

ВЕСТНИК

ЮЖНО-УРАЛЬСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА

№ 16 (71)
2006

ISSN 1991-9786

СЕРИЯ

«ОБРАЗОВАНИЕ,
ЗДРАВООХРАНЕНИЕ,
ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»

Выпуск 9

Редакционная коллегия:

д.п.н., профессор **Котлярова И.О.** (отв. редактор), д.т.н., профессор **Сидоров А.И.**,
д.п.н., профессор **Сериков Г.Н.**, д.п.н., профессор **Астахова Л.В.**, д.п.н., профессор
Животовская Г.П., д.п.н., профессор **Лихолетов В.В.**, **Гончаров А.С.** (отв. секретарь)

СОДЕРЖАНИЕ

ИНФОРМАЦИЯ

Педагогические публикации.....	4
Защиты диссертаций.....	5

ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИКИ: МЕТОДОЛОГИЯ, ПОНЯТИЯ, ТЕОРИИ

ДМИТРИЕВА Е.Ю. Определение сущности понятия «профессионально значимые качества будущего педагога».....	7
ОМЕЛЬЧЕНКО С.В. Понятие интеграции в педагогическом процессе.....	14
ОВИНОВА Л.Н. Нравственность как педагогическое понятие.....	18

Содержание

СУРИНА Л.Б. Философские подходы к пониманию сути творческого процесса.....	22
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
УШАКОВ Д.В., ЖИВОТОВСКАЯ Г.П. Высокотехнологическая образовательная среда обучения студентов инженерных специальностей.....	26
РЕПИН С.А. Программно-целевой принцип и управление образованием.....	29
ПЛЕТНЕВА Е.Г. О невербальном сопровождении устной речевой коммуникации в культуре педагогического общения.....	36
САВЕЛЬЕВ В.А. Субъектно-деятельностный подход как условие формирования умений делового общения будущих учителей.....	39
ОБНОСОВА Г.П. Опыт зарубежных педагогов по организации управления реабилитационной образовательной системой.....	44
СУВОРОВА С.Л., КОЛОСОВСКАЯ Т.А. Методология межкультурного обучения.....	50
СОРОКИНА О.А. Теоретико-методологические основы системы формирования профессиональной направленности будущих переводчиков.....	61
ГАРЯЕВ Н.В. Модель формирования толерантного сознания курсантов как основы социальной безопасности жизнедеятельности.....	67
РОМАНОВА Н.А. Актуализация потребности в саморазвитии у будущего педагога.....	70
СМОЛИНА О.А., ЛИСИЕНКОВА Л.Н. Сущность и факторы формирования профессиональных компетенций специалиста сервиса.....	75
ПОПОВА Н.А. Состояние проблемы управления информатизацией образовательного процесса.....	79
ПАРФЕНТЬЕВА Л.В. Исследование актуальных потребностей абитуриентов и студентов педагогического вуза.....	86
КУРДАКОВА М.Е. Формирование профессиональной компетентности будущих специалистов гостиничного сервиса.....	92
КОТЛЯРОВА О.В. Инновационная сущность профессионально-практической подготовки специалистов	96
ГУБЧЕНКО Н.Ю. Вопросы взаимодействия образования и культуры в процессе ориентации студентов высшей школы на социокультурные ценности.....	101
ГОЛЬЦЕВА Ю.В. Изучение представлений будущих педагогов-психологов о деятельности психолога-консультанта.....	106
БАТЕНОВА М.В. Роль самоуправленческой деятельности студентов в формировании организаторских умений на современном этапе развития образования.....	110
ЛАВРОВА Е.Н. Организационно-педагогические требования к графической подготовке студентов специальности «Домоведение»	115
ЛОКТЕВА М.С. Туризм как сфера социально-культурной деятельности.....	119
МАЛЬКОВА Т.В. Развитие творческой направленности личности студента в процессе гуманизации образовательного процесса.....	124
НОХРИНА Н.Н. Качество гуманитарной подготовленности студентов технических специальностей в рамках представлений о продуктивном научном мышлении.....	127
ФЕДОРОВА Т.А. Педагогическая значимость личностно-ориентированной технологии формирования готовности студентов университета к семейной жизни.....	133
ФРЕЙКИНА И.А. Экспериментальное исследование ориентации студентов в ценностях профессиональной деятельности.....	138
ШИТЯКОВА Н.П. Сущность подготовки будущих учителей к духовно-нравственному воспитанию школьников.....	145
ШУМИЛОВА Е.А. Социально-коммуникативная компетентность как предмет исследования.....	150
ЩЕТИХИНА Л.В. Проблемы изучения региональной культуры в курсе культурологии.....	155

УВАРИНА Н.В. К вопросу о проявлении феномена творчества в процессе самоактуализации личности.....	160
ЛАПКО Т.М. Результаты применения методики рейтингового контроля по начертательной геометрии.....	170
САКОВИЧ Н.И. Ценностные ориентации как средство формирования профессиональной компетентности будущего специалиста в процессе дистанционного обучения.....	174
КОРЧАГИНА Л.Г. Рефлексивно-пиктографические задания в контексте формирования педагогической культуры будущего учителя.....	178
МЕДВЕДЕВА Н.В. Организационно-педагогические условия реализации модели международной деятельности вуза в условиях интеграции России в общеевропейское образовательное пространство.....	185
ЖЕЖЕРА Е.А. Формирование социокультурной компетентности будущих военных специалистов в процессе профессиональной подготовки в вузе.....	190
ЛОГИНОВА Л.А. Познавательная самостоятельность как основа функционирования комплексного дифференцированного обучения курсантов.....	194

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

ЗУЕВА Ф.А. Подходы к формированию образовательной среды как особого социализирующего фактора репродуцирования потенциала личности.....	198
КОЛОДИЙ Н.В. Структурно-функциональная модель управления развитием детской одаренности в условиях специализированной школы-интерната для одаренных детей.....	203
КОСЕНКО С.С. Экономическое образование в школе: аксиологический подход.....	209
НИКОЛЬСКАЯ О.Д. Системный подход к процессу формирования социально-педагогического партнерства в ДОУ.....	214
НОСОВА Л.С. Технология проектирования системы уроков.....	217
РЕПИНА Э.В. Изучение читательской компетенции учащихся немецкой начальной школы в рамках международных исследований.....	222
САЛАМАТОВ А.А. Сущность эколого-экономического образования в профильной школе.....	226
СИДОРОВ С.В. Убеждающее воздействие в управлении инновационно-педагогической деятельностью.....	232
ЯКУПОВ А.М. Система непрерывного формирования транспортной культуры школьников.....	238
ПОДОБЕД М.В. Педагогические условия развития готовности учителей к организации ученического самоуправления.....	243

Информация

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПУБЛИКАЦИИ

Во втором полугодии 2006 года профессорско-преподавательским составом Южно-Уральского государственного университета по педагогическим наукам опубликованы следующие научные работы.

Сотрудники кафедры «Педагогика профессионального образования» опубликовали научные статьи в журнале «Педагогика» в разделе «Актуальные проблемы современного профессионального образования» в рамках международного конгресса «V Славянские педагогические чтения» 1–2 ноября 2006 в Москве по темам:

Сериков Г.Н. О гуманно ориентированном содействии образованию человека.

Котлярова И.О. Резервы качества университетского образования.

Ханжина О.А. Воспитание ценностного отношения студентов к педагогической профессии в процессе прохождения практики.

Буров К.С. Возможности открытого профессионального образования.

В Вестнике ЮУрГУ 2006 года № 9 выпуске № 8, серии «Образование, здравоохранение, физическая культура» опубликовали научные статьи профессора С.Г. Сериков, Г.П. Животовская; доценты Е.В. Вишневетская, Ю.В. Подповетная, Е.Н. Ярославова; аспиранты и соискатели О.В. Акопян, Е.В. Ананьина, И.Г. Бельская, Т.Б. Белякова, Е.С. Бородина, Е.И. Винтер, К.Н. Волченкова, Т.В. Галкина, О.С. Голованов, А.А. Горчинская, О.Ю. Дьякова, И.Н. Ишимова, К.Н. Крикунов, Н.Н. Кузьмина, Н.В. Лапикова, Э.А. Малолетко, А.А. Саламатова, Д.Н. Сальников, Н.А. Соколова, О.Г. Степанова, Л.И. Шутова, Л.Б. Сурина, Ю.А. Сыромятни-

кова, М.Н. Терещенко, Ю.В. Тягунова, И.В. Филатова, М.В. Цытович, З.А. Шакурова.

Профессор В.В. Лихолетов в соавторстве с Б.В. Шмаковым и Л.А. Демчук по теме «Инновационный проект «Политехнический лицей»: от модели к практической реализации» представил научную статью в журнале «Вестник Академии российских энциклопедий».

Преподаватели ЮУрГУ В.В. Лихолетов, И.О. Котлярова, Г.Н. Сериков, В.В. Степанова, К.С. Буров, О.А. Ханжина приняли участие в следующих научных конференциях:

XXIII международная научно-практическая конференция «Конкурентоспособность России и качество жизни», Челябинск, 2006;

Конференция «Актуальные проблемы современного профессионального образования» в рамках международного конгресса «V Славянские педагогические чтения», Москва: «Педагогика», 2006;

VII Всероссийская научно-практическая конференция «Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров», Челябинск: «Образование», 2006.

Были представлены публикации преподавателей университета Т.В. Бондарчук, А.Р. Ишматовой, А.С. Мавлеткуловой, С.В. Павлова, В.Н. Потапова в научно-издательском центре «Теория и практика физической культуры и спорта» города Москвы по теме «Теория и практика физической культуры».

Всего преподавателями ЮУрГУ с октября по декабрь 2006 года было опубликовано 49 научных статей.

ЗАЩИТЫ ДИССЕРТАЦИЙ

За 2006 год были защищены следующие диссертации по педагогическим наукам.

1. Кудряшова Ольга Васильевна.

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

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

Дата защиты: 26.01.2006 г.

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

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

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

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

2. Плетнева Екатерина Геннадьевна.

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

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

Дата защиты: 08.06.2006 г.

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

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

В диссертации Е.Г. Плетневой культура педагогического общения студентов определяется наличием духовных ценностей у педа-

гога, проявляющихся в коммуникации, интеракции и перцепции, а также в комплексе его знаний и умений пользоваться этими ценностями во взаимодействии с респондентами при уважительном отношении к ним. Обосновано, что гуманно ориентированное содействие становлению культуры педагогического общения у студентов целесообразно:

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

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

3. Телешова Елена Анатольевна

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

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

Дата защиты: 12.10.2006 г.

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

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

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

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

нальной деятельности; обеспечение социально-профессионального признания результатов аналитической деятельности студента.

4. Стукалова Ольга Валерьевна.

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

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

Дата защиты: 13.10.2006 г.

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

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

В диссертации разработана модель формирования профессиональных качеств гуманного лидера, которая базируется на субъект-субъектных взаимоотношениях преподавателя и студента. Формирование профессиональных качеств гуманного лидера у будущих специалистов менеджмента осуществлено в следующих педагогических условиях: организовано сотрудничество на основе взаимного доверия, диалога, установления субъект-субъектных отношений преподавателя и студента; в содержании образования отражаются ценности гуманизма и гуманного поведения менеджера в профессиональной деятельности; в образовательной деятельности осуществляется ориентация студентов на проявление профессиональных качеств гуманного лидера.

5. Бабенкова Елена Владимировна.

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

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

Дата защиты: 24.10.2006 г.

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

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

В диссертации педагогическое содействие усвоению студентами университета фундаментальных педагогических понятий определено как специально организованное учебно-педагогическое взаимодействие, направленное на усвоение студентами фундаментальных педагогических понятий, которое строится в соответствии со свойствами

участников образования, способствует самореализации этих свойств и характеризуется той или иной мерой сотрудничества педагогов и студентов.

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

6. Насталовская Инна Геннадьевна.

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

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

Дата защиты: 28.11.2006 г.

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

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

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

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

ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИКИ: МЕТОДОЛОГИЯ, ПОНЯТИЯ, ТЕОРИИ

ББК 4481.2+4489.51+4481.3

ОПРЕДЕЛЕНИЕ СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ «ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫЕ КАЧЕСТВА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА»

Е.Ю. Дмитриева

ЧГПУ

В данной статье делается обзор различных подходов к определению сущности понятия «профессионально значимые качества будущего педагога», предлагается определение сущности этого понятия.

В настоящее время в педагогической науке разработаны и получили известность различные теории формирования значимых качеств личности учителя как профессионала. Наиболее известны работы Б.Г. Ананьева, который в 30-х годах XX в. предпринял одну из первых попыток изучения качеств личности учителя; В.Н. Сороки-Росинского, ставившего вопрос об изучении индивидуальности педагога; Ф.Н. Гоноболы, выделявшего наиболее существенные профессионально-личностные особенности учителя и его личностные качества; Ю.К. Бабанского, составившего классификацию профессионально значимых качеств на основе большого фактического материала, включая личностные качества, а также качества, связанные с учебной деятельностью, воспитательной работой учителя; В.А. Сластенина, который особо подчеркивает интерес и психологическую готовность личности к педагогической деятельности в профессиограмме учителя; В.Д. Шадрикова, который проводит психологический анализ педагогической деятельности и необходимых для ее реализации личностных качеств.

На раскрытие сущности и содержания профессионально значимых качеств направлены работы Т.Г. Браже, К.М. Левитана; на педагогические особенности становления профессионально значимых качеств – С.Б. Елканова, В.А. Кан-Калик; на определение специфики профессионального поведения – Д.А. Белухина, Л.М. Митиной, А.В. Мудрик.

В той или иной степени понятие «профессионально значимые качества» трактуется педагогами, психологами, философами как центральное основание профессиональ-

ного поведения и совершенствования личности педагога (Б.Г. Ананьев, Ю.К. Бабанский, Е.П. Белозерцев, Л.С. Выготский, Ф.Н. Гоноболы, В.А. Сластенин, В.Н. Сорока-Росинский).

При психологическом исследовании личности педагога одной из первых возникает задача определения индикаторов, характеристик, которые фиксируют профессионально значимые особенности личности педагога, проявляющиеся в его деятельности. Качества личности, включенные в процесс профессиональной деятельности, влияют на эффективность ее выполнения по основным параметрам: производительности, качеству, надежности, и, как длительно существующая характеристика, проявляются в поведении индивида в различных ситуациях [23]. Данная проблема является особо актуальной в отношении педагогической профессии, так как компоненты, характеризующие личность педагога, обеспечивают выполнение им профессиональных функций и дают определенные преимущества воспитателя перед воспитанником.

В рамках педагогики чаще всего решение данной проблемы ограничивается задачей выявить те личностные качества, которые являются типичными для представителей педагогической профессии, с тем, чтобы на их основе осуществить профессиональный отбор, профессиональную подготовку. Еще в 1929 году Л.М. Фридман, отмечая неразработанность вопроса о выявлении и изучении качеств педагога, писал что, вопрос об анализе изучения особенностей и тех качеств, которыми должен обладать педагог, вопрос о выработке

способов получения этих качеств именно из имеющейся в наличии рабочей силы есть основная задача, без решения которой не удастся обеспечить просветительные учреждения необходимой рабочей силой [22].

В педагогической литературе разные авторы (Э.Ф. Зеер, И.П. Подласый, В.П. Симонов, И.Ф. Харламов) выделяют до 100 качеств, играющих ключевую роль в осуществлении педагогической деятельности.

Особая важность придается человеческим качествам педагога, которые становятся профессионально значимыми предпосылками создания благоприятных отношений в учебном и воспитательном процессе.

Некоторые исследователи, по мнению О.Д. Бганко, при рассмотрении профессионально значимых качеств учителя, исходят из моделирования профессиограммы идеального учителя, перечисляя составные качества в неограниченном количестве, называя качествами особенности характера и характерные черты (терпеливость, аккуратность, ответственность и др.), психические свойства личности (мышление, внимание, память и др.), способности (организаторские, музыкальные, артистические и др.) и особенности (активность, доброжелательность, жизнерадостность и др.), профессиональные навыки и умения (коммуникативные, конструктивные, гностические) [1] и называют ряд качеств, сгруппированных попарно. Этим подчеркивается, что нет качеств «абсолютных». Самое лучшее качество должно уравновешивать противоположное. Каждый человек при этом обычно стремится найти социально приемлемую и лично для него оптимальную меру соотношения этих качеств в своей личности.

Исследователи подчеркивают, что специфика профессиональной педагогической деятельности состоит в том, что она осуществляется в условиях постоянного и непрерывного общения с другими людьми и включена в систему общественных отношений.

В ряде существующих профессиограмм учителя (описательных моделей идеального педагога) личностные качества педагога являются неотъемлемой частью этих профессиограмм наряду с педагогическими и специальными знаниями и умениями.

Рассуждая о соотношении личностного и профессионального, мы разделяем точку зрения А.К. Марковой, которая считает, что личностное пространство шире профессионального, личностное лежит в основе профессио-

нального, личностное определяет начало, ход и завершение профессионального [15]. Профессия педагога характеризуется высокой степенью ответственности за результаты своих воздействий, что предъявляет высокие требования к развитию личности и системе профессионального мировоззрения и самосознания.

Для профессионала характерно то, что он максимально использует личные качества, содействующие успеху, и компенсирует (возмещает) или отчасти подавляет те, которые противодействуют. Это требует постоянного самоизучения и саморегуляции, поиска себя, своего индивидуального стиля, почерка в работе.

А.Я. Найн высшей целью профессионального роста считает формирование потребности к самореализации, когда личность приобретает активность на индивидуальном уровне, реализуя весь свой творческий потенциал. Это он определяет как уровень самосознания. Компоненты, обеспечивающие профессиональный рост педагога, идентифицируются исследователем с процессом становления личности педагога [17].

Рост круга потребностей, закон возвышения потребностей, развитие потребностно-мотивационной сферы определяют характер формирования конкретных черт и качеств личности. К таким чертам личности, которые формируются как профессионально значимые качества, относятся: ответственность и чувство внутренней свободы, чувство собственного достоинства (самоуважение) и уважение к другим; честность и совесть; готовность к социально необходимому труду и стремление к нему; критичность и убежденность; доброта и строгость, инициативность и дисциплинированность, желание и умение понимать других людей, требовательность к себе и другим; способность размышлять, взвешивать, воля; готовность действовать, смелость и т.д.

В ходе изучения термина «профессионально значимые качества» выяснены его различия с термином «профессионально важные качества». Как утверждает в своих исследованиях группа петербургских психологов, существуют специфические профессионально важные качества, т.е. системообразующие качества личности, ориентированной на профессию типа «человек – человек» (продавца, проводника пассажирского поезда, официанта, контролера, врача, журналиста, юриста, воспитателя, педагога и т.д.).

Значительная часть исследователей использует понятия «профессионально важные качества» и «профессионально значимые качества» в синонимичном значении, хотя, на наш взгляд, у каждой категории имеется своя специфика, но в то же время они дополняют друг друга. По мнению Н.С. Пряжникова и Е.Ю. Пряжниковой, профессионально важные качества – качества человека, необходимые для успешного выполнения данной трудовой деятельности [19].

Употребляя выражение «важные профессиональные качества педагога», И.П. Подласый относит к ним трудолюбие, работоспособность, дисциплинированность, ответственность, умение поставить цель, избрать пути ее достижения, организованность, настойчивость, систематическое и планомерное повышение своего профессионального уровня, стремление постоянно повышать качество своего труда и т.д. [2]. Каждая профессия имеет свой состав профессионально важных качеств [3, 12].

Необходимые профессионально важные качества педагога исследователи характеризуют следующим образом.

1. Профессиональная направленность, которая проявляется в потребности работать с людьми, в мотивах, интересах (нравится работа «живая», разнообразная), склонность приносить людям реальную, видимую и «осязаемую» пользу в каждый данный момент. Именно при такой направленности работник сможет более успешно осуществлять профессиональное общение, находя более эффективные способы взаимодействия с другими людьми исходя из особенностей каждого из них, проявляя при этом активность и творческий подход, стремясь в совершенстве развивать такие ценные качества в работе с людьми, как доброжелательность, терпеливость, снисходительность, приветливость, тактичность, сдержанность.

2. Общительность как сильное, устойчивое стремление человека к общению с другими людьми, проявляющееся в разнообразных условиях, выражается в легкости вступления в общение, в разговорчивости и т.п. Известно, что коммуникативность как черта характера развивается на основе общительности, которая, закрепляясь в практике общественного поведения, является предпосылкой для формирования таких характерологических свойств, как направленность (интерес к людям), социальная перцепция (восприятие

человека человеком), рефлексия (способность анализировать собственные состояния).

3. Эмоциональная устойчивость – весьма ценное качество для представителей рассматриваемых профессий, так как трудовая деятельность в области межличностных отношений предъявляет высокие требования к характеру человека и, прежде всего к его эмоционально-волевой сфере.

4. Волевые качества характера, проявляющиеся в умении управлять собой и другими людьми. Это наука и искусство владения психическими процессами, свойствами и состояниями.

5. Некоторые характеристики речи. В профессиях типа «человек–человек» речь работника является своеобразным рабочим инструментом, с помощью которого он воздействует на других людей в целях управления, воспитания и обучения, торгового и бытового обслуживания. В связи с этим речь должна быть четкой в произношении, эмоционально выразительной, лаконичной, грамотной профессионально, без каких-либо дефектов, жаргонных выражений и т.д. [5].

Профессионально важные качества определяют психический склад личности, а профессионально значимые качества определяют успешность педагогических действий и педагогической деятельности.

Поиск главенствующих профессионально значимых качеств, на основе которых зиждется и разворачивается вся педагогическая деятельность, привел к созданию их целой коллекции. Не рискуя дать полный обзор, назовем лишь те из них, которые чаще всего встречаются на страницах психолого-педагогических изданий, посвященных личности учителя. Сюда обычно помещаются эмоциональность (А.О. Прохоров, Т.Г. Сырица, В.П. Трусов и др.), идейно-политическая активность (М. Ачилов, Ф.Н. Гоноболлин и др.), пластичность поведения (Н.В. Кузьмина и др.), способность понимать учащихся и руководить ими (Э.А. Гришин, Ф.Н. Гоноболлин и др.), любовь к детям (Ш.А. Амонашвили, Н.И. Пospelов и др.), эмпатия (В.Н. Козиев, А.Э. Штейнмец и др.), социальная зрелость личности (И.А. Зязюн, Н.П. Лебедик и др.) и т.д. Вполне очевидно, что если говорить о целостности личности, не всегда можно обнаружить полный набор этих качеств в одном человеке.

Указывая на методологический просчет описательного подхода, А.Н. Леонтьев подчеркивал, что множественность проявлений

человека вовсе не предполагает необходимости стремиться к глобальному охвату [14], поэтому если идти путем их перебора и сопоставления отдельных психологических и иных особенностей, то критерий различения «личностных» и «неличностных» особенностей вообще не может быть найден, так как одни и те же особенности человека могут стоять в разном отношении к его личности. В одних случаях они выступают как безразличные, в других – те же особенности существенно входят в ее характеристику.

В каждом конкретном случае значимость и соответственно иерархическая структура личностных качеств учителя будут меняться и зависеть от многих факторов (пол, возраст, стаж работы, преподаваемый предмет, сложившиеся отношения с ребятами и проч.) Человек непрерывно взаимодействует с социальной средой непосредственно – в семье, коллективе, где он трудится, в школе или вузе и опосредованно – при усвоении социального опыта, добытого наукой, техникой, искусством.

Как свидетельствуют исследования В.Н. Мясищева и других психологов, отношения человека к социальной и природной среде выражают индивидуально-избирательный характер его связей и имеют такие стороны, как потребности, интересы, убеждения, оценки, отношения в процессе взаимодействия людей, эмоциональную сторону отношений.

Наиболее наглядно включенность деятельности в структуру личности проявляется при анализе особенностей преподавателей разных предметов. Л.М. Портнов на основе исследования в системе среднего профессионального технического образования выделил у учителей-мастеров такие отличительные качества, как владение в совершенстве методами преподавания, умение активизировать мышление учащихся, развивать их способности, умение эффективно проводить разнообразную воспитательную работу в процессе обучения, обладание высоким уровнем педагогической техники.

Очевидно, что здесь имеет место подмена собственно психологической структуры личности учителя умениями и навыками его деятельности.

Е.И. Роговым была предпринята попытка выявить различие между взглядами на важность отдельных личностных качеств у учителей, преподающих различные предметы, с целью определения влияния специфики пре-

подаваемого предмета на личностные особенности педагога, а также для определения существующих профессиональных стилей педагогической деятельности. Как отмечалось, стилевые особенности поведения педагога определяются, прежде всего, его личностной спецификой, проявляющейся в наибольшей степени в профессиональной деятельности, а также особенностями самой этой деятельности.

По мнению Т.А. Артемьевой, целостность личности предполагает в первую очередь возможность выбора не только деятельности, максимально соответствующей ее психологическим особенностям, но и определение основной линии своего развития среди множества возможных путей, соответствующих разным психическим особенностям. Кроме того, целостность личности характеризует ее и в плане социальной активности, выступающей показателем того, насколько и как индивид использует свои возможности [4].

Целью своего исследования она определила: необходимость рассмотреть, какие качества выбираются разными педагогами как важнейшие для успешности выполнения выделенных ранее профессиональных функций.

Анализ результатов показал, что педагоги проявили высокую согласованность, выделив в качестве важнейшей для реализации воспитательной функции высокую нравственность, для информационной – высокий интеллект, для исследовательской – стремление к творчеству, для коммуникативной – общительность, а для обучающей – профессиональную компетентность.

По мнению автора, подобное сплочение мнений может также свидетельствовать о наличии жестких стереотипов, которые затрудняют или даже лишают учителя путей реализации собственной личности через эти функции. В то же время наличие значимых различий указывает на то, что среди педагогов нет единства в определении качеств личности, позволяющих реализовывать такие функции, как пропагандистская, развивающая, самосовершенствования и т.д., что может свидетельствовать, с одной стороны, об имеющемся у каждой личности большом диапазоне индивидуальных возможностей для их выполнения, а с другой – об отсутствии устойчивого, сложившегося мнения на этот счет, основанного на личном опыте, а следовательно, и об отсутствии разработанного инструментария реализации данных функций.

Таким образом, в данном исследовании было показано, что та часть профессионально значимых качеств, которая получила наивысший рейтинг, является полифункциональными (или универсальными) качествами, что позволяет, по мнению опрошенных, реализовать через них сразу несколько педагогических функций. Так, например, высокий интеллект указывают как необходимое качество при выполнении воспитательной, информационной, гностической, пропагандистской, развивающей функции. Другие же качества выступают как монофункциональные, участвующие в реализации одной функции (так, например, требовательность связывалась опрашиваемыми лишь с функцией мобилизации учащихся). Качества, отнесенные испытуемыми в конец ряда, имеют лишь вспомогательное значение, не являясь самостоятельными детерминантами педагогического процесса (эмоциональность, доброта).

