются содержание и методы обучения.

Использование разнообразных организационных форм и методов обучения с применением полилогической технологии в курсе «РДМК» обеспечивает их активность в профессиональной деятельности педагогов-музыкантов, возможность самореализации. В то же время чрезмерное увлечение различными методами и формами, как и их однообразие, рождает полудеятельность или деятельностьную дистрофию [2]. Исходя из этого мы считаем, что необходима определенная систематизация форм и методов. Поскольку любой метод обучения и любая форма организации в силу своих специфических особенностей реализует свойственные именно им функции, то мы рассмотрели некоторые общие проблемы, связанные с их применением в процессе профессиональной подготовки педагогов-музыкантов в области РДМК. Анализ научно-педагогической литературы по данной проблеме и наши исследования показали, что систематизацию организационных форм и методов необходи-

мо проводить с опорой на учебно-познавательную, научно-исследовательскую деятельность и музыкально-педагогическую, музыкально-исполнительскую, хормейстерскую практики, в которые включается будущий учитель музыки, хормейстер в процессе профессиональной подготовки. Исходя из этого нами были разработаны три взаимосвязанных блока методов и форм, структурированных по принципу соответствия содержательным видам деятельности студентов в УСПО, которые представлены в табл. 4.

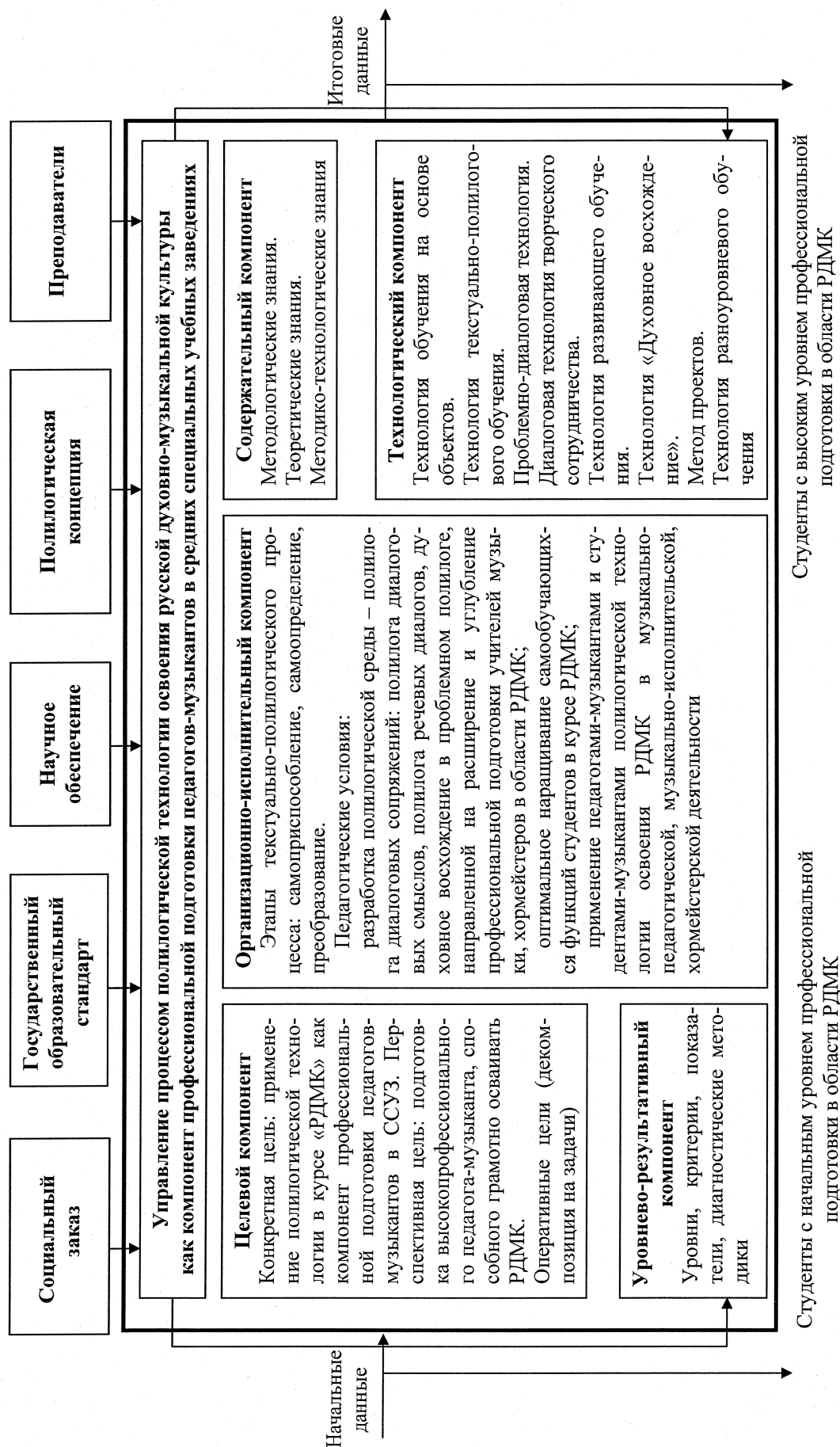
Итак, разработанная нами дидактическая система полилогической технологии освоения РДМК как компонента профессиональной подготовки педагогов-музыкантов в УСПО имеет структурную организацию, задаётся содержанием структурно-функционального инварианта дидактической системы и морфологически представлена в пяти подструктурах: целевая, организационно-исполнительная, содержательная, технологическая, уровнево-результативная (см. рисунок).

Модель составлена на основе методической системы формирования профессионального потенциала студентов вуза Е.М. Разинкиной [6].

Таблица 4

Формы и методы профессиональной подготовки педагогов-музыкантов с применением полилогической технологии в курсе РДМК

Вид деятельности	Формы	Методы
Учебно-познавательная деятельность	Лекции (объяснительно-иллюстративные, проблемные, с обратной связью); лекция с заранее запланированными противоречиями, ошибками; практические семинары; работа над хоровым произведением за инструментом, со студенческой группой; работа над индивидуальным и коллективным проектами, темой	Объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемное изложение, эвристический; учебно-деловые игры; методы разноуровневого обучения, метод обучения на основе учебных объектов, методы развивающего обучения, диалоговые методы обучения в творческом полилоговом сотрудничестве
Научно-исследовательская деятельность	Проблемные лекции, проблемные семинары и практикумы, работа над научно-исследовательской темой, учебные полилогические проекты профессиональной подготовки, конференция, самостоятельная работа студентов, творческий самоотчёт	Эвристический, исследовательский, герменевтический; творческие доклады, учебно-исследовательская игра (синтез мыслей, непримиримость противоречий); метод полилогических проектов, методы развивающего обучения, диалоговые методы обучения в творческом полилоговом сотрудничестве
Педагогическая, хормейстерская, исполнительская практики	Урок музыки, хоровая репетиция, концертное выступление (как дирижёра хора, певца), исполнение произведений РДМ на инструмент	Диалоговые методы обучения в творческом полилоговом сотрудничестве, метод полилогических проектов, самоотношение, самооценка



Модель дидактической системы полилогической технологии освоения РДМК как компонент профессиональной подготовки педагогов-музыкантов в ССУЗ

Таким образом, модель дидактической системы полилогической технологии освоения РДМК как компонента профессиональной подготовки педагогов-музыкантов в УСПО имеет структурную организацию и представлена в пяти подструктурах: 1) целевая, включающая цель, которая отражает главную полезную функцию системы, и задачи, представляющие собой декомпозицию цели в соответствии со структурой полилогической технологии; 2) содержательная, представленная теоретическими, методическими, технологическими знаниями; 3) организационно-исполнительная, представленная этапами процесса полилогической технологии освоения РДМК как компонента профессиональной подготовки педагогов-музыкантов в УСПО и комплексом педагогических условий; 4) технологическая, представленная комплексом методов, средств и организационных форм включения студентов в текстуально-полилогическую деятельность в процессе полилогической технологии освоения РДМК как компонента профессиональной подготовки педагогов-музыкантов в УСПО на этапах самоприспособления, самоопределения, преобразования; 5) уровневорезультативная, включающая уровни, критерии, показатели и диагностические методики их определения.

Литература

1. Абдуллин, Э.Б. *Методологическая подготовка учителя музыки: научно-методические материалы для слушателей курсов повышения квалификации институты усовершенствования учителей по предмету «Музыка»* / Э.Б. Абдуллин. – М.: МИРОС, 1992. – 72 с.
2. Альтшуллер, Г.С. *Поиск новых идей: от озарения к технологии (теория и практика решения изобретательских задач)* /

Г.С. Альтшуллер. – Кишинев: Картя молдавеныскэ, 1989. – 315 с.

3. Беликов, В.А. *Философия образования личности: Деятельностный аспект: моногр.* / В.А. Беликов. – М.: Гуманитарный издат. центр ВЛАДОС, 2004. – 357 с.

4. Гранатов, Г.Г. *Концепция современного естествознания (система основных понятий): учеб. метод. пособие* / Г.Г. Гранатов. – М.: Флинта: МПСИ, 2005. – 576 с.

5. Климова, Т.Е. *Педагогическая диагностика: учеб. пособие* / Т.Е. Климова. – Магнитогорск: МаГУ, 2000. – 126 с.

6. Краевский, В.В. *Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей* / В.В. Краевский. – Чебоксары: Изд-во Чувашского ун-та, 2001. – 244 с.

7. Лернер, И.Я. *Дидактическая система методов обучения* / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1976. – 154 с.

8. Посталюк, Н.Ю. *Творческий стиль деятельности. Педагогический аспект* / Н.Ю. Посталюк. – Казань: Казанский ун-т, 1989. – 205 с.

9. Разинкина, Е.М. *Профессиональный потенциал студентов вуза и новые информационные технологии: моногр.* / Е.М. Разинкина. – Магнитогорск: МаГУ, 2005. – 349 с.

10. Скаткин, М.Н. *Совершенствование процесса обучения* / М.Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1971. – 206 с.

11. Сластенин, В.А., Подымова Л.С. *Педагогика: инновационная деятельность* / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 224 с.

12. Талызина, Н.Ф. *Управление процессом усвоения знаний* / Н.Ф. Талызина. – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 343 с.

13. Усова, А.В. *Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения* / А.В. Усова. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.

Поступила в редакцию 11 ноября 2009 г.

МОДЕЛЬ ВОСПИТАНИЯ НРАВСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ДОСУГОВОМ ПРОЦЕССЕ

Л.Н. Овинова

Южно-Уральский государственный университет

THE MODEL OF STUDENT MORALITY UPBRINGING IN THE UNIVERSITY EDUCATIONAL AND FREE-TIME PROCESS

L.N. Ovinova

South Ural State University

Рассмотрена модель воспитания нравственности студентов в образовательно-досуговом процессе. Охарактеризованы составляющие ее блоки, собственные ей функции и признаки.

Ключевые слова: модель, воспитание нравственности студентов, образовательно-досуговый процесс.

The model of student morality upbringing in the educational and free-time process is tackled. The main units, functions and features of this model are considered.

Keywords: the model, student morality upbringing, the educational and free-time process.

В настоящее время моделирование является распространенным методом научного исследования. Модель в широком понимании этого термина рассматривается в двух аспектах: как схема, изображение или описание какого-либо явления, процесса в природе или обществе и как аналог определенного фрагмента природной или социальной реальности [1].

В более узком смысле под моделью понимается мысленно представляемая или материально реализуемая система, которая, отображая и воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает новую информацию об этом объекте [2].

Педагогическое моделирование обусловлено необходимостью разрешения актуальной проблемы, которая есть выражение противоречия между потребностями общества, представленными социальным заказом, и невозможностью науки своевременно их удовлетворить. Следовательно, реализация определенного социального заказа в педагогической науке и есть цель моделирования. В рамках нашего исследования социальный заказ состоит в подготовке специалистов, обладающих наряду с высоким уровнем профессиональных знаний и умений их применения социально

значимым уровнем нравственности, достаточным для осуществления жизнедеятельности социально-приемлемым образом (согласно нормам морали).

Выполнить заказ общества возможно, если обеспечить преподавателей вузов научно обоснованным средством осуществления воспитания нравственности студентов в образовательно-досуговом процессе. В качестве такого средства мы рассматриваем модель данного процесса, т.е. целью моделирования является разработка модели воспитания нравственности студентов в образовательно-досуговом процессе. Принципиальная решаемость поставленной цели, как одно из требований эффективности процесса моделирования, обеспечивается накопленным научным опытом в решении аналогичных задач, который был учтен и активно использовался нами.

Применительно к нашему исследованию теоретическим обеспечением модели воспитания нравственности студентов в образовательно-досуговом процессе выступили: системный подход как общенаучный метод познания; теории гуманно ориентированного и лично ориентированного образования; синергетический подход; концепции сферы

профессионального образования; педагогические теории гуманистического воспитания; концепции нравственного развития личности; теории нравственного воспитания.

Согласно логике системного подхода, сконструированная структурно-функциональная модель представляет собой взаимосвязь структурных (цель – содержание – методы – формы – результат) и функциональных (информационная, ориентационная, конструктивная, организационная, созидательная) компонентов. Структурные компоненты разработанной модели соответствуют внутренней организации образовательно-досугового процесса, направленного на воспитание нравственности студентов, обеспечивают постоянное воспроизведение взаимодействия между элементами данного процесса.

Функциональные компоненты предлагаемой модели проявляют устойчивые базовые связи структурных компонентов, возникающие в процессе деятельности педагогов и студентов и обуславливающие движение, развитие и совершенствование исследуемого процесса.

Разработанная модель воспитания нравственности студентов в образовательно-досуговом процессе рассматривается нами как целостное образование, состоящее из взаимосвязанных блоков: целевого, содержательно-процессуального и оценочно-результативного, что дает возможность всестороннего рассмотрения целенаправленного процесса воспитания нравственности студентов в образовательно-досуговом процессе при соотнесении цели и результата.

Общая целевая направленность модели связана с достижением проектируемого уровня социально значимой нравственности студентов. В соответствии с предметом нашего исследования данная цель конкретизируется в иерархии соподчиненных ей задач, соответствующих этапам реализации модели воспитания нравственности студентов в образовательно-досуговом процессе (начальный: усвоение знаний и представлений о нравственности; промежуточный: развитие нравственных убеждений, позитивного отношения к нормам морали и нравственности; итоговый: содействие устойчивой реализации усвоенных знаний и представлений на практике, в сфере досуговой деятельности).

Цель (как системообразующий компонент) обуславливает направленность содержания образовательно-досугового процесса на воспитание нравственности студентов.

В ходе анализа педагогической теории [3–6] нами выделены признаки содержания образования и досуга, способствующие воспитанию нравственности студентов:

– содержание образования включает социальный опыт, отражающий проявление морали и нравственности в различных аспектах жизнедеятельности человека;

– содержание образования и досуга включает в себя сведения, опираясь на которые образующийся человек способен выразить и обосновать свою нравственную позицию;

– предоставляется возможность для расширения и углубления личного нравственного опыта (возможность для самоопределения и самоорганизации);

– при подборе содержания образования и досуга учитываются природоопределенные свойства студентов;

– содержание образования характеризуется взаимосвязью содержания обучения и воспитания;

– содержание образования и досуга для продолжения образовательно-досугового процесса подбирается и упорядочивается на основе преемственности с уже полученными результатами осуществленного образовательно-досугового процесса.

Вышеизложенное позволило представить содержание целостного образовательно-досугового процесса в виде двух элементов: когнитивного (знания, представления из области этики, знакомство с элементами социального опыта, способствующего воспитанию позитивного отношения студентов к нормам морали, нравственным качествам) и созидательного (высказывания, размышления, дискуссии об отношении студентов к нормам морали, нравственным качествам; ситуации реальной жизнедеятельности, в частности, в досуговой сфере, способствующих проявлению в поведении студентов представлений о нормах морали и нравственности, а также нравственных качеств личности).

Когнитивный компонент содержания воспитания нравственности студентов в образовательно-досуговом процессе представляет собой специальным образом сконструированный и адаптированный к особенностям студентов социальный опыт. Содержание когнитивного компонента функционально направлено на информирование студентов о нравственных аспектах социального опыта. Усвоение соответствующей информации ведет к расширению знаний студентов в области этики. Сту-

денты учатся также умениям сопоставлять различные виды информации друг с другом, а также применять ее в педагогически выстроенных ситуациях [8].

Однако усвоение социального опыта для успешного воспитания нравственности студентов в образовательно-досуговом процессе не является самоцелью, а лишь предпосылкой для созидания личного опыта нравственного поведения, личного опыта отношения к нормам морали. Другими словами, в образовательно-досуговом процессе, сориентированном на воспитание нравственности студентов, акцент ставится не столько на усвоение знаний, сколько на мобилизацию креативных потенциалов его участников. Поэтому в содержании воспитания нравственности студентов в образовательно-досуговом процессе необходимо присутствие не только когнитивного, но и созидательного компонента. Благодаря созиданию студент убеждается в полезности усваиваемого социального опыта для себя лично. Кроме того, на его основе студент способен созидать что-то полезное [7].

Формы, методы, этапы воспитания нравственности студентов в образовательно-досуговом процессе образуют процессуальный компонент спроектированной нами модели.

Воспитание нравственности студентов в образовательно-досуговом процессе университета происходит в рамках учебно-педагогического взаимодействия, выделенного Г.Н. Сериковым в качестве специфического феномена образования. Речь идет о взаимодействии студентов и преподавателей, направленном на совместное исполнение каждым из них своих функций. Учебно-педагогическое взаимодействие может осуществляться через непосредственные контакты между партнерами в общении, в совместном решении учебных задач, во взаимодействии друг другу. Такой подход предполагает не руководство образованием, а сопровождение образования.

Отсюда вытекает актуальность использования продуктивных методов, а также форм, способствующих проявлению студентами их нравственных качеств. Продуктивные методы направлены на активизацию студентов к выражению своих внутренних потенциалов, анализу себя и последующей реализации своих потенциалов нравственной деятельности (развития).

Исходя из особенностей содержания образовательно-досугового процесса, направленного на воспитание нравственности сту-

дентов, методы воспитания нравственности призваны способствовать усвоению социального опыта студентами, развитию нравственных убеждений и позитивных мотивов поведения, а также развитию потребности в поведении, основанном на нормах морали и нравственности, учитывая субъект-субъектный характер учебно-педагогического взаимодействия. Данным требованиям отвечают методы организации, стимулирования и контроля.

Методы организации обеспечивают направленность учебно-педагогического взаимодействия на активизацию образовательно-досуговой деятельности студентов, методы стимулирования делают акцент на поощрении инициативности студентов в ходе образовательно-досуговой деятельности, направленной на воспитание нравственности, методы контроля обеспечивают усиление самоконтроля.