Анализ полученных данных свидетельствуют также о том, что в реальности педагоги не разделяют личностные качества учителя на «общечеловеческие» и «профессионально-педагогические», как это делают многие исследователи, так как практически очень трудно отделить собственно педагогические качества от других многообразных свойств личности учителя, влияющих на успех его деятельности. Они проявляются, формируются, развиваются и нередко переходят друг в друга в общей структуре свойств, отношений и действий личности учителя как субъекта профессиональной деятельности. И хотя для практических целей, вероятно, можно рассматривать отдельно качества личности, влияющие на успешность профессиональной деятельности по преподаваемому предмету, однако в отношении собственно педагогической профессии такого быть не может. Каждая личность – это неповторимый ансамбль свойств и качеств, который своеобразно преломляется в профессиональной деятельности, изменяется и в результате превращается в профессиональную личность.

Общая иерархическая структура, предлагаемая другими исследователями, включает множество подобных качеств – от доброжелательности, чуткости, наличия высокого уровня интеллектуального развития общеобразовательной культуры до владения системой общенаучных, педагогических, дидактических знаний, творческим конструктивным мышлением, умениями подготовить себя и учащихся

к совместной продуктивной деятельности [20].

Подчеркивается, что наибольшую профессиональную значимость для учителя имеют качества, связанные с пониманием внутреннего мира детей и гуманным отношением к ним (доброжелательность, такт, заботливость, отзывчивость, чуткость), а также способность к активному воздействию на другого человека (способность увлечь, приучить, передать свои знания, мастерство).

Исходя из положения о педагогической деятельности как о рефлексивном управлении учебной деятельностью учащихся, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская выделяют группы качеств личности, имеющих для педагога профессиональную значимость: способность понимать внутренний мир другого человека; способность к активному воздействию на ученика – эмоциональную устойчивость, т.е. способность «владеть собой» [21].

Эта классификация профессионально значимых черт личности учителя, основанная на личностном подходе («от человека к деятельности»), адекватно отражает своеобразный «синдром» личностных качеств педагога, развитие которых обусловлено требованиями, идущими со стороны самого характера профессионально-педагогической деятельности [11].

Внутренний мир человека составляет то, что он развил и усовершенствовал в качестве активно действующих способностей (А.И. Кочетов). Развитие этого качества в соединении с ведущими идеями науки, педагогическим мировоззрением, тонкостью педагогического внимания и наблюдательностью, волевым регулированием, логическим мышлением и богатым воображением формирует педагогическую деятельность.

С точки зрения деятельностного подхода В.Д. Шадриков понимает под профессионально значимыми качествами – качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность профессиональной деятельности и успешность ее освоения [23].

К.М. Левитан определяет профессионально значимые качества как постоянно закрепившиеся отношения к своей профессии, труду, людям, природе, вещам; определенная система мотивов, форм и способов профессионально-ролевого поведения, в котором эти отношения реализуются [13] и рассматривает их не только в рамках нормативно-функциональной педагогики, но и затрагивает такие

структурные компоненты, как характер, направленность. Признавая несомненный вклад имеющихся исследований в изучение проблем профессиональной деятельности, он считает психологическую структуру личности, которая предполагает становление и саморазвитие, более сложной, чем структура выполняемой профессиональной деятельности и доказывает, что профессиональное развитие личности педагога представляет собой процесс формирования ансамбля профессионально значимых качеств, выражающих целостную структуру и особенности педагогической деятельности, на основе индивидуально-психологических свойств конкретного субъекта этой деятельности. Этот процесс, который происходит путем преломления влияния социальной среды с учетом внутренних условий развития личности педагога, он называет термином «самоформирование».

По мнению В.Д. Шадрикова и К.М. Левитана, данное понятие объединяет внутреннее и внешнее и предполагает в самом себе диалектику субъективации и объективации, оно выделяет и конкретизирует главное в предметном содержании мотивации поведения педагога. Субъективное и объективное спаяны, сплетены в духовной целостности человека, и невозможно определить, какая из сторон является ведущей. Профессионально значимые качества представляют собой некоторое обобщение и интеграцию личностного и профессионального опыта субъекта деятельности, что в последствии и определяет качество всей профессионально-педагогической деятельности, тем самым, формируя индивидуальные отношения к профессии. Это происходит, когда личность через качественную характеристику своих поступков приходит к осознанию особенностей своей личности, своих качеств как причины этого поведения [18].

Анализ работ (С.Н. Батраковой, В.С. Грехнева, В.А. Кан-Калика, Н.В. Кузьминой, А.Г. Курбановой и др.) показал, что профессионально значимые качества личности будущего учителя – это комплекс социально востребованных качеств и способностей личности, позволяющих эффективно реализовывать современные образовательные цели.

В исследованиях Н.В. Кузьминой с позиций деятельностного подхода впервые раскрыта структура педагогической деятельности и сделан общетеоретический вывод о ее соответствии структуре личности учителя [6–10].

Н.В. Кузьмина выделяет в структуре педагогической деятельности пять компонентов. Им адекватны пять групп профессиональных умений: гностические, проектировочные, конструктивные, организаторские, коммуникативные [6].

Опираясь на труды профессора Н.В. Кузьминой, Е.И. Антипова, выделяем в структуре профессиограммы учителя следующие качества: профессиональные, личностные, творческие. В исследовании Л.М. Митиной были выделены более 50 личностных свойств учителя (как профессионально значимых качеств, так и собственно-личностных характеристик) [16]. Приведем список этих свойств: вежливость, вдумчивость, взыскательность, впечатлительность, воспитанность, внимательность, выдержка и самообладание, гибкость поведения, гражданственность, гуманность, деловитость, дисциплинированность, доброта, добросовестность, доброжелательность, идейная убежденность, инициативность, искренность, коллективизм, критичность, логичность, любовь к детям, наблюдательность, настойчивость, ответственность, отзывчивость, организованность, общительность, политическая сознательность, порядочность, патриотизм, правдивость, педагогическая эрудиция, предусмотрительность, принципиальность, самостоятельность, самокритичность, скромность, справедливость, сообразительность, смелость, стремление к самосовершенствованию, тактичность, чувство нового, чувство собственного достоинства, чуткость, эмоциональность. Этот общий перечень свойств составляет психологический портрет идеального учителя. Стержнем, сердцевиной этого портрета являются собственно личностные качества: направленность, уровень притязаний, самооценка, образ «я».

Как мы видим из вышесказанного, к рассмотрению вопроса о сущности профессионально значимых качеств будущего педагога исследователи подходят с разных точек зрения: описанием модели (профессиограммы) идеального учителя, перечисляя составные профессионально важные и профессионально значимые качества в неограниченном количестве, называя качествами особенности характера и характерные черты (терпеливость, аккуратность, ответственность и др.), психические свойства личности (мышление, внимание, память и др.), способности (организаторские,

музыкальные, артистические и др.) и особенности (активность, доброжелательность, жизнерадостность и др.), профессиональные навыки и умения (коммуникативные, конструктивные, гностические). Многие исследователи используют понятия «профессионально значимые качества» и «профессионально важные качества» в синонимичном значении. Данное разнообразие мнений может быть связано, на наш взгляд, позициями разных подходов к данной проблеме.

Не отрицая других позиций, мы придерживаемся точки зрения К.М. Левитана, и понимаем под **профессионально значимыми качествами будущего педагога** постоянно закрепившиеся отношения к своей профессии, труду, людям, природе, вещам, определяющие успешность педагогических действий и педагогической деятельности. И полагаем, что формирование профессионально значимых качеств личности возможно только через управление ее деятельностью, т.к. цели и мотивы деятельности влияют на цели и мотивы поведения, на отношение к деятельности, к себе и другим людям, на умение преодолевать трудности на пути к цели. В процессе деятельности реализуются и внутренние условия нравственного и делового становления личности.

Литература

1. Беспалько, В.П. *Слагаемые педагогической технологии* / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Гавришук, В.П. *Профессионально-личностное становление будущего офицера-ракетчика: автореф. дис. ... канд. пед. наук* / В.П. Гавришук. – Саратов, 2001. – 24 с.
3. Зеер, Э.Ф. *Развитие профессионального образования: учеб. пособие* / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург, 2000. – 196 с.
4. Капелюшник, Р.Е. *Воспитание дисциплинированности курсантов институтов МВД России: дис. ... канд. пед. наук* / Р.Е. Капелюшник. – Челябинск, 2002. – 132 с.
5. Климов, Е.А. *Введение в психологию труда* / Е.А. Климов. – М.: Просвещение, 1988. – 324 с.
6. Кузьмина, И.В. *Методы исследовательской педагогической деятельности* / И.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. – 115 с.
7. Кузьмина, П.В. *Очерки психологии труда* / И.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1967. – 237 с.
8. Кузьмина, Н.В. *Профессионализм личности преподавателя* / Н.В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1990. – 117 с.
9. Кузьмина, Н.В. *Способности, одаренность, талант учителя* / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 103 с.
10. Кузьмина, Н.В. *Формирование педагогических способностей* / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1961. – 144 с.
11. Кулюткин, Ю.Н. *Моделирование педагогических ситуаций* / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. – М.: Просвещение, 1981. – 120 с.
12. Левитан, К.М. *Личность педагога: становление и развитие* / К.М. Левитан. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1991. – 432 с.
13. Левитан, К.М. *Основы педагогической деонтологии* / К.М. Левитан. – М.: Наука, 1994. – 191 с.
14. Леонтьев, А.Н. *Деятельность, сознание, личность* / А.Н. Леонтьев. – М.: Наука, 1977. – 187 с.
15. Маркова, А.К. *Психология профессионализма* / А.К. Маркова. – М.: Академия, 1996. – 203 с.
16. Митина, Л.М. *Психология профессионального развития учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук* / Л.М. Митина – Л., 1995. – 23 с.
17. Найн, А.Я. *Технология работы над диссертацией по гуманитарным наукам* / А.Я. Найн. – Челябинск: УралГАФК, 2000. – 187 с.
18. Платонов, К.К. *Структура и развитие личности* / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 256 с.
19. Пряжников, Н.С. *Психология труда и человеческого достоинства: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений* / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 80 с.
20. Сластенин, В.А. *Подготовка педагогических кадров: опыт, проблемы, перспективы* / В.А. Сластенин // *Формирование личности учителя в системе высшего педагогического образования*. – М.: Мысль, 1981. – С. 3–11.
21. *Творческая направленность деятельности педагога* / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – Л.: ЛГУ, 1978. – 79 с.
22. Фридман, Л.М. *Психолого-педагогические основы обучения математике в школе* / Л.М. Фридман. – М.: Просвещение, 1983. – 107 с.
23. Шадриков, В.Д. *Психологический анализ деятельности* / В.Д. Шадриков. – Ярославль, 1983. – 840 с.

ПОНЯТИЕ ИНТЕГРАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

С.В. Омельченко

ФГОУ СПО «ЮУПК», г. Озерск

В статье рассматриваются различные подходы к определению понятия интеграции в отечественной и зарубежной педагогической практике. Подчеркивается, что с момента первого упоминания до сегодняшнего дня понятие интеграции в педагогическом процессе динамично развивалось. Отмечается, что интеграция является выражением единства целей, принципов и содержания организации процесса обучения и воспитания, результат функционирования которых – формирование у обучаемых качественно новой целостной системы знаний и умений.

Вопрос об осуществлении интеграции в педагогическом процессе возник в тот период, когда знания, собираемые и обобщаемые философией, перестали укладываться в рамки одной науки, и в результате из философии стали выделяться самостоятельные отрасли знаний. Дифференциация наук, в свою очередь, обусловила переход к разделному преподаванию учебных дисциплин. В процессе дробления, как свидетельствует история педагогики, между знаниями нарушилась естественная связь, которая существует между предметами и явлениями реального мира.

Я.А. Коменский, философ-гуманист, общественный деятель, одним из первых попытался привести в систему объективные закономерности воспитания и обучения, разрешить вопросы, на которые не смогла дать ответа прежняя педагогика. Коменский призывал обогащать сознание учащегося, знакомя его с предметами и явлениями чувственно воспринимаемого мира. Согласно теории эволюции Коменского, в природе, а следовательно, в обучении и воспитании не может быть скачков [3]. Он видел перспективным образование, при котором учащемуся предоставляется целостная картина мира. По словам Коменского, все, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи [10].

Первую попытку обосновать необходимость интеграции в педагогическом процессе предпринял И.Ф. Гербарт. Он выделял четыре ступени в обучении: ясность, ассоциация, система и метод. Если первые две ступени направлены на приобретение знания, то две последние были призваны привести в связь то, что было усвоено ранее и составить своеобразный мостик для овладения новыми зна-

ниями. Гербарт отмечал, что «область умственной среды» проявляется в способности воспроизвести ранее усвоенные знания в связи с теми, которые усваиваются в данный момент [7].

К.Д. Ушинский, способствовавший проведению существенных преобразований в организации и содержании воспитания и обучения, дал наиболее полное психолого-педагогическое обоснование дидактической значимости связей между изучаемыми предметами и явлениями. В своей книге «Человек как предмет воспитания» он выводит их из различных ассоциативных связей, отражающих объективные взаимосвязи предметов и явлений реального мира. В теории Ушинского идея межпредметных связей выступала как часть более общей проблемы системности обучения. Он подчеркивал, насколько важно приводить знания в систему по мере их накопления, так как связь между понятиями и их развитие в общей системе предметов ведет к расширению и углублению знаний ученика, и к концу обучения они превращаются в целостную мировоззренческую систему [12].

Таким образом, ученые-педагоги XVII–XIX вв. представляли себе интеграцию в педагогическом процессе как необходимость, проявившуюся в желании отразить взаимосвязи реального мира в учебном процессе, соединить изучаемые предметы и явления в единую неразрывную цепь, что, в свою очередь, должно было обеспечить гармоничное развитие личности.

Практическую реализацию интеграция в обучении впервые получила в Великобритании в начале XX века, когда европейскими учеными были разработаны так называемые

«кооперированные курсы», суть которых сводилась к интеграции профессиональных знаний с практической деятельностью. Позднее эти курсы стали популярны во многих колледжах и университетах Европы и Соединенных Штатов Америки. Зарубежные специалисты считали, что кооперативное обучение, как особый вид интеграции, в целом оказало положительное влияние на педагогический процесс и представляло собой качественно новую форму подготовки специалистов, дающую возможность всестороннего развития личности и более углубленного обучения [15].

Позднее, в 20-х годах XX века, в России складывался опыт использования интеграции в целях соединения обучения с жизнью, с производственным трудом учащихся. В отечественной науке вопросами интеграции занимались такие ученые, как В.Я. Стоюнин, Н.В. Бунаков, В.И. Водовозов, Б.Г. Ананьев и др. Они считали, что интеграция в процессе обучения предполагает осмысление системы и логики предмета и тех связей, которые существуют между отдельными темами и вопросами, а также выделили ряд преимуществ использования интеграции в учебном процессе: взаимное использование знаний; устранение дублирования материала; формирование целостной системы взглядов [6].

В этот период взгляды прогрессивных педагогов на интеграцию в учебном процессе получили свое отражение в новом подходе к построению учебных планов и программ. Этот подход получил название «комплексного подхода», целью его являлось установление взаимосвязи школы с жизнью. В комплексных программах знания, умения и навыки определялись относительно трех основных идей: природа, труд, общество. Но не была создана единая система знаний в содержании обучения, не нарушающая внутреннюю логику учебных дисциплин. Комплексные программы подверглись критике со стороны педагогов, так как, по их мнению, «чрезмерное комплексирование привело к полному отрицанию предметов» [5]. Однако, они полагали, что попытки применения комплексного подхода при составлении учебных планов и программ имели свой положительный эффект. В частности, ученые отмечали, что комплексный подход дал опыт «объединения знаний, умений и навыков вокруг главных идей образования. Недостатки этого опыта кроются не столько в самих идеях, сколько в их реализации» [13].

В 30-е годы XX века были предприняты попытки ввести новые программы, построение которых предполагало предметную основу. В связи с этим стояла задача определения «стержней», объединяющих разноразличные знания, то есть проблема интеграции в учебном процессе по-прежнему ставилась на одно из главных мест в определении содержания обучения, но это положение ввиду трудностей практического характера не было воплощено до середины 50-х годов.

В 50-е годы интеграция в педагогическом процессе рассматривалась с позиции системного подхода к процессу обучения. Под системным подходом ученые понимали определение взаимосвязи различных явлений, согласующихся с физиологическим и психологическим понятием о системности в работе мозга [6]. Исходя из этого, психолог Б.Г. Ананьев раскрыл взаимодействие ощущений и показал их сложную систему, которая в конечном итоге обеспечивает «целостность чувственного отражения человеком объективной действительности, единства материального мира» [1]. Под руководством Ананьева была создана «координационная сетка», где были указаны этапы развития фундаментальных научных понятий по всем программам обучения. Она помогала учителям и преподавателям использовать материал одного предмета при изучении другого.

Таким образом, ученые-педагоги связывали интеграцию с содержательным изменением процесса обучения. Они выявляли зависимости знаний от содержания, построения учебного материала, структуры урока, предпринимали попытки изменения существующих образовательных стандартов и создания новых учебных программ.

К концу XX века усилиями ученых-педагогов была создана достаточно стройная система взглядов и представлений, раскрывающих понятие интеграции в педагогическом процессе. В целом, под интеграцией понимается объединение в известных пределах, в одном учебном предмете, обобщенных знаний той или иной научной области. Это объединение предполагает взаимную согласованность содержания обучения по различным учебным дисциплинам, построение и отбор материала, которые определяются как общими целями образования, так и учетом учебно-воспитательных задач.

На сегодняшний день проблема интеграции в педагогическом процессе изучена с раз-

личных позиций: общетеоретический и педагогический аспекты интеграции, вопрос интеграции и дифференциации научного знания, проблема практического синтеза, а также протекание интеграционных процессов в профессиональном образовании.

Педагогический аспект интеграции нашел отражение в исследованиях В.С. Безруковой, Г.М. Доброва, В.М. Максимовой, О.М. Сичивицы, И.П. Яковлева и др. В частности, Яковлев, называя интеграцию ведущей тенденцией развития общества, науки и образования, указывает на большое значение выявления условий наиболее успешного протекания интеграционных процессов в образовании и на необходимость их теоретического анализа [18]. Г.М. Добров, в свою очередь, подчеркивает то обстоятельство, что насыщение науки все большим количеством знаний различного происхождения ставит перед обучением задачу принятия эффективных контрмер, дающих возможность обеспечить синтетическое восприятие этих знаний. В качестве таких мер он видит необходимость внести в процесс обучения как прикладные задачи, так и научно-теоретические проблемы; использовать в учебном процессе кибернетические машины; активно применять на всех этапах обучения методы, предусматривающие развитие навыков, способствующих самостоятельному получению знаний [4].

Большое значение для понимания природы интеграции имеют исследования, посвященные раскрытию содержания целостного обучения с точки зрения взаимодействия различных наук. Еще Н.Г. Чернышевский писал что, всемерное развитие умственных и физических способностей учащихся не может быть достигнуто, если знания одной науки будут оставаться бесплодными для других [17]. Вопрос интеграции научного знания получил наиболее полное раскрытие в работах Б.М. Кедрова, М.Г. Чепикова, Г.М. Доброва и др. Ученые рассматривали интеграцию как неотъемлемую составляющую дифференциации научного знания. В частности, Кедров указал на то, что в развитии научного знания выступают две прямо противоположные и, казалось бы, взаимоисключающие тенденции: одна состояла в раздроблении и разветвлении наук, их дифференциации, другая, напротив, в стремлении объединить разобщенные науки в общую систему научного познания, т.е. в их интеграции [8]. В интеграции Кедров видит движение, развитие научных знаний от их

замкнутого изучения к их взаимодействию, а затем и к их целостности, при которой один и тот же объект изучается одновременно с разных сторон. Чепиков, в свою очередь, характеризуя процесс интеграции, отметил, что в результате объединения различных наук, синтеза научных знаний создаются самые благоприятные условия для проникновения разума в сокровенные тайны материального мира [16].

Вопросы практической интеграции в педагогическом процессе нашли свое отражение во многих научных работах (С.М. Арефьева, С.Ю. Бурилова, В.В. Гузеев, В.А. Кленикова, В.М. Панфилова, В.Б. Синников, С.Ю. Страшнюк и др.). Практическая интеграция подразумевает использование различных приемов, методов и путей обучения. В первую очередь, это создание интегрированных курсов, интеграции предметов и их составляющих. Предлагая различные пути реализации интеграции в педагогическом процессе, авторы работ подчеркивают их положительное влияние на процесс обучения и воспитания и выделяют ряд преимуществ: исключение дублирования материала; возможность опираться на уже полученные знания при изучении нового материала; формирование в сознании учащегося целостной картины мира, основ научных знаний и умений, и, как следствие, повышения интереса к учебе [9, 11].

На современном этапе также большое внимание уделяется вопросу применения интеграции в образовательном процессе средних и высших учебных заведений. Различные работы (И.Б. Богатова, В.Г. Иванов, О.В. Козлова, Е.М. Стрижевская и др.) показывают, что взаимосвязь между учебными дисциплинами является средством реализации единства общего, политехнического и профессионального образования. В частности, Богатова указывает на большое значение выявления условий наиболее успешного протекания интеграционных процессов в профессиональном образовании, а также влияния последних на повышение эффективности подготовки специалистов [2]. По мнению другого автора – Стрижевской, интеграционные подходы в обучении позволят увязать личностные и профессиональные устремления студентов; помочь им в формировании самооценки и обеспечить повышение качества подготовки специалистов [14].

Подводя итог вышеизложенному, можно сказать, что на сегодняшний день сложилась определенная система взглядов и подходов в определении понятия интеграции в педагоги-

ческом процессе, раскрывающая различные аспекты его содержания. В целом, в педагогике под интеграцией понимается высшая форма выражения единства целей, принципов и содержания организации процесса обучения и воспитания, результатом функционирования которых является формирование у обучаемых качественно новой целостной системы знаний и умений. Всестороннее изучение интеграции подтвердило ее значимость и положительное влияние на педагогический процесс, выразившиеся в стремлении развития современной личности, обладающей системным мышлением, способностью к осознанному анализу своей деятельности, самостоятельным действиям в условиях неопределенности, а также приобретению новых знаний и умений.

Литература

1. Ананьев, Б.Г. *Теория ощущений* / Б.Г. Ананьев. – Л.: Издательство ЛГУ, 1961. – 446 с.
2. Богатова, И.Б. *Интеграция учебных дисциплин в контексте ноосферного мышления (на примере обучения в средних профессиональных учебных заведениях): дис. ... канд. пед. наук* / И.Б. Богатова. – Тольятти: ТГУ, 2004. – 205 с.
3. Джуринский, А.Н. *История педагогики: учебное пособие для студентов педвузов* / А.Н. Джуринский. – М.: Гуманитарное издание центр «ВЛАДОС», 1999. – 432 с.
4. Добров, Г.М. *Наука о науке* / Д.М. Добров. – Киев: Наукова думка, 1969. – 301 с.
5. Зверев, Д.И. *Взаимная связь учебных предметов* / Д.И. Зверев. – М.: Знание, 1977. – 64 с.
6. Иванов, В.Г. *Междисциплинарная интеграция общего и специально-технического образования в средней профессиональной школе (на примере изучения физики и специально-технических дисциплин): дис. ... канд. пед. наук* / В.Г. Иванов. – Уфа: БГПУ, 1999. – 182 с.
7. *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.: Издательский центр «Академия», 2005. – 432 с.
8. Кедров, В.М. *Классификация наук: прогноз К. Маркса о науке будущего* / В.М. Кедров. – М.: Мысль, 1985. – 543 с.
9. Кленикова, В.А. *Интегрированная система обучения как средство подготовки студентов к исследовательской деятельности: дис. ... канд. пед. наук* / В.А. Кленикова. – М.: МГИУ, 2003. – 150 с.
10. Коменский, А.Я. *Избранные сочинения* / А.Я. Коменский. – М.: Учпедиздат, 1955. – 287 с.
11. Панфилова, В.М. *Политехнические основы проектирования интегративного содержания специальных дисциплин: дис. ... канд. пед. наук* / В.М. Панфилова. – Казань: КПИ, 1993. – 201 с.
12. Песталоцци, Новиков, Каразин, Ушинский. *Корф: биографические повествования / сост.-ред. Н.Ф. Болдырева*. – Челябинск: Урал, 1997. – 542 с.
13. Савельева, Л.В. *Межпредметные связи в средних техпрофучилищах строительного профиля* / Л.В. Савельева. – М.: Высш. шк., 1984. – 72 с.
14. Стрижевская, Е.М. *Интегрированная система обучения в техническом вузе как основа повышения качества подготовки специалистов: дис. ... канд. пед. наук* / Е.М. Стрижевская. – М.: ИОО, 2002. – 137 с.
15. Хохлов, Н.Г. *Интегрированная система обучения в высшей школе за рубежом* / Н.Г. Хохлов. – М.: МАСИ, 1990. – 111 с.
16. Чепиков, М.Г. *Интеграция наук* / М.Г. Чепиков. – М.: Мысль, 1988. – 135 с.
17. Чернышевский, Н.Г. *Избранные педагогические сочинения* / Н.Г. Чернышевский. – М.: Педагогика, 1983. – 336 с.
18. Яковлев, И.П. *Интеграция высшей школы с наукой и производством* / И.П. Яковлев. – Л.: ЛГУ, 1987. – 128 с.

НРАВСТВЕННОСТЬ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПОНЯТИЕ

Л.Н. Овинова

ЮУрГУ

Рассмотрены педагогические аспекты нравственности, дано определение нравственности как педагогического понятия. Нравственность соотнесена с характеристиками образованности.

Образование в современном его понимании практически не рассматривает способность к нравственному становлению личности в качестве предмета образовательной деятельности. Проведенный нами анализ Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования показал, что основное внимание в образовательном процессе вуза направлено на передачу и усвоение студентами предметных знаний. Это, в свою очередь, противоречит положениям национальной доктрины образования Российской Федерации, в которой приоритетное место отведено духовно-нравственному здоровью подрастающего поколения.

Проблема воспитания нравственности студентов в практике образовательного процесса в вузе осложняется, на наш взгляд, недостаточной разработанностью понятийного аппарата. Данная статья предполагает внесение определенной лепты в дело решения этого вопроса.

Основными понятиями, которыми приходится оперировать при рассмотрении проблем нравственного становления личности, являются понятия этики, морали и нравственности.

Этика – это наука, предметом которой являются мораль и нравственность. Мораль – это совокупность норм и требований, принятых в обществе и обуславливающих поведение индивида в данном обществе. Анализ философской, психолого-педагогической литературы позволил нам установить многообразие подходов к определению взаимосвязи между моралью и нравственностью.

Большинство ученых отождествляют мораль и нравственность. Такого мнения придерживаются философы, психологи и педагоги (Т.Т. Акмамбетов, С.Ф. Анисимов, Е.М. Бабосов, Е.В. Беляева, В.А. Беляева, В.А. Блюмкин, Г.Н. Гумницкий, И.Л. Зеленкова, Е.В. Золотухина-Оболина, Г.Т. Квасов, В.А. Кондрашов, Я.С. Котигер, Н.Н. Крутов, С.Ш. Па-

шаев, Р.В. Петропавловский, В.И. Писаренко, И.Я. Писаренко, Л.А. Попов, А.И. Титаренко, О.Г. Филатова, Т.В. Цырлина, В.И. Чамлер и др.). Философские, педагогические словари, словари по этике трактуют понятия «нравственность» и «мораль» как синонимы.