К данным методам, используемым нами в образовательно-досуговом процессе, сориентированном на воспитание нравственности студентов, можно отнести следующие: беседы, диалог, дискуссия, работа с понятиями, работа с текстом, анализ текста, метод анализа ситуаций, продолжение незаконченного или прерванного рассказа, сочинение-размышление, театрализация, иллюстрирование и игра.

Хочется отметить, что три последних из перечисленных методов, используемых для воспитания нравственности, свойственны досуговой деятельности [3].

Представленные в нашей модели методы соотносятся с формами организации образовательно-досугового процесса, направленного на воспитание нравственности студентов. В соответствии со спецификой воспитания нравственности студентов в качестве организационных форм в образовательном процессе были определены лекции, семинарские занятия, групповые практические занятия, самостоятельная работа студентов и организованный досуг.

Среди форм организации досуга студентов в целях воспитания их нравственности мы остановили свой выбор на групповых и индивидуальных формах.

Реализация модели воспитания нравственности студентов в образовательно-досуговом процессе осуществляется поэтапно.

Первый этап – начальный, его цель заключается в том, чтобы студенты к его завершению могли продемонстрировать понимание сущности норм морали и нравственности, различия между ними; осознавать важность

норм морали и необходимость следования этим нормам в жизнедеятельности. На первом этапе важно сформировать положительное отношение к нормам морали и нравственности. Второй этап – промежуточный, целью его является применение полученных на первом этапе этических знаний посредством размышлений, высказываний, обсуждений актуальных нравственных проблем, анализа ситуаций нравственного выбора в образовательно-досуговом процессе.

Итоговый этап предстает как заключительный этап воспитания нравственности студентов в образовательно-досуговом процессе. Цель его – осуществление студентами нравственной деятельности в рамках образовательно-досугового процесса. Студентам предоставляется возможность для самореализации, то есть проявления усвоенных этических знаний, приобретенных нравственных убеждений при решении нравственных проблем на созидательном (творческом) уровне.

Оценочно-результативный блок нашей модели включает описание критериев (знаниевый, ценностно-отношенческий, поведенческий) и показателей измерения уровня нравственности студентов, которое соответствует пяти уровням: начальному, предостаточному, достаточному, продвинутому и перспективному.

Системность предлагаемой модели воспитания предопределяет появление нового качественного состояния. Опираясь на выявленный уровень нравственности студентов, задаем проектируемый (ожидаемый) уровень нравственности, который по завершении осуществления образовательно-досугового процесса должен соответствовать уровню социально значимой нравственности.

Признаками модели воспитания нравственности студентов в образовательно-досуговом процессе являются: 1) взаимосвязь образования и досуга, что продиктовано целью проектируемого образовательно-досугового процесса, направленного на воспитание нравственности студентов; 2) субъект-субъектное взаимодействие, в основе которого лежит уважение к личности студента как субъекта своей деятельности, доверия к ней, изменение взгляда субъектов образования на свою роль и место в своей образовательной деятельности, проявляющееся при выборе методов и форм организации образовательно-досугового процесса, направленного на воспитание нравственности студентов, в поощрении студентов

за участие в отборе и упорядочивании учебного материала, проявлению инициативности в образовательно-досуговой деятельности; 3) опора на выявленный уровень нравственности студентов, что проявляется в отборе содержания, методов и форм образовательно-досугового процесса.

Итак, мы представили модель воспитания нравственности студентов в образовательно-досуговом процессе университета, спроектированную на основе теории целостного образовательного процесса, гуманно ориентированной системно-синергетической методологии и теорий гуманистического воспитания.

Следующий этап (проверка качества созданной модели) проходил в традиционном понимании педагогического эксперимента, результаты которого показали эффективность предлагаемой нами модели воспитания нравственности студентов в образовательно-досуговом процессе университета.

Литература

1. Нейман, Ю.М. Введение в теорию моделирования и параметризации педагогических тестов / Ю.М. Нейман, В.А. Хлебников. – М.: Загорская типогр., 2000. – 169 с.
2. Герасимов, Б.Н. Моделирование профессиональной деятельности менеджера / Б.Н. Герасимов // Менеджер. – 1997. – № 5. – С. 23–25.
3. Жарков, А.Д. Технология культурно-досуговой деятельности: учеб. пособие для студентов вузов культуры и искусств / А.Д. Жарков. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд-во МГУК, ИПО «ПРОФИЗДАТ», 2002. – 288с.
4. Кузовлев, В.П. К проблеме формирования духовно-нравственной культуры личности / В.П. Кузовлев, Н.Н. Татаркина // Альма матер. – 2006. – № 3. – С. 54–60.
5. Лийметс, Х.И. Как воспитывает процесс обучения / Х.И. Лийметс. – М.: Знание, 1982. – 96 с.
6. Лисовский, В.Т. Концепция воспитания студентов вузов РФ: метод. пособие / В.Т. Лисовский, А.И. Мачульский, И.И. Темный. – СПб., 1999. – 116 с.
7. Сериков, Г.Н. Образование и развитие человека / Г.Н. Сериков. – М.: Мнемозина, 2002. – 416 с.
8. Сериков, Г.Н. Педагогика. Кн. 1: Объем исследований / Г.Н. Сериков. – М.: Гуманитар. издат. центр ВЛАДОС, 2005. – 440 с.

Поступила в редакцию 17 ноября 2009 г.

ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОПЫТА ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ

М.А. Ермакова, Н.В. Сократов, Т.И. Меерзон
Оренбургский государственный педагогический университет

THEORETICAL AND PRACTICAL FORMATION ASPECTS OF PUPILS' HEALTHKEEPING INDIVIDUAL EXPERIENCE

M.A. Ermakova, N.V. Sokratov, T.I. Meerzon
Orenburg State Pedagogical University

Определено понятие «индивидуальный опыт здоровьесбережения у учащихся», его компоненты. Выявлены возможности пространственно-предметного, социального, психодидактического компонентов образовательной среды школы в формировании индивидуального опыта здоровьесбережения у учащихся. Охарактеризованы функции субъектов формирования индивидуального опыта здоровьесбережения у учащихся при реализации комплексной программы «Подари себе здоровье».

Ключевые слова: здоровье, здоровый образ и стиль жизни, здоровьесбережение, опыт, индивидуальный опыт.

The notion «pupils' healthkeeping individual experience » and its components are defined. Potential of space and subjects, social, psycho-didactic components of school educational environment in pupils' healthkeeping individual experience formation is revealed. The subjects' functions of pupils' healthkeeping individual experience formation while implementing «Grant health to yourself» complex program are described.

Keywords: health, healthy way of living, healthkeeping, experience, individual experience.

Вопросы охраны, укрепления, сохранения и развития здоровья подрастающего поколения, привития ценностных ориентаций к сознательному ведению и пропаганде здорового образа жизни являются приоритетными в образовательной политике, что закреплено в нормативно-правовой основе функционирования системы образования: «Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года», Закона РФ «Об образовании», и ряда других [3].

По данным Всемирной организации здравоохранения и Российской межведомственной комиссии по охране здоровья населения, наибольший рейтинг среди факторов, обеспечивающих здоровье современного человека, составляет направленность личности на здоровый образ жизни, принятие здоровья как ценности, повышение уровня культуры здо-

ровья подрастающего поколения, развитие здравотворческих умений, опыта здоровьесбережения [1, 2].

Анализ педагогической практики показывает, что, несмотря на стремление педагогов использовать различные формы здоровьесбережения учащихся, здоровьесберегающие технологии, организовывать здоровьесберегающую среду образовательного учреждения, их деятельность по ориентации учащихся на ведение здорового образа жизни все еще носит эпизодический характер. Более того, даже те учителя, которые стремятся снизить учебные нагрузки учащихся, педагогически целесообразно чередовать труд и отдых своих воспитанников, устранить стрессовые ситуации в учебном процессе, при реализации идей здоровьесберегающей педагогики все еще не в полной мере формируют индивидуальный

опыт здоровьесбережения у учащихся в образовательной среде школы [4].

Анализ научной литературы показывает, что проблема воспитания здоровья, формирования здорового образа жизни у учащихся далеко не новая. Делались попытки ее решения на философском, психологическом, медико-валеологическом и педагогическом уровнях. В то же время проблема формирования индивидуального опыта здоровьесбережения у учащихся в образовательной среде школы еще не в полной мере осмыслена. Потребность восполнить данный пробел в научном знании и определяет актуальность нашего исследования.

При изучении индивидуального опыта здоровьесбережения у учащихся необходимо, прежде всего, исследовать проблемы, связанные с конкретизацией научного представления о структуре и содержании структурных компонентов индивидуального опыта здоровьесбережения у учащихся, с обогащением потенциала образовательной среды школы в формировании индивидуального опыта здоровьесбережения, с определением программно-содержательного и дидактического обеспечения данного процесса.

На основании интеграции основных характеристик категорий «опыт», «индивидуальный опыт», «здоровьесбережение» представилось возможным конкретизировать содержание понятия «индивидуальный опыт здоровьесбережения учащихся».

Индивидуальный опыт здоровьесбережения учащихся есть совокупность ценностно-потребностных, практически приобретенных и усвоенных знаний, умений, навыков, способов творческой деятельности, направленной на сохранение и преумножение здоровья, осуществляемой усилиями воли при положительном эмоциональном фоне и проявляющейся в способности формирования индивидуальной стратегии здоровьесбережения.

Вследствие этого в качестве структурных компонентов индивидуального опыта здоровьесбережения учащихся выделены: *когнитивный компонент* (система знаний о здоровье и его составляющих, здоровом образе и стиле жизни, способах оздоровления и повышения резервов здоровья как сложных социально-личностных и психофизиологических явлениях); *ценностно-потребностный компонент* (ценностные ориентации на здоровье; потребность и готовность деятельностно-практического участия в формировании здорового образа и стиля жизни); *эмоционально-*

волевой компонент (ответственное и позитивное отношение к собственному здоровью; чувство удовлетворения и радости от здоровьесбережения, настойчивость в достижении цели по сохранению, укреплению и формированию своего здоровья); *деятельностно-практический компонент* (творческая деятельность в сохранении и преумножении своего здоровья, самостоятельность в здоровьесбережении; способность к переносу индивидуального опыта здоровьесбережения в повседневную практику).

В рамках данного исследования процесс формирования индивидуального опыта здоровьесбережения у учащихся рассматривается в условиях образовательной среды школы.

Опираясь на идеи В. А. Ясвина об образовательной среде школы и ее компонентах (пространственно-предметный, социальный и психодидактический) [5], мы выявили возможности данных компонентов в формировании индивидуального опыта здоровьесбережения у учащихся.

Возможности пространственно-предметного компонента образовательной среды школы заключаются в индивидуализации и дифференциации здоровьесбережения; свободе выбора педагогом широкого спектра форм, методов организации процессов обучения, воспитания и развития; разработке и реализации здоровьесберегающих педагогических технологий; интеграции содержания образовательных областей в обеспечении знаний о здоровье, выработке умений и навыков здоровьесбережения. Возможности социального компонента заключаются в обеспечении социальной поддержки учащихся; организации совместного здоровьесбережения; доминировании демократического стиля управления; использовании здоровьесберегающих технологий при проведении мероприятий, способствующих формированию здоровьесберегающего поведения; обеспечении личностного развития путем практического участия в здоровьесбережении; центрации на субъект-субъектные отношения. Возможности психодидактического компонента заключаются в приоритете гуманистической направленности образования в отношении технологий здоровьесбережения; обогащении содержания индивидуального опыта здоровьесбережения учащихся за счет вариативных форм образования.

Приступая к формирующему педагогическому эксперименту, проводившемуся в течение двух лет в общеобразовательных школах г. Оренбурга, мы разработали модель процесса

формирования индивидуального опыта здоровьесбережения у учащихся в образовательной среде школы, которая включает цель (формирование индивидуального опыта здоровьесбережения у учащихся), научные подходы (системный, аксиологический, культурологический и компетентностный), программно-содержательное и дидактическое обеспечение процесса формирования индивидуального опыта здоровьесбережения у учащихся, педагогические требования к реализации программно-содержательного обеспечения.

Формирование индивидуального опыта здоровьесбережения у учащихся осуществлялось в контексте реализации программно-содержательного обеспечения, представленного комплексной программой «Подари себе здоровье».

Целью реализации программы является сохранение и преумножение индивидуального здоровья учащихся, привитие норм и ценностей здорового образа и стиля жизни, побуждение к активным и сознательным действиям по формированию индивидуальной стратегии здоровьесбережения.

В соответствии с целью программные мероприятия направлены на отказ от образа жизни, наносящего вред собственному здоровью подростков и здоровью окружающих; формирование психического, физического и нравственного здоровья школьников; развитие нетерпимого отношения учащихся к неправильному гигиеническому поведению других людей и к ухудшению условий окружающей среды, наносящему ущерб здоровью; сознательное и активное участие школьников в охране и конструировании индивидуального здоровья и в формировании среды, способствующей укреплению и преумножению здоровья; практическое овладение навыками формирования индивидуального опыта здоровьесбережения.

Содержание программных мероприятий предусматривает их интеграцию в программы и предметы естественно-научного и гуманитарного профиля, физическую культуру, а также в систему работы классного руководителя и представлено циклом интегрированных уроков в стандартных учебных дисциплинах (биология, история, математика, ОБЖ, физическая культура, химия, обществознание, русский язык, литература); системой воспитательной работы (классные часы, дни здоровья, социально-образовательные проекты и др.); системой работы с родителями (реализация

программы родительского университета «Здоровья желаем»); системой взаимодействия с социальными институтами.

Реализация мероприятий программы «Подари себе здоровье» осуществлялась в основных направлениях деятельности: образовательное направление – ориентировано на становление когнитивного компонента индивидуального опыта здоровьесбережения; информационно-просветительское – направлено на формирование ценностно-потребностного компонента индивидуального опыта здоровьесбережения у учащихся; спортивно-оздоровительное направление – предполагает овладение школьниками эмоционально-волевым и деятельностно-практическим компонентами индивидуального опыта здоровьесбережения.

Все субъекты образовательного процесса (семья, педагоги, ученики, социальные институты) в процессе реализации программы во взаимодействии и сотрудничестве становятся целостной, единой системой, оказывающей благотворное влияние на формирование индивидуального опыта здоровьесбережения у учащихся.

Перечислим функции субъектов формирования индивидуального опыта здоровьесбережения у учащихся в интеграционном взаимодействии при реализации основных направлений комплексной программы «Подари себе здоровье».

1. Учителя: разрабатывают интегрированные и бинарные уроки; внедряют здоровьесберегающие технологии в образовательный процесс, используют разнообразные нетрадиционные формы и методы обучения, воспитания и развития здоровьесбережения учащихся в процессе проведения внеклассных и внешкольных спортивно-оздоровительных и информационно-просветительских мероприятий.

2. Родители: способствуют закреплению знаний о здоровье, здоровом образе и стиле жизни, способах оздоровления (отработка умений и навыков) в домашней обстановке; создают благоприятный психоэмоциональный фон в семье, поддерживают и стимулируют самостоятельность школьника в здоровьесбережении; активно участвуют в массовых спортивно-оздоровительных и информационно-просветительских школьных мероприятиях.

3. Ученик: активно усваивает знания о здоровье, его сохранении и формировании. Вырабатывает у себя потребность деятельностно-практического участия в формировании здорового образа и стиля жизни. Овладевает

способами и методами оздоровления и повышения резервов здоровья, развивает способности их осуществления в повседневной жизни. Проявляет активность и настойчивость в достижении цели по сохранению, укреплению и формированию своего здоровья, самостоятельность в здоровьесбережении.

4. *Социальные институты*: активное участие специалистов в области медицины и здравоохранения в проведении внеклассных и внешкольных спортивно-оздоровительных и информационно-просветительских мероприятий; материально-техническая поддержка (спонсорская помощь, предоставление помещений, аппаратуры и т. д.) для осуществления мероприятий комплексной программы «Подари себе здоровье».

Основное содержание образовательного направления представлено классно-урочными мероприятиями, осуществляемыми на интегративной основе – проведением бинарных и интегрированных уроков при реализации учебного плана школы. Практика убеждает, что именно на классно-урочных занятиях закладывается фундамент здоровьесбережения. Приоритетная роль урока обусловлена тем, что в урочной деятельности ставятся исходные цели и задачи обучения, воспитания и развития, формируются базовые понятия, представления, идеалы, знания законов, теорий, идейно-нравственные принципы.

Базовым при формировании индивидуального опыта здоровьесбережения у учащихся в школе при осуществлении образовательного процесса можно считать предмет «Основы безопасности жизнедеятельности», в содержание которого согласно Государственному стандарту включено изучение раздела «Основы здорового образа жизни». Содержание раздела направлено на выработку потребности в соблюдении норм здорового образа жизни, невосприимчивости к вредным привычкам посредством приобретения учащимися знаний об основных составляющих здорового образа жизни, обеспечивающих духовное, физическое и социальное благополучие, и умений сохранения и преумножения индивидуального здоровья.

Интегрированные уроки, направленные на формирование индивидуального опыта здоровьесбережения у учащихся, могут проводиться на внутрипредметной, межпредметной и межсистемной интеграции: объединенные двух-, трех- и четырехпредметные уроки

в форме соревнований и игр, уроки творчества, уроки с имитацией публичных форм общения (пресс-конференция, аукцион, дискуссия, диспут, устный журнал и т. д.).

Интеграция содержания учебных предметов, ориентированных на формирование здорового образа и стиля жизнедеятельности при проведении уроков общеобразовательных дисциплин, выражается в обеспечении приемлемости и оптимального сочетания содержания валеологического образования; в реализации системного, аксиологического, культурологического и компетентностного подходов в формировании индивидуального опыта здоровьесбережения у учащихся; обеспечении оптимального насыщения общеобразовательных уроков вариативным соотношением избираемых средств, методов и приемов воздействий образовательного, воспитательного и развивающего характера в сфере сохранения, обеспечения и преумножения индивидуального здоровья.

Вариативный компонент образовательного направления по формированию индивидуального опыта здоровьесбережения у учащихся представлен программой курса «Быть здоровым – это модно», направленной на расширение и углубление системы представлений и знаний о здоровье, здоровом образе жизни и его составляющих, развитие умений и навыков по сохранению, укреплению и преумножению индивидуального здоровья. Направления работы в рамках программы «Быть здоровым – это модно» представлены медико-гигиеническим, психологическим, этическим и семейно-педагогическим разделами.

Основное содержание спортивно-оздоровительного и информационно-просветительского направлений программы «Подари себе здоровье» представлено системой внеклассных и внешкольных мероприятий: проведение систематических физкультурминуток и подвижных перемен; включение детей в интерактивную игру «За и Против», конкурс «Лидер здорового Оренбурга»; организация и проведение спортивных праздников и дня здоровья; организация деятельности детского «Агентства рекламы здоровья»; наглядная агитация за здоровый образ жизни (уголок здоровья, стенды, плакаты).