Другая точка зрения заключается в разграничении этих понятий в пределах морали. Так, Ю.М. Смоленцев считает, что мораль как область нравственного требования (должное) и нравственность как сфера фактических нравов (сущее) находятся между собой в диалектически противоречивом единстве. По мнению А.А. Гусейнова, различия между моралью и нравственностью можно понять только в рамках их единства. Данного мнения придерживается в своих работах и О.Г. Дробницкий.

Исследуя различные точки зрения ученых о связи понятий «мораль» и «нравственность», нами было установлено, что существует еще один подход, который заключается в четком разграничении данных понятий. Ученые Л.Н. Коган, В.И. Басова, А.И. Шемшурин, Г.Н. Сериков, И.Ф. Харламов определяют мораль как совокупность норм и правил поведения в обществе, т.е. то, что действует извне; нравственность же трактуется ими как личностная характеристика.

Таким образом, рассмотрев различные точки зрения ученых на проблему взаимосвязи между моралью и нравственностью, считаем целесообразным в русле темы нашего исследования придерживаться того подхода, который основывается на разграничении понятий «мораль» и «нравственность» и соотносит нравственность с личностью.

Подтверждением целесообразности нашего выбора является то, что усваиваемые человеком социальные ценности не становятся автоматически его личными ценностями. Более того, человек может внутренне не соглашаться с какими-то социальными нормами,

даже если хорошо знает их. Мотивы же его поведения обуславливаются не только усвоенной им социальной моралью, но и своим отношением к ней в целом или к каким-то ее аспектам.

Опираясь на сказанное, важно подчеркнуть субъективный аспект нравственности человека. Речь идет о том, что нравственность человека не следует представлять только как формальное соблюдение им определенных моральных норм. Личный опыт человека может превалировать в мотивации его поведения. Тогда субъективный аспект нравственности человека выражает его личную нравственную позицию как внутренний ориентир мотивации своего поведения. Смеем утверждать, что в субъективном характере нравственности заключается ее основное отличие от норм морали.

Сформулируем определение понятия нравственности: нравственность – это свойство человека, базирующееся на знаниях норм морали, которое проявляется в его отношении к себе, к окружающей действительности в образовательном процессе и в других аспектах жизнедеятельности.

Усвоение норм морали человеком осуществляется в процессе его жизнедеятельности при поддержке окружения. Одной из значимых сфер контактов человека с социумом является сфера образования. Нужно заметить, что люди имеют довольно длительные во временном отношении контакты с образованием как учащиеся. Попав в образовательное учреждение, человек становится обязанным усваивать то содержание образования, которое ему предлагается. Фактически человек не может игнорировать предлагаемые ему элементы содержания образования. В содержании образования предусматриваются различные элементы, которые способствуют накоплению личного опыта пользования знаниями, усвоенными в обучении.

Учитывая важную роль образования в жизнедеятельности человека, мы хотели бы рассмотреть педагогические аспекты нравственности, то есть те свойства нравственности, которые являются объектом педагогического влияния.

В первую очередь, речь идет о наполнении определенных элементов содержания образования этическими знаниями, для того чтобы повысить осведомленность учащихся в области морали, ведь образовательный процесс – это специально созданные условия, в

которых учащиеся имеют возможность формировать свое мировоззрение и нравственную направленность. Если до обучения те или иные знания существовали как общественная ценность, то в образовательном процессе конкретная информация приобретает особую значимость для учащихся, пополняя арсенал его убеждений. Таким образом, содержание образования, направленное на становление нравственности студентов, наполненное в определенной степени этическими знаниями, способствует «присвоению» социальных норм жизни и определяет социальный компонент мировоззрения личности, в котором доминантой является нравственность. Игнорирование этических знаний личностью учащегося, предложенных ему в элементах содержания образования, ведет к нарушению моральных норм, что влечет за собой дисгармонию в его взаимоотношениях с социумом.

В качестве следующего педагогического аспекта нравственности мы выделяем взаимодействие учащихся с субъектами образовательного процесса: преподавателями, сокурсниками, товарищами по группе. В процессе данного взаимодействия происходит воспитание отношения учащихся к себе, к окружающим, к образованию в частности. Речь идет о развитии в рамках образовательного процесса навыков самореализации, способностей к эмпатии, к толерантному отношению к окружающей действительности.

Нравственное отношение к себе и к окружающему миру являются одним из показателей социального здоровья человека. Социально здоровые люди, чье поведение соответствует универсальным нравственным нормам, являются условием социального здоровья общества, которое позволяет судить о развитии общества.

Выявление педагогических аспектов нравственности позволяет выдвинуть воспитание нравственности студентов в качестве задачи образовательного процесса вуза. К характеристикам нравственности отнесем осведомленность, эмпатию и гуманность.

Общий результат образования рассматривается нами как образованность. Образованность – некоторое свойство, приобретаемое человеком в процессе образования, которое выражает определенную меру овладения им какой-то частью социального опыта, а также способностей пользоваться им (усвоенным опытом) в своей жизнедеятельности. Определив педагогические аспекты нравственности,

имеет смысл рассматривать нравственность в качестве аспекта образованности. В связи с этим предлагаем сопоставить характеристики образованности, предложенные Г.Н. Сериковым: осведомленность, сознательность, ответственность и умелость, с характеристиками нравственности.

Осведомленность характеризует те аспекты образованности человека, которые могут проявляться им посредством воспроизведения овладеваемой в процессе образования частью социального опыта. В нашем исследовании осведомленность проявляется в информированности студентов о нормах морали, социальных ценностях, ценностных ориентациях личности, правилах речевого этикета.

Сознательность – мера воздействия усваиваемого человеком социального опыта на его способность выражать собственное отношение к себе и к окружению. Нравственные аспекты сознательности проявляются в том, как соотносятся усвоенные знания с действительным отношением человека к себе и к окружающему его миру. Сознательность проявляется в том, расходятся ли у человека слова и дела, рассуждения и поступки, куда направлены усилия по применению этических знаний.

Действенность подразумевает меру воздействия осведомленности и сознательности образующегося человека не только на ее отношение к себе и к окружению, но и на вовлеченность в практическую реализацию различных аспектов своей жизнедеятельности. Основным показателем действенности является активность индивида. Нравственность человека проявляется в его отношении к себе, окружающей действительности, образованию, что реализуется в его делах и поступках. Именно в нравственной деятельности проявляется нравственная зрелость личности.

Умелость – мера способностей человека выражать свои актуализированные потребности, пользоваться знаниями в процессе жизнедеятельности посредством обоснованных действий. Умелость человека в какой-либо сфере жизнедеятельности зависит от способности применять полученные знания. С этим компонентом образованности соотносится умение человека регулировать свое поведение, ориентируясь на нормы морали, умение строить взаимоотношения с окружающими согласно принципов гуманизма.

Таким образом, сопоставление обобщенных характеристик образованности и нравственности позволяет нам сделать вывод о том,

что нравственность, действительно, является аспектом образованности.

Наряду с развитием образованности, в образовательном процессе вуза происходит становление нравственности студентов. Нравственное развитие личности студента в образовательном процессе мы рассматриваем с точки зрения системного подхода, как процесс, имеющий стадийный характер, что позволяет нам говорить о генетическом аспекте нравственности.

По нашему мнению, к моменту начала учебы в вузе все студенты, хотя и в разной степени, уже обладают моральными ориентирами. Задача образовательного процесса вуза, сориентированного на становление нравственности студентов, состоит в развитии нравственности учащихся до уровня, который был бы достаточным для жизнедеятельности студентов вообще и в профессиональной сфере в частности.

В «недрах» общего образования зарождается и профессиональная образованность учащихся. Становление профессиональной образованности происходит в сфере среднего и высшего профессионального образования. Профессиональная образованность специалиста с высшим образованием достаточна для компетентной самореализации человека в сфере профессиональной деятельности. Профессиональная образованность сориентирована на получение образующимся человеком профессии и, как личностная характеристика, включает в свой состав нравственный аспект. Поэтому в процессе высшего профессионального образования имеет смысл акцентировать внимание на профессиональном аспекте нравственности.

Профессиональная образованность любого уровня удостоверяется присвоением человеку соответствующей профессиональной квалификации. По сути же профессиональная квалификация является свидетельством того, что профессиональная образованность, развившаяся у человека, достигла такого состояния, при котором он способен самостоятельно трудиться по соответствующему профилю и уровню в определенной сфере социального производства.

Профессиональная нравственность, являясь, по мнению Г.Н. Серикова, компонентом квалификации специалиста, – это способность специалиста проявлять духовность в процессе исполнения своих профессиональных компетенций. Таким образом, про-

фессиональная деятельность специалиста должна быть пронизана «тканью» нравственного отношения специалиста к исполнению своих компетенций.

Исполнение профессиональных компетенций специалистом в процессе профессиональной деятельности происходит разнопланово, но профессиональная нравственность актуализируется в каждом из них. Во-первых, это касается взаимоотношений специалиста с коллегами, будь то руководство или подчиненные. Во-вторых, нравственность специалиста обнаруживается в его взаимодействии с различного рода оборудованием, необходимым для осуществления профессиональной деятельности. В-третьих, нравственность проявляется в отношении к себе как субъекту профессиональной деятельности, находя выражение в профессиональной самореализации, стремлении к самосовершенствованию в профессиональной сфере.

Таким образом, определив субъективный характер нравственности, выделив ее педагогические аспекты, мы рассмотрели в данной статье нравственность как педагогическое понятие. Нравственность, как личностная характеристика, имеет свойство развиваться в образовательном процессе, проявляя себя в качестве аспекта образованности. Данное положение позволяет выдвинуть воспитание нрав-

ственности студентов в качестве важной задачи образовательного процесса. Следовательно, подготовка будущих специалистов в вузе, наряду с приобщением к знаниям, не может игнорировать нравственное становление личности студента.

Литература

1. Кутейникова, И.Х. Педагогическое содействие становлению профессиональной нравственности будущих педагогов: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.Х. Кутейникова. – Челябинск, 2006. – 17 с.
2. Крутова, О.Н. Мораль: сознание и поведение / О.Н. Крутова; отв. ред. Н.А. Головки; АН СССР, Ин-т философии. – М.: Наука, 1986. – 207 с.
3. Смоленцев, Ю.М. Мораль и нравы: диалектика взаимодействия / Ю.М. Смоленцев. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 199 с.
4. Сериков, Г.Н. Образование: Аспекты системного отражения / Г.Н. Сериков. – Курган: Изд-во «Зауралье», 1997. – 464 с.
5. Сериков, Г.Н. Образование и развитие человека / Г.Н. Сериков. – М.: Мнемозина, 2002. – 416 с.
6. Шемшурин, А.И. Основы этической культуры. Книга для учителя / А.И. Шемшурин. – М.: ВЛАДОС, 1992. – 110 с.

ФИЛОСОФСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ СУТИ ТВОРЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Л.Б. Сурина
ЮУрГУ

В статье рассмотрены общефилософские основания, побуждающие человека к творческой деятельности, а также суть творческого процесса. В философских подходах выделяются дуалистические концепции представлений о различном, в том числе и творческом, опыте человека. Через призму философских противопоставлений души и тела, рассудка и страстей, когниций и эмоций выделяются ценностно-смысловые основания о взаимосвязи «разума» и «страстей» (чувств), направляющих активную деятельность личности.

Причины, побуждающие человека к творческой деятельности, а также суть творческого процесса интересовали философов во все времена. Начнем просмотр развернутой общефилософской теории о понимании творчества с точки зрения ренессансного мировоззрения, с эпохи, когда искусство Ф. Петрарки, Л. Вала, Э. Роттердамского и многих других ставится в один ряд с философией и, в сущности, отождествляется с ней. Леонардо да Винчи в сопоставлении пластических искусств с наукой и философией того времени писал: «Поистине живопись – наука» [11, с. 362]. Занятие творчеством формирует сознание людей, не столько поучая, сколько просвещая: «Ни один философ, ни историограф не могли проникнуть сквозь врата народного признания без пропускной грамоты от поэзии», – говорил Ф. Сидней [10, с. 276].

А.Ф. Лосев предметом творчества художника эпохи возрождения определяет не эмпирические сферы, а познанную определенным образом, упорядоченную и преобразованную природу [8].

Позднее, в XVII веке, ренессансный идеал гармоничного целостного человека сменился внутренней раздвоенностью, противоборством двух сторон человеческой природы: интеллекта и чувства. Понимание специфичности научного мышления приводит к противопоставлению науки и искусства. Таким образом, главной тенденцией художественной жизни XVII–XVIII вв. становится обособление и самоопределение художественной культуры в относительно автономную сферу [9].

В XVII–XIX вв. классической немецкой философией был сделан следующий шаг, ко-

торый ознаменовался постановкой изучения данного вопроса с выдвижения идеи действительного отношения человека к действительности и явился теоретическим источником развития диалектико-материалистической теории творчества. В обобщенном виде развитие этих теоретических представлений о творчестве можно рассматривать как путь от осознания творческого характера познавательной деятельности (И. Кант) к признанию ее культурно-исторической детерминации (И.Г. Фихте, Ф.В. Шеллинг, Г.В.Ф. Гегель) и связи с непосредственной жизнедеятельностью и отношениями людей (Л. Фейербах).

Через этапы творческого процесса И. Кант проанализировал структуру сознания, определяя творческую способность воображения соединительным звеном между многообразием чувственных впечатлений и единством понятий рассудка в силу того, что он (рассудок) обладает одновременно наглядностью впечатлений и синтезирующей, объединяющей силой понятия, т.е. обосновал творчество как основу познания [7].

По И. Канту, ясное и сознательное восприятие форм творческой самодеятельности обеспечивается тем, что воображение, создавая новое знание посредством синтеза чувственности и рассудка, наполняет выработанную апперцепцией всеобщую категориальную форму конкретным предметным содержанием.

Кантовское учение о творческом воображении было продолжено Ф.В. Шеллингом [13, с. 53], который показал, что творческая способность воображения есть единство сознательной и бессознательной деятельности. Гении творят как бы в состоянии наития, бес-

сознательно, подобно тому, как творит природа, с той лишь разницей, что этот объективный, бессознательный процесс протекает у них субъективно опосредованный их свободой. По Шеллингу, «характерное в жизни уже есть весь образ в целом, возникший из взаимодействия деятельности и страдательного» [13, с. 66], творчество же – это высшая форма человеческой жизнедеятельности, возможность соприкосновения с Абсолютом.

И.Г. Фихте кантовскую идею о синтетической природе творческого мышления преобразует уже в универсальный синтетический метод и рассматривает творческий процесс в виде бесконечного ряда последовательных синтезов. Трансцендентальная апперцепция раскрывается им как диалектическое противоречие: полагание–противоположение, т.е. синтез противоположностей. Абсолютизация художественной субъективности почти сводит значимость искусства в обществе к минимуму и обрекает художника на непонимание. В целом XIX век – период, отмеченный интенсивным поиском выхода из углубляющегося противоречия между личностью и социальной средой. Нравственные искания, переживания и психологическая нравственная саморефлексия – едва ли не главная тема, проходящая через творчество многих художников этого времени.

Понимание немецкой классической философией творчества как деятельности оказало существенное влияние на марксистскую концепцию творчества. Материалистически истолковывая понятие деятельности, элиминируя из него те нравственно-религиозные предпосылки, которые имели место у И. Канта и И.Г. Фихте, К. Маркс рассматривает ее как предметно-практическую деятельность, как «производство» в широком смысле слова, преобразующее природный мир в соответствии с целями и потребностями человека и человечества [12]. Творчество, по Марксу, выступает как деятельность человека, созидающего самого себя в ходе истории. История же предстает, прежде всего, как совершенствование предметно-практических способов человеческой деятельности, определяющих собой и различные виды творчества.

В философии конца XIX начала XX веков творчество рассматривается в его противоположности механически-технической деятельности. При этом, если философия жизни противопоставляет техническому рационализму творческое биоприродное начало, то экзи-

стенциализм подчеркивает духовно-личностную сущность творчества.

В философии жизни наиболее развернутая концепция творчества дана А. Бергсоном. Понятие жизни, по аналогии с процессами сознания, представляет собой сплошной поток творчества, которое, как непрерывное рождение нового, составляет сущность жизни, оно есть нечто объективно совершающееся в природе – в виде процессов рождения, роста, созревания; в сознании – в виде возникновения новых образов и переживаний, что противопоставлено субъективной технической деятельности. В качестве двух основных форм жизни и познания Бергсон выделяет интеллект и интуицию, первоначально объединенные в едином жизненном порыве (*elan vital*), в дальнейшем же расходящиеся и приобретающие в ходе развития противоположные характеристики.

Общим для философии жизни и экзистенциализма в трактовке творчества является противопоставление его интеллектуальному и техническому моментам, признание его интуитивной природы, принятие в качестве носителей творческого начала органически душевных процессов или экстатически духовных актов, где индивидуальность или личность проявляется как нечто целостное, неделимое и неповторимое.

Благодаря трудам отечественных философов, таких как А.Ф. Лосев, И.А. Ильин и других, занимавшихся затронутой проблемой, был сделан важный вклад в понимание значения активности как главного аспекта творческого развития личности. Так, творческий процесс они считали наиболее адекватной формой существования личности.

Иначе понимается творчество в таких философских направлениях, как прагматизм, инструментализм, операционализм и близкие к ним варианты неопозитивизма. В качестве сферы творческой деятельности здесь выступает наука в той форме, как она реализуется в современном производстве. Творчество рассматривается, прежде всего, как изобретательство, цель которого – решать задачу, поставленную определенной ситуацией (Дж. Дьюи). Продолжая линию английского эмпиризма в трактовке творчества, рассматривая его как удачную комбинацию идей, приводящую к решению задачи, инструментализм тем самым раскрывает те стороны научного мышления, которые стали предпосылкой технического применения результатов

науки. Творчество выступает при этом как интеллектуально выраженная форма социальной деятельности.

Другой вариант интеллектуалистического понимания творчества представлен отчасти неореализмом, отчасти феноменологией (С. Александер, А.Н. Уайтхед, Э. Гуссерль, Н. Гартман), где художественное творчество определяется как низшая форма образно-конкретного мышления. Большинство мыслителей этого типа в своем понимании творчества ориентируется на науку, но не столько на естествознание (Дж. Дьюи, П. Бриджмен), сколько на математику (Э. Гуссерль, А.К. Уайтхед), так что в поле зрения их оказывается не столько наука в ее практических приложениях, сколько так называемая «чистая наука». Основой научного познания в этом случае оказывается не деятельность, как в инструментализме, а, скорее, интеллектуальное созерцание, так что это направление оказывается ближе всего к античной (Платон) трактовке творчества: культ гения уступает место культу мудреца.

Если для А. Бергсона творчество – самоабвенное углубление в предмет, саморастворение в созерцании, а для М. Хайдеггера – экстатический выход за собственные пределы, высшее напряжение человеческого существа, то для Дж. Дьюи творчество есть сообразительность ума, поставленного перед жесткой необходимостью решения определенной задачи и выхода из опасной ситуации. Н.А. Бердяев же рассматривал две стороны творческого акта как вдохновение и как процесс: «Творческий акт устремлен к бесконечному, форма же творческого поиска всегда конечна» [3, с. 252].

Сегодня философия, психология, педагогика указывают, с одной стороны, на сверхсознательную природу человека как основание генезиса духовности, а с другой стороны, на креативный путь развития личности (Дж. Гилфорд, Ф. Хеддон, Л. Кронбах, Е.П. Торренс).

Изучая творчество в художественной деятельности, мы можем выделить несколько точек зрения на данный предмет. Например, теорию Шеллинга, который рассматривает чувственное отношение искусства к природе как средство преобразования действительности [13] или теории А. Бергсона и М. Вергеймера, которые рассматривают визуальное мышление как средство формирования замысла, идеи, гипотезы, схемы перехода к новому образу. Именно в пункте этого перехода,

как считают указанные исследователи, локализуется максимальное умственное усилие, требующее предельного напряжения от личности, определяя его как необходимый инструмент познания и практического действия в любой области.

Каждая из этих теорий представляет нам различные средства активизации творческого процесса. Мы выбираем синтез этих средств в качестве инструмента создания художественных образов, в которых заложена система адаптации и интеграции приобретаемых человеком навыков визуального мышления. Стратегия развития творческой активности подобным образом предполагает, на наш взгляд, исследование взаимовлияний художественно-эстетических и когнитивных средств в условиях развития творческой активности.

В изобразительном искусстве визуальное мышление включает владение операциями синтеза-анализа, конкретизации-абстракции, ассоциации-диссоциации художественных образов, а также владение специальными знаково-символическими средствами, такими как цвет, форма, композиция. Все элементы художественного произведения и отдельных его объектов сами не являются носителями личностных смыслов, а лишь используются для того, чтобы строить или отождествлять их образное выражение. Освоение языка искусства, таким образом, складывается из активной избирательности и целенаправленности восприятия, превращаясь из чувственного образа в логическую мысль [5].

Мы рассматриваем творческий акт как взлет вдохновения, а также как конструктивно выверенную логику мышления, т.е. и с эмпирической, и интеллектуальной стороны. Неразрывная связь художественно-образного и абстрактно-логического мышления, творческой и когнитивной сфер, неразделимых в творческом процессе, возвращают нас к философии ренессанса, где «мерой всех вещей» называли «благородного человека» (Л.Б. Альберти XVI в). Представляется, что именно с этих философских и методологических позиций должна рассматриваться на современном уровне проблема развития творческой активности.

Литература

1. Альтшуллер, Г.С. *Как стать гением: Жизненная стратегия творческой личности* / Г.С. Альтшуллер, И.М. Верткин. – Минск: Беларусь, 1994. – 479 с.

2. Белый, А. Проблемы творчества. Статьи, воспоминания публикации: сборник / А. Белый. – М.: Советский писатель, 1988. – 832 с.
3. Бердяев, Н.А. Смысл творчества / Н.А. Бердяев. – М.: Советский писатель, 1989. – 347 с.
4. Вертгеймер, М. Продуктивное мышление / пер. с англ.; общ. ред. С.Ф. Горбова, И.П. Зинченко; вст. ст. В. Зинченко. – М.: Прогресс, 1987. – 336 с.
5. Зинченко, В.П. Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. – М.: Тривола, 1994. – 304 с.
6. Каган, М.С. Человеческая деятельность / М.С. Каган – М.: Просвещение, 1974. – 179 с.
7. Кант, И. Критика чистого разума: соч. в 6 т. / И. Кант. – М.: Прогресс, 1963. – Т. 3. – 1966 с.
8. Лосев, А.Ф. Диалектика творческого акта / А.Ф. Лосев. – М.: Мысль, 1981. – 213 с.
9. Мастера искусства об искусстве: в 4 т. – М.: Изобразительное искусство, 1966. – Т. 2. – 310 с.
10. Сидней, Ф. Оправдание поэзией: в кн.: Эстетика Ренессанса / Ф. Сидней. – М.: Просвещение, 1981. – Т. 2. – 350 с.
11. Леонардо да Винчи. Книга о живописи Мастера Леонардо да Винчи, живописца и скульптора флорентийского / Леонардо да Винчи. – М., 1934. – 562 с.
12. Современный философский словарь / под общ. ред. д-ра филос. наук, проф. В.Е. Кемерова. – Лондон–Минск: Изд-во «Панпринт», 1998. – 810 с.
13. Шеллинг Ф.В. Сочинения в 2 т.: пер. с нем. / сост., ред. А.В. Гулыга; прим. М.И. Левиной – М.: Мысль, 1989. – Т. 2. – 639 с.

Теория и методика профессионального образования

ББК 4481.2+4488.7

ВЫСОКОТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Д.В. Ушаков, Г.П. Животовская
ЮУрГУ

В статье рассматриваются вопросы создания и реализации высокотехнологической образовательной среды для обучения студентов инженерных специальностей.

В процессе подготовки специалистов для реализации максимума профессиональных компетенции у обучаемых необходимо создание особых педагогических условий, где бы была реализована идеальная синтезированная образовательная среда, максимально приближенная к целям деятельности выпускников инженерных специальностей.

Умения и навыки, которые получают студенты в процессе обучения, должны повысить их профессиональную самостоятельность и компетентность, сформировать у них знания о последних достижениях (изобретениях) и, таким образом, подготовить к этапу самостоятельного творчества. Полученные знания и процесс их получения укажут им также дальнейший путь получения необходимых знаний о новейших разработках после окончания вуза, то есть сформируют привычку к дальнейшему самообразованию и саморазвитию.

Анализ теории и практики профессиональной подготовки инженера в отечественных и зарубежных вузах привел к выводу, что в качестве дидактических условий формирования готовности должны выступать:

- наличие комплекса целей (эталонных, промежуточных и частных), способствующих целевой направленности учебного процесса в вузе на формирование готовности к самостоятельной творческой деятельности;
- включение в учебную информацию знаний и способов действий в области творчества инженера, знаний о его профессионально важных качествах, обеспечивающих самостоятельность в творческой деятельности;

– отбор, создание и применение комплекса педагогических средств (интерактивных, компьютерных, исследовательских, проектных), обладающих функцией развития готовности к самостоятельной творческой деятельности;

– организация самостоятельной деятельности студентов на основе интеграции учебно-познавательной и профессиональной деятельности инженера.

Совершенно очевидно, что для качественной реализации данных условий требуется создание особого типа образовательной среды.

Современные педагогические исследования представляют типологию образовательных сред, в которой выделяются следующие: информационная, развивающая, вероятностная, гуманитарная, технологическая. Анализ данной типологии образовательных сред показал, что для эффективной подготовки будущих инженеров создание одной или нескольких из них будет являться явно недостаточным. На наш взгляд, должна быть создана такая образовательная среда, которая соответствовала бы уровню решения задач постиндустриального этапа общественного развития, отвечающего стандартам высоких технологий, то есть технологий, умение работать с которыми, необходимо закладывать обучаемым уже сегодня.

Предполагая, что при подготовке будущих инженеров образовательная среда должна соответствовать современному уровню определенных технологий, мы обратились к анализу научной литературы, которая характеризует процесс обучения в различных типах

учебных заведений вообще и в технических вузах в частности [1].

Проведенный анализ позволил нам сделать вывод о том, что в деятельности педагогов прослеживается яркая направленность на использование всевозможных наглядных и технических средств обучения, приборов и демонстрационного оборудования, позволяющих сделать образовательный процесс максимально оптимальным, способствующим эффективному усвоению обучаемыми учебной информации, позволяющих использовать возможности гибкого управления познавательной деятельностью.

Для современного этапа характерно использование новых информационных технологий, мультимедийных систем, которые требуют пересмотра роли ТСО в образовательном процессе, так как учебная техника перешла на уровень использования информационных, новых информационных и высоких технологий. Только использование достижений технологий данного типа позволяет решать задачи образования постиндустриального общества. Данный этап развития ТСО выводит нас на уровень подготовки будущих специалистов на основе использования информационных, новых информационных и высоких технологий.

Данные понятия требуют конкретизации. Процесс извлечения (получения) информации строится на основе упорядоченных последовательных действий по сбору, накоплению, отражению, преобразованию, актуализации данных; такие процессы в информатике называются информационными технологиями, и их основными элементами являются технические средства и устройства. Новые информационные технологии – это информационные технологии, базирующиеся на новых, инфологических и компьютерных средствах получения, хранения, актуализации информации, знаний. Высокие технологии – это технологии качественного изменения состава, характера, метода решаемых задач; это технологии эволюции. Как правило, высокие технологии позволяют решить задачу, не решаемую или трудно решаемую с помощью обычных технологий. Данное понимание понятия «высокие технологии» имеет решающее значение для целей нашего исследования, ибо подготовить будущих специалистов нам представляется возможным только при использовании таких технологий, которые позволят наиболее эффективно решать задачи обучения.

Развитие высокотехнологической образовательной среды учебных заведений на основе учебной техники представлено в исследованиях Ю.С. Песоцкого, который понимает высокотехнологическую среду как целенаправленно создаваемый комплекс учебной техники, адекватной современному уровню промышленного производства и педагогическим технологиям, служащий удовлетворению потребностей участников образовательного процесса в творческой продуктивной деятельности, соответствующий задачам постиндустриального этапа общественного развития и характеризующийся высокотехнологичностью.

Несомненно, данное определение достаточно полно указывает на ведущие особенности образовательной среды указанного вида, но, на наш взгляд, требует некоторого уточнения.

При подготовке будущих инженеров мы исходим из того, что будущие специалисты должны понимать инженерную деятельность как интегративный процесс. Для этого они должны обладать умением компьютерного имитирования и моделирования с помощью программ, ориентированных на решение профессиональных задач.

Кроме того, использование современных средств сбора и обработки информации, в том числе и специальных электронных устройств ввода-вывода, ставит проведение учебно-исследовательской и практической деятельности на новый уровень.

При этом чем выше будет уровень обеспеченности обучаемых персональными ЭВМ высокого класса (то есть будет создана высокотехнологическая образовательная среда), тем выше будет уровень эффективности подготовки будущих инженеров [3].

Таким образом, высокотехнологическая среда понимается нами как целенаправленно создаваемый комплекс учебной техники, адекватной современному уровню промышленного производства и педагогическим технологиям, служащий удовлетворению потребностей участников образовательного процесса в творческой продуктивной деятельности, соответствующий задачам постиндустриального этапа общественного развития и характеризующийся использованием таких высоких технологий, без которых решение профессиональных задач подготовки будущих специалистов будет неэффективным. Высокотехно-

логическая образовательная среда должна обладать рядом существенных характеристик.

Предназначенность для осуществления учебной и педагогической деятельности, направленной на решение задач профессиональной подготовки.

Преднамеренность создания выражается в том, что образовательная среда определенного типа создается не произвольно, а в соответствии с заданными целями процесса обучения; для этого создаются определенные педагогические условия, при которых учебный процесс протекает наиболее эффективно. Для этого необходимо использование таких педагогических технологий, которые будут способствовать развитию аналитического мышления, способности к синтезу нововведений, побуждать к пополнению своих знаний в течение всей трудовой деятельности и развивать умение мобильно реагировать на все изменения технической и технологической среды.

Факторность – движущая сила процесса подготовки будущих специалистов, определяющая характер протекания данного процесса и оказывающая влияние на качество подготовки будущих инженеров, у которых должна быть сформирована потребность в познании и самореализации.

Системность строения и взаимодействия проявляется в четкости следования и разнообразии компонентов образовательной среды в процессе управления, обработки информации, управления работой сложных технологических комплексов учебной техники. Системность и взаимодействие компонентов должны способствовать профессиональному росту обучающихся, актуализации их внутреннего мира, личностному росту и самореализации.

Протяженность в пространстве (или расположенность в пространстве) характеризуется тем, что образовательная среда, в которой осуществляется подготовка будущего специалиста, должна представлять собой возможность для моделирования способов различных видов деятельности.

Потенциальность – использование возможности, средств, запасов, которые могут быть приведены в действие и использованы для решения задач профессиональной подготовки с целью максимального достижения

поставленных целей обучения будущих специалистов.

Оптимизация организации учебного процесса проявляется в такой его организации, которая позволяет выбрать наилучший вариант подготовки будущих специалистов из всех возможных.

Многоуровневость предполагает подготовку будущих специалистов с учетом уровня их подготовки, их возможностей, способностей и прочего, но в то же время обучение строится с таким расчетом, что обучаемые будут иметь возможность продвигаться с более низкого уровня подготовки на более высокий.

Мобильность и динамичность – способность образовательной среды к подвижности, изменению и мобильной адаптации к изменяющимся условиям.

Высокотехнологичность образовательной среды характеризуется наличием целенаправленного комплекса учебной техники не только соответствующей современному уровню промышленного производства, но и использованием таких высоких технологий, без которых решение профессиональных задач подготовки будущих специалистов будет неэффективным [2].

Таким образом, выявленные и дополненные нами положения позволили конкретизировать основные характеристики современной образовательной среды будущих инженеров вообще и высокотехнологической образовательной среды в частности.

Литература

1. Федоров, И.Б. О содержании, структуре и концепции современного инженерного образования / И.Б. Федоров // Вестник высшей школы. – 2000. – № 2. – С. 9–12.
2. Песоцкий, Ю.С. Высокотехнологическая образовательная среда: принципы проектирования / Ю.С. Песоцкий // Педагогика. – 2002. – № 5. – С. 26–35.
3. Красильникова, В.А. Методология создания единой информационно-образовательной среды университетского округа / В.А. Красильникова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2002. – № 2. – С. 105–110.

ПРОГРАММНО-ЦЕЛЕВОЙ ПРИНЦИП И УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

С.А. Репин
ЧелГУ

В статье рассматриваются теоретические основы системного подхода к управлению образованием. Раскрываются особенности планирования, управления и прогнозирования развития образовательной системы на региональном и муниципальном уровнях.

Программно-целевое управление присуще не только производственно-экономической сфере. Внимание к такому подходу в управлении проявляют ученые-методологи, такие как А.Н. Аверьянов, В.Г. Афанасьев, и др. Это свидетельствует о принципиальной применимости такого метода и в управлении социальной сферой.

В педагогике ряд авторов трактует программно-целевой подход, также как и в других науках, – как синтез множества известных подходов (системного, функционального, структурного и др.). Однако все признают, что его ядро составляет системный подход. Вторым существенным признаком и составной частью называют цели (в нашем случае, – управление образованием). Третьим атрибутом предстает наличие программы по достижению цели.

Сущность программно-целевого подхода к управлению образованием состоит в реализации системного подхода при помощи специальных средств – целевых программ.

Согласно другому подходу, управление образованием имеет системный характер и методологической основой его отражения является системный подход. Программно же целевой метод используется для придания управлению характера системы. Цель управления выступает как системообразующий признак. При этом реализация управления в программно-целевом смысле предстает как некая руководящая идея, правило, на котором базируется управление. В таком аспекте программно-целевое управление выступает в качестве принципа. Остановимся на содержательных характеристиках этого принципа.

В науке принцип трактуется как основное, исходное положение какой либо теории, учения; руководящая идея.

В теории управления образованием наличие такого принципа означает, что деятельность по управлению образованием должна осуществляться в соответствии с требованиями программно-целевого управления. А именно: в основе управления образованием лежит цель, представляющая собой опосредованные и адаптированные цели общества и отдельных его членов (участников образования). Адаптация целей означает их систематизацию по основанию «глобальная цель». Устанавливается степень соответствия каждой цели глобальной, отменяются те из них, которые находятся в противоречии с ней; определяются способы увязывания совместных целей. В результате происходит корректировка и глобальной, и частных целей. Управление состоит в разработке и реализации целевых программ по достижению этих целей и, следовательно, созданию условий для ее практического осуществления. Программа есть последовательность полноценно обеспеченных шагов по достижению целей. Она содержит в себе все компоненты своего практического осуществления: научное обоснование всех этапов; их методическое, информационное, материальное обеспечение, кадровый потенциал и прочее.

Эта обобщенная характеристика программно-целевого принципа в управлении образованием дает лишь общее представление о его сути. Во-первых, она базируется полностью на выводах, в которых программно-целевое управление охарактеризовано применительно к другим сферам. Образование же имеет свою специфику. Во-вторых, образование и управление образованием сегодня характеризуют определенные тенденции, которые, на наш взгляд, не нашли должного отражения в теориях и которые в действительно-

Теория и методика профессионального образования

сти существенно влияют на содержание программно-целевого принципа управления образованием.

В качестве методологического основания для выявления специфики программно-целевого управления в образовании выступают соотношения между философскими категориями «единичное», «особенное» и «всеобщее». Соотношение единичного, особенного и всеобщего имеет место при установлении особенностей программно-целевого принципа в управлении образованием. В качестве всеобщего выступают постулаты, характеризующие программно-целевой подход в целом. Единичные проявления принципа наблюдаются в разработках конкретных образовательных целевых программ: программ развития школы, областной

образовательной системы, разработки урока и др. Анализ родовых признаков в общем и извлечение существенных и общих признаков в единичном позволяет определиться с особенным в программно-целевом принципе в управлении образованием. Этому же способствует изучение уже достигнутого в науке уровня представления о программно-целевом принципе в теории управления образованием (см. рисунок). Наш опыт выявления особенного программно-целевого принципа в образовании не является первым. Программно-целевой принцип входит в практику управления образованием и находит отражение в научной литературе. В ряде работ он представляется как методологическое основание, в частности, в теории управления образованием.



Пути выявления особенного в программно-целевом принципе управления образованием

Программно-целевой принцип управления реализуется нами в рамках системного подхода и обеспечивает системность самого управления. При этом возникает необходимость охарактеризовать его содержательные стороны: цели и целевые программы применительно к предмету рассмотрения данной статьи. Привычно понятие цели связывают с признаком «ожидаемый результат». Однако, как отмечают М.М. Поташник и М.А. Моисеев, цель представляет собой образ результата, во-первых, с фиксированным временем его получения, во-вторых, соотношенного с возможностями его получения к определенному сроку, в-третьих, мотивирующего субъект действовать в направлении его достижения, в-четвертых, – операционально определенного, т.е. заданного так, что всегда можно сравнить фактически полученный результат с ожидаемым.

Системе образования присущи специфические цели. В самом обобщенном виде среди них называют освоение учащимися человеческого опыта и самореализацию их внутреннего потенциала.

Эти цели разворачиваются в «дерево целей» для каждой образовательной системы. К тому же образовательные системы имеют внутренние цели. Например, цели развития. Они тесно связаны с социально значимыми и непосредственно касающимися субъектов образования целями. Поэтому даже в общем виде эта группа целей может быть дополнена: рост квалификации педагогов, помощь в самореализации их сущностных свойств, развитие педагогической науки, совершенствование практики образования (управления образованием, – в том числе).

Они естественным образом влияют и на содержание целей управления образованием.

Средством достижения цели при использовании программно-целевого принципа служат программы, которые строятся в соответствии с глобальной целью (возможно, на стыке образования и других социальных, культурных, экономических сфер) и в соответствии со сложностью носят сложный комплексный характер.

Под комплексной программой можно понимать систему мер, направленных на решение единой проблемы, отличающейся особой сложностью и требующей объединения усилий как внутри образовательного учреждения, так и в пределах его микрорайона, административно-экономического района. Главная чер-

та программы – целенаправленность. Основу ее составляет взаимосвязанная совокупность действий, ведущих к единой конечной цели.

В современной теории образования находят отражение два основных вида программ. Это программы развития образовательных систем и образовательные программы. И те, и другие могут выступать в качестве целевых. Установим их признаки и виды с точки зрения признаков целевых программ.

Основное целевое назначение программ развития образовательных систем заложено в их названии. При этом следует учитывать ряд общих положений:

а) целевое назначение обусловлено социальным заказом;

б) цель развития образовательной системы должна соответствовать целям развития других образовательных систем и социальной сферы;

в) цель развития как сложное образование должна охватывать и примирять личные цели субъектов в образовательной системе, групп, коллективов, функционирующих в ней, а также других заинтересованных субъектов или групп извне (из образовательного пространства).

В зависимости от уровня рассмотрения образовательных систем (федерального, регионального и т.д.) цели (и ожидаемые результаты) могут быть различными. Это и обуславливает составные части программы.

Федеральная программа развития образования ориентируется на самые общие цели и тенденции в образовании. Ее разработка осуществляется на правительственном уровне. В ней находят отражение государственная политика в области образования и приоритетные направления развития образовательной сферы. При разработке учитываются психолого-педагогические, медицинские, экономические, материальные аспекты. Федеральная программа развития непосредственно или опосредованно влияет на программы развития последующих уровней и служит основанием для их конструирования. Ее признаки сохраняются и конкретизируются в других программах развития.

Региональные программы развития строятся и по другому основанию – специфике социально-экономической сферы в регионе. Эта специфика может проявляться в имеющейся материально-технической базе, сложившемся состоянии в сфере образования, приоритетах в социальной сфере региона и др. В региональной программе находят отраже-

ние те же аспекты, что и в федеральной, поскольку последняя является одним из оснований ее построения. Таким образом, удастся выявить ее атрибуты: уточняемые цели и направления развития образования; ожидаемые результаты в процессе достижения целей; основные меры, направленные на осуществление ожидаемых результатов; реализация кадровой политики в регионе; порядок разграничения полномочий в управлении образованием по выполнению региональных программ; источники, механизмы финансирования и общерегионального материально-технического обеспечения сферы образования.

Аналогично по основаниям общих программ (федерального, регионального уровня) и учета местной специфики можно разрабатывать программы муниципального уровня.

Следующий уровень – программы развития образовательного учреждения. В настоящее время разработке именно этих программ и отражению их в педагогической науке отводится особое внимание.

Отметим ведущую функцию программ развития всех уровней: отражение перспектив развития образования (в стране, регионе, городе, селе, образовательном учреждении, его подразделении) и ориентация субъектов на их реализацию. Эта программа призвана обеспечивать развитие образовательной системы. Режим же ее функционирования осуществляется в соответствии с образовательными программами, которые могут выступать в качестве целевых программ.

Под образовательной программой мы понимаем специальную форму выражения содержательных, процессуально-действенных и организационно-управленческих аспектов педагогических средств, с помощью которых учащиеся во взаимодействии друг с другом и с педагогическими работниками могут присваивать определенный уровень образованности с допустимой (не угрожающей безопасности жизнедеятельности) учебной нагрузкой, а также иметь перспективы для дальнейшего развития собственной образованности. По степени общности образовательные программы подразделяются на уровни: концептуально-целевой уровень представления образовательной программы; интегративно-содержательный уровень, предметно-дифференцированный, пакетно-выраженное представление, индивидуально-синтезируемый уровень представления программ.

Образовательные программы обладают признаками целевых программ лишь в случае их взаимосвязанности с программами развития образовательных систем и согласованности с ними.

Итак, программно-целевое управление в образовании: системно, подчинено глобальным образовательным целям, осуществимо при помощи программ развития образования или согласованных с ними образовательных программ.

Основное назначение образования – передача социального опыта подрастающему поколению. Оно и определяет доминирующие цели и задачи при реализации программно-целевого принципа управления. Механизм формирования цели сложен. Общество влияет на образование посредством социального заказа, который формулируется в обобщенной форме. Для постановки целей учитываются также и многочисленные особенности управляемой образовательной системы. Среди них: специфика региона, ориентация, тенденции развития, материальная база, кадровый потенциал и др. Общество использует образование для роста своего культурного потенциала. Другими словами, оно влияет на целеполагание в сфере образования с тем, чтобы получить социально значимые результаты. Образовательная функция является главной, определяющей все остальные в образовательных системах.

Поскольку цели в образовании обычно выступают в качестве системообразующего признака, то их специфика определяет все другие аспекты, в том числе, и функционирование системы. Так, в управлении образованием определяющим, системообразующим признаком выступает цель. По цели формируются целевые программы и создаются условия для их реализации. Цель образовательной системы и цель управления образовательной системой находятся в определенном соответствии между собой, но они не тождественны друг другу.

Между ними имеется отношение взаимного обусловливания. Так, одной из целей управления является ориентация образовательной системы на социально значимые цели и задачи. Однако же такое целеполагание осуществляется не строго административно. Оно опирается на основание, которое обычно характеризуют как «состояние образовательной системы». Поэтому целеполагание в управлении принимает характер цикла: общая

ориентация на социально значимые цели – обратная связь, сведения о состоянии образовательной системы (по результатам диагностирования) – тенденции и цели развития образовательной системы – приведение целей образовательной системы в соответствие с социально значимыми целями, координация, взаимосогласование целей субъектов групп, коллективов – целеполагание – постановка целей развития и функционирования образовательной системы.

Образование невозможно без деятельности людей и, в целом, направленно на человека. В частности, цели управления напрямую связаны с человеком: приращение образованности, квалификации, самореализация существенных свойств и др.

От людей, участников образования, во многом зависят его результаты. В образовательной системе чрезвычайно сильно влияние субъективного фактора. Эффективность и результативность функционирования всей системы зависят от способностей субъектов, от их готовности к выполнению прогнозируемых функций. Для учащихся это выражается в исходном состоянии образованности.

Для педагогов готовность к функционированию отражается в характеристике его профессионально-педагогической квалификации.

Программно-целевой принцип в управлении предполагает наличие цели, причем четко осознаваемой, и разработку программы по достижению этой цели. Субъектами же управления в образовании являются учащиеся и педагоги. Очевидно, что, во-первых, эти категории участников образования имеют разные цели. Во-вторых, цели образования в разной степени четко осознаются этими категориями участников образования. В-третьих, очевидно, что создание программ развития является прерогативой педагогов, работников органов управления образованием. Отсюда вытекает следующая особенность. Ведущими субъектами сознательной реализации программно-целевого принципа в образовании являются педагоги образовательных учреждений и работники органов управления образованием.

Помимо исходных состояний необходима готовность педагогических работников к взаимодействию, в которой важна их психологическая совместимость. Поэтому реализация программно-целевого принципа в управлении образованием означает учет психоло-

гических теорий общения, психологической совместимости, типологии личности и др.

Человек в центре образования придает образовательной системе еще один признак – чрезвычайную сложность. Образовательные системы являются сверхсложными системами. Следовательно, при реализации программно-целевого принципа мы учитываем, что речь идет об управлении сверхсложной образовательной системой. Сложность определяется значительным числом элементов образовательных систем, многообразием форм связи между ними, функционированием каждой из них и их совокупностей, мало предсказуемым характером видоизменений в элементах, механизмами развития образовательных систем как целостностей.

Все люди, так или иначе, в своей жизни взаимодействуют с образовательными системами. Особенность управления образованием состоит как раз в том, что оно включает управляющие воздействия практически на всех людей в обществе. Заданный в системе образования управляющий импульс имеет достаточно весомые отсроченные последствия для всей социальной сферы, для жизнедеятельности общества в целом. Особенность программно-целевого принципа в управлении образованием состоит, таким образом, во всеобъемлющем характере управления, лонгированных последствиях управления в продолжение всей жизни людей.

В частности, такая сложная и опосредованная связь образования с социумом затрудняет оценку эффективности управляющих воздействий. На практике она осуществляется по явно проявляющимся критериям, заметным в обозримом после осуществления управляющего воздействия будущем. Отсроченные же результаты, с учетом хаотичного многообразия всяческих воздействий на людей в течение их жизнедеятельности, проследить вряд ли возможно вообще.

В общей теории управления среди общепризнанных инструментов управления называют иерархию, рынок, культуру. Для сферы образования наиболее приемлемой формой является культура. Культурная среда образовательного пространства оказывает непосредственное управляющее влияние на образование. В принципе, не отрицается и иерархия в управлении. В частности, иерархичность структуры присуща системе управления образованием. Однако же иерархию следует понимать не как синтез принуждения и контро-

ля. В образовании структура управления более сложна, хотя в ней и пролегает иерархическая линия управления. Тем не менее, равноправную роль играют самоуправление человека и внутренне управление в образовательных коллективах. Исходя из опыта можно выделить три присущие образованию структурные схемы управления и, соответственно, три компонента управленческих взаимоотношений: распорядительно-организующий, взаимно-согласовывающий и исполнительно-регулирующий.

Всякая система имеет развивающийся характер. Системе образования присуща стадийность развития. Проявляется она в диалектической взаимосвязи между режимами функционирования и развития. Для их синтезированной реализации создаются целевые программы развития. Имеются различные точки зрения на осуществление целевых программ развития образования.

Существо принципиальных различий подходов сводится к следующему. Некоторые авторы считают возможным реализацию целого ряда целевых программ для одного образовательного учреждения. Другие же считают необходимым наличие целостной программы развития школы.

В рамках системного подхода нам представляется приемлемой вторая точка зрения. Разрозненные между собой программы (не подчиненные единой цели, не являющиеся подпрограммами одной общей программы) могут быть рассогласованы, не структурированы. Функции одних могут препятствовать осуществлению функций других. В целом можно охарактеризовать такую совокупность программ как некий комплекс, который не обязательно обладает признаками системы.

Эти две точки зрения могут быть примирены, если множество целевых программ представляют собой подсистемы или составные части единой программы развития образовательного учреждения. Поэтому при рассмотрении программно-целевого принципа в образовании особую роль играет единая программа развития образовательного учреждения или образовательной системы.

Именно в ней содержатся ожидаемые результаты (цели) развития образовательной системы, всех ее подсистем, субъектов образования. И она служит постоянно функционирующим в образовательной системе разви-

вающимся ориентиром для управления. В современной литературе, как мы уже отмечали, преобладают отражения программ развития школы.

Существенными признаками (качествами) такой программы считаются: актуальность, прогностичность, рациональность, реалистичность, целостность, контролируемость, чувствительность к сбоям (И. Ансофф, В.И. Загвязинский, В.С. Лазарев и др.).

Проектирование программы развития, начало ее реализации, корректировка соответствуют зарождению и становлению новой образовательной системы. Когда программа развития начинает работать, говорят о стадии зрелости системы. По прошествии времени целевая программа становится нормой для данной образовательной системы, и относительно этой программы образовательная система начинает работать в режиме функционирования.

Сама стадийность развития для образования несколько отличается от непрерывного развития других социальных систем. В образовании официально приняты перерывы в функционировании систем образования – каникулы (в действительности, происходит переключение на функционирование других, в том числе, и образовательных, систем). Особенностью развития системы является и то, что ежегодно программа реализуется в новых условиях, на новом контингенте учащихся.

Особенности современной образовательной сферы охарактеризованы нами относительно предмета – программно-целевого принципа управления. В плане его реализации целесообразно говорить о перспективах и тенденциях развития образования. Охарактеризуем лишь те, которые непосредственно связаны с программно-целевым принципом в управлении.

Программно-целевое управление образовательной системой состоит в управлении ее развитием и функционированием в единстве.

В центре программно-целевого управления находится человек. Цель программно-целевого управления обуславливается целями образования, личными целями, потребностями, способностями субъектов образования и заинтересованных субъектов из образовательного пространства. В этом состоит гуманистическая направленность программно-целевого принципа в управлении образованием.

Литература

1. Афанасьев, В.Г. *Общество: системность, познание, управление* / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1981. – 432 с.
2. Аверьянов, А.Н. *Системное познание мира: методологические проблемы* / А.Н. Аверьянов. – М.: Политиздат, 1985. – 236 с.
3. Ансофф, И. *Стратегическое управление: [пер. с англ.]* / И. Ансофф. – М.: Экономика, 1998. – 519 с.
4. Беспалько, В.П. *Педагогика и прогрессивные технологии обучения* / В.П. Беспалько. – М.: ИРПО МОРФ, 1995. – 336 с.
5. *Диалектика познания сложных систем* / под ред. В.С. Тюхтина. – М.: Мысль, 1988. – 316 с.
6. Загвязинский, В.И., *Творчество в управлении школой* / В.И. Загвязинский, С.А. Тильманов. – М.: Знание, 1991. – 64 с.
7. Поташник, М.М. *Демократизация управления школой. Новое в жизни, науке, технике* / М.М. Поташник. – М.: Знание, 1990. – 76 с.
8. Репин, С.А. *Теория и практика управления образовательной системой: (региональный аспект) монография* / С.А. Репин. – Челябинск: ЧелГУ, 2004. – 159 с.
9. Сериков, Г.Н. *Управление образованием. Системная интерпретация: монография* / Г.Н. Сериков. – Челябинск: ЧГПУ, 1998. – 664 с.
10. Третьяков, П.И. *Управление школой по результатам: практ. пед. менеджмента* / П.И. Третьяков. – М.: Новая школа, 1997. – 228 с.
11. *Управление школой: теорет. основы и методы: учебн. пособие* / под ред. В.С. Лазарева. – М.: Центр социальных и экономических исследований, 1997. – 92 с.

О НЕВЕРБАЛЬНОМ СОПРОВОЖДЕНИИ УСТНОЙ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ В КУЛЬТУРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Е.Г. Плетнева

ЮУрГУ

В статье рассматривается невербальная сторона общения педагога с учащимися в образовательном процессе. Раскрываются невербальные средства общения как сопровождение устной речевой коммуникации педагога в аспекте культуры педагогического общения. Акцент делается на те невербальные средства передачи информации, которые социально приемлемы и служат реализации поставленных педагогом задач.

Психологи разных стран отмечают, что воздействие, которое мы в устном деловом общении оказываем на других людей, зависит от того, что мы говорим, лишь приблизительно на 7 %; от того как мы говорим, – на 38 %, а от языка нашего тела – на 55 %. Было также посчитано, что около 90 % всей эмоциональной информации мы еще до слов передаем в интерактивной деловой коммуникации невербальным способом [2].

Сегодня трудно найти человека, который бы подверг сомнению утверждение, что для достижения благоприятного впечатления на партнера и успеха в каком-либо деле необходимо обращать особое внимание на язык тела. В настоящее время многие политики и бизнесмены специально обучаются этому языку и используют его в разных целях, в частности, чтобы добиться расположения адресата и заставить его поверить их словам. Цель педагога в образовательном процессе аналогична, поэтому педагогу необходимо уметь пользоваться языком жестов. Использование жестов улучшает языковую выразительность, а также ясность того, о чем говорить. Применяя их педагогу необходимо чувствовать себя уверенно. Руки лучше держать на уровне центра тяжести тела, чтобы в случае необходимости, их можно было использовать для жестикуляции. Если беседа с учащимися проходит за столом, то – на столе. Не рекомендуется перекрещивать руки, крепко держась за что-либо, держать руки в карманах и закладывать их за спину. Естественное использование жестов помогает осмысленно расставлять акценты в образовательном процессе, позволяет учащимся оценивать содержание высказывания с точки зрения его важности. Язык жестов не-

возможно перевести дословно, он всегда должен рассматриваться и оцениваться в связи с другими получаемыми впечатлениями и в контексте соответствующей ситуации.

Однако к однозначно интерпретируемым невербальным средствам передачи информации можно отнести осанку и контакт глаз. Непринужденная и прямая осанка, а, следовательно, свободное дыхание и более сильный резонанс голоса производят впечатление уверенного в себе и компетентного педагога. В положении сидя лучшая осанка будет, когда спина выпрямлена, но не запрокинута назад. Для поддержания равновесия ноги должны устойчиво стоять на полу. Место, на которое садится педагог, должно быть удобным, устойчивым, и достаточно широким. Не рекомендуется садиться на краешек сиденья. Чем устойчивее сиденье, тем непринужденнее и свободнее может быть верхняя часть туловища.

Зрительный контакт педагога с аудиторией – важное средство передачи содержания а, когда педагог слушает учащихся, свидетельство его внимания. Избегание визуального контакта создает впечатление, что педагог выражает желание сохранить дистанцию, отказать или даже не уверен в себе.