Процесс формирования индивидуального опыта здоровьесбережения у учащихся дидактически обеспечивался реализацией принципов (здоровьетворение через образование,

уникальность личности, дополнительность, резонанс, непрерывность, природосообразность, взаимодействие); средств (технология витального образования А.С. Белкина, игровые технологии, технология современного проектного образования); методов (моделирование ситуаций, решение ситуативных задач, творческое моделирование идеальных образовательных объектов, решение проблемных ситуаций, учебное исследование, эвристические беседы); форм организации занятий (классно-урочные, внеурочные, внешкольные).

В исследовании определены педагогические требования к реализации программно-содержательного обеспечения процесса формирования индивидуального опыта здоровьесбережения у учащихся: доминирующая роль классного руководителя в реализации педагогических воздействий и влияний; педагогическое взаимодействие в системе «педагог – ученик – родитель – социальные институты», инициирующее принятие учащимися собственного здоровья как личностной и общественной ценности; поэтапность формирования индивидуального опыта здоровьесбережения у учащихся осуществляется в логике развития ученика от субъекта жизнедеятельности до субъекта саморазвития; построение учащимися индивидуальной стратегии здоровьесбережения с учетом своих индивидуальных особенностей.

Таким образом, использование совокупности систематических и интегративных педагогических воздействий на основе моделирования ценностно-структурных преобразований существующей образовательной среды школы обеспечит становление существенных характеристик индивидуального опыта здоровьесбережения учащихся.

Литература

1. Виленский, М.Я. *Методологический анализ общего и особенного в понятиях «здоровый образ жизни» и «здоровый стиль жизни»* / М.Я. Виленский, С.О. Авчинникова // *Теория и практика физической культуры: научно-практический журнал*. – 2004. – №11. – С. 2–7.
2. Петленко, В.П. *Этюды валеологии: Здоровье как человеческая ценность* / В.П. Петленко, Д.Н. Давиденко. – СПб.: Изд-во Балтийской педагогической академии, 1998. – 124 с.
3. Сократов, Н.В. *Современные технологии сохранения и укрепления здоровья детей: учеб. пособие* / Н.В. Сократов. – М.: ТЦ «Сфера», 2005. – 224 с.
4. Смирнов, Н.К. *Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе* / Н.К. Смирнов. – М.: АРКТИ, 2005. – 320 с.
5. Ясвин, В.А. *Экспертиза школьной образовательной среды* / В.А. Ясвин. – М.: Сентябрь, 2000. – 128 с.

Поступила в редакцию 8 ноября 2009 г.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ВЫПУСКНИКА ФАКУЛЬТЕТА ЖУРНАЛИСТИКИ, ЕЕ СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ

И.А. Шевц
Южно-Уральский государственный университет

PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF A JOURNALISTIC FACULTY GRADUATING STUDENT, ITS STRUCTURE AND CONTENT

I.A. Shevts
South Ural State University

Представлен теоретический анализ компетентностного подхода, его исторические основы, различные трактовки основополагающих категорий, уточнены определения понятий «компетентность», «профессиональная компетентность», «коммуникативная компетентность» и «профессиональная коммуникативная компетентность», предложены разработанные автором структуры профессиональной, коммуникативной и профессионально-коммуникативной компетентностей, выявлены содержание и структура профессиональной коммуникативной компетентности выпускника факультета журналистики.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, коммуникативная компетентность, профессиональная коммуникативная компетентность, компетентностный подход.

The article is devoted to the actual problem of the modern world – the training of a creative high-class specialist, that is the ground for competence-based approach appliance. In the article the theoretical analysis of the approach, its historical basis, various definitions of fundamentals are presented, the author performs his own definitions of the terms “competence”, “professional competence”, “communicative competence”, “professional communicative competence”, suggests their structures, reveals the content and the structure of professional communicative competence of a journalistic faculty graduating student and the importance of this question is justified.

Keywords: competence, professional competence, communicative competence, professional communicative competence, competence-based approach.

В современном мире происходят уникальные исторические перемены, вносящие коррективы в политическую, деловую и социальную сферы деятельности нашего общества, во многом обусловленные революцией в информационно-коммуникационных технологиях, доступом к информационным сетям, обменом специалистами и студентами в рамках интернациональных проектов, что приводит к изменениям требований, предъявляемых к выпускнику вуза. Подготовка специалистов, обладающих высоким уровнем профессионализма, социальной активности, демонстрирующих творческое отношение к своему труду,

умение работать в команде, адаптироваться к переменам и быть ответственным гражданином общества, приводит к необходимости поиска новых концептуальных подходов, помогающих по-новому осмыслить и адекватно оценить качество подготовки студентов в вузе, что, в свою очередь, актуализирует необходимость использования компетентностного подхода в подготовке студентов [15, с. 41–47].

Исследуя вопросы, связанные с компетентностным подходом, И.А. Зимняя отмечает, что образование, основанное на компетенциях (competence-based education) зародилось из понятия «компетенция», предложенного

Н. Хомским. При этом в становлении компетентностного подхода в образовании И.А. Зимняя выделяет три основных этапа. Первый этап (1960–1970 гг.) связывается с введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок, обеспечивающих разграничение понятий «компетенция» и «компетентность». В этот период с позиций трансформационной грамматики и теории обучения языкам начинаются исследования разных видов языковой компетенции и вводится понятие «коммуникативная компетентность». Второй этап (1970–1990 гг.) характеризуется использованием категории «компетенция/компетентность» в теории и практике обучения языку (особенно неродному), а также при оценке уровня профессионализма в управлении, руководстве, менеджменте. Третий этап (с 90-х гг. XX в.) характеризуется исследованием компетентности как научной категории применительно к образованию [5, с. 34–42]. Что касается современного этапа, то следует отметить, что в 2008 г. Европейский парламент одобрил в первом чтении Рекомендации об учреждении Европейской квалификационной рамки (ЕКР) для обучения в течение всей жизни, а в основу категориального аппарата положены понятия «компетентность» и «компетенция» [9].

Поскольку компетентностный подход тесно связан с использованием таких понятий, как «компетентность» и «компетенция», необходимо рассмотреть их трактовки.

Различные ученые предлагают следующие определения понятия «компетентность»:

- совокупность личностных качеств учащегося (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно значимой сфере [8];

- новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющие успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности [13];

- свойство личности, базирующееся на компетенции [18, с. 139].

В свою очередь, понятие «компетенция» определяется следующим образом:

- 1) круг полномочий, предоставленный законом, уставом или иным актом конкретно-

му органу или должностному лицу; 2) знания и опыт в той или иной области [2];

- круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен, обладает познанием, опытом [18, с. 139];

- опредмеченные в деятельности компетентности работника; круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен, круг чьих-нибудь полномочий, прав [13];

- ценная способность смыслонаделяющего ума человека делать его конгениальным и социально адекватным сложности жизненных ситуаций [14, с. 59–63];

- базовое устойчивое качество личности, которое предопределяет поведение человека во множестве ситуаций, что позволяет прогнозировать данное поведение в решении профессиональных задач и измеряется при помощи конкретного критерия или стандарта [17, с. 278–283];

- компетенция в ЕКР определяется как способность успешно решать комплексные задачи в конкретном контексте. Компетентное или эффективное действие подразумевает мобилизацию как знаний, когнитивных и практических навыков, так и социальных, и поведенческих компонентов, таких как отношения, эмоции и мотивации [11, с. 22–25].

Таким образом, проведя критический анализ трактовок данных понятий, мы определяем компетентность как свойство личности, базирующееся на компетенции и формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющих успешно решать функциональные задачи профессиональной деятельности. Компетенция – это круг вопросов, в которых личность хорошо осведомлена, обладает познанием, опытом; опредмеченные в деятельности компетентности работника.

Ирисханова К.М. [7, с. 22–28] определяет коммуникативную компетентность как комбинацию лингвистической, стратегической, прагматической и социолингвистической компетенций. Лингвистическая компетенция делится, в свою очередь, на лексическую, грамматическую, фонетическую, дискурсивную (когезия и риторическая организация) компетенции. Прагматическая делится на иллокутивную и функциональную компетенции. А.Н. Щукин [18, с. 140–142] выделяет в рамках коммуникативной компетентности коммуникативную компетенцию (способность средствами изу-

чаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с ситуацией общения), лингвистическую (языковую) компетенцию (владение знаниями о системе языка), речевую компетенцию (знание способов формирования и формулирования мыслей с помощью языка), социолингвистическую, социокультурную, социальную, стратегическую, дискурсивную, предметную (способность ориентироваться в содержательном плане общения в определенной сфере человеческой деятельности). В модели J. Ate van Ek в составе коммуникативной компетентности выделяются следующие компетенции: лингвистическая, социокультурная, социолингвистическая, стратегическая, дискурсивная, социальная [21]. M. Canale и M. Swain указывают на существование грамматической, стратегической, социолингвистической компетенций [19]. По мнению S.J. Savignon, можно выделить грамматическую, социолингвистическую, компенсаторную и компетенцию речевой стратегии [20].

Мы в своем исследовании определяем коммуникативную компетентность как комбинацию коммуникативной компетенции (способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с ситуацией общения), лингвистической, или языковой (владение знаниями о системе языка), речевой (знание способов формирования и формулирования мыслей с помощью языка), социолингвистической (способность использовать языковые единицы в соответствии с ситуациями общения), социокультурной (степень знакомства с социально-культурным контекстом функционирования языка), социальной (способность и готовность к общению с другими), «стратегической», или компенсаторной (способность компенсировать вербальными и невербальными средствами недостатки во владении языком), дискурсивной (способность понимать и достигать связности в восприятии и порождении высказываний), предметной (способность ориентироваться в содержательном плане общения в определенной сфере человеческой деятельности).

Профессиональную компетентность можно представить как систему двух составляющих – «узкая» (концептуальная) и «широкая» (общая) компетентность. «Узкая» компетентность – особый тип организации специальных знаний, умений и навыков специалиста, обеспечивающих ему возможность решать стереотипные, диагностические и эвристические задачи профессиональной деятельности. «Уз-

кая» компетентность отображает сущность профессиональной деятельности. Но карьерный успех обуславливается не только уровнем профессиональной компетентности, но в значительной мере личными качествами и способностями человека. Поэтому «широкая» компетентность раскрывает уровень развития профессионально значимых личностных качеств, в частности, организационных, самопрезентативных, перцептивно-рефлексивных, коммуникативных и других [3, с. 46–48]. Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и В.А. Слостенин [12, с. 34–35] определяют понятие «профессиональная компетентность» следующим образом: это интегральная характеристика деловых и личных качеств специалиста, отражающая не только уровень знаний, умений, опыта, достаточных для достижения целей профессиональной деятельности, но и социально-нравственную позицию личности. Рындак В.Г. и Елагина Л.В. [16, с. 287–291] рассматривают профессиональную компетентность будущего специалиста как интегративное качество личности, систему необходимых знаний, умений и навыков, обеспечивающих готовность и способность выполнять профессиональные функции в соответствии с принятыми в социуме в конкретно-исторический момент нормами, стандартами и требованиями. По мнению Паршуковой Г.Б., профессиональная компетентность – это не только наличие знаний и опыта, но и умение распорядиться ими в ходе реализации своих полномочий [11, с. 22–25].

Мы в своем исследовании даем следующее определение профессиональной компетентности: это интегративное качество личности, система необходимых деловых (организационных, самопрезентативных) и личных (перцептивно-рефлексивных, эмоционально-волевых) знаний, умений и навыков (компетенций), достаточных для достижения целей профессиональной деятельности, обеспечивающих готовность и способность выполнять профессиональные функции в соответствии с принятыми в социуме в конкретно-исторический момент нормами, стандартами и требованиями.

В соответствии с нашей позицией профессиональная компетентность специалиста включает в себя: *профессиональную специальную компетентность* (знание инновационных технологий, методов решения профессиональных задач и умение применять свои знания в практической деятельности, развивая и совершен-

ствующая, также предполагает осведомленность специалиста в своей научно-технической области и в смежных областях); *профессиональную социально-психологическую компетентность* (знание типологических отличий, особенностей поведения, деятельности и отношений специалистов в коллективе, способность брать ответственность за собственный труд, способность эффективно взаимодействовать с окружающими людьми в системе межличностных отношений, умение урегулирования конфликтов, умение работать в команде, культура эмоциональной восприимчивости, навыки рефлексии и эмпатии); *профессиональную информационную компетентность* (знание информационных компьютерных технологий и умение использовать их в профессиональной деятельности); *профессиональную управленческо-организаторскую компетентность* (знание современных технологий и методов управления и умение эффективно применять их в практической деятельности); *профессиональную акмеологическую компетентность* (знание критериев и факторов движения к вершинам профессионализма и создание программ достижения вершин профессиональной деятельности); *профессиональную валеологическую компетентность* (наличие знаний и умений в области сохранения здоровья и в вопросах здорового образа жизни); *профессиональную коммуникативную компетентность* (знание иностранных языков, высокий уровень культуры речи и другие).

На данном этапе развития современное общество предъявляет высокие требования к выпускнику, ему необходимо обладать не просто профессиональными, а профессиональными коммуникативными компетентностями. В связи с доступом к международным информационным сетям, совершенствованием технологий в соответствии с международными стандартами, обменом специалистами в рамках международных проектов современному работодателю требуется мобильный специалист со знанием иностранных языков и высоким уровнем культуры речи. Все это, в свою очередь, актуализирует необходимость рассмотрения такого понятия, как «профессиональная коммуникативная компетентность».

В нашем исследовании мы предлагаем следующее определение профессиональной коммуникативной компетентности: это интегративное качество личности, система необходимых деловых (организационных, самопрезентативных, коммуникативных), комму-

никативных и личных (перцептивно-рефлексивных, эмоционально-волевых) знаний, умений и навыков (компетенций), достаточных для достижения целей профессиональной деятельности, обеспечивающих готовность и способность выполнять профессиональные функции в соответствии с принятыми в социуме в конкретно-исторический момент нормами, стандартами и требованиями.

На основе структур профессиональной коммуникативной компетентности студентов вуза, выявленных В.Ф. Аитовым [1], А.Н. Щукиным [18, с. 140–142] и В.Н. Зыковой [6, с. 48–49], мы разработали свою структуру профессиональной коммуникативной компетентности. Профессиональная коммуникативная компетентность представляет комплекс компетенций:

- *коммуникативная компетенция* (способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с ситуацией общения);

- *лингвистическая (языковая) компетенция* (владение знаниями о системе языка, о правилах функционирования единиц языка в речи, способность с помощью системы языка понимать чужие мысли и выражать собственные суждения в устной и письменной речи);

- *речевая компетенция* (знание способов формирования и формулирования мыслей с помощью языка);

- *социолингвистическая компетенция* (умение выбрать нужные лингвистическую форму и способ выражения в зависимости от условий речевого акта: ситуации, коммуникативных целей и намерения говорящего);

- *лингвокультурологическая компетенция* (способность к эффективному общению при помощи изучаемого языка на базе аутентичных текстов, которые отражают социальные, культурные концепты иной социальной общности, включающие фоновые знания, безэквивалентную лексику, правила этикета, принятые в стране изучаемого языка, а также лучшие образцы литературы, песенного и поэтического творчества);

- *социокультурная компетенция* (знание национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка, их обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культуры, знание способов пользования данными знаниями в процессе общения);

- *социальная компетенция* (умение вступать в коммуникацию с другими людьми, способность ориентироваться в ситуации об-

щения, способность строить высказывание в соответствии с коммуникативным намерением говорящего и ситуацией);

- *«стратегическая» (компенсаторная) компетенция* (способность компенсировать вербальными и невербальными средствами недостатки во владении языком);

- *дискурсивная компетенция* (способность использовать определенные стратегии для конструирования и интерпретации текста, знание особенностей, присущих различным типом дискурсов, способность поражать дискурсы в процессе общения (сообщение, доклад и т. д.));

- *предметная компетенция* (способность ориентироваться в содержательном плане общения в определенной сфере человеческой деятельности, знания терминов, профессионализмов, общеупотребительной лексики, клише, частотных (в контексте данной специальности), грамматических структур и категорий и правил их употребления, навыки и умения применения этих знаний при осуществлении профессионально направленного общения, речевые умения аудирования, говорения, чтения и письма текстов на иностранном языке по специальности);

- *информационная компетенция* (умение осуществлять поиск, извлекать нужную иноязычную информацию из различных источников, умение переводить информацию из одной знаковой системы в другую, оценивать ее и передавать содержание этой информации адекватно поставленной цели (сжато, полно, выборочно), умение продуктивно пользоваться ресурсами международной информационной сети);

- *учебно-познавательная компетенция* (способность пополнять знания и доучиваться в процессе самостоятельной поисковой и творческой деятельности с целью совершенствования своей профессиональной деятельности).

На современном этапе развития высшей школы на неязыковых факультетах университетов, несмотря на ярко выраженную тенденцию профессионализации преподавания иностранного языка, задачи формирования у студента профессиональной коммуникативной компетентности решаются неэффективно. Усвоенные студентами, но не связанные между собой логикой профессиональной деятельности профессиональные и коммуникативные компетентности выступают даже по отношению друг к другу психологическим барьером, препятствующим их мгновенной интеграции в производственных ситуациях. Сформирован-

ные иноязычные возможности остаются общими лингвистическими, а не специальными компетенциями. Особенно это касается выпускников факультета журналистики, которые по роду своей деятельности будут являться посредниками между представителями разных стран и культур и передавать информацию не только на родном, но и иностранном языке. Журналист должен быть всегда в курсе самых интересных и важных событий в мире. На сегодняшний день профессия теле-, радиожурналиста востребована и актуальна. Сложность состоит в том, что и по количеству учебных часов, выделяемых на изучение английского языка, и по расстановке приоритетов в программе обучения данный факультет относится к неязыковым специальностям, и специфика подготовки учащихся к будущей профессиональной деятельности в основном заключается в том, что большая часть учебного времени отводится на чтение и перевод текстов. Таким образом, противоречие между запросами образовательного процесса, требованиями, предъявляемыми к выпускникам как вузами, так и обществом в целом, и недостатком практических и теоретических разработок, выполненных в этом направлении, диктует необходимость применения компетентного подхода при обучении иностранному языку и разработке структуры и содержания профессиональной коммуникативной компетентности выпускника факультета журналистики.

На основе анализа Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по специальности 021400 «Журналистика» [4] и квалификационной характеристики выпускника данной специальности, функций журналистики и журналиста мы предлагаем нашу собственную структуру профессиональной коммуникативной компетентности выпускника факультета журналистики, которая выражается в способности осуществлять следующие компетенции.

1. *Коммуникативная компетенция* (способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с ситуацией профессионального общения; знания терминов, профессионализмов, общеупотребительной лексики, клише, частотных в контексте данной специальности, грамматических структур и категорий и правил их употребления, навыки и умения применения этих знаний при осуществлении профессионально направленного общения; речевые уме-

ритетных и высокопрофессиональных репортеров современных СМИ).

10. *Конвергентная компетенция* (суть конвергентности – в консолидации, объединении и последовательной интеграции всех типов имеющихся на сегодняшний день форматов медиапроизводства – вещательного, онлайн-ового, мобильного и печатного. На факультетах журналистики начинается реализация специального проекта подготовки журналиста нового типа – универсального профессионального специалиста [10]. Мы в своем исследовании выделяем следующие знания, умения, навыки, способности в рамках конвергентной компетенции: умение работать одновременно для радио, телевидения, печатного издания, интернет-сайта и фотожурналистики; способность работать в условиях конвергентной мультимедийной среды; умение готовить материалы для передачи по различным каналам информации (печать, телевидение, радио, интернет и мобильные СМИ), включая пиар и рекламу).

Данные компетенции тесно взаимосвязаны и должны представлять собой комплекс, они развиваются у студентов факультета журналистики по следующей схеме: на первом этапе параллельно происходит формирование коммуникативной и учебно-познавательной компетенций, они связаны между собой развитием общих умений в языке и способности учиться как таковой; на втором этапе мы рассматриваем информационно-аналитическую и фактологическую компетенции, которые связаны с умениями аналитической деятельности; на третьем этапе – компетенция межличностного общения и рефлексивная компетенция, которые отвечают за психологическую составляющую процесса формирования личности специалиста; на заключительном этапе развиваются профессионально-этическая, профессионально-психологическая, авторская и конвергентная компетенция, это те компетенции, которые осуществляют превращение студента в психологически уравновешенного профессионала-журналиста, автора с этическими принципами, умеющего работать в условиях конвергентной мультимедийной среды.

Таким образом, нами были предложены структура и содержание профессиональной коммуникативной компетентности выпускника факультета журналистики, включающие в себя коммуникативную, компетенцию межличностного общения, рефлексивную, информационно-аналитическую, учебно-познава-

тельную, фактологическую, профессионально-этическую, профессионально-психологическую, авторскую и конвергентную компетенции. Учет выделенных структуры и содержания позволит в дальнейшем организовать обучение иностранному языку студентов факультета журналистики на основе компетентностного подхода, что, согласно нашей гипотезе, приведет к улучшению качества подготовки специалиста по профессионально-ориентированному иностранному языку и повысит его конкурентоспособность на рынке труда.

Литература

1. Аитов, В.Ф. Проблемно-проектный подход к формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов (на примере неязыковых факультетов педагогических вузов): автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В.Ф. Аитов. – СПб., 2007. – 38 с.
2. Большой энциклопедический словарь. – М.: БРЭ, 1997. – Т. 1. – 456 с.
3. Волкова, Н. Стандарты профессиональной компетентности / Н. Волкова, А. Муллин, Л. Волошко // Стандарты и качество. – 2008. – № 3. – С. 46–48.
4. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 021400 «Журналистика» / М.: Мин-во образования РФ, 2000. – 54 с.
5. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
6. Зыкова, В.Н. Формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции студентов судоводительских факультетов: дис. ... канд. пед. наук / В.Н. Зыкова. – СПб.: Санкт-Петербургский гос. ун-т, 2002. – 159 с.
7. Ирисханова, К.М. Межкультурная коммуникативная компетенция и учебно-методический комплекс для вузов неязыковых специальностей: учеб.-метод. комплекс в системе подготовки по иностранным языкам в неязыковых вузах: теория и практика разработки / К.М. Ирисханова. – М.: Рема, 2007. – 208 с.
8. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – 327 с.
9. Конференция по результатам консультаций по европейской квалификационной рамке // Информационно-аналитиче-

ский журнал «Вестник международных организаций: образование, наука, новая экономика» / ГУ ВШЭ. – 2006. – Вып. 3. – http://www.iori.hse.ru/publications/herald/material/h3/kval_frame.pdf

10. Моргулес, И. Жизнестойкая журналистика. Интервью с Шестеркиной Л., деканом факультета журналистики Южно-Уральского государственного университета / И. Моргулес // Южноуральская панорама. – 2008. – 18 сент.

11. Паришукова, Г.Б. Компетенции современного библиотекаря в контексте европейских квалифицированных рамок / Г.Б. Паришукова // Библиотечное дело. – 2008. – № 20 [86]. – С. 22–25.

12. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др.; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издат. центр «Академия», 2004. – 368 с.

13. Профессиональный стандарт педагогической деятельности / под ред. Я.А. Кузьмина, В.Л. Матросова, В.Д. Шадрикова. Разработан по гос. контракту № П243 от 11.09.2006. – shadrikov@hse.ru

14. Пузыревский, В.Ю. Ценностно-смысловое содержание ключевых компетенций / В.Ю. Пузыревский // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апр. – <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>

15. Рачева, С.С. Компетентностный подход к подготовке студентов в вузе / С.С. Ра-

чева // Теория и практика преподавания иностранных языков в XXI веке: проблемы и перспективы развития: материалы межрегион. науч.-практ. конф. – Тюмень: Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2005. – 116 с.

16. Рындак, В.Г. Структура профессиональной компетентности будущего специалиста и оценка уровня ее сформированности / В.Г. Рындак // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – 19 апр. – <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>

17. Тарантей, В.П. Интегральные компетенции педагога в области построения доверительных отношений и межкультурной педагогики / В.П. Тарантей, Л.М. Тарантей // Материалы междунар. науч.-практ. конф. – Гродно: Изд-во Гродненского гос. ун-та им. Янки Купалы, 2002. – 304 с.

18. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учеб. пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин. – 3-е изд. – М.: Филоматис, 2007. – 480 с.

19. Canale, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / M. Canale, M. Swain // Applied linguistics. – 1980. – 1/1. – 210 p.

20. Savignon, S.J. Communicative competence: Theory and Classroom Practice / S.J. Savignon. – NY: Addison Wesley Publishing Company. – 1983. – 310 p.

21. Van Ek, J.A. Threshold Level / J.A. Van Ek, L.M. Trim. – Strasbourg: Council of Europe. – 1990. – 200 p.

Поступила в редакцию 21 декабря 2009 г.

ния аудирования, говорения, чтения и письма текстов на иностранном языке по специальности; знание жанров журналистики, правил их функционирования, специфики структурно-композиционного решения журналистского материала и умение применять их в профессиональной деятельности: информационные жанры (хроники, отчеты, зарисовки, репортажи, обозрения), аналитические жанры (статьи, корреспонденция, рецензии) и художественно-публицистические жанры (очерки, фельетоны, памфлеты), экстремальная журналистика (военные репортажи, криминальные расследования, сюжеты с мест природных катаклизмов и др.).

2. *Компетенция межличностного общения* (знание типологических отличий, особенностей поведения, деятельности и отношений специалистов в коллективе; способность работать в коллективе редакции; умение вступать в коммуникацию с другими людьми; умение общаться и налаживать контакт как с аудиторией, так и с источником информации; способность ориентироваться в ситуации общения; умение урегулирования конфликтов; знание национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка, их обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культуры и способов пользования данными знаниями в процессе общения).

3. *Рефлексивная компетенция* (способность к критике и самокритике; умение оценить степень готовности к публикации в печати или в эфире представленного материала; редактирование печатного текста, аудио- и видеоматериала); умение оценить и проанализировать свои и чужие публикации, репортажи, интервью и другие).

4. *Информационно-аналитическая компетенция* (умение извлекать и обрабатывать информацию из печатных, аудиовизуальных и аудитивных источников до приемлемого варианта и затем выдавать ее аудитории того или иного СМИ; умение аннотировать и реферировать специальную литературу на иностранном языке; умение делать тематический обзор по материалам иностранной прессы, радио, телевидения и Интернета; навыки проведения презентаций; навыки ведения деловой корреспонденции; навыки в освоении информационных жанров и процесса организации событийного материала).

5. *Учебно-познавательная компетенция* (способность пополнять знания и доучиваться в процессе самостоятельной поисковой и

творческой деятельности с целью совершенствования своей профессиональной деятельности; умение ставить цели и разрабатывать свой дальнейший образовательный маршрут; знание критериев и факторов движения к вершинам профессионализма и создание программ достижения вершин профессиональной деятельности; способность работать автономно).

6. *Фактологическая компетенция* (знание принципов работы над фактическим материалом, приемов проверки и обработки различных типов фактического материала (элементов номинации, фактов истории, цифр, цитат); способность применить данные знания в практической профессиональной деятельности).

7. *Профессионально-этическая компетенция* (умение выбрать общественно значимую, полезную и достоверную информацию; способность пропагандировать культурные ценности и этим всесторонне развивать общество; умение консолидировать различные религии, нравственности или территориальные признаки общества и способность находить общую точку соприкосновения для различных групп общества; способность брать этическую и информационную ответственность за собственный труд; знание понятия «свобода мысли и слова» и сферы ограничения свободы информации; знание законов современного российского и зарубежного законодательства вообще и о СМИ в частности (ответственность за клевету и оскорбления, унижение чести, достоинства и деловой репутации гражданина, предприятия, организации; правовые нормы, регулирующие отношения с аудиторией, властными структурами, общественными организациями, издателями, рекламодателями и другими)).

8. *Профессионально-психологическая компетенция* (знания по психологии журналистского мышления, творчества, профессиональных методов и приемов, психологии журналистского общения с источниками информации, героями публикации, руководителями редакций и коллегами; способность к инициативе и предпринимательству; любопытство; настойчивость; точность; оперативность; умение оказывать воздействие на мировоззрение, идеологию массовой аудитории).

9. *Авторская компетенция* (способность к творчеству; способность к генерации новых идей; умение выбрать хорошую тему; умение выбрать актуальную, свежую и оригинальную информацию; умение развлечь читателя; знание об опыте работы самых известных авто-

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

С.Г. Смолина

Южно-Уральский государственный университет

THE MODEL OF UNIVERSITY STUDENTS' INFORMATION-COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION

S.G. Smolina

South Ural State University

В системе профессиональных компетенций рассматривается информационно-коммуникативная компетенция как важнейшая часть профессионализма в современном информационном обществе. В статье рассматривается модель формирования информационно-коммуникативной компетенции студентов вуза.

Ключевые слова: информационно-коммуникативная компетенция, модель, самостоятельная работа, компетентностный подход.

Information communicative competence has been considered as the main part of professionalism in the system of professional competences in modern society. The model of information communicative competence formation among the students has been considered in the article.

Keywords: Information communicative competence, model, competence approach, self-supporting work.

Информатизация и расширение доступности образования за счет применения информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) являются одними из важнейших направлений развития системы образования в XXI веке, обеспечивающими опережающий характер его развития.

Присоединение России к Болонскому процессу, вхождение в глобальное мировое образовательное пространство потребовало изменения целевых, содержательных и результативных ориентиров системы образования, что нашло отражение в нормативных документах Министерства образования [10, 15] и принятии компетентностного подхода в качестве метода моделирования результатов обучения и их представления как норм качества высшего образования [5].

Суть компетентностного подхода заключается в том, что цели и результаты обучения описываются в терминах компетенций, включают знания, понимание и навыки обучаемого, которые определяются как для каждого модуля программы, так и для программы в целом [5].

В условиях информационного общества особая роль принадлежит информационной компетенции, которая рассматривается как обязательная составляющая профессиональной компетенции современного специалиста. Более того, в аспекте профессиональной подготовки специалиста высшей квалификации нам представляется правомерным говорить об информационной компетенции как о сегменте профессиональной деятельности, включающем в себя круг вопросов, касающихся поиска, отбора, оценки, переработки и предоставления научной и профессиональной информации.

В словарях «компетенция» (латин. *competentia*) трактуется как 1) круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом; 2) круг полномочий, область подлежащих чьему-нибудь ведению вопросов, явлений (право) [11]. В своем исследовании мы придерживаемся определения, данного в Проекте Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования Министерства образования, и рассматриваем компетенцию как способность применять знания,

умения, личностные качества и практический опыт для успешной деятельности в определенной области [12].

Проведенный анализ теории и практики по данной проблеме показывает, что формирование информационной компетенции предполагает освоение знаний об источниках, виде, структуре информации, развитие умений и навыков в получении, обработке, передаче и хранении информации, личностное отношение к информации и оценку собственной деятельности.

Как известно, любая деятельность имеет информационную основу, так как связана с получением, обработкой, передачей и хранением информации. Учитывая, что получение и передача информации осуществляется коммуникативными средствами, мы считаем необходимым выделить информационно-коммуникативную компетенцию в качестве структурного компонента профессиональной компетентности в модели специалиста.

Обращение к информационно-коммуникативной компетенции студентов обусловлено сущностью видов их образовательной деятельности, связанной с информацией, которая выступает ее содержанием, а основной формой ее использования является коммуникация. Исходя из этого информационно-коммуникативная компетентность может рассматриваться как основа, ядро познавательной самостоятельности студентов вуза.

Анализ особенностей образовательного процесса позволил нам определить место самостоятельной работы студентов в процессе обучения и на этой основе спроектировать модель формирования информационно-коммуникативной компетенции у студентов вуза.

Задачами студента в процессе самостоятельной работы являются: анализ, переработка информации; свертывание и развертывание информации в зависимости от образовательных потребностей (преобразования первичной информации во вторичную); формирование и долговременное хранение информации; передача первичной и вторичной информации в режимах постоянного знания или справочной информации, т. е. речь идет об информационно-коммуникативной компетенции, в которую входят следующие структурные элементы: информация, коммуникация, социально-психологическая составляющая.

Таким образом, информационно-коммуникативная компетенция представляет собой сложное интегративное образование, соче-

тающее в себе информацию (как объект хранения и переработки знаний; умений и навыков; процессов и уровней сбора и передачи информации), коммуникацию (через виды и каналы коммуникации), а также индивида, выполняющего необходимые действия в рамках социума. Личность, с одной стороны, включена в информационный компонент как субъект, владеющий знаниями, умениями, навыками сбора, хранения переработки информации. С другой стороны, личность есть обязательная составляющая коммуникативного компонента как индивида, обладающего индивидуальными способностями и социальным опытом, знаниями, умениями.

В настоящее время нельзя выделить ни одну область человеческой деятельности, в которой в той или иной степени не использовались бы методы моделирования. Гипотезы и аналогии, отражающие реальный, объективно существующий мир, должны обладать наглядностью или сводиться к удобным для исследователя логическим схемам [15]. К тому же моделирование является важным методом научного познания.

Вопросы моделирования в педагогических исследованиях освещаются в работах [3, 5, 6, 14, 17].

При определении модели в педагогическом исследовании фиксируют следующие ее признаки:

- отражение и (или) воспроизведение (имитация) изучаемого объекта, процесса в модели;
- способность к замещению познаваемого объекта процесса;
- способность давать новую информацию;
- наличие точных условий и правил построения модели и перехода от информации модели к информации об объекте [6, 14, 17].

С помощью модели можно получить новую информацию об объектах, выявить и изучить те взаимосвязи, которые недоступны для познания другими способами. Кроме этого, модель дает некую обобщенную характеристику объектам исследования, эталон для целевой реализации. Как известно, любое ответственное решение в образовательной практике требует проведения эксперимента. Однако при наличии модели мы избавляемся от необходимости дорогостоящих экспериментов, как правило, сопровождаемых многократными пробами и ошибками [8].

Таким образом, построение модели необходимо,

– чтобы понять структуру и свойства исследуемого объекта;

– прогнозировать последствия реализации заданных форм на объект;

– управлять объектом при заданных целях.

Разделяя мнение группы отечественных ученых [5, 7, 17], можно сделать вывод о том, что моделирование – это специфический метод познания, который включает в себя построение моделей (или выбор готовых) и изучение их с целью получения новых сведений, и отражает научный способ изучения объектов на моделях.

В педагогике моделирование применяется в следующих случаях: 1) моделирование педагогических задач и педагогических ситуаций; 2) моделирование педагогического процесса; 3) моделирование образовательных технологий и др. В нашем исследовании метод моделирования используется для построения модели формирования информационно-коммуникативной компетенции студентов вуза.

В нашем исследовании мы опираемся на совокупность общенаучных подходов, наиболее значимыми из которых применительно к проблеме нашего исследования являются системный [1, 2], компетентностный и деятельностный [10, 11].

Наша позиция заключается в том, что системный подход применительно к развитию информационной компетентности рассматривается как комплексное педагогическое средство, включающее в себя: основные понятия, принципы, приемы и методы, используемые при формировании информационной компетенции.

Разработанная нами структурно-логическая модель развития информационно-коммуникативной компетенции студентов включает следующие структурные компоненты: блок целеполагания, методологический блок, содержательно-технологический блок, организационно-методический блок и результативный блок.

Целевой блок определяет общую стратегию обучения студентов.

Методологический блок обеспечивает подходы и принципы формирования информационно-коммуникативной компетенции.

Таким образом, модель формирования информационно-коммуникативной компетенции позволяет сформулировать методологические основы решения исследуемой проблемы на базе: компетентностного подхода, определяющего место информационно-коммуникативной

компетенции в структуре профессиональной подготовки специалиста; деятельностного – при определении структуры и содержания учебной деятельности студентов, места их самостоятельной работы в учебном процессе; системного – при разработке модели формирования информационно-коммуникативной компетенции студентов в процессе самостоятельной работы.

Содержательно-технологический блок позволяет спроектировать формы, методы и средства, а организационно-методический блок определяет этапы и педагогические условия формирования информационно-коммуникативной компетенции.

Результативный блок содержит критерии и уровни сформированности информационно-коммуникативной компетенции.

Взаимосвязь подструктурных блоков осуществляется на принципах информатизации процесса самоподготовки, ориентации на ценности образования и рефлексивной активности студентов.

Разработанная модель развития информационно-коммуникативной компетенции студентов представляет общую схему практической деятельности, в структуре которой выделяются три компонента: компетентностный, деятельностный и системный.

Компетентностный компонент позволяет формировать информационную культуру и грамотность студента в рамках информационной компетентности, которая является одной из ключевых образовательных компетенций.

Деятельностный – включает в себя использование средств информационных технологий, понимание принципов работы с ними, возможности и ограничения технологических средств, а также требует построения модели деятельности, модели формирования информационной компетенции.

Системный – является базовым при разработке модели развития информационной компетентности, так как он требует рассматривать во взаимосвязи все возможные формы и методы решения педагогических задач и на основе сравнения возможностей каждого выбрать оптимальные варианты [2].

Заметим, что формирование компетенций требует создания определенных учебных ситуаций, которые могут быть реализованы в специальных учебных средах, позволяющих преподавателю моделировать и осуществлять эффективный контроль за деятельностью обучаемого в модельной среде.