Движения или позы рук и головы человека могут быть как преднамеренно воспроизводимые (жесты-знаки), так и произвольными, неосознанными (жесты-сигналы) [3]. Мы считаем, что поскольку жесты-знаки рассчитаны на чье-либо восприятие и предназначены для передачи информации, то использованию того или иного жеста в качестве невербального сопровождения устной речевой коммуникации педагога необходимо уделять особое внимание, чтобы жест адекватно от-

ражал содержание высказывания, а не затруднял его понимание.

При выборе того или иного жеста важно для педагога правильно выбрать его тональность. Поскольку культура устной речевой коммуникации является одним из аспектов культуры общения педагога и представляет собой те вербальные средства передачи информации, которые социально приемлемы и служат реализации поставленных педагогом задач, то соответственно и невербальное сопровождение устной речевой коммуникации педагога с учащимися будет осуществляться в нейтральной или нейтрально-обиходной тональности.

Нейтральной тональностью характеризуются конвенциональные жесты, которые полностью лишены эмоциональности и несут ясное и недвусмысленное сообщение. Конвенциональные жесты относительно независимы от языка, они повторяют структуру языка и требуют специального обучения. К конвенциональным жестам относят системы профессиональных жестов, которыми пользуются специалисты в тех областях, где акт устной речевой коммуникации не может состояться, например у водолазов, или может состояться, но ценой колоссальной голосовой нагрузки, а также нарушением общественного порядка, например в работе регулировщиков, военных, строителей [3].

В образовательном процессе педагогу тоже необходимо знание и умение пользоваться некоторыми конвенциональными жестами, которые были бы полностью лишены эмоциональности и несли бы ясное сообщение учащимся. К таким жестам можно отнести жест привлечения внимания к себе аудитории, жест просьбы тишины – поднятая правая рука вверх. Жестами нейтрально-обиходной тональности педагог может пригласить учащегося к доске – вытянутая правая рука указывает на доску; попросить встать учащегося – вытянутая правая рука, развернутая ладонью вверх, направлена к учащемуся и выполняет движения вверх-вниз, просьба учащегося выйти из аудитории – вытянутая правая рука указывает на дверь, просьбу педагога завершить ответ выражает жест «перекрещенные ладони», просьбу приостановиться – жест «перекрещенные ладони буквой Т».

Жесты должны соответствовать мыслям, выражаемым словом. Поэтому при отборе жестов нужно быть очень внимательными. Вербальные средства устной речевой комму-

никации в аспекте культуры педагогического общения выражают уважение педагогом учащегося, субъект-субъектную направленность их взаимодействия, желание и готовность к контакту с учащимся: обращение на «Вы», отсутствие в речи императивных конструкций, грубых порицаний.

В качестве невербального сопровождения устной речевой коммуникации в аспекте культуры педагогического общения педагогу нежелательно использовать при контакте с учащимся жесты скуки (постукивание по столу рукой или по полу ногой, щелканье колпачком ручки, пустой взгляд); жесты нервозности, тревожности (частое покашливание, хватание говорящего за руки, когда хотят прервать его), жесты плохого настроения (речь замедленная или педагог угрюмо молчит), жесты гнева (сжатые кулаки и пощипывание ладоней, на лице выступает испарина, иногда пятнами краснеет лицо, дыхание короткое и шумное через нос, грубое отбрасывание от себя предметов).

Напротив, при контакте с учащимся педагогу следует использовать жесты силы, уверенности в себе, например, уверенная ходьба по аудитории, руки при этом вложены одна в другую в области солнечного сплетения. Следует обратить внимание на похожий жест при ходьбе, когда руки соединены за спиной, подбородок поднят вверх и на его авторитарную коннотацию, которая неприемлема в контексте культуры педагогического общения, поскольку противоречит принципу паритетных отношений участников образовательного процесса, возвышая педагога над учащимися, обращая их в пассивные объекты образовательного процесса.

Жесты хорошего настроения всегда благоприятно сказываются на реакции собеседника, на продуктивности его деятельности – улыбка, расширенные зрачки, общительность и жестикуляция, как адекватное сопровождение устной речевой коммуникации.

Каждой ситуации общения педагога с учащимися характерны такие жесты, которые не заходят за рамки культуры педагогического общения. Например, среди жестов приветствия, прощания, благодарности приемлемым считается кивок головой вперед, когда педагог входит в аудиторию. Нормой вежливости при прощании считается задержка взгляда педагога на каждом из учащихся. Среди жестов одобрения и согласия следует выделить жест «Отлично» (большой палец поднят

вверх, кисть собрана в кулак), кивок головой вверх-вниз.

В англоязычной невербальной традиции существенную роль играют такие компоненты иллюстративных жестов руки, как положение и ориентация ладоней: ладони вверх и ладони вниз. Жест «ладони вверх» равносителен выражению неуверенности говорящего. Он сопровождает слова «Я в сказанном неуверен и снимаю с себя за него ответственность, а потому не следует со мной на эту тему долго говорить». Жест «ладони вниз» показывает, что вербальное высказывание, которое он высказывает, не может быть оспорено или поставлено под вопрос.

Итак, рассмотренные невербальные средства сопровождения устной речевой коммуникации такие как выражение глаз, движения рук, ног и всего тела в целом в науке называют визуальными [1]. Визуальные средства сопровождения устной речевой коммуникации могут выполнять в образовательном процессе несколько функций: дополнять смысл речи педагога; дублировать значение его слов, повышая тем самым надежность сообщения; выделять главное на фоне второстепенного; вносить коррективы в сказанное; снимать речевую неопределенность. При обучении иностранному языку визуальные средства невербального сопровождения устной речевой коммуникации могут также выполнять функцию семантизации неизвестных учащимся лексических единиц от слова до целой реплики. Подобное употребление жестикюляции, называемое автономным, происходит тогда, когда речевой канал коммуникации ограничен. Кроме незнания общего языка партнерами по коммуникации (педагога и учащихся), причинами ограничения речевого канала коммуникации в образовательном процессе могут быть социально нормированные огра-

ничения (необходимость тишины во время просмотра учебного фильма, выполнения проверочной работы), невозможность прерывания речи учащегося (во время выступления с докладом), временная блокада органов речи педагога (сильное перенапряжение голосовых связок после ненормированных голосовых нагрузок).

К аудиальным средствам сопровождения устной речевой коммуникации в культуре педагогического общения следует отнести умеренную громкость речи педагога и ее богатство интонационными оттенками. Считаем неприемлемым смех педагога в ответ на неправильный ответ учащегося, а также кашель, затрудняющий восприятие поступающей извне информации.

Тактильные средства невербального сопровождения устной речевой коммуникации в культуре педагогического общения являются неприемлемыми, поскольку они нарушают необходимую для делового общения дистанцию между педагогом и учащимся.

Таким образом, визуальные и аудиальные средства невербального сопровождения устной речевой коммуникации в аспекте культуры педагогического общения являются мощным вспомогательным средством при взаимодействии педагога с учащимися.

Литература

1. Козловская, С.Н. *Психолого-педагогические технологии делового общения: уч. пособие* / С.Н. Козловская. – Магнитогорск: МаГУ, 2002. – 122 с.
2. Крейдман, Г.Е. *Мужчины и женщины в невербальной коммуникации* / Г.Е. Крейдман. – М.: Языки славянской культуры, 2005. – 224 с.
3. *Современный язык жестов* / авт.-сост. И.Н. Кузнецов. – М.: АСТ; Минск: Харвест, 2006. – 448 с.

СУБЪЕКТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

В.А. Савельев

ЧГПУ

В статье раскрываются возможности использования принципов субъектно-деятельностного подхода при формировании умений делового общения будущих учителей методами активного обучения.

Для формирования умений делового общения будущих учителей в современном профессионально-педагогическом образовании широко используются методы активного обучения, которые позволяют активизировать студентов, побудить их к активной мыслительной и практической деятельности. Как наиболее эффективные в данной сфере зарекомендовали себя имитационные игровые методы (по классификации А.М. Смолкина), к которым относятся деловая игра, педагогические ситуации, педагогические задачи, ситуации инсценирования различной деятельности [4]. Применение этих методов позволяет в короткие сроки (20–30 учебных часов) сформировать базовые умения делового общения у будущих учителей. Однако, сформированность умений не предполагает их использования будущими учителями в дальнейшей профессиональной деятельности. Большинство будущих учителей воспринимают эти умения как средства профессиональной адаптации, необходимость их использования определяется условиями профессиональной среды. Применение умений делового общения в профессиональной деятельности должно подкрепляться внешним успехом, одобрением, если этого не происходит (или это достигается без применения умений делового общения), то необходимость в их использовании отпадает. Стремление разрешить эту проблему привело исследователей к созданию курсов, где умения делового общения формируются в контексте «культуры поведения личности», формирование умений делового общения связано с формированием, обеспечивающих их личностных качеств (А.В. Мудрик, В.В. Соколова, Н.Д. Шилова и др.), где создаются условия, приближенные к профессиональной деятельности, «квазипрофессиональная» дея-

тельность (А.Б. Добрович, В.А. Кан-Калик, Ю.А. Конев и др.). В этих условиях удалось достичь повышения уровня активности личности, мотивации будущих учителей к использованию знаний и умений делового общения. Исследователям удалось повысить устойчивость сформированных умений. Но сохранилась зависимость потребности в применении умений делового общения будущими учителями от внешних условий, что снижало эффективность предлагаемых курсов, программ.

Одну из базовых причин обозначенных трудностей в формировании умений делового общения будущих учителей мы видим в опоре на личностно-ориентированный подход как ведущий (а порой и единственной) при использовании различных методов активного обучения. На первый план в данном случае выступает понятие «личность». Взаимодействие будущего учителя с организатором обучения (преподавателем) строится на основе учета его индивидуальных особенностей, уважения к его личности и т.п. В процессе взаимодействия с преподавателем он осваивает модели поведения в деловом общении, овладевает заданными умениями. Степень активности личности, уровень ее мотивации определяют эффективность обучения. Но в данном случае преобладает внешняя активность по усвоению готовых моделей поведения, умений делового общения, элементов профессиональной деятельности. Личность остается зависимой от внешней ситуации, ведущим критерием качества выполняемой деятельности для нее остается внешний результат.

Мы считаем, что такой подход применим и эффективен при решении задачи формирования умений делового общения будущих учителей в сжатые сроки, при условии их не-

посредственного использования в профессиональной деятельности сразу же по окончании обучения. В ситуации же целостной профессиональной подготовки будущих учителей, когда непосредственная профессиональная деятельность отсрочена, а умения делового общения включены в общепрофессиональные умения, эффективность данного подхода значительно снижается.

Рассмотренный подход характерен преимущественно для практики обучения. На теоретическом уровне предпринимаются попытки преодолеть возникающие сложности, но не всегда поддержанные практическими рекомендациями, технологиями и т.п. Например, личностно ориентированное обучение в трактовке И.С. Якиманской означает, что его доминантой является обеспечение развития и саморазвития личности ученика на основе выявления его индивидуальных особенностей как субъекта познания и предметной деятельности [3]. Подобные трактовки мы находим у Б.С. Гершунского, В.В. Серикова и др. Введение понятия субъекта деятельности дает возможность использовать субъектный опыт будущего учителя, ориентировать его активность и на преобразование собственных потребностей и мотивов в социальные, создать условия для формирования внутренних критериев оценки качества использования деловых умений будущим учителем.

Достижение этого возможно при взаимодополнении личностно-ориентированного подхода субъектно-деятельностным при формировании умений делового общения будущего учителя методами активного обучения. Начало разработки субъектно-деятельностной теории относят к 50-м гг. и связывают с именем С.Л. Рубинштейна. Доработанная его последователями она дает возможность обратиться к человеку как субъекту, проявляющему себя как во внешнем мире, так и по отношению к себе. Мы считаем, что наиболее значимыми принципами современной концепции субъектно-деятельностного подхода для формирования умений делового общения будущих учителей являются следующие:

1. «Основная характеристика субъекта – переживание человеком себя как суверенного источника активности, способного в определенных границах намеренно осуществлять изменения окружающего мира и самого себя». Влияние на поведение человека различных общественных отношений, предписаний и норм всегда личностно-психологически опо-

средованно, обусловлено внутренней позицией человека как субъекта реализации этих отношений [2].

Человек осознает себя субъектом лишь при столкновении с другим субъектом. Осознание себя как субъекта происходит в момент дистанцирования себя от своей деятельности, своих эмоций и т.п. Важна способность определить границы собственной активности.

Каждая педагогическая ситуация, деловая игра предлагаемая студенту предполагает максимально возможную свободу проявления активности. Его задача – определить границы своего влияния, точки приложения своих усилий, для получения максимального эффекта. Ситуация должна требовать от студента проявления активности в каждый момент времени.

В качестве способа анализа прорабатываемых ситуаций и игр мы использовали модифицированную технику «тройного описания». Студенту предлагается описать себя из трех независимых позиций:

– как личности, включенной в ситуацию, переживающей ее, дающей оценку всему происходящему, исходя из личных интересов, целей, потребностей (позиция от первого лица);

– как независимому эксперту, описывающему беспристрастно факты. Эта позиция наиболее сложна. В ней описание не должно содержать оценки происходящего, противопоставления себя другим участникам ситуации, эмоционального реагирования и поддержки чьей-либо позиции. При этих условиях происходит осознание собственной субъективной позиции (позиция беспристрастного наблюдателя);

– как одному из участников ситуации, имеющему точку зрения, альтернативную участнику (позиция партнера по общению).

Анализ любой ситуации включает как результаты внешних изменений (лучше слушали, лучше усвоили, быстрее достигли соглашения), так и внутренних (Как я изменился при решении поставленной задачи?). При анализе необходимо учитывать как логический компонент (результат, выраженный в цифрах, фактах, критериях), так и эмоциональный (внутреннее состояние, его изменение, получение удовлетворения от проделанной работы).

2. Важным моментом становится введение понятия ресурса. Мышление, память, воля, особенности характера, темперамента и др. выступают не как характеристики лично-

сти, а как ресурсы, используемые так или иначе в деятельности [1].

Индивидуализация обучения дополняется принципом персонализации, суть которого в опоре на существующий опыт каждого участника обучения. Опыт взаимодействия, обучения, принятия решений, основанный на особенностях характера, темперамента, когнитивных процессов становится индивидуальным ресурсом будущего учителя при решении им учебных задач. Необходимо научить его извлекать эффективные стратегии поведения, мышления из имеющегося опыта и применять их в новых условиях.

Эта работа выступает как альтернатива отработки стандартных моделей поведения, решения задач на основе изученной теории, так как позволяет каждому обозначить свои преимущества, найти собственные эффективные стратегии в деловом общении и на их основе моделировать будущую профессиональную деятельность. В этом случае происходит присвоение моделей личностью как «своих», что позволяет преодолеть рецептурность при их использовании.

3. «Субъективные мотивы, цели, возможности личности никогда не совпадают с теми требованиями, которые деятельность предъявляет к человеку (труд, профессия, занятия). Функция субъекта состоит в разрешении этого противоречия, т.е. в реализации целей, возможностей, притязаний личности в соответствии с объективными условиями профессиональной деятельности» [1, с. 39].

Объективные условия игры, ситуации должны выступать не как ограничители активности, а как ресурсы осуществления изменений и достижения целей. Необходимо создавать условия, где действовать по шаблону, подстраиваясь под ситуацию (адаптируясь) станет невозможным, а ориентировать будущего учителя на планирование деятельности с учетом внешних условий, для извлечения из них максимальной пользы.

Важен не только результат деятельности, но и сам способ ее осуществления, ее качество, степень трудности, которую определяет для себя субъект заранее или постфактум. Результатом могут быть не только внешние достижения, но и удовлетворение мерой преодоленных трудностей, следование установленным принципам и т.п. Удовлетворенность поддерживает дальнейшую мотивацию по принципу обратной связи.

Необходимо дать возможность каждому обрести внутренний источник оценки качества собственной деятельности, развитие внутреннего локуса контроля.

Задачи, которые ставятся перед студентом максимально приближаются к реальности, что обеспечивает невозможность однозначной их оценки по принципу «хорошо-плохо». Каждое решение обсуждается, выслушиваются все аргументы «за» и «против».

4. Ответственность – максимальное выражение субъектной позиции в деятельности: добровольное взятие на себя гарантий по обеспечению условий ее осуществления, гарантий по уровню качества деятельности, гарантий ее результата, готовность отвечать за любые последствия [1].

Требование ответственности за последствия должно быть выдвинуто уже на этапе планирования. В каждой ситуации необходимо обозначить те аспекты, которые входят в круг компетенции будущего учителя, и найти пути влияния его на ситуацию. Важно создать условия, в которых ответственность будет принята им сознательно.

Формирование умений делового общения будущих учителей методами активного обучения с опорой на обозначенные принципы, дает возможность использовать уникальный субъектный опыт каждого обучающегося, создает предпосылки для преобразования умений делового общения в инструменты достижения субъектных целей, получения нового опыта и новых ресурсов саморазвития. Опора на категорию субъекта в процессе обучения позволяет перевести внешнюю активность студентов во внутреннюю, создать условия для дальнейшего их развития в заданном направлении в долгосрочной перспективе.

Это подтверждают результаты нашей экспериментальной работы. Методы активного обучения применялись при формировании умений делового общения будущих учителей (24 часовая курс). В эксперименте участвовало 109 человек (студенты Челябинского государственного педагогического университета и Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии). Для обеспечения овладения студентами IV–V курсов педагогических вузов знаниями и умениями в области делового общения применялись такие методы активного обучения как решение педагогических ситуаций, ситуации инсценирования профессиональной деятельности учителя, деловая игра. В эксперименте участвовали

две группы с выровненными начальными показателями по уровню сформированности знаний и умений делового общения. В ходе эксперимента в первой группе (ЭГ1) обучение велось на основе программы, базирующейся исключительно на принципах личностно-ориентированного подхода, во второй группе (ЭГ2) мы доработали изначальную программу, на основе принципов субъектно-деятельностного подхода. По окончании обучения были проведены два контрольных среза с интервалом в 4 месяца.

В ЭГ1 при нулевом срезе средний уровень знаний продемонстрировали 61,11%, высокий – 8,33%; по умениям – 55,5% и 2,78%, соответственно. По окончании курса обучения был сделан контрольный срез: по знаниям в области делового общения средний уровень составил 61,11%, а высокий – 36,11%, а по умениям – 69,44% и 25%, соответственно. Показатели прироста достаточные, чтобы констатировать эффективность формирования умений делового общения методами активного обучения на основе принципов личностно-ориентированного подхода, но существенные коррективы внес повторный срез, проведенный по прошествии 4 месяцев. Средний уровень знаний продемонстрировали 63,89% студентов, а высокий – 25% (на 11,11% меньше, чем при нулевом срезе). Диагностика уровня умений: средний уровень – 69,44%, высокий – 16,67% (уменьшение на 8,33%). Таким образом, мы констатировали регресс в развитии уровня умений делового общения будущих учителей в долгосрочной перспективе.

В ЭГ2 первый контрольный срез дал следующие цифры: средний уровень знаний в области делового общения – 67,5%, высокий – 20%; средний уровень умений делового общения отмечен у 70%, высокий – у 15% будущих учителей. В сравнении с результатами ЭГ1 заметно некоторое отставание. Эти цифры показательны, так как опора на принципы субъектно-деятельностного подхода в процессе формирования умений делового общения будущих учителей потребовала значительных временных затрат, что привело к сокращению количества упражнений, игр. Вместо отработки умений на основе заданных моделей через различные упражнения, игры, происходил длительный процесс обучения использованию субъективного опыта, привлечению субъективных ресурсов для овладения умениями делового общения. Это привело к сокращению круга формируемых умений до

минимума, однако позволило создать базу для дальнейшего развития и саморазвития будущих учителей в заданном направлении. Это подтверждают результаты второго среза: знания на среднем уровне – 52,5%, на высоком – 42,5%; умения на среднем уровне – 55%, на высоком – 40%. Этот значительный прирост в условиях самостоятельного развития умений делового общения будущими учителями говорит о присвоении ими полученных умений и стремлению к их совершенствованию, вне зависимости от внешнего поощрения. Осознание себя субъектами развития умений делового общения позволило будущим учителям сохранять динамику развития знаний и умений делового общения даже в условиях отсутствия непосредственного их применения большей частью участников обучения в профессиональной деятельности. Причина этого в отношении к полученным знаниям и умениям как к составляющим целостного субъективного опыта, связанного с личными ценностями, потребностями, эмоциями и т.п. Личность способна воспринимать их как ресурсы дальнейшего развития и использовать для решения задач, непосредственно не связанных с узкопрофессиональной деятельностью.

Выводы:

1. Ориентация на будущего учителя как субъекта деятельности при формировании умений делового общения позволяет создать условия для использования его субъективного опыта как ресурса. При этом происходит включение будущего учителя в освоение умений делового общения как на уровне управления и преобразования мотивов и потребностей, так и при выработке критериев оценки сформированности умений делового общения.

2. Важным этапом формирования умений делового общения будущих учителей становится обучение их использованию социальной ситуации как потенциально ресурсной: социальная среда не как ограничитель поведения, а как возможность совершенствования и получения обратной связи в деловом общении.

3. Умения делового общения рассматриваются в контексте будущей профессиональной деятельности студентов как инструменты получения нового опыта, инструменты саморазвития.

4. Формирование умений делового общения будущих учителей как элементов их субъективного опыта, связанного с личными ценностями, потребностями, интересами, эмоциями, позволяет включить их в целостную динамику

развития личности будущего профессионала. В данном случае будущие учителя присваивают умения делового общения как личностно и профессионально значимые.

Литература

1. Абульханова, К.А. Рубинштейновская категория субъекта и ее различные методологические значения. *Психология индивидуального и группового субъекта* / К.А. Абульханова; под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловишовой. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 215 с.

2. Анцыферова, Л.И. *Психология формирования и развития личности. Психология личности в трудах отечественных психологов* / Л.И. Анцыферова; общая редакция Л.В. Куликова. – СПб.: Питер, 2001. – 368 с.

3. Коломиец, Г.Г. К вопросу об активных методах обучения / Г.Г. Коломиец // *Вестник МГПУ*. – № 12. – 2001. – С. 4–5.

4. Смолкин, А.М. *Методы активного обучения* / А.М. Смолкин. – М.: Прогресс, 1991. – 198 с.

ОПЫТ ЗАРУБЕЖНЫХ ПЕДАГОГОВ ПО ОРГАНИЗАЦИИ УПРАВЛЕНИЯ РЕАБИЛИТАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМОЙ

Г.П. Обносова

*ОГСУ «Реабилитационный центр для детей и подростков
с ограниченными возможностями «Надежда», с. Калтай
Томской области*

В статье дан краткий обзор по проблеме организации управления реабилитационной образовательной системой в США, Великобритании, Швеции, Германии, Дании, Венгрии, Италии, Бельгии, Австралии, Японии.

Гуманизация и гуманитаризация образования – ведущие принципы современной парадигмы образования. Они относятся к глобальным проблемам современности и особенно актуальны для современного образования детей и подростков с ограниченными возможностями.

Процесс обучения в зарубежной педагогике характеризуют два аспекта: 1) получение новой информации; 2) обнаружение ее личного смысла учащимися. Педагоги гуманистического направления главную задачу образовательного процесса видят в организации помощи обучающимся, чтобы они осмыслили значение новых знаний для себя. По их мнению, образование должно быть нацелено на внутренний мир учащихся – их чувства, отношения, мнения. Каждый человек рассматривается ими как уникальное создание, обладающее собственной ценностью. Исследователи считают, что основной потребностью человека является потребность в самоутверждении, самоактуализации или личной адекватности.

Американская педагогика бихевиористской ориентации стремится максимально удовлетворить социальный заказ господствующей элиты, изыскивая для этого наиболее совершенную и эффективную технологию. В ее основе лежит принцип модификации поведения учащихся в желаемом направлении путем четко разработанной системы образовательного процесса. Основной акцент делается на способах, технике формулирования уже поставленных целей, а не на определении содержания новых.

Большое внимание педагогами этого направления уделяется решению проблемы измерения, тестирования полученных образовательных, прежде всего дидактических, результатов. Общее начало в формулировках целей педагогов-бихевиористов заключается в том, что все сложные познавательные реакции учащихся сводятся к сумме отдельных, внешне наблюдаемых поведенческих актов, ограничивая тем самым область их применения репродуктивной деятельностью. В практике образования таких стран, как США, Великобритания, Швеция, Германия, реализуется принцип интегрированного подхода – предоставление детям с проблемами в развитии и инвалидам возможности обучения в массовой школе вместе с нормально развивающимися сверстниками [1]. При этом создаются дополнительные условия специальной помощи и поддержки, облегчающие обучение, сопровождение самих учащихся и их родителей. Социально-психологическая реабилитация предполагает создание таких условий, при которых больной человек или инвалид встречает минимальные препятствия в реализации своих личностных ценностей.

Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями интеллекта за рубежом является весьма важной и актуальной проблемой. Это находит свое отражение в создании широкой сети специальных учреждений, которые в своем большинстве являются государственными. Школы для детей с тяжелыми нарушениями интеллекта располагают дошкольными группами, средними и старшими классами. Главная цель в них – приспособить детей к жизни и труду, поэтому большое внимание

уделяется работе в мастерских, которые разнообразны по профилю подготовки и хорошо оборудованы. По окончании обучения, он остается в ней и работает в мастерских.

В США для детей с ограниченными возможностями есть специальные классы, где те приучаются к соблюдению режима, где прививаются навыки дисциплинированности и организованности, уважение к правилам поведения в школе. Появляется термин «дети группы риска». К «группе риска» относятся находящиеся в состоянии социальной и школьной дезадаптации или имеющие риск оказаться дезадаптированными вследствие имеющейся у них физической и или психической ослабленности, неподготовленности к обучению, дети с низкой работоспособностью, пониженной обучаемостью. С ними организуется работа врачей-психологов, консультантов-воспитателей, получившая большое распространение. В системе с названием «гайденс», дословно – руководство, более 40 % времени расходуется на предупреждение девиантности. Ее принципы сродни «кондуктивной» педагогике венгра А. Пето, разработанной в середине XX в. для реабилитационной работы с детьми-инвалидами.

Школа США стремится удовлетворять потребности всех детей, в том числе так называемых «детей со специальными нуждами», в число которых входят не только дети с пониженной обучаемостью, но и очень одаренные, поскольку с ними тоже требуется особая работа. В США организовано Национальное общество «Синдром Дауна»; в Европе – Европейская Ассоциация Даун-синдром. Для родителей, имеющих детей с тяжелыми нарушениями интеллекта, издается многочисленная литература. Существует американская педагогическая общественная ассоциация учителей и родителей, опирающаяся в своей деятельности на закон о детях с трудностями в обучении, для которых в образовательных школах организуется компенсирующее и восстановительное обучение, как правило, в рамках специально создаваемых групп [2].

В Англии многие дети с недостатками в развитии посещают дневные реабилитационные центры, которые работают 5 дней в неделю с 9 до 16 ч. Учителя, кроме общепедагогического, имеют специальное дефектологическое образование. Особое внимание уделяется обучению правилам поведения на улице, в общественных местах. Английская школа Футчера – смешанная дневная школа для де-

тей от 3 до 16 лет с различными физическими и умственными недостатками. Она ставит следующие цели: дать ребенку разностороннее образование, развивая его внутренний потенциал, необходимые умения для достижения максимальной независимости ребенка. Школьная программа строится в соответствии с требованиями национальной Программы, которая адаптирована в соответствии с нуждами отдельного ребенка. В нее входит решение несколько задач в различных областях развития, посильных для ребенка. Программа периодически сверяется с тем, насколько обучение в школе соответствует потребностям и проблемам развития ребенка.

Старшим школьникам предоставляется возможность изучать предметы с целью получения общего сертификата о среднем образовании, но со значительными изменениями и дополнениями. Разработан целый ряд индивидуальных программ согласно проблемам детей, медицинским рекомендациям и лечению, навыков социальной самостоятельности, самообслуживания. Начиная с 1979 г., они могут обучаться в специальных школах, классах или тренировочных центрах. Дети с наиболее тяжелыми формами умственной отсталости находятся в закрытых учреждениях, часть из которых являются частными и платными. Особое место в программе занимает выработка у детей социальных норм поведения.

Реализации интегративного подхода в обучении аномальных детей посвящено исследование Л. Пожар, который изучал его в одной из школ г. Гилфорда (Англия). Согласно этому опыту, ребенок – не пассивный объект воспитательного воздействия. Он активный его субъект. В воспитании всегда взаимодействует воспитатель и воспитанник. Ребенок, изменяясь под влиянием воспитательного воздействия, сознательно или неосознанно сам начинает влиять на взрослых, заставляя их вносить коррективы в содержание и средства воспитания.

В Скандинавских странах для таких детей существуют реабилитационные центры и специальные школы. Закон помощи умственно отсталым в Швеции (1968) уравнивал в правах детей с тяжелой умственной отсталостью и детей с нарушенным уровнем развития, признав их обучаемыми. Школьный возраст для этих детей установлен от 6 до 18 лет. Мастерские при таких учреждениях рассчитаны на различные виды работ: от самой простой –

типа сортировки отрезков цветной ткани – до производства различных металлических предметов и инструментов. Врачи и педагоги-дефектологи специальных учреждений проводят необходимые медицинские наблюдения и коррекционную работу, определяют методы реабилитации (массаж, ЛФК, физиотерапия, медикаментозное лечение), а педагоги разрабатывают индивидуальные программы обучения.

Достаточно прочные позиции завоевало интегрированное обучение в Германии, где дети с тяжелой умственной отсталостью могут находиться в общеобразовательных детских садах. Такие сады функционируют в тесном контакте со специальными учреждениями медико-реабилитационного профиля, а также с консультантами по проблемам семьи и детства. Связь между специалистами-дефектологами и родителями осуществляется социальными педагогами. Начиная еще с реформы уголовного права в новом законодательстве (XIX в) о несовершеннолетних, придается большое значение предупреждающему, педагогически действенному попечению, коррекционно-реабилитационной работе.

Для детей с тяжелой умственной отсталостью существует несколько типов реабилитационно-педагогических учреждений: специальные школы, дневные центры, интернаты, дома с длительным пребыванием в них воспитанников. В возрасте 16–18 лет подростки переводятся из детских специальных учреждений в дневные центры профессиональной подготовки. Овладев там определенными практическими умениями и навыками, они могут остаться работать в мастерских, имеющих при таких центрах, и жить дома. В специальных школах и дневных центрах обучаются дети, не требующие постоянного врачебного контроля и лечения. Эти учреждения работают по типу школ с продленным днем. При поступлении дети должны уметь ходить, быть опрятными и без существенной помощи есть. Исключение составляют дети с текущими психическими заболеваниями, которые в эти учреждения не принимаются.

В интернаты зачисляются дети, которые не могут посещать дневные центры из-за отдаленности местожительства. Принцип отбора в интернаты тот же, что и в дневные центры. Возможны варианты комбинированных учреждений – сочетание интерната и школы. В домах длительного пребывания находятся воспитанники с тяжелыми нарушениями поведения. Кроме того, в эти учреждения на-

правляются дети, которых по тем или иным причинам нужно изолировать от семьи. Учителя в специальных учреждениях помимо общепедагогического образования должны обязательно иметь специальное дефектологическое. Дневные реабилитационные центры наряду с коррекционно-воспитательной работой занимаются вопросами диагностики. Для этой цели они хорошо оснащены современной техникой. Широко практикуется в этой стране частный патронаж для аномальных детей. Лица, их опекающие, получают государственное денежное пособие, а так же определенную дотацию к пенсии.

Ряд авторов конца XIX – начала XX столетия объявили современную им школу виновной в общем культурном и социальном упадке общества. «Профессор Юлиус Лангбен Ницше подверг резкой критике перенасыщенность преподавания историей, результатом чего явилось «переполненность голов школьников бесчисленными мертвыми понятиями из прошлого». Из такой школы выходят «слабые личности», «бродачие энциклопедии», «образованные филистеры». Подвергалась также критике и ранняя специализация, которая, хотя и развивает в человеке умения и навыки в какой-либо частной области, но осуществляет это за счет общего развития человека [3].

В современной Германии существует, помимо государственной системы образования, система свободных школ. Это общественно-государственные школы, которые, во-первых, финансируются государством (до 80 %), во вторых – подлежат государственному контролю и аттестации. Все свободные школы, в свою очередь, делятся на мировоззренческие (в первую очередь католические и протестантские школы) и школы с *особым педагогическим профилем*, к которым относят вальдорфские школы, школы М. Монтессори.

Достаточно распространено интегрированное обучение детей-инвалидов во Франции. Здесь вовлечение детей с отклонениями в развитии в учебный процесс может осуществляться по нескольким направлениям.

1. Ребенок учится по обычным школьным программам, но во время пребывания в школе и вне школы ему предоставляют дополнительные услуги: лечебные процедуры, меры воспитательного характера; он обеспечен дополнительным уходом и обучается по специальной дополнительной программе (ребенок

со слабым зрением, который учится в обычном классе и посещает курсы Брайля).

2. В основное школьное время ребенок проходит обучение в специальном классе по специальной программе. Определенную часть времени он занимается по обычной программе вместе с учениками своего возраста. Данная форма обучения предполагает наличие соответствующего учебного плана.

3. Ребенок посещает только специальный класс и учится там по специальной программе, принимает непосредственное участие в жизни школы: совместные завтраки, совместные посещения мероприятий воспитательного характера, участие в спортивных играх.

Французские социальные педагоги, как опекуны в Германии, работают сегодня по принципу «от помощи к самопомощи». Они учат детей сопротивляться негативным влияниям, развивают все положительное, что есть в личности ребенка. Ребенок в образовательном процессе – активный участник, а не пассивный «объект» педагогической деятельности.

В Дании и в других скандинавских странах, наряду с образовательной, реабилитационную функцию осуществляют созданные более 150 лет свободные школы, учреждения уникальной системы альтернативного государственного и частного вариантов образования.

В каждом округе решение о создании специального учреждения и объеме его финансирования принимается комиссией. Работают 11 окружных центров помощи детям с эмоциональными нарушениями, кроме того в ведении центральных структур находится и работает Центр аутизма, в составе которого знаменитая SOFIENSKOLE (37 воспитанников от 3 до 30 лет), ферма (15 воспитанников старше 18 лет), мастерские, два дома интерната.

Е. Андерсон с соавторами (1982) исследовали психологическую и социальную адаптацию выпускников спустя год после окончания школы. В результате ими выявлено, что выпускники специальных школ страдали в плане интеграции в социум больше, чем выпускники специальных классов. Это выражалось в социальной изоляции, семейных проблемах, боязни новых ситуаций, депрессии, в чувстве собственной ущербности.

В специальном обучении Нидерландов выделяют детей с проблемами в обучении и серьезными образовательными проблемами. К

детям с проблемами в обучении относят детей с легкой степенью интеллектуальной недостаточности. Образование детей с серьезными проблемами обучения осуществляется в большинстве случаев в отдельных классах или в школах для таких детей.

В Венгрии для детей с тяжелым интеллектуальным дефектом созданы детские сады и специальные восьмилетние школы. Для занятий с детьми дошкольного возраста разработана специальная программа. Основные задачи воспитания этих детей – расширение познаний об окружающем мире, развитие речи, привитие элементарных навыков самообслуживания, физическое развитие. На первом этапе с учащимися проводится работа по развитию сенсорных эталонов, речи, игровой и предметно-практической деятельности, воспитанию. В ходе второго этапа главное внимание направлено на ориентировку в окружающей среде, на привитие навыков самообслуживания и хозяйственно-бытового труда. На третьем, завершающем, этапе обучения все учащиеся дифференцируются по своим психофизическим возможностям на группы.

В Польше для детей с тяжелыми нарушениями интеллекта есть особые школы («школы жизни»), имеющие свой учебный план и программу с 1 по 8 год обучения. Учебный план включает следующие предметы: самообслуживание и ориентировка в окружающей среде, родной язык, математика, изобразительная деятельность, музыка и ритмика, физическая культура, ручной труд и подготовка к производительному труду. Учебным планом предусмотрено проведение индивидуальной работы, включающей логопедические занятия, коррегирующую гимнастику, а также обучение общеобразовательным предметам. Большое место на всех этапах обучения отводится физическому и эстетическому воспитанию этих детей.

В первой половине XVIII в. в Италии создавались специальные учреждения для проблемных детей. Реабилитационная педагогическая работа была направлена на привитие моральных качеств и восстановление нормальных связей ребенка с обществом, его социальной функциональности.

В Италии издается журнал «Синдром Дауна», в Англии – «Голос родителей», в которых освещаются особенности детей и методы работы с ними. Реабилитационные мероприятия опираются на разные уровни компенсаторных процессов: медицинская обращена к

биологическому уровню; психологическая – к сознанию; семейная, педагогическая (переобучение), трудовая, досуговая, креативная и социальная в широком смысле слова (государственная политика в отношении инвалидов, формирование сообществ инвалидов) – к социальному и социально-психологическому уровням.

В Бельгии для детей с проблемами в развитии, способных усваивать программу образовательной школы, существует реальная возможность посещать уроки в обычной школе, получая дополнительную помощь специалистов. В обычных школах необходимых специалистов для них может и не быть. Законом о специальном образовании предусмотрена организация взаимодействия между образовательными массовой специальной школами с целью получения реальной помощи специалистов.

В 1974 г. в Австралии во всемирно известном Центре Специального Образования Университета Маккуэри создан Центр Даунсиндром. На базе центра действует целая система служб, которая проводит занятия с детьми с синдромом Дауна и их родителями по программе «Маленькие ступеньки». Цель программы – помочь детям с трудностями в развитии вести жизнь, максимально приближенную к нормальной. Важным фактором успеха является разработка и издание обучающих программ и пособий для специалистов. Малыши с болезнью Дауна посещают ясли и сады с нормальными детьми. В дальнейшем они обучаются в обычном классе, где есть педагог-дефектолог, или в специальном классе общеобразовательной школы. Взрослые лица с синдромом Дауна работают официантами в небольших кафе, курьерами, помощниками садовника. Для семьи разработаны программы обучения детей от 0 до 3 лет, которые направлены на коррекцию психофизического развития ребенка практически с младенчества («программа раннего вмешательства»).

В настоящее время одной из ведущих проблем специального образования в Японии является совершенствование обучения детей с тяжелыми и множественными дефектами. Большой интерес для родителей представляет опыт раннего развития детей в Японии. В 1969 г. один из основателей фирмы «Сони» Массара Ибука создал организацию «Японская ассоциация раннего развития», которая дает возможность тысячам малышей в возрас-

те до трех лет учиться по программе, которую он разработал. В основе этой программы лежит великая вера в силу воспитания и в потенциальные возможности ребенка. То, что ребенок способен усвоить до трех лет, впоследствии ему дается с трудом или вообще не дается. То, что взрослым усвоить трудно, дети усваивают играючи: иностранные языки, игру на скрипке, верховую езду, плавание, рисование и т.д. Они готовы учиться всегда, пока им интересно.

Современные зарубежные исследователи считают, что чрезмерная пассивность слепоглухих, наличие стереотипий в поведении связаны с неправильным выбором коммуникации. Предъявление информации с помощью визуальных пространственных моделей, использование картинок, нарисованных символов и письменных слов значительно изменяют поведение слепоглухого, помогают достичь эмоционального контакта, улучшают коммуникативную компетенцию (Ян ван Дайк).

В предисловии к своей работе «После трех уже поздно» он говорит о том, что традиционный подход к обучению детей порочен. Считается, что о детях известно все, тогда как на самом деле мы очень мало знаем об их реальных возможностях. Много внимания уделяется вопросу о том, чему учить детей старше трех лет, но согласно современным исследованиям, к этому возрасту развитие клеток головного мозга уже завершено на 70–80 %. Мозг ребенка уже обладает фундаментальной способностью принимать сигналы извне, создавать их образ и запоминать. На этой способности держится все дальнейшее интеллектуальное развитие.

Отличительная особенность образования в вышеназванных странах состоит в следующем: оно стало более динамичным, находится в состоянии постоянного поиска и реализации идей и концепций; разработка основных направлений и программ строится на базе и с учетом национальных интересов, экономических возможностей и культурных традиций; с целью повышения качества образования обучение детей осуществляется с ориентацией на индивидуальный подход, развитие личности, профессиональное обучение. Создаются новые подходы к взаимодействию между массовой и специальной школой, к интегрированному обучению, разработке его форм и методов.

Литература

1. Мировой опыт организации и реализации воспитания детей и учащихся: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 256 с.

2. Малер, А.Р. Ребенок с ограниченными возможностями: книга для родителей. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 80 с.

3. Специальная педагогика: учеб. пособие для студентов пед. вузов / под ред. Н.М. Назаровой. – М.: Academia, 2000. – 394 с.

МЕТОДОЛОГИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБУЧЕНИЯ

С.Л. Суворова, Т.А. Колосовская
ШГПУ, г. Шадринск

В статье рассматриваются основные вопросы, касающиеся проблемы межкультурного обучения. Авторами предлагаются теоретико-методологические основания межкультурного обучения, в качестве которых рассматривается совокупность теоретико-методологических подходов. В статье представлены некоторые подходы, функционирующие на общенаучном, конкретно-научном и методико-технологическом уровне, описаны особенности их реализации в сфере межкультурного обучения.

Исторически сложившееся мировое поликультурное пространство обуславливает появление новых тенденций в изучении иностранных языков и профессионально-педагогической и лингвистической подготовке будущих специалистов. Иностранный язык приобретает особый статус неотъемлемого компонента языкового образования в поликультурном социуме и важный гуманитарно-образовательный, культурно-экономический, социальный и глобальный смысл. Идея так называемого «глобального общества», декларируемая в настоящее время во многих странах мира, выступает в качестве одной из главных доминант формирования человека нового сообщества, способного к успешной межкультурной коммуникации с представителями разных этнических, языковых, религиозных и социокультурных групп.

Обучение межкультурной коммуникации в разных типах образовательных учреждений становится в настоящее время приоритетной целью, реализация которой предполагает наличие у обучающихся комплекса коммуникативных субкомпетенций, в частности: лингвистической, социолингвистической, социокультурной, прагматической, тематической, дискурсивной и др. Кроме того, преподавание иностранных языков все более ориентируется на современные достижения культурологии образования, к основным из которых относятся: определение статуса языкового образования в четырех измерениях – как культурного процесса, культурной деятельности, полисистемы со свойствами культуры на каждом уровне и пространства с культурными факторами и связями; рассмотрение сферы образования с точки зрения культурфилософских

понятий; отбор содержания языкового образования с позиций культуросообразности и культуроемкости; восприятие субъектов образования как носителей разных культур и субкультур и др.

Эти положения в значительной мере определяют авторскую позицию по отношению к необходимости межкультурного обучения, а именно: отказ от приоритета обучения умениям оперировать лингвистическим материалом в пользу обучения диалогу между представителями разных лингвосоциумов с целью развития социально активной и самостоятельной личности обучающегося. Представляется аксиоматичным, что понятия «языковое образование», «межкультурная парадигма» и «межкультурное обучение» составляют единое терминологическое поле общей проблемы: преподавания и изучения современных родных и неродных языков и культур, а языковое образование и межкультурное обучение рассматриваются как сопряженные и одновременно автономно функционирующие компоненты целостной системы. Именно этот ракурс детерминирует логику данной статьи при осознании авторами определенной условности разграничения понятий «языковое образование» и «межкультурное обучение».

Межкультурное обучение рассматривается в настоящее время как необходимое условие успешной реализации языкового образования и формирования вторичной языковой личности, способной к речевому взаимодействию на межкультурном уровне. Основной путь усвоения иностранного языка по концепции Е.И. Пассова [4] может быть отображен в следующей формуле: культура через язык и язык через культуру, т.е. усвоение

фактов культуры в процессе использования языка как средства общения и овладение языком как средством общения на основе усвоения фактов культуры. Это взаимодействие с фактами культуры и есть общение с ними в диалоге культур – иностранной и родной. При отборе содержания и форм обучения иностранному языку можно было бы исходить из уникальной возможности и фундаментальной особенности любой культуры, которая проявляется в ее диалогичности. Именно в диалоге культур формируются умения в познании собственной культуры и культуры других народов. Это видение своей культуры через призму другой, образование определенной дистанции между собственной культурой и другой через микродиалог в сознании ведет к межкультурной компетенции – образованию «третьей» культуры личности, характеризующейся новым взглядом на свое собственное существование и на собственную личность и промежуточным положением между родной и иностранной культурой.

Осуществить диалог различных культур можно, как считает А.Л. Бердичевский [1], через произведения данной конкретной культуры, присвоенные ее представителями и составляющие базовую культуру личности, под которой понимается «необходимый минимум общих способностей человека, его ценностных представлений и качеств, без которых невозможна как социализация, так и оптимальное развитие генетически заданных дарований личности» (О.С. Газман). Усваивая произведение (текст) определенной культуры, личность овладевает и формой общения, продуцируемой этим произведением, сравнивает через свой внутренний микродиалог, через свою базовую культуру данную культуру, формируя, таким образом, у себя «третью» культуру, объединяющую обе культуры: свою собственную и изучаемую. Формирование «третьей» культуры личности осуществляется в учебном процессе на основе ее базовой культуры через «**межкультурное обучение**», имеющее целью создать у обучающихся новое культурное сознание – способность при контактах с другой культурой понять иной образ жизни, иные ценности, по-иному подойти к своим ценностям и отказаться от существующих стереотипов и предубеждений.

Последовательное обращение к межкультурной парадигме исследования процессов преподавания и изучения языков и культур требует переосмысления методологии и поня-

тийно-категориального аппарата с позиций межкультурного обучения, изменения функциональной нагрузки основных составляющих образовательного процесса: его целей, задач, содержания, методов, принципов, средств и приемов обучения.

Известно, что обеспечение правильной постановки проблемы с содержательной и формальной точки зрения, предоставление определенных средств для решения поставленных задач и проблем, обеспечение улучшения организации исследований, изучение тенденций и форм развития познания какого-либо явления – основные функции методологического знания.

Методология педагогики, представляя собой учение о педагогическом знании и о процессе его добывания, решает ряд существенных задач, в частности: установление принципов и способов добывания знаний о педагогической действительности, методов их преобразования и интерпретации; исследование структуры, способов построения и развития педагогической теории и др. Экстраполяция данных задач в сферу конкретной педагогической проблемы (в нашем случае проблемы межкультурного обучения) обуславливает необходимость выбора соответствующих *теоретико-методологических оснований*, в качестве которых выступает совокупность теоретико-методологических подходов. Главным критерием в методологии научного познания является адекватность соответствующих подходов определенным типам задач, поэтому отдельно взятый методологический подход не может обеспечить полноту и всесторонность исследования. Для достижения этой цели обычно реализуется некоторая *совокупность* подходов. Выбор тех или иных подходов к исследованию проблемы определяется самим исследователем в соответствии с научными предпочтениями и спецификой изучаемого феномена [11]. Наиболее продуктивной в настоящее время является, на наш взгляд, идея взаимодополняющей, комплексной разработки подходов при исследовании тех или иных педагогических явлений, предложенная Н.М. Яковлевой [12]. Основываясь на данных выводах и учитывая иерархию уровней теоретико-методологических оснований исследования [11], мы считаем, что исследование проблемы межкультурного обучения требует выбора методологических подходов на уровне общенаучной основы, теорети-

ко-методологической стратегии и практико-ориентированной тактики.

В качестве **общенаучной основы** исследования проблемы межкультурного обучения могут выступать следующие подходы.

1. Системный подход

Системный подход трактуется в современной науке как «направление методологии научного познания и социальной практики, в основе которого лежит рассмотрение объектов как систем, и который ориентирует исследование на раскрытие целостности объекта, на выявление многообразных типов связей в нем и сведение их в единую теоретическую картину» [6, с. 1227]. Приоритетное положение системного подхода в научных и прикладных исследованиях по сравнению со структурно-функциональным анализом и структурализмом объясняется, на наш взгляд, расширением исходной понятийной базы системного подхода за счет введения понятия «система», связанного с целым рядом других понятий – «структура», «связь», «элемент», «организация» и другими, а также возможностью получения более расчлененного представления о целостности объекта и способах ее изучения.

Системный подход носит общенаучный характер, применяется в различных областях научного знания и реализуется в двух основных направлениях: в методологии и теории и в сфере прикладных исследований. Основной особенностью системного подхода является его интенция и ориентация на изучение объекта как целого и разработку методов такого изучения. Тот факт, что системный подход выполняет вышеназванные методологические функции, определяет его научный статус: его связь не с самими объектами, а со знаниями об объектах; его возможность создавать системное знание; его ориентацию на определенные отрасли и направления науки.

Системный подход, выступая в качестве общенаучной основы межкультурного обучения, предполагает: выявление составных элементов данного процесса, его компонентов, установление системообразующих факторов и связей между компонентами, определение функций системы в целом и ее компонентов, презентацию структуры данной системы.

Выявление составных элементов и компонентов межкультурного обучения приводит к определению его элементарной единицы – коммуникативной задачи, а в качестве компонентов могут, на наш взгляд, выступать куль-

турно-языковая идентификация, инкультурация и аккультурация, вербальное и невербальное коммуникативно-дискурсивное поведение. Связями между компонентами системы межкультурного обучения являются: а) связи взаимодействия, которые классифицируются далее на связи свойств и связи объектов педагогической системы; б) связи порождения (генетические связи); в) связи преобразования, реализуемые через объекты формирования коммуникативно-дискурсивной культуры путем непосредственного взаимодействия этих объектов; г) связи строения (структурные связи) между компонентами педагогической системы; д) связи функционирования, обеспечивающие реальное состояние и развитие педагогической системы; е) связи развития, рассматриваемые как модификация функциональных связей в аспекте смены состояний педагогической системы; ж) связи управления, которые строятся на основе определенной программы межкультурного обучения и представляют собой способ его реализации.

Системообразующие факторы (внешние и внутренние) определяются как явления, процессы, связи, которые приводят к образованию системы. Основываясь на выделенных выше типах системных связей, мы относим к *внешним* системообразующим факторам межкультурного обучения как педагогической системы *цель* – достижение способности при контактах с другой культурой понять иной образ жизни, иные ценности, по-иному подойти к своим ценностям и отказаться от существующих стереотипов и предрассудков и *управление* коммуникативной деятельностью в условиях определенной межкультурной ситуации, а к *внутренним* – *структурные* связи (между структурными компонентами межкультурной компетентности как результата межкультурного обучения, между этапами межкультурного обучения) и *функциональные* связи (между функциональными компонентами межкультурной компетентности). Структурные связи межкультурного обучения представлены системой его структурных компонентов: социолингвистического, социокультурного, лингвострановедческого, дискурсивно-тематического, компенсаторного и др. Функциональные связи устанавливаются между его функциональными компонентами: мотивационно-ценностным, информационно-когнитивным, регулятивным, эмоционально-оценочным, этикетным, ментальным, культу-

ротворческим и др., образующими педагогическую систему.

2. Деятельностный подход

В настоящее время деятельностный подход имеет общетеоретический статус, однако, по мнению многих исследователей, целостной теории деятельностного подхода до сих пор не создано. В современных научных исследованиях созданы различные модификации деятельностного подхода, основанные на классической теории деятельности. Деятельностный подход трактуется как «описание, объяснение и проектирование различных предметов, подлежащих научному рассмотрению с позиции категории деятельности» [5, с. 70]. С позиций деятельностного подхода педагогические процессы изучаются в логике целостного рассмотрения основных компонентов деятельности (целей, мотивов, действий, результата), а педагогическая деятельность рассматривается как совместная продуктивная деятельность учителя и обучаемых на основе сотрудничества.

Ключевой категорией деятельностного подхода является деятельность, рассматриваемая в двух основных направлениях: как процесс, характерный для всего органического мира, и как социальный феномен, присущий исключительно человеку. Деятельность представляет собой специфическую форму активного отношения человека к окружающему миру, содержание которой составляет целесообразное преобразование этого мира на основе освоения и развития наличных форм культуры. Наиболее общая дефиниция понятия «деятельность» раскрывает ее сущность как динамической, саморазвивающейся, иерархической системы взаимодействия субъекта с миром, в процессе которых происходит порождение психического образа, воплощение его в объекте, осуществление и преобразование опосредованных психическим образом отношений субъекта в предметной действительности.

Деятельностный подход, рассматриваемый как общенаучная основа межкультурного обучения, ориентирует исследование данной проблемы на поиск ее социокультурных характеристик. В связи с тем, что деятельность предполагает социокультурные основания, можно выделить два уровня, на которых она осуществляется: 1) деятельность, связанная с освоением и использованием выработанных в историческом развитии социокультурных способов изменения и преобразования дейст-

вительности, зафиксированных в определенных установках, нормах, программах, которые задают некоторую парадигму деятельности (внутрипарадигмальная целесообразная деятельность, являющаяся закрытой системой); 2) деятельность по развитию наличных форм культуры, соответствующих способов отношения к действительности, связанных с ними установок и нормы (целеполагающая деятельность, являющаяся открытой системой).

Поэтому перспективность деятельностного подхода к исследованию проблемы межкультурного обучения состоит в том, что на его основе совершенно по-новому может решаться проблема взаимосвязи человека и культуры (в том числе и иной культуры), так как он позволяет процессуализировать и представить названные объекты как систему способностей и действий в виде конкретных требований к организации процессов мышления, коммуникации и действия в конкретных ситуациях.

3. Культурологический подход

Развитие культурологии, а также современных теорий личности позволили ученым наметить подход, который был условно назван «культурологическим» («гуманитарно-культурологическим»). В рамках этого подхода было введено понятие о «культурах» человека, не отрицающих понятия деятельности.

В исследованиях современных ученых [2, 3 и др.] научный статус культурологического подхода определяется рассмотрением образования в качестве внутреннего стержня культуры, интегрирующего элемента всех отраслей духовного производства, всех форм общественного сознания. Новейшие исследования в области культурологии образования трактуют *культурологический подход* как совокупность методологических приемов, обеспечивающих анализ любой сферы социальной и психической жизни (в том числе сферы образования и педагогики) через призму системообразующих культурологических понятий, таких, как культура, культурные образцы, нормы и ценности, культурная деятельность и т.д. [3].