Мы можем предположить, что сформированность информационно-коммуникативной компетенции как результат осуществления образовательного процесса в соответствии с разработанной нами моделью, позволяет студенту формировать собственное мнение, выполнять операции по построению алгоритмов деятельности, применять на практике изученный материал и принимать решения, что, несомненно, содействует повышению качества подготовки специалиста высшей квалификации и делает его конкурентоспособным на рынке труда.

Литература

1. Архангельский, С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе / С.И. Архангельский. – М. : Высш. шк., 1974. – 384 с.
2. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М. : Ин-т развития проф. образования, 1995. – 336 с.
3. Беспалько, В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалиста : учеб.-метод. пособие. – М. : Высшая школа, 1989. – 144 с.
4. Болонский глоссарий. – <http://bologna.owwz.de/introduction.html?&L=3>
5. Глинский, Б.А. Моделирование как метод научного исследования (гносеологический анализ) / Б.А. Глинский, Б.С.Грязнов. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1965. – 248 с.
6. Давыдов, В.В. Учебная деятельность и моделирование / В.В. Давыдов, А.У. Вардамян. – Ереван : Луис, 1981. – 220 с.
7. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский. – М. : Академия, 2001. – 208 с.
8. Зеркина, Е.В. Подготовка будущих учителей к превенции девиантного поведения школьников в сфере информационно-коммуникативных технологий : моногр. / Е.В. Зеркина, Г.Н. Чусавитина. – Магнитогорск : МаГУ, 2008. – 185 с.
9. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29.12.2001 г. № 1756-р // *Официальные документы в образовании*. – 2002. – № 4. – С. 3–31.
10. Краевский, В.В. Основы обучения: дидактика и методика : учеб. пособие / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – М. : Академия, 2007. – 346 с.
11. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Макарова. – М. : Международный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
12. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М. : Азбуковник, 1997. – 540 с.
13. Проект Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования Министерства образования и науки Российской Федерации. – М., 2007. – <http://www.ed.gov.ru>
14. Семенюк, Э.П. Информатика: достижения и перспективы, возможности / Э.П. Семенюк; отв. ред. А.Д. Урсул. – М. : Наука, 1988. – 176 с.
15. Советов, Б.Я. Моделирование систем : учеб. для вузов / Б.Я. Советов, С.А. Яковлев. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Высш. шк, 1998. – 319 с.
16. Стратегия модернизации российского школьного образования. – <http://gcon.pstu.ac.ru/pedsovet/programm/13.html>
17. Штофф, В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – М.; Л. : Наука, Ленинград. отд-ние, 1966. – 301 с.

Поступила в редакцию 15 декабря 2009 г.

АКТУАЛЬНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Е.А. Шамело, Е.Н. Ярославова
Южно-Уральский государственный университет

URGENCY OF FUTURE SPECIALISTS' MOBILITY FORMATION IN PRESENT-DAY CONDITIONS

E.A. Shamelo, E. N. Yaroslavova
South Ural State University

Обоснована актуальность формирования профессиональной мобильности будущих специалистов в условиях современной России. Рассмотрено состояние данной проблемы в теории и практике образования, выявлены противоречия социально-педагогического уровня.

Ключевые слова: профессионал, мобильность, профессиональная компетенция.

This article is devoted to the urgency of future specialists' mobility formation in the present social and economic situation in Russia. The author investigates the theoretical and practical problem of education, and reveals controversial issues of the social-pedagogical level.

Keywords: professional, mobility, professional competence.

Меняющаяся социально-экономическая ситуация в стране, становление рыночных отношений, требования, предъявляемые обществом к человеку, диктуют необходимость формирования современного специалиста, который является одним из основных ресурсов экономики. Это связано с превращением России в открытое общество, с развитием международных деловых контактов, освоением новых технологий, созданием совместных предприятий и интенсификацией профессиональной деятельности в тесном контакте с зарубежными специалистами.

Согласно «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», образовательная политика России наряду с соблюдением общенациональных интересов учитывает новые тенденции мирового развития, среди которых можно выделить следующие [2]:

- повышение уровня готовности граждан к расширению возможностей политического и социального выбора;

- динамичное развитие экономики, рост конкуренции, сокращение сферы некавалифицированного и малоквалифицированного труда;

- постоянная потребность в повышении профессиональной квалификации и переподготовке работников, росте их профессиональной мобильности в связи с глубокими структурными изменениями в сфере занятости.

Данные тенденции определяют новые требования к системе российского образования. В сложившейся ситуации она должна обеспечить профессиональную адаптацию молодых специалистов, повысить их профессиональную мобильность и компетентность на рынке труда. Современный специалист – это не только профессионал в своей области, но и высокообразованный человек, способный к эффективному участию в инновационных процессах, умеющий предвидеть, своевременно и адекватно интерпретировать изменяющиеся условия, творчески подходить к решению новых задач, успешно прогнозировать предполагаемые результаты своей деятельности, адаптироваться к изменяющимся условиям рынка труда. Таким образом, развитие человека в системе образования предполагает, прежде всего, движение, а значит и мобильность.

Рассматривая различные аспекты понятия мобильности, мы считаем целесообразным обратиться к этимологии слова «мобильность». «Мобильность» восходит к латыни (*mobilis*) и означает «подвижность», «подвижный», что и определяет достаточную однозначность ее трактовки в справочной литературе:

– «мобильный – подвижный, способный к быстрому передвижению; способный быстро ориентироваться в обстановке и быстро выполнять задания» [3, с. 312];

– «мобильный... способный быстро действовать, принимать решения; способный быстро ориентироваться в обстановке, находить нужные формы деятельности» [4, с. 361];

– быть мобильным – «...быть... способным к быстрому передвижению с места на место, легко и часто меняющимся, демонстрирующим быстроту мышления, смену эмоциональных состояний» [6, с. 629].

В последнее десятилетие понятие мобильности активно разрабатывается педагогической наукой. Мобильность исследуется с различных сторон в зависимости от сферы научных и профессиональных интересов автора. В контексте нашего исследования мы рассматриваем профессиональную мобильность.

Отметим, что под профессиональной мобильностью понимают возможность и способность успешно переключаться на другую деятельность или менять вид труда. Профессиональная мобильность предполагает владение системой обобщенных профессиональных приемов и умение эффективно их применять для выполнения каких-либо заданий в смежных отраслях производства и сравнительно легко переходить от одной деятельности к другой.

В нашей работе мы используем определение понятия «профессиональная мобильность», предложенное С.Л. Тимкиным, поскольку оно наиболее полно отражает основные характеристики данного понятия. А именно – подвижность, способность ориентироваться в изменяющихся социальных условиях и готовность к профессиональной деятельности. «Профессиональная мобильность – способность и готовность личности достаточно быстро и успешно овладевать новой техникой и технологией, приобретать недостающие знания и умения, обеспечивающие эффективность новой профессиональной деятельности» [5, с. 351].

Профессиональная мобильность не является врожденным качеством, а формируется в

процессе воспитания, обучения, получения жизненного опыта и профессиональной деятельности. Данный вид мобильности выступает условием и следствием развития профессионального разделения труда в соответствии с потребностями общества путем смены профессии, освоения новых профессий. Наиболее эффективно процесс формирования профессиональной мобильности специалиста протекает в высшей школе.

По мнению О.Ю. Валитовой успех профессиональной деятельности выпускников высших учебных заведений в рамках рыночной экономики не возможен без профессиональной мобильности [1]. Мы придерживаемся такой же точки зрения и считаем, что успех обеспечивается следующими компонентами структуры личности, особенно востребованными на рынке труда:

- 1) интеллектуальный потенциал;
- 2) высокая профессиональная мотивация;
- 3) прогностические, организаторские, проектировочные и исследовательские навыки;
- 4) социальная адаптивность к изменениям внешней социально-экономической макросреды;
- 5) готовность к профессиональной деятельности, умение вести социальный диалог и обеспечивать социальное партнерство.

Опираясь на вышесказанное, выделим основные задачи высшего профессионального образования в аспекте развития профессиональной мобильности в условиях его модернизации и глобализации. Во-первых, образование призвано подготавливать специалистов, способных легко обучаться, быстро приспосабливаться к меняющимся условиям и содержанию профессиональной деятельности, заинтересованных в своем непрерывном образовании и совершенствовании. Во-вторых, задача образования заключается в формировании у будущего специалиста таких личностных структур и способностей, которые позволят ему самостоятельно ориентироваться в профессиональном мире и выстраивать вектор своего карьерного роста.

Таким образом, возникает потребность образования «длиной в жизнь» для получения новых знаний и навыков, необходимых в конкретных условиях и ситуации в стране и мире в целом. Как отмечает в своей работе П.Г. Щедровицкий, в сфере образования России накопилось три группы системных проблем: 1) зауженная образовательная мобильность; 2) устаревшая технологическая инфра-

структура; 3) кадры [8]. Цикл смены профессии стал меньше, поэтому система образования с ее инерцией в полной мере не отвечает социальному заказу и требованиям современной жизни. Современный мир стал очень динамичен, новые сферы деятельности возникают часто, на протяжении жизни одного поколения могут происходить серьезнейшие структурные перестройки в экономике. Данные явления определяют необходимость готовности современного специалиста к тому, что полученного первоначального образования будет недостаточно и на протяжении жизни придется постоянно переучиваться и доучиваться.

До недавнего времени система образования в России была ориентирована на овладение готового знания. В настоящее время в качестве целей подготовки специалистов выступают деятельность, способность к ее вариативности, личностные качества, определяющие не столько узкопрофессиональные характеристики специалиста, сколько его интеллектуальное развитие. Сегодня необходимо говорить о создании принципиально новой, неразрывно связанной с интегративными процессами концептуальной модели образования с качественно новой структурой, новыми системообразующими факторами. Исходя из этого мы выделяем противоречия на уровне определения цели подготовки специалиста и обеспечения данной подготовки, а именно между социальным заказом на подготовку мобильного профессионала и невозможностью его полноценного выполнения в условиях действующей узкопредметно направленной образовательной системы высшей школы.

Сохранение профессиональной компетенции становится все более сложной задачей, поскольку ежегодно, по подсчетам американских ученых, специалист должен обновлять 5 % теоретических и 20 % практических профессиональных знаний. В США установлена единица измерения устаревания знаний – «период полураспада компетентности», когда в результате появления новой информации компетентность специалиста снижается на 50 %. В течение последних десятилетий данный промежуток стремительно сокращается. Так, в 1940 году устаревание знаний наступало через 12 лет, в 1960 году – через 8–10 лет, а для современного выпускника – через 2–3 года [7]. Именно поэтому подготовка специалистов, способных к профессиональной мобильности, является одной из важнейших проблем современного профессионального образования

России. Состояние профессиональной подготовки в настоящее время противоречит потребности общества в профессионально мобильном специалисте.

Динамика развития современного общества вызывает к жизни потребность в специалистах, умеющих анализировать постоянно меняющиеся социально-экономические тенденции, принимать и реализовывать нестандартные решения в условиях высокой конкуренции рынка, избегать стереотипных подходов в производственной сфере деятельности. При этом следует учитывать изменение целевой направленности общества; междисциплинарный характер профессионального труда; заинтересованность общества в образованных гражданах с высоким уровнем профессиональной подготовки, которая выступает гарантом их успешной карьеры и конкурентоспособности на рынке труда.

Исследование проблемы формирования профессиональной мобильности будущих специалистов в системе учреждений высшего профессионального образования позволило выявить ряд противоречий между объективной потребностью общества в специалисте, способном выстраивать свою профессиональную траекторию в постоянно меняющихся условиях, и реальным состоянием профессиональной подготовки; между социальным заказом на подготовку мобильного специалиста и невозможностью его полноценного выполнения в условиях действующей узконаправленной образовательной системы высшей школы.

Осмысление выделенных противоречий обуславливает актуальность выбранной темы исследования, проблемы, которая сформулирована следующим образом: какой должна быть подготовка специалистов, чтобы они были готовы к осуществлению профессиональной мобильности в современных быстроизменяющихся условиях. На данном этапе исследования нами определены следующие задачи исследования: 1) изучение ситуации современного высшего образования России сквозь призму подготовки мобильных специалистов; 2) формирование концептуальной базы исследования профессиональной мобильности специалиста.

Литература

1. Валитова, Ю.О. *Организационно-методические условия повышения конкурентоспособности выпускников педагогических университетов по направлению «Технологическое*

образование»: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю.О. Валитова. – СПб., 2005. – 19 с.

2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Педагогика. – 2002. – № 8. – С. 97.

3. Локшина, С.М. Краткий словарь иностранных слов. – 9-е изд., испр. / С.М. Локшина. – М.: Русский язык, 1987. – 632 с.

4. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.

5. Тимкин, С.Л. Обеспечение мобильности преподавателей высшей школы с использованием механизма обмена виртуальными курсами / С.Л. Тимкин, В.И. Струнин, И.М. Щеткин // Образовательная среда сегодня и завтра: материалы II Всерос. науч.-практ. конф., 28 сент. – 1 окт. 2005 г., г. Москва / отв. ред.

В.И. Солдаткин. – М.: Рособразование, 2005. – С. 351–352.

6. Толковый словарь английского языка / под ред. А. Хорнби. – М.: Сигма пресс, 1995. – 850 с.

7. Чернов, Ю.К. Квалиметрические методы выделения базовых компетенций при подготовке специалистов инженерного профиля / Ю.К. Чернов, С.Ш. Палферова // Материалы XI симпозиума «Квалиметрия в образовании. Методология, методика, практика» / под науч. ред. Н.А. Селезневой, А.И. Субетто. – М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 27 с.

8. Щедровицкий, П.Г. Ситуация в области образования / П.Г. Щедровицкий // Русский журнал. – 2000. – Ноябрь. – http://www.russ.ru/ist_sovr/ckp/200011031.html

Поступила в редакцию 2 декабря 2009 г.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА

Е.Г. Долгополова

Южно-Уральский государственный университет

FORMATION OF STUDENTS' PROFESSIONAL COMPETENCES BY MEANS OF EDUCATIONAL POTENTIAL OF SOCIAL CULTURAL ENVIRONMENT

E.G. Dolgoplova

South Ural State University

Проанализированы понятия «культурное пространство», «социальное пространство», «социокультурное пространство», названы свойства, определяющие природу и специфику последнего, раскрыты социально-адаптационная, культурологическая, гуманистическая, воспитательная функции социокультурного пространства; выявлен образовательный потенциал социокультурного пространства в формировании профессиональных компетенций студентов.

Ключевые слова: культурное пространство, социальное пространство, социокультурное пространство, функции, профессиональные компетенции, образовательный потенциал.

The article analyses such concepts as «cultural environment», «social environment», «social cultural environment», names the features determining its nature and peculiarities, considers educational potential of social cultural environment in students' professional competences formation.

Keywords: cultural environment, social environment, social cultural environment, professional competences.

Изменение государственной политики в области образования повлекло за собой переориентацию оценки результатов образования с понятий «подготовленность», «образованность», «воспитанность», «общая культура» на понятия «компетенция», «компетентность». Профессиональная компетентность специалиста представляет собой интегрированную систему универсальных и профессиональных компетенций, характеризующихся наличием сложных внутренних связей, зависимостью от времени и уровневой структурой. Сформированность универсальных и профессиональных компетенций обуславливает востребованность специалиста на рынке труда, его мобильность, умение реагировать на изменения социально-экономических условий, а также определяет его социальную значимость, его вклад в развитие социума.

В рамках предмета нашего исследования наибольший интерес представляют собой профессиональные компетенции, зафиксированные в новом поколении государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. В нашем исследовании мы опираемся на определение профессиональных компетенций, зафиксированное в постановлении правительства Свердловской области «О региональном (областном) компоненте государственных образовательных стандартов общего и профессионального образования». Профессиональные компетенции представляют собой уникальные для каждой профессии компетенции, способствующие достижению конкурентных преимуществ в условиях конкретного производства и связанные непосредственно с профессиональными функциями, востребованными в конкрет-

ной профессиональной области [15]. Процесс освоения человеком профессиональных компетенций, необходимых для осуществления продуктивной самостоятельной деятельности в сфере труда осуществляется в рамках профессионального образования.

Однако в процессе формирования профессиональных компетенций принимают участие не только вузы, но и другие социальные институты, являющиеся, в свою очередь, компонентами социокультурного пространства. В данной статье мы ставим перед собой задачу определить, как социокультурное пространство способствует формированию профессиональных компетенций специалистов в вузе и каким образовательным потенциалом оно обладает. Для этого необходимо выяснить сущность понятия «социокультурное пространство», его функции и структуру, взаимосвязи этого явления с информационным и культурным пространством.

Категория «пространство» характеризует все основные формы движения материи – механическую, физическую, химическую, биологическую, социальную. Универсальность понятия «пространство» обусловлено уровнем структуры.

Различают реальное, концептуальное (основанное на научном представлении о реальном пространстве) и перцептуальное пространство (как его воспринимает человек своими органами чувств) [6, с. 72].

Для пространства в целом характерно наличие ряда признаков: пространственно-временные отношения, наличие структуры, существование и взаимодействие элементов. Исходя из предмета исследования, наибольший интерес вызывают определения понятия «пространство», представленные в культурологии и социологии.

В социологии существуют различные подходы к определению понятия «социальное пространство». Под социальным пространством понимают «населенную и социально освоенную человеком часть земли как среды обитания» [20, с. 400]; сеть событий, протекающих в определенный момент времени [21]; систематизированные пересечения связей между социальными позициями, обладающими силовым воздействием на людей, занимающих данную социальную позицию; способ проявления социального контроля, форму власти [3].

Таким образом, социальное пространство, возникающее в результате социального взаимодействия, с одной стороны, субъективно

(субъект деятельности сам определяет его границы), с другой стороны – объективно, так как подобно естественному пространству существует и развивается по своим законам (имеет пространственно-временные характеристики, структуру, вступающие во взаимодействие элементы).

Под социальным пространством мы вслед за Г. Зиммелем будем понимать ту сферу, которую субъект деятельности считает своей и отделяет условной границей от сфер влияния других людей или социальных групп [5]. Данное определение представляет для нашего исследования особый интерес, так как отражает характер взаимодействия участников социальной деятельности, воздействие каждого индивида на социальное пространство и его «самостоятельность» в определении границ социального пространства. Эти аспекты имеют для нас первостепенное значение, так как в центре нашего исследования находится именно индивид, и социальное пространство мы изучаем как компонент социокультурного пространства с целью определения значимости образовательного потенциала последнего. В нашем исследовании мы не уделяем пристального внимания силовому воздействию социального пространства на индивида, географическому и событийному аспектам, однако приведенные выше определения позволяют нам получить четкое представление, а также охарактеризовать социальное пространство во всех его проявлениях, что позволит в дальнейшем определить его место в рамках понятия «социокультурное пространство».

В рамках предмета нашего исследования важно рассмотреть понятия «культура» и «культурное пространство».

В современной науке понятие «культура» достаточно полно изучено, существует несколько подходов к рассмотрению этого понятия. Культура рассматривается как система артефактов, представляющая собой совокупность всех объектов, сотворенных человеком, а также его мысли, идеи, способы деятельности [4]; с аксиологической точки зрения, как «совокупность лучших творений человеческого духа, высших непреходящих духовных ценностей» [7, с. 9]; с позиции семиотики – как мир знаков (под знаками понимаются всевозможные языки, символы, тексты, несущие в себе информацию) [18], как информационный процесс посредством, которого артефакты, символы, знаки аккумулируются и передаются [8].

Под культурой мы вслед за П. Штомпкой будем понимать весь совокупный образ жизни, характерный для данной группы, в котором аккумулируется все, что люди как члены данного общества «делают, думают», и все, чем они «обладают» [21]. Данное определение является наиболее обобщенным и включает в себя все названные выше аспекты рассмотрения понятия «культура».

Понятийное поле культурного пространства входит в понятийное поле культуры, однако введение категории «пространство» вносит в понятие «культура» характерные для пространства признаки (а именно наличие пространственно-временных отношений, структурность, взаимодействие элементов).

Центральной фигурой культуры и соответственно культурного пространства является человек, обладающий определенными потребностями, в том числе и культурными. Культурное пространство возникает под воздействием общественных запросов и потребностей. При этом оно создает условия для реализации индивидом собственного творческого потенциала и социального развития личности. Материал (идеи, формы, образы) для реализации творческого потенциала индивид черпает и реализует в окружающей его культурной среде. В этом проявляется социодинамика культуры (термин А. Моля). А. Моль акцентирует внимание на коммуникативном аспекте культурного пространства, обуславливающим «передачу знаний из пространства коллективной культуры в индивидуально-культурное пространство» [11].

В нашем исследовании мы вслед за А.С. Карминным под культурным пространством будем понимать пространство, образованное множеством феноменов культуры, переплетающихся и взаимодействующих друг с другом [7]. Данное определение представляет для нас интерес, так как отражает взаимодействие и взаимозависимость феноменов культуры, а важные для нашего исследования аспекты, такие как культурная деятельность индивидов, процесс накопления передачи культурных ценностей и информации, социодинамика могут быть рассмотрены как феномены культуры.

Для определения социального и культурного пространства характерно наличие социальных субъектов, осуществляющих свою деятельность посредством взаимодействия в процессе обмена информацией.

Понятие «социокультурное пространство» включает в себя понятия «социальное

пространство» и «культурное пространство». Соотношение понятий, составляющих категорию «социокультурное пространство» носит характер взаимодополняемости. «Социальное» указывает на субъект деятельности, а «культурное» – на сферу его активности.

Для определения сущности социокультурного пространства необходимо определить, какое смысловое наполнение вносят в данное явление социальное и культурное пространство.

Социокультурное пространство, как и социальное пространство, является, в известной степени, «географическим» понятием, так как определяет территориальные границы отдельных социумов и культур. Для социокультурного пространства, как и для любого другого, характерно наличие пространственно-временных отношений. В нем фиксируются социальные и культурные события настоящего, прошлого, а также зачатки будущего. Социокультурное пространство обуславливает процесс социализации, имеющий первостепенное значение для развития личности индивида в социуме. Под социализацией мы понимаем «процесс усвоения человеческим индивидом определенной системы знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества; социализация включает как целенаправленное воздействие на личность, так и стихийные, спонтанные процессы, влияющие на ее формирование» [2, с. 1131].

Целенаправленное воздействие включает в себя организованную регулирующую, образовательную и воспитательную деятельность социальных институтов (запреты, предписания, ограничения, побуждения, посвящение, пропаганду и другие), в то время как спонтанное воздействие на индивида оказывается посредством социальных и культурных процессов, протекающих стихийно в социокультурной среде отдельного индивида или социальной группы. Данное воздействие является субъективным, его сложно измерить и спрогнозировать.

Однако культурное пространство также обладает регулируемыми функциями. Ассимилируя культурные, духовные ценности, обычаи и обряды социокультурное пространство воздействует на индивида и участвует в процессе его социализации. Социокультурное пространство, «вобрав» в себя всё многообразие созданных человеком знаков (языки, тексты, символы, несущие в себе информацию),

вступает во взаимодействие с информационным пространством, в рамках которого осуществляется аккумуляция и передача информации.

Таким образом, социальное и культурное пространства находят отражения в социокультурном пространстве. Связующим звеном этих двух пространств является человек, осуществляющий деятельность.

Понятие «социокультура» близко понятию «социокультурное пространство». Под социокультурой П.А. Сорокин в широком смысле понимал всю «вселенную», созданную человеком, в узком смысле – одну из цивилизаций [17, с. 298]. В широком смысле речь идет о пространстве, созданном человеком в виде социальных институтов, социальных структур, социальных и духовных ценностей, социально-регулирующих факторов (церемонии, ритуалы, поступки и пр.). В узком смысле социокультура понимается как непосредственное социальное окружение, среда обитания, в которой осуществляется процесс становления и развития личности.

В рамках предмета нашего исследования нам представляется нецелесообразным рассматривать социокультурное пространство на микро- и макроуровнях. Под социокультурным пространством мы вслед за А.В. Соколовым будем понимать «исторически сложившуюся совокупность субъектов, учреждений, средств и методов, служащих для осуществления социально-культурной деятельности» [16, с. 19].

В современной науке свойства и функции социокультурного пространства достаточно полно изучены. В нашем исследовании мы ставим перед собой задачу определить значимость свойств и функций социокультурного пространства для процесса формирования профессиональных компетенций.

Основываясь на работах ряда авторов [19], мы выделяем следующие свойства социокультурного пространства: рукотворность (пространство реального мира становится социокультурным в процессе его целенаправленного освоения субъектами социокультурной деятельности), направленность на человека (человек является создателем, организатором и потребителем культурных действий), аккумуляция накопленных обществом культурных ценностей, пространственно-временная зависимость (осуществляется связь прошлого с настоящим и будущим), тесная взаимосвязь с жизнедеятельностью общества.

Социокультурное пространство является идеальной средой для реализации человеком своей субъектности. В результате взаимодействия человек реструктурирует свою многоуровневую жизненную среду, испытывая, в свою очередь, воздействие всех элементов этой среды.

Опираясь на исследования ряда авторов [10, 13], мы выделяем следующие функции социокультурного пространства: социально-адаптационную, гуманистическую, культурологическую, воспитательную.

Элементами социокультурного пространства являются образовательные институты (как виды социальных институтов). Их функции во многом схожи с функциями социокультурного пространства, что еще раз подтверждает то, что социокультурное пространство обладает образовательным потенциалом.

Выделяют социальную (воспроизведение социальной структуры общества), профессиональную (подготовка членов общества к выполнению определённой профессиональной деятельности), гуманистическую (передача знаний и культуры новым поколениям), идеологическую (формирование у подрастающего поколения идейной направленности, жизненной позиции) функции образовательных институтов.

Все эти функции реализуются при формировании профессиональных компетенций, что является важной задачей вуза как социального института. Реализация социально-адаптационной функции социокультурного пространства способствует тому, что профессиональная и учебная деятельность осуществляются успешно, если субъекты взаимодействия в достаточной мере социально адаптированы, так как социокультурное пространство является важным условием оптимальной жизнедеятельности общества. Обеспечение социализации – важнейшая функция социокультурного пространства вуза (так как социокультурное пространство вуза является частью социокультурного пространства). Данная функция является основополагающей для формирования как общекультурных, так и профессиональных компетенций в единстве, так как данный блок компетенций ориентируется на способность и готовность к социальному взаимодействию с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами; к сотрудничеству и разрешению конфликтов; к толерантности, уважению и принятию другого мнения; к социальной мобильности. При этом

важную роль играет и воспитательная функция социокультурного пространства, способствующая осознанию индивидом своего места в обществе.

Культурологическая функция проявляется в том, что социокультурное пространство «предлагает» систему духовных и культурных ценностей, а индивид, в свою очередь, может выбрать из них те, которые удовлетворяют его собственным духовным, культурным потребностям и способствуют развитию творческого, культурного и духовного потенциала.

Реализация гуманистической функции способствует передаче знаний и культуры новым поколениям, данная функция имеет решающее значение для формирования профессиональных компетенций, предполагающих умение научно анализировать социально значимые проблемы и процессы, использовать на практике методы гуманитарных, социальных и экономических наук в различных видах профессиональной и социальной деятельности. Кроме того, необходимо владеть культурой мышления, знать его общие законы, уметь в письменной и устной речи правильно (логически) оформить его результаты. В этой связи нам представляется важным такое свойство социокультурного пространства как «рукотворность» и познаваемость. «Пространство реального мира становится социокультурным в процессе его целенаправленного освоения субъектами и, принимая участие в конструировании его различных форм, человек самоактуализируется, развивает свои творческие силы» [19, с. 46].

Воспитательная функция социокультурного пространства способствует формированию у подрастающего поколения жизненной позиции, а также системы ценностей.

Для формирования профессиональных компетенций важным свойством социокультурного пространства является его способность аккумулировать и накапливать в себе социальную информацию. Социокультурное пространство взаимосвязано с информационным пространством, так как информация является важным элементом формирования социокультурных и профессиональных общностей.

В современной науке информационное пространство определяется как «материально-духовный конструкт, обеспечивающий существование и взаимодействие различных видов коммуникаций, в том числе вербальной и документальной коммуникации» [1, с. 9]; способ реализации культурных и социальных

связей субъекта и является мерой его вовлеченности в общественный прогресс [14]. Под информационным пространством мы, следуя А.И. Каптереву, так понимаем форму существования социальной информации. «Информационное пространство общества представляет собой совокупность информационных ресурсов, информационно-коммуникативных инфраструктур, средств информатизации, информационных продуктов и услуг» [6, с. 502]. В соответствии с предметом исследования данное определение представляет для нас особый интерес. Профессиональные компетенции (способность к письменной и устной коммуникации на государственном языке и необходимое знание второго языка; готовность работать с информацией из различных источников; способность и готовность к практическому анализу логики различного рода рассуждений, владение навыками публичной речи, аргументации, ведения дискуссии и полемики) обращены именно к социальной информации. Для формирования профессиональных компетенций большое значение имеет умение использовать информационные ресурсы и средства, а также применять и производить информационные продукты и услуги.

Очевидно, что в современном обществе формирование системы теоретических знаний не является главной целью образования. Знания и умения – необходимые компоненты образовательного результата, но их недостаточно в современном информационном обществе. Знания и умения не ориентированные на социокультурную среду, не имеющие практического значения для социума и нереализуемые в нем не отвечают требованиям современного общества.

Изучение функций и влияния социокультурного пространства на человека показало, что оно обладает образовательным потенциалом. Под образовательным потенциалом, как правило, понимается «комплекс характеристик, описывающих способность решать не только текущие, но и будущие задачи», «реализация своего предназначения, создание широкого спектра возможностей для субъектов пространства», «совокупность материальных и нематериальных средств, необходимых для эффективной деятельности» [9, с. 77].

Подводя итог проведенного в статье анализа, правомерно сделать выводы о том, что образовательный потенциал социокультурного пространства имеет многообразные проявления:

1) именно в социокультурном пространстве человек осуществляет свою деятельность, развивает творческие силы, реализует свой потенциал, развивает личностные качества;

2) человек, являясь центром социокультурного пространства, в процессе своей жизнедеятельности вступая во взаимодействие с другими людьми, оказывает влияние на содержание пространства, в свою очередь испытывает на себе его воздействие;

3) социокультурное пространство, находясь в тесной взаимосвязи с информационным пространством, накапливает информацию и регулирует информационные потоки, тем самым обеспечивает деятельность социальных субъектов всех уровней;

4) социокультурное пространство аккумулирует в себе весь объем накопленных культурных ценностей, осуществляет «связь времен», отражает духовное состояние общества.

Литература

1. Берестова, Т.Ф. О соотношении понятий «социокультурное пространство» и «информационное пространство» / Т.Ф. Берестова // *Единое социокультурное пространство: теоретические и управленческо-технологические проблемы: материалы междунар. науч.-практ. конф.* / ЧГАКИ. – Челябинск, 2009. – 217 с.
2. Большой энциклопедический словарь. – М.: БРЭ; СПб.: Норинт, 2002. – 1456 с.
3. Бурдые, П. Социология социального пространства: пер. с франц. / П. Бурдые; отв. ред. Н.А. Шматко. – М.: Ин-т экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 2005. – 288 с.
4. Гуревич, П.С. Философия культуры / П.С. Гуревич. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 288 с.
5. Зиммель, Г. Избранное / Г. Зиммель. – М.: Юрист, 1996. – Т. 2. – 671 с.
6. Каптерев, А.И. Информатизация социокультурного пространства / А.И. Каптерев. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 512 с.
7. Кармин, А.С. Культурология / А.С. Кармин. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Изд-во «Лань», 2003. – 928 с.
8. Каган, М.С. Философская теория ценностей / М.С. Каган. – СПб.: Петрополис, 1997. – 205 с.
9. Кондаурова, Т.Н. Научно-образовательный потенциал российской провинции // *Культура и интеллигенция России в переломные эпохи: тез. докл. всерос. науч.-практ. конф.* – Омск, 1993. – С. 77–79.
10. Литвак, Р.А. Социокультурное образование и развитие личности будущего специалиста: теория и практика: монография / А.Р. Литвак, М.Е. Дуранов, И.И. Дуранов; под общ. ред. Р.А. Литвак. – М.: Гуманитарный издат. центр ВЛАДОС, 2009. – 242 с.
11. Моль, А. Социодинамика культуры: пер. с франц. / А. Моль. – М.: КомКнига, 2005. – 416 с.
12. Павлова, Е.Д. Сознание в информационном пространстве / Е.Д. Павлова. – М.: Academia, 2007. – 688 с.
13. Педагогика профессионального образования / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др.; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издат. центр «Академия», 2006. – 368 с.
14. Писачкин, В.А. Информационное пространство социума: структура, трансформация и региональная специфика / В.А. Писачкин, И.Е. Повереннов. – Саранск: Изд-во Мордовского ин-та, 2005. – 188 с.
15. Постановление правительства Свердловской области о региональном (областном) компоненте государственных образовательных стандартов начального и среднего профессионального образования Свердловской области от 05.10.2009, № 1152-ПП. – <http://www.regionz.ru/index.php?ds=405818>
16. Соколов, А.В. Феномен социокультурной деятельности: моногр. / А.В. Соколов. – СПб.: СПбГУП, 2003. – 204 с.
17. Сорокин, П.А. Человек. Цивилизация. Общество / П.А. Сорокин. – М.: ИПЛ, 1992. – 543 с.
18. Степанов, Ю.С. Константы: словарь русской культуры / Ю.С. Степанов. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 922 с.
19. Суртаев, В.Я. Психологический аспект функционирования социокультурного пространства / В.Я. Суртаев // *Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств.* – 2009. – №4. – С. 46.
20. Хоруженко, К.М. Культурология: энцикл. словарь / К.М. Хоруженко. – Ростов н/Д: Феникс, 1997. – 640 с.
21. Штомпка, П. Социология. Анализ современного общества / П. Штомпка; пер. М.С. Червонной. – М.: Логос, 2008. – 664 с.

Поступила в редакцию 5 декабря 2009 г.

ФОРМИРОВАНИЕ ОПЕРАЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ОСНОВНОЙ АСПЕКТ ПОДГОТОВКИ ПЕРЕВОДЧИКОВ

О.В. Федотова

Южно-Уральский государственный университет

THE DEVELOPMENT OF OPERATIONAL COMPETENCE AS THE MAIN ASPECT OF TRANSLATION TEACHING

O.V. Fedotova

South Ural State University

Рассматривается формирование операциональной компетенции как один из основных аспектов при подготовке переводчиков, перечислены составляющие ее знания и умения, охарактеризованы переводческие упражнения, предназначенные для формирования этой компетенции.

Ключевые слова: формирование операциональной компетенции, переводческая компетентность, подготовка переводчиков.

The article describes the formation of operational competence as one of the main components in translation teaching, the article specifies specific skills of this competence and reviews the exercises aimed at development of listed skills.

Keywords: the formation of operational competence, translation competence, translation teaching.

В настоящее время перевод проник во все сферы жизни общества, сделав услуги переводчиков востребованными. В связи с этим резко увеличилось число образовательных учреждений, готовящих переводчиков, и стала остро ощущаться нехватка единых научно обоснованных критериев содержания и методики обучения переводу.

Многие переводоведы и опытные преподаватели перевода сходятся во мнении о том, что основной задачей курса перевода является подготовка высококвалифицированных специалистов, способных выполнять перевод на профессиональном уровне. Соответственно цель обучения переводчиков состоит в развитии профессиональных переводческих умений и навыков, накоплении опыта перевода текстов разных типов и жанров, особом «переводческом» владении двумя языками, освоении переводческой стратегии, т. е. в формировании переводческой компетентности.

Вслед за И.С. Алексеевой, В.Н. Комиссаровым, Р.К. Миньяр-Белоручевым и др. под профессиональной компетентностью переводчика мы понимаем сумму знаний, навыков,

умений и личностных качеств, необходимых специалисту для успешного выполнения своих профессиональных функций [1, 3, 4, 8].

В процессе создания профессиональной переводческой компетентности создается «своеобразная языковая личность, которая обладает рядом отличий от «нормальной», непереводческой личности» [3, с. 326]. Эти отличия выявляются в таких аспектах речевой коммуникации, как языковом, текстообразующем, коммуникативном, операциональном и личностном. В связи с этим можно сделать вывод о том, что составляющими переводческой компетентности являются такие компетенции как лингвистическая, текстообразующая, социокультурная, социально-психологическая и операциональная.

В современном мире роль переводчика становится весомей, так как из посредника, удовлетворяющего внешнюю потребность общения между людьми, разделенными лингвоэтническими барьерами, он превращается в специалиста в области межкультурного общения, обеспечивающего информационную деятельность общества.

Важнейшим условием успешного обучения будущих переводчиков является этапность обучения и совершенствование всего учебного процесса, что возможно лишь при наличии четкого описания целей обучения и определении основных компонентов профессиональной компетентности переводчика. В настоящее время компетентностный подход является приоритетным направлением подготовки современного специалиста в области межкультурной коммуникации в системе высшего профессионального образования, так как он предполагает профессионализацию обучения путём ориентации на освоение умений и способов деятельности.

Рассмотрим названные нами компоненты профессиональной компетентности переводчика более подробно. Прежде всего, это лингвистическая компетенция – совокупность знаний, умений и навыков в области вербальных и невербальных средств. Специфика межъязыковой деятельности предъявляет к переводчику ряд требований: обладать всесторонней языковой компетенцией как в рецептивном, так и в продуктивном плане в обоих языках, участвующих в процессе перевода, чтобы адекватно воспринимать и порождать тексты разного типа в соответствии с установленными в данном языковом коллективе правилами. В целом лингвистическая компетенция отражает способность человека использовать иностранный и родной языки как средство профессиональной коммуникации.