Культурологический подход к исследованию проблем педагогического образования представляет собой совокупность теоретико-методологических положений и организационно-педагогических мер, направленных на создание условий по освоению и трансляции педагогических ценностей и технологий, обеспечивающих творческую самореализацию личности учителя в профессиональной

деятельности [2]. Культурологический подход детерминирует в настоящее время представления об образовательных ценностях, об ориентации принципов и содержания построения учебного процесса на культурный и витагенный опыт обучающихся, о культурных основах обучения и воспитания, о критериях продуктивности и творческой деятельности субъектов образовательного процесса.

В современной педагогической теории и практике культурологический подход приобретает общенаучный статус и рассматривается в контексте общефилософского понимания культуры. С точки зрения культурологического подхода педагогические явления и факты анализируются с учетом социальных и культурных процессов в различных временных периодах.

Исследование проблемы межкультурного обучения с позиций культурологического подхода предполагает учет основных функций культуры, детерминирующих определение данного процесса как культурно-образовательного. К данным функциям мы относим: 1) трансляцию, актуализацию и усвоение системы ценностей родной культуры и инокультуры; 2) установление и обеспечение функционирования коммуникаций в рамках отдельных культур и в условиях их взаимодействия; 3) создание условий для культурных форм самоопределения, саморазвития и самореализации личности; 4) обеспечение эффективности культурной деятельности субъектов образования; 5) мониторинг субкультурных процессов и культурных практик социума.

Ценность культурологического подхода к исследованию проблемы межкультурного обучения заключается, на наш взгляд, в рассмотрении объектов как культурных процессов, а именно в регистрации изменений культурных объектов, их структур, систем и взаимосвязей. Определение культурно-образовательного статуса межкультурного обучения может осуществляться в нескольких направлениях, а именно: 1) субъект-объект-субъектом, в центре которого находятся культурфилософские понятия ценностей, культурных норм, культурного интереса; 2) субъект-субъектом, детерминирующем культурную деятельность обучающихся, их культурное самоопределение, культурное развитие, «глубинное» творческое общение; 3) объект-субъектом, характеризующем исследуемый процесс с точки зрения культурно-

го (социокультурного) контекста образования, разнообразия культурных моделей, специфики мультикультурной среды и культурных ситуаций (дискурсов).

Рассмотренные нами подходы могут выступить в качестве общенаучной основы исследования проблемы межкультурного обучения в силу определенной научной универсальности их основных методологических положений, их прямой связи со знаниями об исследуемых объектах. Однако обобщенность выполняемых данными подходами методологических функций, их направленность на целостное представление исследуемой проблемы или феномена не гарантируют полноты и всесторонности их рассмотрения. Эти задачи могут быть успешно решены при выборе соответствующей **теоретико-методологической стратегии**, представляющей собой ориентацию исследования на представление совокупности обобщенных научных положений по проблеме, характеристику различных направлений ее исследования и организации теоретической и практической деятельности исследователя [9].

Наиболее перспективными теоретико-методологическими стратегиями для решения проблемы межкультурного обучения являются, по нашему мнению, следующие подходы.

1. Лингвокультурологический подход, представляющий собой принципиальную ориентацию исследования проблемы межкультурного обучения, которая характеризуется совокупностью методов, обеспечивающих описание, структурирование и функционирование лингвокультурем в рамках межкультурной ситуации через систему культурологических понятий.

Реализация лингвокультурологического подхода к исследованию проблемы межкультурного обучения может осуществляться на нескольких уровнях: содержательно-структурном, структурно-функциональном, практико-языковом, культуротворческом, контрольно-диагностическом. На *содержательно-структурном уровне* исследование данной проблемы ориентировано на анализ усвоения обучающимися лингвокультурологических ценностей: культурного разнообразия языков и языковых сообществ, различий социокультурных норм, систем социальных отношений в разных культурах, норм коммуникативного поведения и речевого этикета представителей разных культур, особенностей мультикультурного сообщества. На *струк-*

турно-функциональном уровне лингвокультурологический подход может быть реализован при рассмотрении системы функциональных компонентов межкультурной компетентности, которые представляют собой базовые связи между исходным состоянием структурных элементов данной системы и конечным результатом ее функционирования. Содержательный аспект данных функций, с точки зрения лингвокультурологического подхода, можно определить следующим образом: 1) информационно-когнитивная функция предполагает восприятие, антиципацию, осмысление и трансформацию лингвокультурологической информации в межкультурных ситуациях официального и профессионального общения; 2) регулятивная функция реализуется в умениях многопланового выражения коммуникативных интенций и стимулирования перспективного общения; 3) эмоционально-оценочная функция означает выражение мнения, оценки, чувств, эмоций по поводу воспринятой информации в межкультурных ситуациях социокультурной сферы, эмпатию и идентификацию с собеседником; 4) реализация этикетной функции требует определенного уровня сформированности умений речевого этикета, ведения и оформления диалога (полилога) с использованием лингвокультурем; 5) ментальная функция предполагает сопоставление речевых интенций собеседников с учетом культурного менталитета и опыта в ситуациях официального и социокультурного характера; 6) культуротворческая функция реализуется в межкультурных ситуациях, требующих лингвокультурологического и социокультурного конструирования.

На *практико-языковом уровне* лингвокультурологический подход реализуется при анализе лингвистической и социокультурной ценности различных межкультурных ситуаций и фреймов, а также при определении адекватности реализации языковых средств разных уровней коммуникативной ситуации. На *культуротворческом уровне* данный подход помогает определить культурологическую ценность языковых единиц, текстового материала, инокультурных реалий. Кроме того, лингвокультурологический подход предоставляет возможности организации различных культуротворческих практик обучающихся с учетом их коммуникативного опыта в субкультуре и культуре социума. На *контрольно-диагностическом уровне* лингвокультурологический подход может быть реализован в

комплексной диагностике умений обучающихся осуществлять коммуникацию с адекватным использованием лингвокультурем в ситуации межкультурного общения с учетом ее лингвистической и культурологической ценности.

2. Кросс-культурный подход, основоположниками которого считаются Д. и Б. Уайтинги. Его суть заключается в том, что в каждой из изучаемых культур выбираются определенные аспекты, которые проверяются на предмет корреляции между собой. Данные исследования призваны доказать, что личностные процессы в типичном индивиде обеспечивают важную связь между фундаментальными культурными переменными в экономике и социальной культуре и теми аспектами культуры, которые наиболее способны испытывать влияние со стороны типичных личностных характеристик, проистекающих из основных культурных моделей. Кросс-культурный подход рассматривается в настоящее время как совокупность методов описания, сравнения и изучения культурных различий сообществ, особенностей влияния социокультурной среды на личность, а также индивидуального культурного опыта на психику и деятельность [3].

Кросс-культурный подход, выбранный в качестве теоретико-методологической стратегии исследования проблемы межкультурного обучения, предоставляет исследователю широкие возможности для определения специфики формирования отношений обучающихся как представителей определенной культуры или субкультуры к социально значимым объектам инокультуры; развития механизмов саморегуляции, устойчивости и согласованности социального поведения с учетом типа ментальности; усвоения обучающимися образцов поведения и норм коммуникации с учетом ценностей инокультуры и иного менталитета; стабилизации направленности коммуникативной деятельности в постоянно изменяющихся межкультурных коммуникативных ситуациях; освобождения от необходимости принимать решения и контролировать протекание деятельности в стандартных ситуациях кросс-культурного режима общения.

3. Компетентностный подход, представляющий собой совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. Его эффективность за-

ключается, с нашей точки зрения, в том, что основным непосредственным результатом межкультурного обучения становится формирование ключевых компетентностей, которое рассматривается в настоящее время в качестве приоритетной цели образовательного процесса. Такой подход позволяет повысить социальную обусловленность межкультурного обучения и создать возможность для личностной самореализации обучающихся.

Исследование проблемы межкультурного обучения с позиций компетентностного подхода предполагает учет его основных функций: гносеологической, гуманистической, коммуникативной, нормативной и информационной.

Гносеологическая функция обеспечивает целостность представлений о межкультурном обучении, о реальных путях его познания и освоения, проявляется в целенаправленном исследовании, отборе и систематизации научных знаний о субъектах и объектах данного процесса. С помощью *гуманистической функции* в образовательном процессе, связанном с межкультурным обучением, утверждаются общечеловеческие ценности, создаются условия для развития способностей обучающихся, происходит укрепление сотрудничества, толерантности, эмпатии, гуманности в межкультурной сфере. *Коммуникативная функция* предполагает осуществление взаимодействия, обмен информацией между заинтересованными участниками межкультурной коммуникации. Межкультурная компетентность предполагает наличие таких способов и правил коммуникации, которые соответствуют требованиям межкультурной этики, конкретной межкультурной ситуации, целям межкультурного взаимодействия. *Нормативная функция* поддерживает равновесие в системе деятельности преподавателя, осуществляющего межкультурное обучение, уменьшает влияние дестабилизирующих факторов в педагогической среде. Нормы педагогической деятельности направлены на разрешение противоречий, возникающих в процессе взаимодействия обучающего и обучающихся, а также, выполняя функцию ценностей, помогают преподавателю выбрать наиболее оптимальные способы деятельности. *Информативная функция* обеспечивает связь всех названных функций и предполагает формирование соответствующей компетенции в получении систематизированной межкультурной информации, закодированной в виде знаний, теорий,

принципов поведения и деятельности, а также в ее трансляции.

В соответствии с функциями компетентностного подхода можно выделить уровни его реализации в исследовании проблемы межкультурного обучения: коммуникативный, информационный, регулятивный, операциональный. На коммуникативном уровне компетентностный подход реализуется при анализе особенностей ориентации обучающихся в межкультурных ситуациях, определении личностных особенностей и эмоционального состояния партнеров по коммуникации, выборе адекватных способов межкультурного взаимодействия, действий в публичной ситуации, установления аттрактивного психологического контакта. На информационном уровне компетентностный подход обеспечивает определение объема лингвистических и страноведческих знаний и специфику их усвоения по следующим направлениям: рефлексивно-ориентированному, личностно-центрированному, аналитическому. На регулятивном уровне компетентностный подход реализуется при определении норм, целей, задач, содержания, способов межкультурной коммуникации в кросс-культурном режиме. На операциональном уровне компетентностный подход реализуется при установлении набора действий, необходимых обучающемуся для осуществления межкультурного взаимодействия, в частности следующий набор минимальных операциональных компетентностей: прогностических, прагматических, стратегических, компенсаторных и др.

Подходы, рассмотренные нами в статусе теоретико-методологической стратегии исследования проблемы межкультурного обучения, представляются, несомненно, перспективными и целесообразными, однако, дальнейшая детализация данной проблемы на методико-технологическом уровне приводит к необходимости выделения **практико-ориентированной тактики**, способной обеспечить выявление на основании совокупного научного опыта практических аспектов решения поставленной проблемы. В качестве такой тактики могут выступить следующие подходы.

1. Партисипативно-суггестивный подход, который трактуется нами как принципиальная ориентация исследования проблемы, которая представлена совокупностью методов, обеспечивающих образование субъектов образовательного процесса на основе реализации суггестивных процессов в различных

формах их совместной культуротворческой деятельности в режиме соуправления [9]. Как известно, партисипация предполагает установление делового сотрудничества, равноправия в принятии решений, а партисипативность – взаимодействие субъектов культуросообразного образовательного процесса, обусловленное действием культурного механизма соуправления функционированием межличностной и межкультурной коммуникации.

Ценность партисипативно-суггестивного подхода как практико-ориентированной тактики межкультурного обучения заключается, на наш взгляд, в следующем:

а) обеспечении организационной интеграции в планировании, реализации и диагностировании процесса межкультурной коммуникации на уровне соуправления преподавателя и обучающихся;

б) осуществлении культурно-языковой идентификации на основе достижения состояния партисипации;

в) интенсификации процессов аккультурации и инкультурации за счет архаизации сознания обучающихся до принятия себя как бикультурной личности;

г) ориентации культуросообразного образовательного процесса на поддержание повышенной интеллектуальной и эмоциональной работоспособности обучающихся за счет создания суггестодоминанты;

д) снятии коммуникативных барьеров общения, в том числе асуггестивных, на основе достижения состояния «концентрированной психорелаксации»;

е) активизации перцептивных способностей обучающихся за счет воздействия вербальных и невербальных стимулов и явления синестезии;

ж) двуплановости предъявления учебной информации (суггестивной программы) в виде дискурса с использованием мимических, кинестетических, проксемических и других средств вербальной и невербальной межкультурной коммуникации.

При партисипативно-суггестивном подходе к межкультурному обучению в центре внимания должны находиться следующие основные направления:

– открытое культурное и культуротворческое взаимодействие участников образовательного процесса: создание преподавателем условий для культуротворческих практик обучающихся, реализация ими потребностей и интересов в межкультурной коммуникации;

– насыщенность и аутентичность коммуникативных ситуаций, коммуникативных задач и дискурсов;

– соуправление процессами порождения, развертывания и протекания коммуникативного акта с реализацией различных коммуникативных стратегий;

– включение обучающихся в коллективную коммуникативную деятельность культуротворческого характера: создание проектов, культурных диаграмм, синквейнов (письменных произведений – стихотворений), кластеров (графической фиксации культурологической информации) и др.

Включение обучающегося в различные виды культуротворческих практик может осуществляться несколькими способами.

1. Культурным делегированием, определением алгоритмов действий для каждого участника межкультурного общения с использованием приемов стимулирования партисипативности.

2. Манипулятивной культурной тактикой с психологическим воздействием на обучающегося в условиях межличностной коммуникации.

3. Установлением равноправных отношений участников межкультурного общения с учетом доминант партисипативности в управлении коммуникацией.

Продуктивность партисипативно-суггестивного подхода к межкультурному обучению обеспечивается целесообразным структурированием и функционированием данного вида обучения на основе суггестивных процессов и процесса партисипации в условиях межкультурной коммуникации.

2. Как верно полагает И.И. Халева: «Межкультурная парадигма требует реализации в лингвосоциокультурном плане двух взаимосвязанных и взаимообусловленных подходов в обучении неродному языку и культуре» [10, с. 11]. Первый подход – **лингвоэтноэкологический** – нацелен на осознание учащимися важности и необходимости знания родного языка и культуры, своей принадлежности к определенному этносу и языковому поликультурному сообществу. С позиций, данного, подхода цели и задачи межкультурного обучения состоят в том, чтобы, во-первых, направить общественное сознание на сохранение этнической идентичности всех населяющих страну народов, во-вторых, формировать на индивидуальном уровне сознания ощущение этнопсихологической, а не только

политической принадлежности к межэтнической общности.

Другой подход в реализации обучения неродным языкам в контексте межкультурной парадигмы можно назвать **интерлингвокультурным**. Он ориентирован на изучение и освоение традиций европейской и мировой культур и цивилизаций, что требует знания языков международного общения и языков пограничных государств. Именно это сделает современного человека социально мобильным на рынке труда в общеевропейском и мировом пространствах. Это даст ему возможность также свободно входить в глобализированный мир.

Данные подходы, появившиеся в последнее время в отечественной педагогической и методической науке, рассматриваются нами как продуктивная практико-ориентированная тактика межкультурного обучения, которая позволяет определить и конкретизировать основные составляющие межкультурного обучения, в частности следующие. В качестве единицы межкультурного обучения, как верно полагает А.Л. Бердичевский [1], выступает не урок, а узел проблем как единица образования культурного человека. В качестве *цели* межкультурного обучения выступает подготовка к контакту с другой культурой, адекватному поведению в условиях чужой культуры, т.е. формирование «третьей» культуры личности; в качестве *содержания* – произведения базовой культуры личности в виде текстов различного характера; в качестве *основной единицы обучения* – релевантные для межкультурного контакта проблемы; в качестве *метода* – интерактивный метод, в центре которого стоит процесс межкультурного диалога, модели поведения в межкультурных конфликтных и контактных ситуациях.

Основываясь на данной концепции, выделяют следующие этапы межкультурного обучения:

1) усвоение фоновой информации о фактах данной культуры в виде произведений культуры (текстов) на контрастивной основе, в сравнении с фактами собственной культуры, в выделении различий между культурами: сравнение базовых культур личности – своей собственной и изучаемой, т.е. приобретение определенных знаний;

2) интерпретация усвоенных фактов базовой культуры в межкультурных контактных и конфликтных ситуациях, выделение ее «культурных стандартов» этнического, поли-

тического и экономического плана, оказывающих влияние на мышление, ценности и действия представителей данной конкретной культуры, – формирование ценностных ориентаций личности;

3) проигрывание межкультурных ситуаций, в ходе которых обучающиеся попеременно выполняют роли представителей базовых культур. В данном процессе происходит изменение системы «контекстуализации» личности, т.е. изменение культурного фона при получении определенных коммуникативных сигналов от собеседника – представителя другой культуры, что ведет к образованию «третьей» культуры личности, т.е. формируются качества, привычки, способы деятельности личности [1, с. 5].

Процесс межкультурного диалога, моделируемого с целью формирования у обучающихся стратегий и тактик поведения в различных межкультурных ситуациях, может быть эффективно реализован в режиме межкультурного тренинга. Сочетание лингвоэтноэкологического и интерлингвокультурного подходов обеспечивает управление и регулирование межкультурного обучения на основе его целеполагания, планирования и программирования, а также создание необходимой среды, в которой разворачивается процесс межкультурной коммуникации.

Межкультурный тренинг представляет собой практику психологического воздействия в ситуациях межкультурного общения в группах, имеющую целью формирование умений межкультурной коммуникации и опыта поведения с учетом различных социальных ролей.

Основной *целью* межкультурного тренинга является формирование внутренних установок обучающихся с учетом особенностей инокультуры, расширение лингвистических и культурологических знаний при создании речевых произведений, развитие опыта позитивного отношения к себе и партнерам по коммуникации. К *задачам* такого тренинга мы относим:

– совершенствование социально-психологической компетентности участников тренинга в процессе анализа и построения дискурсов;

– развитие способностей эффективно взаимодействовать в группе с учетом предложенной проблемы межкультурного общения и каталога социальных ролей;

– формирование активной социальной позиции и развитие способностей позитивного видения партнера по коммуникации;

– развитие умений межкультурного общения на основе сопоставления двух (трех и более) культур, т.е. развитие кросс-культурной компетентности.

Организация межкультурного тренинга должна осуществляться с учетом частных принципов.

1. Принципа диалогизации межкультурного взаимодействия, который предполагает равноправное полноценное активное участие всех членов тренинговой группы в обсуждении предлагаемых проблем.

2. Принципа постоянной обратной связи, который означает непрерывное получение каждым участником тренинга информации от других членов группы и коррекцию способов межкультурного общения на основе структурирования дискурсов разных типов.

3. Принципа самомониторинга, означающего раскрытие каждым членом группы особенностей своей личности в межкультурном взаимодействии.

4. Принципа гармонизации культурной, интеллектуальной и эмоциональной сфер участников тренинга, который реализуется в форме групповой дискуссии.

5. Принципа добровольного участия, основанного на осознании обучающимися необходимости тренинга и на внутренней заинтересованности в его результатах.

6. Принципа постоянного состава группы, сочетающегося с принципом гетерогенности (объединения в группу людей, различающихся по полу, степени знакомства, уровню подготовленности и т.п.).

7. Принципа погружения, означающего организацию тренинговой деятельности крупными временными блоками – погружениями.

Модели организации межкультурных тренингов, а также их программы более подробно представлены в наших публикациях [7, 8].

Резюмируя вышеизложенное, необходимо сделать следующие принципиальные выводы. Обращение к новой научной парадигме в лингводидактике обусловлено целым рядом объективных обстоятельств, к примеру следующими: современная геоэкономическая и геокультурная ситуация вынуждают человека быть способным строить взаимовыгодный диалог со всеми субъектами жизненного пространства, уметь наводить гуманитарные межкультурные мосты между представителями различных конфессий, культур и стран. Отсюда совершенно очевидна переориентация лин-

гводидактических и методических исследований на проблемы межкультурной коммуникации, формирования у обучающихся способности эффективно участвовать в ней.

Обращение современных отечественных и зарубежных ученых к проблемам межкультурного обучения, несомненно, требует определения продуктивных теоретико-методологических подходов к исследованию его сущности, теоретической платформы, методикотехнологического обеспечения. Предложенные нами в данной статье методологические подходы к исследованию межкультурного обучения не претендуют на обязательность их применения, а тем более на абсолютизацию каждого из них в отдельности и их совокупности. Однако рассмотренные теоретико-методологические подходы представляются нам перспективными для исследования проблемы современного межкультурного обучения.

Литература

1. Бердичевский, А.Л. Содержание обучения иностранному языку на основе базовой культуры личности / А.Л. Бердичевский // *Иностранные языки в школе*. – 2004. – № 1. – С. 7–12.

2. Исаев, И.Ф. *Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений* / И.Ф. Исаев. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.

3. Крылова, Н.Б. *Культурология образования* / Н.Б. Крылова. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.

4. Пассов, Е.И. *Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур* / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 2000. – 176 с.

5. Сагатовский, В.Н. *Категориальный контекст деятельностного подхода. Деятельность: теории, методология, проблемы* / В.Н. Сагатовский. – М.: Политиздат, 1990. – 366 с.

6. *Советский энциклопедический словарь* / гл. ред. А.М. Прохоров. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 1632 с.

7. Суворова, С.Л. *Межкультурный тренинг в подготовке будущих учителей иностранного языка* / С.Л. Суворова // *Школьные технологии*. – 2004. – № 5. – С. 224–228.

8. Суворова, С.Л. *Формирование коммуникативно-дискурсивной культуры будущих педагогов: теоретико-педагогический аспект* /

Теория и методика профессионального образования

С.Л. Суворова // *Alma mater*. – 2004. – № 5. – С. 54–56.

9. Суворова, С.Л. *Формирование коммуникативно-дискурсивной культуры будущих учителей: дис. ... д-ра пед. наук* / С.Л. Суворова. – Челябинск, 2005. – 380 с.

10. Халева, И.И. *Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика)* / И.И. Халева. – М.: Высшая школа, 1989. – 238 с.

11. Яковлев, Е.В. *Педагогическая концепция: методологические аспекты построения* / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2006. – 239 с.

12. Яковлева, Н.М. *Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: дис. ... д-ра пед. наук* / Н.М. Яковлева. – Челябинск, 1992. – 403 с.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

О.А. Сорокина
ЧелГУ

В статье дано применение общих положений системного и аксиологического подходов к формированию профессиональной направленности будущих переводчиков.

Необходимость построения специальной системы, обеспечивающей формирование профессиональной направленности будущих переводчиков в условиях получения высшего лингвистического образования, потребует выбора теоретико-методологической стратегии, характеризующей направление научного поиска и обуславливающей его результат. В настоящее время поиск путей эффективной подготовки специалистов в системе высшего образования ведется с помощью теоретико-методологических подходов общенаучного и конкретно-научного уровней, образующих сложную систему, характеризующуюся соподчинением между данными уровнями.

В исследованиях отечественных (В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, А.И. Уемов, Э.Г. Юдин и др.) и зарубежных (Л. Фон Бергаланфи, Г. Балдуинг, Р. Джемелка и др.) философов методологический подход понимается как «принципиальная методологическая ориентация исследования, с которой рассматривается объект изучения, как понятие или принцип, руководящий общей стратегией системного исследования» [5, с. 74]. В нашем исследовании мы будем придерживаться данной точки зрения и принимаем данное определение в качестве рабочего для дальнейших исследований.

Учитывая интегративный характер науки и осознавая ограниченность отдельно взятого подхода, ученые, как правило, выстраивают свои научные принципы, опираясь не на один, а на несколько подходов, поскольку, как справедливо замечает Н.О. Яковлева «объективную картину может дать лишь комплексное исследование с применением совокупности подходов» [14, с. 35]. Каждый подход является продуктивным только в познании выделенного к исследованию аспекта, а это является недостаточным при изучении конкретного явления. Для комплексного изучения

проблемы формирования профессиональной направленности будущих переводчиков необходимо не один, а несколько теоретико-методологических подходов.

В качестве теоретико-методологической базы построения системы формирования профессиональной направленности будущих переводчиков нами были выбраны системный и аксиологический подходы. Их взаимодополняющее применение обеспечивает организационную комплексность процесса формирования профессиональной направленности будущих переводчиков и построение эффективно функционирующей системы ее формирования как процесса взаимодействия студентов с материальными и духовными ценностями родной и иноязычной культуры в условиях межъязыковой, межкультурной и межличностной профессиональной коммуникации. Прежде чем представить реализацию данных подходов в рамках нашего исследования, остановимся на общих положениях каждого из них.

Системный подход представляет собой направление методологии научного познания и социальной практики, в основе которой лежит рассмотрение объектов как систем [5]. Опираясь в своем исследовании на системный подход, мы в качестве исходного термина берем понятие «система», т.к. суть любых системных исследований состоит в целостном подходе к предметам изучения, который реализуется через понятие «система». Необходимо отметить, что существует множество определений понятия «система», предложенных как отечественными, так и зарубежными учеными. Она трактуется как:

– «совокупность объектов, взаимодействие которых вызывает появление новых, интегративных качеств, не свойственных от-

дельно взятым образующим систему компонентам» [4, с. 18];

– «отграниченное множество взаимодействующих элементов» [1, с. 43];

– «такой комплекс избирательно вовлеченных компонентов, у которых взаимодействие и взаимоотношение приобретают характер взаимодействия компонентов на получение фокусированного полезного результата» [2, с. 28];

– «выделенное на основе определенных признаков, упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, объединенных общей целью функционирования и единством управления, и выступающее во взаимодействии со средой как целостное единство» [7, с. 16];

– «Упорядоченное определенным образом, множество элементов взаимосвязанных между собой и образующих некоторое целостное единство» [9, с. 98].

В нашем исследовании мы выбираем трактовку понятия системы, данную Н.О. Яковлевой как «целостной совокупности элементов» [14, с. 63], при этом инвариантными признаками, посредством которых системы могут быть описаны как целостное образование, являются наличие:

– интегративных качеств, которыми не обладает ни один из отдельно взятых элементов, образующих систему;

– составных элементов, части из которых образуют систему;

– структуры, то есть определенных связей и отношений между частями и элементами;

– функциональных характеристик системы в целом и отдельных ее компонентов;

– коммуникативных свойств системы, проявляемых в форме взаимодействия данной системы к суб- и суперсистемам, по отношению к которым она выступает как часть (подсистема) или как целое;

– историчность, преемственность или связь прошлого, настоящего и будущего в системе и в ее компонентах.

А.Н. Аверьянов, В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдина занимались методологией системного подхода, его педагогической трактовка дана в работах В.П. Беспалько, Ю.А. Конаржевского, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина, Н.О. Яковлевой и др.

В.А. Афанасьев, И.В. Блауберг, А.И. Уемов представили схему системного подхода к исследованию системных объектов, включающую несколько этапов:

– выделить из окружающей действительности объект исследования;

– выявить и классифицировать внешние и внутренние связи объекта исследования;

– выделить и проанализировать системопорождающие, системообразующие, системообуславливающие связи;

– провести на содержательной основе конкретного материала анализ системных свойств и принципов поведения системы, возникших в результате интегративных процессов;

– сконструировать такую структуру системных свойств и принципов поведения системы, которые дадут возможность в ходе исследования добиться при наличии определенных ограничений нужного результата;

– управлять системой в целях обеспечения стабильности в структуре.