Переводческая компетенция включает в себя социокультурную компетенцию – способность участника коммуникации сформировать правильные выводы из речевых высказываний об их полном содержании и смысле на основе фоновых знаний, а также умение делать выводы о необходимости изменения информационного содержания высказывания или его вербальной формы в переводе для адекватного коммуникативного эффекта. В социокультурную компетенцию включают страноведческий и культурологический компоненты, иными словами, данная компетенция – это те языковые и экстралингвистические знания, которые помогают переводчику преодолевать лингвоэтнический барьер во время двуязычной коммуникации и минимизировать неизбежные потери при переводе [5].

Умение создавать тексты различного типа в соответствии с коммуникативной задачей, «обеспечивать надлежащую структуру текста, использовать языковые единицы текста по

правилам построения речевых единиц в языке, оценивать место и соотношение отдельных частей текста и воспринимать текст как связанное речевое целое составляет текстообразующую компетенцию» [3, с. 330–331]. Также в нее входят знания различий в общей стратегии построения текста в двух языках. Переводчику приходится переводить тексты различной тематики, поэтому от него требуется широта интересов, эрудированность и начитанность. Важным является умение постоянно обогащать знания, использовать различные источники информации.

Что касается морально-этического компонента профессиональной компетенции переводчика, то необходимо заметить, что переводчик несет полную ответственность за качество своей работы. Таким образом, важной составляющей переводческой компетентности является социально-психологическая компетенция, т. е. система внутренних ресурсов, необходимых для ориентировки и регуляции эффективного коммуникативного действия. Эта компетенция предполагает особые личностные характеристики переводчика – гибкость мышления, способность быстро переходить от одного языка к другому, от одной культуры к другой, умение сосредотачиваться, мобилизовать память и интеллектуальный потенциал.

И, наконец, важным компонентом переводческой компетентности является операциональная компетенция, т. е. владение технологией перевода. Она предполагает наличие теоретических знаний в области переводоведения, которые обеспечивают понимание сущности и задач переводческой деятельности, а также владение трансформациями и приемами перевода, умение их выбирать и правильно применять для преодоления переводческих трудностей, связанных с лексическими, грамматическими и стилистическими расхождениями текстов языка оригинала и языка перевода [6].

Операциональная компетенция также включает в себя знания о стратегиях перевода, в основе которых лежит стремление как можно полнее понять текст оригинала и найти ему наиболее точное соответствие в языке перевода, и умения прогнозировать стандартные и нестандартные переводческие трудности и находить им адекватные решения. Таким образом, можно говорить о том, что техническое мастерство переводчика заключается, с одной стороны, в умении экономить время и усилия, используя стандартные решения, и с другой –

сосредотачиваться на сложных местах оригинала и с помощью творческого поиска находить оптимальные пути решения возникающих переводческих проблем.

Умение осуществлять любое действие предполагает видение цели будущего результата и владение необходимыми операциями. Или, говоря словами А.А. Леонтьева, в психологической структуре деятельности имеются две стороны: интенциональная (что должно быть достигнуто) и операциональная (как, каким образом это может быть достигнуто) [7]. В переводческом действии цель заранее определяется не до конца, она формируется и уточняется в ходе операций, т. е. ее формирование и реализация протекают почти параллельно. При этом «цель как образ будущего результата актуально осознается почти одновременно с нахождением оптимального варианта перевода» [6, с. 162–163]. Важнейшую роль в формировании навыка целеполагания играют знания из области теории перевода, которые и представляют собой один из компонентов операциональной компетенции переводчика.

Одним из важных умений будущего переводчика в рамках этой компетенции является умение оценить мотивированность или немотивированность использования той или иной переводческой трансформации, адекватность ее применения в данном конкретном тексте, а также умение аргументировать свой выбор переводческого решения. Этот аспект обучения переводу до сих пор остается мало разработанным. В действительности необходимо научить будущих переводчиков выбирать и использовать те переводческие приемы и трансформации, применение которых будет обосновано.

Таким образом, операциональная компетенция – это специфические знания, умения и навыки, необходимые для осуществления перехода от единиц оригинала к единицам перевода с целью создания на этом языке коммуникативно равноценного текста. Эта компетенция является основным аспектом при подготовке будущих переводчиков к профессиональной деятельности, так как именно она включает такие знания, навыки и умения, которые позволяют переводчику с успехом разрешать любые возникающие переводческие трудности, используя переводческую стратегию.

Необходимым условием успешного образования переводчиков является выделение основных этапов подготовки. Большое вни-

мание должно уделяться начальному этапу, который предполагает знакомство обучающихся с «основными положениями общей и частных теорий перевода, а также умение выявлять переводческую проблему, определять ее характер, выбирать и правильно использовать для ее решения конкретные технические приемы перевода» [2, с. 52], т. е. формированию операциональной компетенции.

Согласно Л.К. Латышеву, именно базовая часть переводческой компетентности и составляет ту основу, опираясь на которую переводчик будет совершенствовать остальные компоненты этой компетентности. К базовой части переводческой компетентности он относит концептуальную составляющую, т. е. теоретические знания из области перевода и технологическую составляющую. Последняя предполагает набор переводческих приемов и способов решения разноплановых переводческих задач [6].

Важно начинать курс обучения переводу с формирования операциональной компетенции (при условии сформированности лингвистической компетенции), т. е. с характеристики тех знаний, которыми должен обладать переводчик для успешного выполнения своей профессиональной деятельности. Прежде всего, как было сказано нами выше, это знания из области теории перевода: понятия эквивалентности и адекватности, виды переводческих соответствий, переводческие трансформации и приемы и т. д. Вторая задача курса – развитие переводческих умений, что предполагает формирование переводческого мышления, выявление переводческих задач, их анализ и принятие решения, выработку общей стратегии перевода.

Следующий этап формирования операциональной компетенции должен включать овладение знаниями о переводческих трансформациях, а также развитие умений их выбирать, применять и обосновывать. Аргументирование выбора переводческого решения имеет большое значение в процессе обучения переводу, так как задача переводчика заключается в том, чтобы текст перевода в максимальной достижимой мере выступал в качестве коммуникативно-функциональной замены исходного текста. Именно поэтому любые отступления от оригинала, т. е. переводческие трансформации и приемы, должны быть мотивированы.

Переводческие трансформации и приемы – это преобразования, с помощью которых можно

«осуществить переход от единиц языка оригинала к единицам языка перевода» [4, с. 172]. Необходимость их применения при переводе вызвана различиями языка оригинала и языка перевода.

Формирование операциональной компетенции заключается не в усвоении каких-то правил или рецептов, которые переводчик мог бы автоматически применять во всех случаях, а «умении выделять в учебном материале именно типичные переводческие задачи и формулировать общие принципы и частные приемы их решения» [2, с. 52]. При этом важно подчеркнуть, что речь идет об овладении принципами, методами и приемами перевода, умением их самостоятельно находить, применять в разных текстах и аргументировать свой выбор. Формирование переводческих умений – это длительный процесс и достигается благодаря специальным переводческим упражнениям, которые необходимо использовать для обучения переводу.

Исходя из вышеперечисленных умений, входящих в состав операциональной компетенции, мы выбрали такие упражнения, которые, по нашему мнению, служат развитию этих умений. Предлагаемые упражнения целесообразно включать в подготовительный этап обучения переводу, так как они формируют базу переводческой компетентности в целом.

Для развития операциональной компетенции необходимо начать с сопоставительных упражнений, в которых перед студентами ставится задача изучить оригинальные предложения и их переводы и определить, какие переводческие приемы в них используются. Сопоставление оригинала и перевода является основным источником информации о процессе перевода и о его результате, о степени близости содержания и структуры оригинала и перевода и способах преодоления переводческих проблем. Сопоставительный анализ позволяет показать, какие переводческие трудности требуют стандартных решений, а какие могут быть решены только через творческий поиск. Затем можно перейти к упражнениям, где предлагается не только идентифицировать переводческую трансформацию, но и оценить мотивированность или немотивированность ее применения. Существует два типа таких упражнений. В одном случае приводится как оригинал, так и перевод и оценивается правильность выбора переводческого приема. В другом случае «даются лишь высказывания на языке оригинала и предлагается оценить,

можно ли при их переводе использовать данный прием» [3, с. 371]. Могут быть предложены задания по выделению и классификации переводческих трансформаций, а также по выбору оптимального варианта перевода и аргументированию этого выбора. При объяснении причин переводческих трансформаций может быть использовано доказательство от противного, т.е. «показано, какая переводческая ошибка имела бы место, если бы не была применена трансформация» [6, с. 181].

Другим видом упражнений являются проблемно-поисковые или собственно переводческие упражнения, которые связаны с формированием операциональной компетенции на продуктивном уровне. В заданиях этого типа предлагается перевести предложения, используя данный конкретный прием или трансформацию, или самостоятельно выбрать нужный прием при переводе и аргументировать его выбор. Также обучающимся можно предложить перевести высказывания, обращая внимание на отдельно взятые трудности. Выполнение указанных упражнений основано на использовании трансформаций, которые составляют суть переводческого процесса.

Главной задачей всех названных видов упражнений является развитие умений и навыков преодоления переводческих трудностей, а также формирование представлений о мере и мотивированности переводческих трансформаций, поскольку именно адекватная мера трансформаций отличает качественный перевод, а критериями нахождения оптимального перевода являются минимальность трансформаций и их мотивированность. Упражнения также направлены на закрепление теоретического материала, т.е. работая с ними, студенты учатся применять полученные знания на практике.

В процессе работы необходимо варьировать переводческие упражнения и задания, тем самым поддерживая постоянный интерес студентов и развивая у них мотивацию к обучению, а затем переходить к заданиям по переводу текстов разных типов, на основе которых будет развиваться не только операциональная компетенция, но и другие компоненты переводческой компетентности.

Таким образом, содержание курса перевода должно включать сообщение необходимых профессиональных знаний и развитие переводческих умений и навыков, при этом для начального этапа обучения, как это было доказано, важно развитие операциональной компетенции.

Проблема профессиональной компетентности выступает одной из приоритетных в профессиональной педагогике в связи с распространением интегративных тенденций в понимании личности специалиста и его подготовки. Таким образом, конечной целью профессионального образования должно стать формирование профессиональной компетентности специалиста как готовности осуществлять профессиональную деятельность, для чего обязательным условием становится развитие профессионально значимых компетенций.

Литература

1. Алексеева, И.С. Введение в переводоведение: учеб. пособие для студентов филолог. и лингвист. факультетов высших учеб. заведений / И.С. Алексеева. – 3-е изд., испр., доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 368 с.
2. Бреус, Е.В. Перемены в системе российского образования и возможные подходы к решению проблем / Е.В. Бреус // Мосты. – 2007. – № 4 (16). – С. 51–54.
3. Комиссаров, В.Н. Современное переводоведение: учеб. пособие / В.Н. Комиссаров. – М.: ЭТС, 2001. – 424 с.
4. Комиссаров, В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. / В.Н. Комиссаров. – М.: Высш. шк., 1990. – 253 с.
5. Королькова, С.А. Текстологическая модель обучения письменному переводу студентов языковых вузов: На материале французского языка: дис. ... канд. пед. наук / С.А. Королькова. – Волгоград, 2006. – 198 с.
6. Латышев, Л.К. Перевод: теория, практика и методика преподавания: учеб. для студентов перевод. фак. высш. учеб. заведений / Л.К. Латышев, А.Л. Семенов. – 2-е изд., стер. – М.: Издат. центр «Академия», 2005. – 192 с.
7. Леонтьев, А.А. Психолингвистические проблемы семантики / А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 1983. – 139 с.
8. Миньяр-Белоручев, Р.К. Теория и методы перевода / Р.К. Миньяр-Белоручев. – М.: Московский Лицей, 1996. – 207 с.

Поступила в редакцию 10 ноября 2009 г.

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

М.С. Лебедев

Шадринский государственный педагогический институт

MODEL FOR DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHER COMPETITIVENESS IN EDUCATIONAL PROCESS

M.S. Lebedev

Shadrinsk State Pedagogical Institute

Рассмотрена структурно-содержательная модель развития конкурентоспособности будущего учителя; охарактеризованы взаимосвязи компонентов модели (целевого, содержательного, организационно-деятельностного, оценочно-прогностического, процессуального, ресурсного).

Ключевые слова: модель, метод моделирования, развитие конкурентоспособности.

The article is devoted to the structural-content model for development of future teacher competitiveness. The interrelations between the model components are defined (target, content, organizational-action, estimation-prognostic, procedural and resource components).

Keywords: model, modeling method, development of competitiveness.

Процесс модернизации образования в России предъявляет все более высокие требования к подготовке педагогических кадров. В качестве основы модернизации современного высшего педагогического образования и совершенствования подготовки будущих учителей выдвигается требование подготовки конкурентоспособного профессионала, отвечающего требованиям рынка образовательных услуг.

Под конкурентоспособностью учителя мы понимаем интегративное профессионально значимое качество личности, характеризующее удовлетворение потребностей педагога в средствах существования, развития и самореализации и обеспечивающее востребованность на рынке образовательных услуг за счет реализации конкурентных преимуществ.

Развитие конкурентоспособности будущего учителя как целостного педагогического процесса основано на специально организованной деятельности, направленной на формирование в единстве общепедагогических, методических, предметных, специальных знаний, умений и мотивов, обеспечивающих востребованность учителя на рынке образовательных услуг в условиях конкуренции.

Основываясь на исследованиях Ю.К. Бабанского [5], В.А. Сластенина [4] и учитывая структуру педагогического процесса, в структуре развития конкурентоспособности будущих учителей мы выделяем следующие процессуальные компоненты развития конкурентоспособности как педагогического процесса: целевой, содержательный, организационно-деятельностный, оценочно-прогностический, процессуальный и ресурсный.

В нашем исследовании центральным методом описания процесса развития конкурентоспособности является метод моделирования – то есть создания идеальной, с точки зрения научных данных, модели организации и условий функционирования педагогического процесса или какой-либо его части. Значение моделирования состоит в том, что оно делает видимым скрытые от непосредственного восприятия свойства, отношения, связи объектов, являющиеся значимыми для понимания сущности фактов и явлений. Моделирование всегда определяется через понятие «модель».

В педагогике под моделью понимается «система объектов или знаков, воспроизво-

дящая некоторые существенные свойства системы-оригинала» [1, с. 170–171].

Модель описываемого нами процесса рассматривается как идеальный образ развития конкурентоспособности будущего учителя в образовательном процессе педагогического вуза, отображающий ее существенные свойства.

Построение модели развития конкурентоспособности будущих учителей позволяет рассмотреть процесс развития конкурентоспособности будущих учителей как целостную, открытую, динамическую систему и описать данную систему, выявить связи и взаимосвязи ее компонентов.

В исследовании мы исходили из предположения, что решение проблемы развития конкурентоспособности будущих учителей возможно, если модель отражает следующие аспекты:

1) структурный, характеризующий расположение и связь частей (компонентов), составляющих единое целое;

2) содержательный, характеризующий ее содержание.

В связи с этим нами разработана структурно-содержательную модель исследуемого процесса, представляющая собой целостную, открытую, динамическую систему, включающую взаимосвязанные и взаимообусловленные компоненты: целевой, содержательный, организационно-деятельностный, оценочно-прогностический, процессуальный, ресурсный.

Целостность данной модели характеризуется внутренним единством составляющих ее компонентов, их гармоническим взаимодействием. Открытость рассматриваемой модели характеризуется возможностью включения в нее других компонентов. Динамичность модели характеризуется ее динамикой, движением, которое обусловлено взаимодействием между компонентами модели.

Сочетание указанных выше компонентов объясняется тем, что процесс развития конкурентоспособности будущих учителей, направленный на повышение у них уровня конкурентоспособности (целевой, оценочно-прогностический компоненты), осуществляется поэтапно (процессуальный компонент), в специально организованных условиях (ресурсный компонент) и предполагает формирование у студентов совокупности знаний, умений, мотивов (содержательный компонент) на основе использования преподавателем различных средств, форм и методов (организационно-

деятельностный компонент). Рассмотрим данные компоненты.

Целевой компонент характеризует профессиональные требования к личности современного учителя. Функцией целевого компонента является определение конечного результата педагогического взаимодействия. Целевой компонент включает следующие составляющие.

Социальный заказ на подготовку конкурентоспособных учителей, что предполагает необходимость совершенствования процесса развития конкурентоспособности как части профессионально-педагогической подготовки будущих учителей в образовательном процессе педвуза.

Цель процесса развития конкурентоспособности, которая отражает социальный заказ. Цель данного процесса – повышение уровня конкурентоспособности будущих учителей.

Задачи процесса развития конкурентоспособности, конкретизирующие цель данного процесса. Определяются с учетом структуры, содержания и особенностей понятия «конкурентоспособность». Мы выделяем следующие группы задач:

а) познавательные задачи (усвоение психолого-педагогических, методических, предметных и специальных знаний);

б) деятельностные задачи (активизация деятельности по развитию общепедагогических, методических и специальных умений);

в) мотивационные задачи (формирование мотивов деятельности, обеспечение осознания значимости и необходимости развития конкурентоспособности).

Из цели развития конкурентоспособности вытекает содержание описываемого процесса.

Содержательный компонент характеризует содержание процесса развития конкурентоспособности будущих учителей, которое определяется с учетом совокупности общепедагогических и специальных принципов. Функцией данного компонента является выполнение им роли предмета познавательной деятельности преподавателей и студентов, средства их практической деятельности и средства управления их развитием. Данный компонент включает в себя несколько составляющих. Содержание описываемого нами процесса определяется на основе общих и специфических принципов педагогического процесса.

Принципы процесса развития конкурентоспособности будущих учителей.

Поскольку развитие конкурентоспособности будущих учителей как процесс составляет элемент общей системы профессионально-

педагогической подготовки и отражает характерные особенности этой системы, при ее организации необходимо учитывать общие принципы педагогического процесса.

Анализ исследований в данной области позволяет выделить совокупность *общих принципов*: целенаправленности, связи с жизнью, научности, доступности, учета возрастных и индивидуальных особенностей, систематичности и последовательности, сознательности, активности, самостоятельности, творчества учащихся, связи обучения и воспитания с общественно полезным производительным трудом, наглядности, коллективного характера воспитания и обучения, уважения к личности учащегося в сочетании с разумной требовательностью к нему, выбора оптимальных методов, форм и средств обучения и воспитания, прочности, осознанности и действенности результатов образования, воспитания и развития, комплексного подхода [5].

Развитие конкурентоспособности будущих учителей опирается и на *специфические принципы*, характерные для описываемого нами процесса. Проблеме принципов процесса развития конкурентоспособности посвящен ряд исследований [3, 6, 7].

С учетом анализа различных точек зрения на систему принципов, отражающих особенности данного процесса, мы выделяем следующие специфические принципы развития конкурентоспособности:

1) принцип социокультурного сопряжения – предполагает построение процесса развития конкурентоспособности с учетом содержания специфики деятельности выпускника педвуза на рынке образовательных услуг и его социально-профессиональной роли как личности и специалиста;

2) принцип интегративности – направлен на согласование содержания разрабатываемой программы с содержанием изучаемых предметов. При этом социально-ориентированные технологии, определяющие содержание процесса развития конкурентоспособности будущих учителей, опираются на общепедагогические предметы;

3) принцип персонифицированности – предполагает построение процесса развития конкурентоспособности на основе индивидуального проекта. Это налагает дополнительную ответственность на студентов педвуза, приближает учебную деятельность к реальной социокультурной действительности.

Указанные принципы обусловлены сущ-

ностью и задачами процесса развития конкурентоспособности будущих учителей в современных условиях и особенностями описываемого нами процесса.

Содержание развития конкурентоспособности будущего учителя базируется на основе выделенных выше принципах и с учетом компонентов структуры конкурентоспособности учителя (когнитивно-ориентационный, операционно-деятельностный и мотивационный).

Содержание описываемого процесса может быть представлено тремя блоками: блок знаний, блок умений и мотивационный блок.

Блок знаний содержательного компонента отражает деятельность по обеспечению студентов психолого-педагогическими, методическими, предметными и специальными знаниями.

Блок умений содержательного компонента предусматривает развитие общепедагогических, методических и специальных умений.

Мотивационный блок содержательного компонента предполагает осуществление деятельности по развитию социальных, познавательных, меркантильных мотивов.

Содержание процесса развития конкурентоспособности реализуется различными средствами через различные формы и методы.

Организационно-деятельностный компонент (методы, формы и средства развития конкурентоспособности). Функцией данного компонента является организация процесса развития конкурентоспособности будущих учителей. Организационно-деятельностный компонент включает:

• методы развития конкурентоспособности. Среди методов педагогического воздействия нами использовались следующие:

– *общепедагогические методы*: обучения (проблемное изложение, объяснительно-иллюстративный, частично-поисковый, репродуктивный, исследовательский и др.), воспитания (воспитывающая ситуация, рассказ, беседа, объяснение, разъяснение, инструктаж, пример и др.), развития поведения (упражнение, приучение, требование, внушение, соревнование, поручение и др.), стимулирования (поощрение, убеждение, просьба, одобрение, награждение и др.);

– *специфические методы*: тренинг социально-психологической адаптации; имитационное моделирование собеседования при трудоустройстве; тест оценки уровня конкурентоспособности педагога и др.;

• средства развития конкурентоспособности. К средствам педагогического воздействия,

применяемым в процессе развития конкурентоспособности будущих учителей, относятся наглядные (модели, макеты, муляжи, плакаты, карты, картины, иллюстрации, рисунки, репродукции, фотографии, карикатуры, шаржи, диаграммы, схемы, графики, экскурсии, учебные и учебно-методические пособия, учебники, специальная литература, СМИ, официальные документы и их копии) и материально-технические (аудиторный фонд, аудиозаписи, кинофильмы, мультимедийные и компьютерные программы) средства;

• формы организации процесса развития конкурентоспособности. Среди основных общепедагогических форм мы выделяем следующие: лекции, практические и семинарские занятия, самостоятельная работа, тематические вечера, индивидуальные консультации, экскурсии, педагогическая и стажерская практика и др.

Дополнительные (специфические) формы развития конкурентоспособности будущих учителей – тренинги социально-психологической адаптации и повышения конкурентоспособности; ролевые, деловые, имитационно-моделирующие игры, конкурентные проекты и т. п.

Эффективность реализации описываемого нами процесса определяется с учетом степени соответствия достигнутых результатов поставленным целям.

Оценочно-прогностический компонент характеризует степень достигнутых результатов. Данный компонент предполагает проверку и оценку результатов данного процесса, выявление отклонений от намеченной цели и причин их возникновения, внесение необходимых корректив и составление прогноза дальнейшего развития.

В рамках данного процесса результат нами рассматривается в узком (как характеристика уровня в освоении знаний, формировании и развитии умений и мотивов) и широком (как характеристика уровня конкурентоспособности будущего учителя в целом) смысле.

Этот компонент обеспечивает диагностическую и прогностическую функцию, что предполагает определение достигнутого уровня конкурентоспособности учителя, выявление путей и основных направлений совершенствования процесса развития конкурентоспособности.

Оценочно-прогностический компонент обеспечивает также коррекционную функцию процесса развития конкурентоспособности будущих учителей, что предполагает коррекцию недостатков данного процесса, выявленных в ходе развития конкурентоспособности,

а также возможность повышения достигнутого уровня конкурентоспособности будущим учителем (на основе уже имеющихся знаний и умений преподаватель оценивает достигнутый уровень конкурентоспособности будущего учителя, сравнивает его с образцовым, в результате чего намечаются пути и средства коррекции уровня конкурентоспособности).

Процесс развития конкурентоспособности будущего учителя осуществляется поэтапно.

Процессуальный компонент характеризует этапы описываемого нами процесса. Функцией данного компонента является определение последовательности этапов развития конкурентоспособности.

Проблеме этапов процесса формирования и развития конкурентоспособности посвящено ряд исследований [2, 6, 7].

Опираясь на данные исследования, выделяем следующие этапы процесса развития конкурентоспособности будущих учителей:

– *целесолагающий этап* предполагает необходимость доведения педагогом до сведения студентов – будущих учителей цели развития конкурентоспособности и через понимание ее значимости и необходимости превращение данной цели в мотив, потребность развития данного качества;

– *проектировочно-диагностический этап* предполагает диагностику сформированности конкурентоспособности каждого студента, на основании анализа данных которой будет производиться работа по развитию конкурентоспособности будущих учителей. На этом этапе педагогу необходимо провести качественный анализ состояния сформированности конкурентоспособности будущего учителя и составить план дальнейшей работы по ее развитию;

– *концептуально-развивающий этап* предполагает осуществление работы по развитию конкурентоспособности будущих учителей в образовательном процессе педвуза;

– *диагностико-контролирующий этап* подразумевает подведение итогов процесса развития конкурентоспособности, определение и анализ уровня конкурентоспособности будущего учителя, на основании которых производится коррекция достигнутого уровня конкурентоспособности будущего учителя и составляется прогноз ее дальнейшего развития.

Эффективность развития конкурентоспособности будущих учителей в образовательном процессе педвуза обеспечивается реализацией определенных условий.

Ресурсный компонент характеризует организационно-педагогические условия. Функцией данного компонента является повышение эффективности модели развития конкурентоспособности. Данный компонент включает комплекс организационно-педагогических условий: 1) обеспечение преемственности этапов развития конкурентоспособности будущих учителей; 2) реализацию индивидуальной программы развития их конкурентоспособности; 3) организацию мотивационно-стимулирующего обеспечения процесса развития конкурентоспособности будущих учителей.

Итак, на основе определенных нами структурных компонентов описываемого процесса модель развития конкурентоспособности будущего учителя представляет собой целостную, открытую, динамическую систему, включающую взаимосвязанные и взаимообусловленные компоненты: целевой, содержательный, организационно-деятельностный, оценочно-прогностический, процессуальный, ресурсный.

Литература

1. Вишнякова, С.М. *Профессиональное образование: словарь* / С.М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.

2. Максимова, Е.В. *Развитие конкурентоспособности студента в образовательном процессе университета: автореф. дис. ... канд. пед. наук* / Е.В. Максимова. – Оренбург, 2005. – 19 с.

3. Мезинов, В.Н. *Формирование конкурентоспособности будущего учителя в образовательном процессе университета: автореф. дис. ... д-ра пед. наук* / В.Н. Мезинов. – Елец, 2009. – 43 с.

4. *Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений* / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.

5. *Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов* / Ю.К. Бабанский, В.А. Сластенин, Н.А. Сорокин и др.; под ред. Ю.К. Бабанского. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1988. – 479 с.

6. Соловьева, Ю.В. *Формирование конкурентоспособности студента в образовательном процессе: автореф. дис. ... канд. пед. наук* / Ю.В. Соловьева. – Оренбург, 2005. – 20 с.

7. Шаповалов, В.И. *Формирование конкурентоспособности школьников в условиях дополнительного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук* / В.И. Шаповалов. – Ярославль, 2007. – 39 с.

Поступила в редакцию 10 декабря 2009 г.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Акопян Ольга Владимировна, старший преподаватель кафедры высшей математики Озёрского технологического института НИЯУ МИФИ, 8-35130-41119, O.Akopyan@vm.oti.ru

Olga Akopyan, Senior Lecturer of the Higher Mathematics Department of Ozersk Technology Institute NRNU MEPhI, 8-35130-41119, O.Akopyan@vm.oti.ru

Барковская Светлана Петровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры эстетики, этики и культурологии Магнитогорского государственного университета, 8-3519-29-04-42, pedagog@masu.ru

Svetlana Barcovskaya, Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of Aesthetics, Ethics and Culturology Department of Magnitogorsk State University, 8-3519-29-04-42, pedagog@masu.ru

Гурвич Анастасия Вячеславовна, старший преподаватель кафедры международных коммуникаций Южно-Уральского государственного университета, 8-351-264-74-53, Gel74@mail.ru

Anastasiya Gurvich, Senior Lecturer of the International Communications Department of South Ural State University, 8-351-264-74-53, Gel74@mail.ru

Долгополова Елена Геннадьевна, преподаватель кафедры иностранных языков Южно-Уральского государственного университета, 8-351-7272342, parfait1@rambler.ru

Elena Dolgopolova, Lecturer of the Foreign Languages Department of South Ural State University, 8-351-7272342, parfait1@rambler.ru

Ермакова Марина Аркадьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры медицины и безопасности жизнедеятельности Оренбургского государственного педагогического университета, 8-922-5386907, Ermakova-m@mail.ru

Marina Yermakova, Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of the Medicine and Life Safety Department of Orenburg State Pedagogical University, 8-922-5386907, Ermakova-m@mail.ru

Карлышев Иван Владимирович, преподаватель кафедры теории и методики педагогического менеджмента Уральского государственного университета физической культуры, 8-922-6376364, I1-k@yandex.ru

Ivan Karlyshtev, Lecturer of the Theory and Methodology of Pedagogical Management Department of Ural State University of Physical Education, 8-922-6376364, I1-k@yandex.ru

Котлярова Ирина Олеговна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики профессионального образования Южно-Уральского государственного университета, 8-351-2679359; ppo_00@mail.ru

Irina Kotlyarova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogics of Professional Education of South Ural State University, 8-351-2679359, ppo_00@mail.ru

Лебедев Максим Сергеевич, старший преподаватель кафедры философии и социологии Шадринского государственного педагогического института, 8-35253-68099, leb83@ya.ru

Maxim Lebedev, the senior teacher of faculty of philosophy and sociology of Shadrinsk State Pedagogical Institute, 8-35253-68099, leb83@ya.ru

Лежнева Нина Вячеславовна, доктор педагогических наук, профессор, декан гуманитарного факультета Троицкого филиала Челябинского государственного университета, заведующий кафедрой педагогики и психологии Троицкого филиала Челябинского государственного университета, 8-35163-7-12-80, legneva_nv@mail.ru

Nina Lezhneva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dean of the Humanitarian Faculty of Troitsk brunch of Chelyabinsk State University, Head of the Pedagogics and Psychology Department of Troitsk brunch of Chelyabinsk State University, 8-35163-7-12-80, legneva_nv@mail.ru

Меерзон Татьяна Ивановна, кандидат биологических наук, доцент кафедры медицины и безопасности жизнедеятельности Оренбургского государственного педагогического университета, 8-922-5386907, Ermakova-m@mail.ru

Tatyana Meyerzon, Candidate of Biological Sciences, Assistant Professor of the Medicine and Life Safety Department of Orenburg State Pedagogical University, 8-922-5386907, Ermakova-m@mail.ru

Овинова Лада Николаевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков Южно-Уральского государственного университета, 8-351-267-90-18, lada3010@mail.ru

Lada Ovinova, Senior Lecturer of the Foreign Languages Department of South Ural State University; 8-351-267-90-18, lada3010@mail.ru

Пищулина Татьяна Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент факультета педагогики и психологии Троицкого филиала Челябинского государственного университета, 8-351-70403, Legneva_nv@mail.ru

Сведения об авторах

Tatiana Pishchulina, Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of the Pedagogics and Psychology Faculty of Troitsk branch of Chelyabinsk State University, 8-351-70403, Legneva_nv@mail.ru

Подповетная Юлия Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики торговли Южно-Уральского государственного университета, 8-351-2679303, y-u-l-i-a-v-a-l@mail.ru

Yulia Podpovetnaya, Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of the Department of Trade Economy of South Ural State University, 8-351-2679303, y-u-l-i-a-v-a-l@mail.ru

Сериков Геннадий Николаевич, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики профессионального образования Южно-Уральского государственного университета, 8-351-2679359; ppo_00@mail.ru

Gennadiy Serikov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogics of Professional Education of South Ural State University, 8-351-2679359; ppo_00@mail.ru

Сериков Сергей Геннадьевич, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики педагогического менеджмента, профессор кафедры безопасности жизнедеятельности, проректор по учебной работе Уральского государственного университета физической культуры, 8-351-237-04-92; serikov06@mail.ru

Sergey Serikov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Theory and Methodology of Pedagogical Management, Professor of the Department of Life Safety, Vice-Chancellor of Educational Process of Ural State University of Physical Education; 8-351-237-04-92, serikov06@mail.ru

Смолина Светлана Геннадьевна, директор научной библиотеки Южно-Уральского государственного университета, 8-351-2679357, smolina_s_g@lib.susu.ac.ru

Svetlana Smolina, the Director of Scientific Library of South Ural State University, 8-351-2679357, smolina_s_g@lib.susu.ac.ru

Сократов Николай Викторович, доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой медицины и безопасности жизнедеятельности Оренбургского государственного педагогического университета, 8-922-5386907, Ermakova-m@mail.ru

Nikolay Sokratov, Doctor of Medical Sciences, Professor, Head of the Department of Medicine and Life Safety of Orenburg State Pedagogical University, 8-922-5386907, Ermakova-m@mail.ru

Тягунова Юлия Владимировна, кандидат

педагогических наук, доцент кафедры педагогики профессионального образования Южно-Уральского государственного университета, 8-351-2679359; ppo_00@mail.ru

Yuliya Tyagunova, Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of the Department of Pedagogics of Professional Education of South Ural State University, 8-351-2679359; ppo_00@mail.ru

Федотова Ольга Викторовна, старший преподаватель кафедры английского языка Южно-Уральского государственного университета, 8-950-7425838, oly_f@list.ru

Olga Fedotova, Senior Lecturer the English Language Department of South Ural State University, 8-950-7425838, oly_f@list.ru

Шамело Евгения Анатольевна, преподаватель кафедры иностранных языков Южно-Уральского государственного университета, 8-908-5723114, shamelo@rambler.ru

Yevgeniya Shamelo, Lecturer of the Foreign Languages Department of South Ural State University, 8-908-5723114, shamelo@rambler.ru

Шрайбер Елена Георгиевна, преподаватель кафедры иностранных языков Южно-Уральского государственного университета, 8-351-2679018, e_shraiber@mail.ru

Elena Shraiber, Lecturer of the Foreign Languages Department of South Ural State University, 8-351-2679018, e_shraiber@mail.ru

Шевц Ирина Александровна, преподаватель кафедры иностранных языков Южно-Уральского государственного университета, 8-351-2648103, shevchka2007@yandex.ru

Irina Shevts, Lecturer of the Foreign Languages Department of South Ural State University, 8-351-2648103, shevchka2007@yandex.ru

Цытович Мария Витальевна, преподаватель кафедры английского языка Южно-Уральского государственного университета, 8-351-2679095, mashavliki@narod.ru

Mariya Tsytovich, Senior Lecturer of the English Language Department of South Ural State University, 8-351-2679095, mashavliki@narod.ru

Ярослава Елена Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков Южно-Уральского государственного университета, 8-351-2679185, yaen@bk.ru

Elena Yaroslavova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages of the South Ural State University, 8-351-2679185, yaen@bk.ru

ТРЕБОВАНИЯ К ПУБЛИКАЦИИ МАТЕРИАЛОВ

1. В редакцию предоставляется печатный вариант статьи и ее электронная версия (документ Microsoft Word), экспертное заключение о возможности опубликования работы в открытой печати, сведения об авторах (Ф.И.О., место работы, звание и должность – для всех авторов статьи, сроки обучения в аспирантуре – для аспирантов, контактная информация (адрес, телефон, e-mail)).

2. Структура статьи: УДК, название, список авторов, аннотация (не более 500 знаков), список ключевых слов, текст работы, литература (ГОСТ 7.1-2003). На отдельной странице приводятся название, аннотация, список ключевых слов и сведения об авторах на английском языке.

3. Параметры набора. Поля: зеркальные, верхнее – 23, нижнее – 23, левое – 22, правое – 25 мм. Шрифт – Times New Roman, кегль – 14. Отступ красной строки 0,7 см, интервал между абзацами 0 пт, межстрочный интервал – полуторный. Рисунки и схемы должны быть сгруппированы и иметь названия.

4. Адрес редакции научного журнала «Вестник ЮУрГУ» серии «Образование. Педагогические науки»: Россия, 454080, г. Челябинск, пр. им. В.И. Ленина, 85, корпус 3А, Южно-Уральский государственный университет, Механико-технологический факультет, кафедра «Педагогика профессионального образования», 466/3. Тел./факс (351) 267-93-59, ответственному редактору профессору Котляровой Ирине Олеговне, ответственному секретарю доценту Волковой Милене Александровне.

5. Полную версию правил подготовки рукописей и пример оформления можно загрузить с сайта ЮУрГУ (<http://www.susu.ac.ru>), следуя ссылкам: «Научные исследования», «Издательская деятельность», «Вестник ЮУрГУ», «Серии».

6. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

**ВЕСТНИК
ЮЖНО-УРАЛЬСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА**

№ 12(188) 2010

**Серия
«ОБРАЗОВАНИЕ. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»
Выпуск 8**

Редактор Н.М. Лезина
Компьютерная верстка И.А. Захаровой

Издательский центр Южно-Уральского государственного университета

Подписано в печать 25.02.2010. Формат 60×84 1/8. Печать трафаретная.

Усл. печ. л. 16,27. Уч.-изд. л. 15,44. Тираж 500 экз. Заказ 110/217.

Отпечатано в типографии Издательского центра ЮУрГУ. 454080, г. Челябинск, пр. им. В.И. Ленина, 76.