Результатом реализации этих этапов в ходе научного исследования становится приращение нового знания о системе, в данном случае, о системе формирования профессиональной направленности будущих переводчиков.

К исследованию специфики педагогических систем в разное время обращались С.И. Архангельский, В.П. Беспалько, Ю.А. Конаржевский, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин и др.

В нашем исследовании мы придерживаемся определения педагогической системы, которое дает Н. В. Кузьмина: «Педагогическую систему мы определяем как функционирующую структуру взаимосвязанных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения подрастающих поколений и взрослых людей» [8, с. 10]. Поэтому применение системного подхода к процессу формирования профессиональной направленности будущих переводчиков предполагает, прежде всего, изучение его покомпонентного состава, его элементов, структуры, системообразующих факторов и связей.

Традиционно в педагогической системе выделяются структурные и функциональные компоненты. К структурным компонентам, которые характеризуют сам факт наличия педагогической системы, относятся: 1) воспитательные или образовательные цели, во имя которых система создана или создается (к каким видам деятельности, за какой период и кого она должна подготовить); 2) учебная информация, ради усвоения которой она создается; 3) средства педагогической коммуникации (средства, формы и методы реализации искомой цели); 4) студенты (уровень их

предшествующей подготовки, пол, возраст, контингент, ролевые функции в обществе и общественном производстве, которыми они должны овладеть за время пребывания в педагогической системе); 5) педагоги (как носители цели педагогической системы, учебной информации, средств педагогической коммуникации, знаний психологии учащихся), призванные реализовать цели педагогической системы за время, отведенное на учебный предмет, либо за все время образования в вузе (цикл обучения, воспитания) [8].

Функциональные компоненты характеризуют связи структурных компонентов в динамике, подчиненной целям формирования личности студента как субъекта познания, общения и труда, способного к самовоспитанию, самообразованию и саморазвитию. К таким компонентам Н.В. Кузьмина относит гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский компоненты. Каждый из компонентов несет свою нагрузку в деятельности участников процесса формирования профессиональной направленности. Гностический компонент включает действия, связанные с процессом накопления новых знаний о целях системы и средствах их достижения, о состоянии объектов и субъектов педагогического воздействия на исходной стадии, в процессе их решения, на заключительной стадии решения, о психологических особенностях студентов, педагогов, руководителей. Он включает умения извлекать новые знания из исследования собственной деятельности. Проектировочный компонент включает действия, связанные с перспективным планированием задач и способов их решения. Конструктивный компонент включает действия по отбору и построению содержания учебной и воспитательной информации на занятии. Коммуникативный компонент включает действия, связанные с мотивированием участников педагогического процесса, с установлением педагогически целесообразных взаимоотношений между руководителями, педагогами и студентами, подчиняя условиям воздействия на учащихся взаимоотношения по вертикали и по горизонтали. Организаторский компонент включает действия по реализации педагогического замысла по взаимодействию субъекта деятельности с объектами педагогического взаимодействия – организацию деятельности и поведения педагогов и студентов: обучение обучающихся самоорганизации, саморегуляции, самоконтролю.

Необходимо отметить, что система формирования профессиональной направленности будущих переводчиков относится к педагогическим, так как представляет собой целенаправленное, содержательно насыщенное и организационно оформленное взаимодействие преподавателей и студентов, направленное на сознательное и прочное усвоение последними знаний, умений и навыков.

Соответствующий педагогический процесс, согласно исследованиям В.А. Сластенина, может идентифицироваться как педагогическая система.

Проведенный нами теоретико-методологический анализ процесса формирования профессиональной направленности будущих переводчиков показал, что в структурном плане он представляет собой совокупность следующих взаимосвязанных элементов: цель, преподаватели и студенты как субъекты данного процесса, его содержание, способы достижения цели, результат.

Процесс формирования профессиональной направленности будущих переводчиков является открытой системой, то есть системой, подверженной воздействиям социально-культурной среды. Однако нужно заметить, что при всей важности среды источник развития системы лежит внутри ее.

Сформируем основные положения, имеющие принципиальное значение для нашего дальнейшего исследования и отражающие результат применения системного подхода к изучению проблемы формирования профессиональной направленности будущих переводчиков.

1. Процесс формирования профессиональной направленности будущих переводчиков является подсистемой системы профессионально-переводческой подготовки специалистов, что позволяет осуществлять его реализацию с учетом общедидактических принципов.

2. Формирование профессиональной направленности будущих переводчиков как педагогическая система носит открытый, вероятностный характер, обладает гибкостью, динамичностью, управляемостью и имеет потенциал для совершенствования.

3. Эффективность процесса формирования профессиональной направленности будущих переводчиков зависит от организации целенаправленных системных воздействий по подготовке студентов к осуществлению меж-

культурной коммуникации и создания специальных педагогических условий.

4. Профессиональная направленность переводчика может рассматриваться как педагогическая система, являющаяся целостным образованием мотивов, потребностей, установок, ценностных ориентаций, побуждающих студентов к овладению будущей профессиональной деятельностью и активному участию в этом процессе.

Применительно к предмету нашего исследования основные положения системного подхода дополнил аксиологический подход, который рассматривает человека как высшую ценность общества и самоцель общественного развития. Как отмечает ряд ученых (В.И. Гинецианский, И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин, Е.И. Шиянов и др.), аксиологический подход органически присущ гуманистической педагогике.

По мнению А.А. Ручки, ценностный подход отражает познавательную деятельность человека: «Продуктом ценностного подхода являются знания о действительности с точки зрения потребностей и интересов социального субъекта» [11, с. 9]. Следовательно, ценностный подход выполняет функцию установки, связующего звена между теорией и практикой.

Мы в своем исследовании придерживаемся трактовки аксиологического подхода, данной М.Е. Дурановым: «аксиологический подход выступает как принцип и способ познания организации педагогического процесса» [6, с. 86]. Это означает, что рассмотрение всех педагогических процессов и явлений должно проводиться с позиции их ценности, положительной значимости, удовлетворения потребностей личности и социума.

Н.З. Чавчавадзе считает, что, ценность может выступать в качестве цели, которая рассматривается как осознанный желаемый результат, регулирующий человеческие стремления и поступки. [12] Ценность-цель, безусловно, содержит информацию об идеале и перспективах, указывающую на пути и средства деятельности личности. Цель «заводит» механизм интеграции различных действий человека, приводящий их в систему и определяющий способ и характер активности личности.

Возможен и уровень функционирования ценностей как принципов. Этот вариант связан с приданием ценностям статуса руководящей идеи, основного положения, внутреннего убеждения, четко регламентирую-

щего деятельность человека. Н.А. Асташова считает, что «ценность как норма позволяет усилить упорядоченность социальных взаимодействий, точно обрисовать выполнение выработанных человечеством правил. На этом уровне ценностные ориентации отражают позицию личности в данной ситуации, ориентированную на конкретные образы поведения, обобщенные принципы деятельности» [3, с. 11]. Ценности-нормы способны реализовать инструментальную функцию по отношению к ценностям, находящимся на уровне идеала. Ценностная ориентация, отмеченная идеальным проявлением, отражает совершенный образец ценностного выражения личности. Это главный критерий в решении практически любых вопросов, это самый действенный стимул поведения и деятельности человека.

В ходе профессиональной подготовки необходимо, чтобы ценности переводческой деятельности были интериоризированы в личностно значимые каждым студентом.

Интериоризация ценностей требует внимательного отношения как к отдельному звену, так и к полному циклу их формирования. В нашем исследовании мы будем опираться на разработанный Е.Н. Шияновым полный цикл формирования ценностных ориентации, который может включать следующие этапы:

- предъявление ценностей студенту;
- осознание ценностных ориентации личностью;
- принятие ценностной ориентации;
- реализация ценностных ориентации в деятельности и поведении;
- укрепление ценностной ориентации в направленности личности и перевод ее в статус качества личности;
- актуализация потенциальной ценностной ориентации, заключающейся в качествах личности переводчика [13].

Предъявление ценностей студенту может осуществляться как в специально созданных условиях взаимодействия, так и в повседневном общении. Основной путь предъявления ценностей, естественно, каждодневная образовательная деятельность в условиях аудиторных и внеаудиторных занятий, взаимодействие «педагог–воспитанник» во всевозможных проявлениях и сочетаниях. Главным лицом, создающим аксиологические ситуации, предъявляющим ценности образования, человеческих отношений, может быть педагог, внутренний мир

которого, профессиональная культура, компетентность пронизаны ценностным духом и выступают образцом деятельности.

Специально создаваемые ситуации (игра, диалог, коммуникативный тренинг и т.п.) обязательно должны строиться на основе свободы выбора, возможности полноценного обсуждения предлагаемых вариантов, отсутствия давления и авторитарности. Это обязательные условия, при которых возможно развитие ценностного взгляда на окружающий мир с выделением главных опорных его координат в жизненном континууме.

Осознание ценностей начинается сразу же при их предъявлении и осуществляется постепенно, включая в себя постижение содержания ценностных ориентации, действий на их основе, способов осуществления действий и возможные результаты. Таким образом, формируется осознанное побуждение, стимул, вызывающий необходимые проявления личности, развитие профессионально значимых качеств, стержневых для переводческой деятельности. Ценностные ориентации уже на этом этапе приобретают свойство осознанности и направляющую функцию при выборе приоритетов деятельности.

Принятие осознанной ценностной ориентации осуществляется в условиях ее идентификации с ценностно-смысловыми образованиями личности, в процессе соотношения ценностной ориентации с иерархией субъективно значимых личностных ценностей.

На этапе реализации ценностные ориентации должны предъявлять свой потенциал, показывать весь спектр возможностей и психолого-педагогического содержания. В рамках этого этапа ценностная ориентация должна высветить такие свои функциональные особенности, как насыщенность гуманистическим потенциалом, удовлетворение личностных (профессиональных) интересов.

Специальное внимание должно уделяться закреплению ценностных ориентации. Для того чтобы ценностная ориентация стала свойством личности, человек должен многократно осмысливать суть и смысл ценностной ориентации, постоянно, вариативно реализовывать ее в деятельности и поведении. Этот этап уникален тем, что ценностная ориентация, пройдя через новый качественный процесс раскрытия потенциальных возможностей, приобретает свойство потенциальной побудительности.

Таким образом, на основе характеристики аксиологического подхода мы определили следующие положения, выступающие в качестве базовых для разработки системы формирования профессиональной направленности переводчика.

1. Формирование профессиональной направленности будущих переводчиков представляет собой процесс интериоризации студентами профессиональных ценностей и ценностных ориентации.

2. Деятельность педагога по формированию профессиональной направленности будущих переводчиков основывается на общедидактических принципах и направлена на максимально полное раскрытие потенциала студента.

3. Процесс формирования профессиональной направленности оказывает прямое влияние на процесс профессионального становления будущих переводчиков, включая ряд последовательных этапов и основываясь на активности студентов.

4. Эффективность процесса формирования профессиональной направленности будущих переводчиков зависит от целенаправленного создания в культурно-образовательном пространстве вуза условий для самоопределения, саморазвития и самореализации личности студента.

На основе системного и аксиологического подходов нами была разработана система формирования профессиональной направленности будущих переводчиков, которую можно рассматривать как подсистему, функционирующую в рамках существующей системы профессионального лингвистического образования. Ориентируясь на цели, задачи, содержание, а также методы и формы профессиональной подготовки, она имеет свойственные только ей цели, задачи, содержание, методы, формы и базируется на определенной системе принципов.

Литература

1. Аверьянов, А.Н. Системное познание мира / А.Н. Аверьянов // *Методологические проблемы*. – М.: Политиздат, 1985. – 263 с.
2. Анохин, П.К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем / П.К. Анохин // *Принципы системной организации функций*. – М., 1973. – С. 5–61.
3. Асташова, Н.А. Концептуальные основы педагогической аксиологии / Н.А. Асташова // *Педагогика*. – 2002. – № 8. – С. 8–13.

4. Афанасьев, В.Г. *Общество системность, познание и управление* / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1981. – 431 с.
5. Блауберг, И.В. *Становление и сущность системного подхода* / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 273 с.
6. Дуранов, М.Е. *Педагогическая психология управления профессиональным образованием в высшей школе* / М.Е. Дуранов, А.М. Баскаков, И.С. Ломова. – Челябинск, 2003. – 278 с.
7. Ильина, Т.А. *Структурно-системный подход к организации обучения* / Т.А. Ильина. – М.: Знание, 1972. – 71 с.
8. Кузьмина, Н.В. *Методы системного педагогического исследования* / Н.В. Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1980. – 172 с.
9. Садовский, В.Н. *Основания общей теории систем* / В.Н. Садовский. – М.: 1974. – 280 с.
10. Слостенин, В.А. *Педагогика: учебное пособие для студентов пед. учебных заведений* / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко и др. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 152 с.
11. Ручка, А.А. *Моральные ценности личности* / А.А. Ручка; под редакцией А.А. Татаренко. – М.: МГУ, 1994. – 176 с.
12. Чавчавадзе, Н.З. *Культура и личность* / Н.З. Чавчавадзе – Тбилиси: Изд-во «Мецниереба», 1984. – 168 с.
13. Шиянов, Е.Н. *Гуманизация педагогического образования: состояние и перспективы* / Е.Н. Шиянов. – М.–Ставрополь: МГПИ; СГПИ, 1991. – 206 с.
14. Яковлева, Н.О. *Теоретико-методологические основы педагогического проектирования* / Н.О. Яковлева. – М.: Образование, 2002. – 105 с.

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОГО СОЗНАНИЯ КУРСАНТОВ КАК ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н.В. Гаряев
ЧВВАКИУ(ВИ)

В данной статье рассматривается проектирование структурно-функциональной модели на основе аксиологического, синергетического, личностно-деятельностного подходов формирования толерантного сознания курсантов как основы социальной безопасности с учетом организационно-педагогических условий.

Решение поставленной в исследовании проблемы потребовало разработки и внедрения в педагогический процесс военного вуза модели формирования толерантного сознания курсантов как основы социальной безопасности жизнедеятельности.

В педагогической науке метод моделирования понимается как создание идеальной, с точки зрения научных данных, модели организации и условий функционирования педагогического процесса или какой-либо его части [1]. Метод моделирования используется в целях исследования процессов и явлений окружающей действительности, он позволяет глубже понять взаимоотношения, возникающие внутри предмета изучения. Моделированию, как научному методу, посвящены работы философов Б.А. Глинского, Б.С. Грязного, Б.С. Дынина, Е.П. Никитина, В.А. Штоффа и педагогов А.И. Архангельского, А.П. Беляева, В.П. Беспалько, В.И. Журавлева, А.А. Кирсанова, В.В. Краевского и др. Нам импонирует мнение В.В.Краевского, который характеризует моделирование как познавательную рефлексию, основанную на понятиях, принципах и закономерностях [1].

Моделирование всегда определяется через понятие «модель». Слово «модель» произошло от латинского слов «modus», «modulus» (мера, образ, способ) и его первоначальное значение было связано со строительством. Для нашего исследования также важна точка зрения В.А. Штоффа, который под моделью понимает мысленно или практически созданную структуру, воспроизводящую ту или иную часть действительности в упрощенной (идеализированной или схематизированной) и наглядной форме [2].

По мнению Г.Н. Серикова, В.А. Сластенина, В.Н. Михеева, В.А. Штоффа и других ученых, чтобы объект был моделью другого объекта (оригинала), он должен обладать следующими характерными чертами: 1) быть системой; 2) находиться в некотором соотношении сходства с оригиналом; 3) по некоторым параметрам отличаться от оригинала; 4) замещать оригинал в определенных отношениях в процессе исследования; 5) обеспечивать возможность получения нового знания об оригинале в результате исследования.

Несмотря на то, что модель многозначна, она сводится к условному образу (изображению, схеме, описанию) некоторого объекта или системы объектов [2].

Соотнесенность модели оригиналу конкретизируется как соотнесенность некоторых свойств и отношений модели непосредственно с интересующими исследователя свойствами и отношениями оригинала. В связи с этим под оригиналом следует понимать не целостный объект в его качественно-количественной специфике, во всем богатстве его разнообразных свойств, связей, отношений, а лишь некоторый ограниченный комплекс тех свойств, связей, отношений, которые непосредственно интересуют исследователя.

Прежде чем осуществлять построение выбранной модели, необходимо определить ее тип. По способу реализации нашего исследования отвечает создание идеальной модели (вид – представление, подвид – описательная). Проанализировав природу сущности моделей и учитывая цель настоящего исследования, мы пришли к выводу, что разрабатываемая нами модель по характеру воспроизводимых сторон является *структурно-функциональной*, по-

скольку при построении модели мы будем моделировать внутреннюю и внешнюю структурную организацию процесса формирования толерантного сознания курсантов как основы социальной безопасности в воспитательном пространстве военного вуза (см. рисунок).

Методологической основой структурно-функциональной модели являются личностно-деятельностный, аксиологический, синергетический подходы. *Аксиологический подход* к построению модели отражает наше принципиальное отношение к воинской деятельности как виду профессиональной деятельности. Духовные ценности военнослужащих можно представить как осознанные, социально значимые и связанные с проявлением духовной культуры воинов, пониманием себя как личности и защитника Отечества. *Синергетический подход* делает акцент на изучение механизма самопроизвольного возникновения, самосохранения, самоорганизации и саморазвития структур. В нашем случае мы полагаем, что формирование толерантного сознания курсанта в воспитательном пространстве военного вуза должно быть тесно связано с формированием навыков саморегуляции поведения и самосовершенствования личности военнослужащего, ответственного за безопасность жизнедеятельности населения.

В конкретном выражении это подразумевает управление через структурные компоненты воспитательного пространства военного вуза в адаптивной форме, учитывающей внутренние тенденции развития, т.е. управление через создание определенных организационно-педагогических условий для оптимального формирования толерантного сознания курсантов как основы социальной безопасности жизнедеятельности.

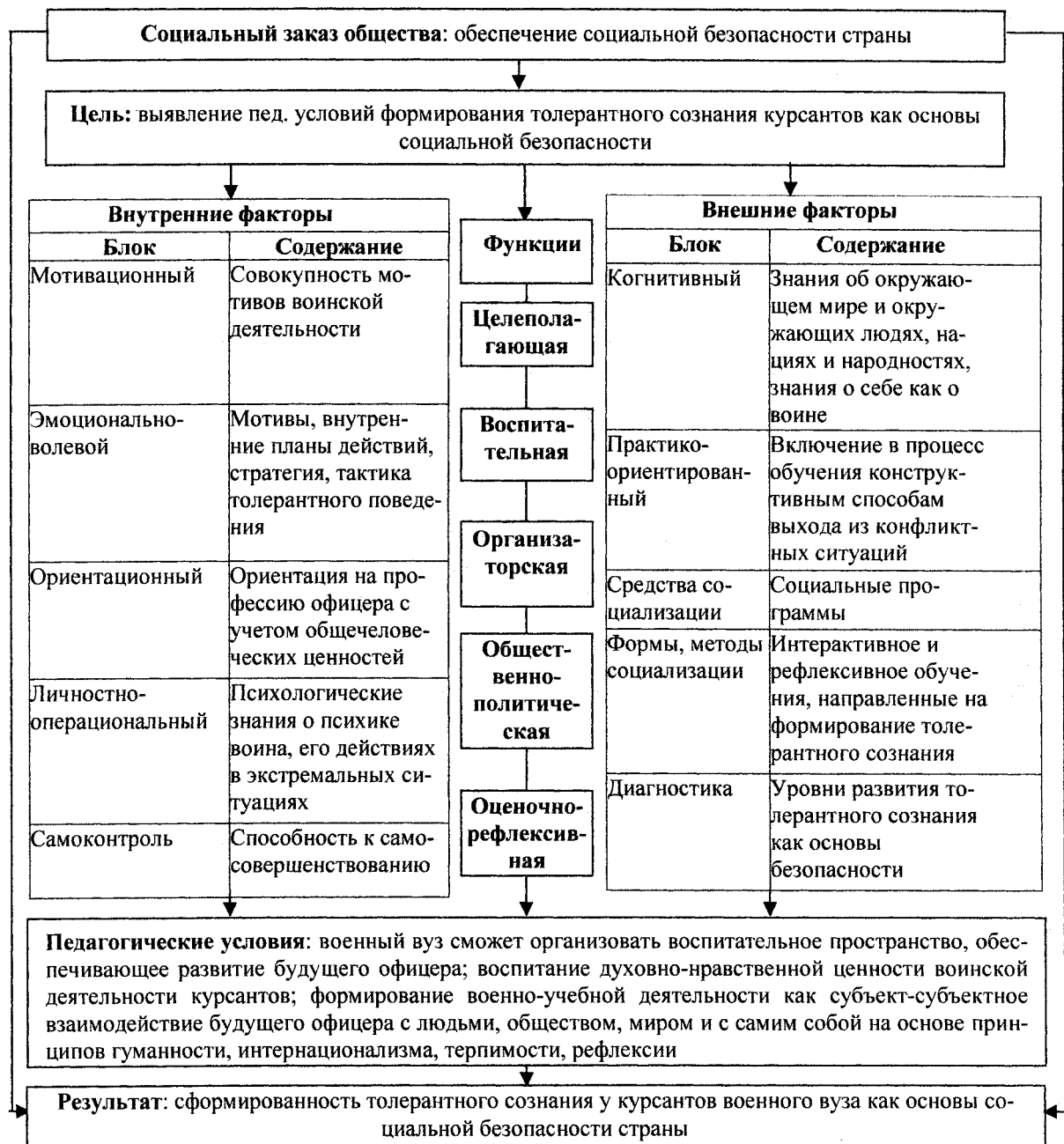
Личностно-деятельностный подход к формированию толерантного сознания курсантов как основы социальной безопасности означает интерпретацию этого процесса как целенаправленной военно-учебной деятельности личности будущего офицера в общем контексте жизнедеятельности – направленности интересов, жизненных планов, ценностных ориентаций, понимания смысла воинской деятельности для обеспечения социальной безопасности страны, сохранения мира на Земле.

Фундаментом личностного компонента будущего офицера являются качества военного руководителя: сознательность, убежденность, общественная активность, принципиальность, решительность, терпимость, мило-

сердие. В связи с тем, что офицер всегда на виду и является образцом для подчиненных, курсант стремится формировать у себя такие качества нравственного наставника, как нравственная безупречность, честность и правдивость, коллективизм, заботливое отношение к личному составу, самокритичность.

В нашем случае при построении модели мы будем имитировать внутреннюю структурную организацию процесса формирования толерантного сознания курсантов как основы социальной безопасности жизнедеятельности. В отличие от традиционной точки зрения, изложенной выше, на основе анализа психолого-педагогической литературы в структуру формирования толерантного сознания будущего офицера мы включаем два блока социализации: внутренний и внешний. Извне можно стимулировать внутреннее развитие личности в желаемых направлениях или тормозить некоторые нежелательные тенденции формирования толерантного сознания курсантов как основы социальной безопасности. Формированием толерантного сознания курсантов как основы социальной безопасности извне нерезультативно, поэтому его необходимо сочетать с управлением изнутри, подразумевающим самоорганизацию деятельности, саморазвитие сознания, самостроительство личности курсантов. Поэтому эффективность формирования толерантного сознания курсантов зависит от гармоничного сочетания двух управленческих направлений – извне и изнутри. Однако, оба типа формирования должны опираться на принцип деятельностного отношения к воспитанию личности курсанта в воспитательном пространстве военного вуза, требующий соответствия содержания, методов и форм социальной безопасности жизнедеятельности уровню развития и самобытности воинской деятельности, историческим корням (традициям и обычаям), менталитету, социальным и межличностным отношениям в стране.

Таким образом, созданная нами структурно-функциональная модель формирования толерантного сознания курсантов как основы социальной безопасности отвечает всем требованиям к построению идеальной модели, в структуру которой включаем *внутренний блок* (мотивационный, ориентационный, эмоционально-волевой, личностно-операционный и оценочно-рефлексивный компоненты); *внешний блок* представлен нами через когнитивный и практико-ориентированный компоненты, средства, формы, методы, диагности-



Модель формирования толерантного сознания курсантов как основы социальной безопасности

ческий аппарат – все это позволит воздействовать на курсанта, на его готовность жить и служить на благо Отечеству. Представленные нами функциональные компоненты представляют собой устойчивые базовые связи структурных компонентов, то есть условия организации работы, функции модели, обуславливая тем самым движение, развитие и совершенствование образовательного процесса военного вуза. В связи с этим под моделью формирования толерантного сознания курсантов как основы социальной безопасности жизнедеятельности мы будем понимать педагогически обоснованную систему, отражающую структурно-функциональные

связи воспитательного процесса военного вуза, учитывающие организационно-педагогические условия, представленные в необходимой наглядной форме и способные предоставлять новые знания об объекте исследования.

Литература

1. Краевский, В.В. *Методология педагогического исследования: пособие для педагога исследователя* / В.В. Краевский – Самара: СамГПИ, 1994. – 165 с.
2. Штофф, В.А. *Моделирование и философия* / В.А. Штофф. – М-Л.: Наука, 1966. – 30 с.

АКТУАЛИЗАЦИЯ ПОТРЕБНОСТИ В САМОРАЗВИТИИ У БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Н.А. Романова
ЧГПУ

В статье обосновывается актуальность проблемы профессионально-личностного саморазвития будущего педагога, рассматриваются подходы к определению понятия «саморазвитие», приводится анализ результатов исследования потребности в саморазвитии и ее актуализации у студентов педагогического вуза.

Проблема профессионально-личностного саморазвития педагога приобретает особую актуальность в наши дни, когда возрастает значение самоуправления профессиональной деятельностью, а профессиональный успех все более зависит от самостоятельности специалиста, способности адаптироваться в условиях инновационных изменений, готовности к постоянному саморазвитию, повышению уровня профессиональной компетентности и педагогического мастерства. Задача профессионально-педагогического образования в связи с этим – не только подготовить компетентного специалиста, но и обеспечить условия для эффективного профессионального и личностного саморазвития будущего учителя [5].

В отечественной науке в настоящее время большое внимание уделяется проблеме профессионального развития и саморазвития педагога (К.А. Абульханова-Славская, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.Д. Шадриков и др.). Профессиональное развитие учителя рассматривается как рост, становление, интеграция, реализация в педагогическом труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, а саморазвитие – как активное качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, приводящее к положительным изменениям в его педагогической деятельности. Так, А.К. Маркова определяет профессиональное саморазвитие как самопроектирование личности педагога, построение собственной стратегии профессионального роста [6]. Л.М. Митина, рассматривая профессиональное саморазвитие как

необходимое условие становления конкурентоспособной личности, определяет его как способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования и выделяет три стадии психологической перестройки личности в процессе саморазвития: самоопределение, самовыражение и самореализацию [7].

В зарубежных теориях также подчеркивается особая значимость феномена саморазвития как основного внутреннего механизма развития личности (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс). Саморазвитие рассматривается этими авторами как стремление становиться более способным, компетентным, как тенденция к реализации внутреннего потенциала личности [2].

Изучив подходы к проблеме профессионального саморазвития в психолого-педагогической литературе, мы считаем необходимым отметить:

– во-первых, превращение педагога в субъекта профессионального развития, заинтересованного в самоизменении, обуславливает становление его как профессионала, способного к творческому проектированию педагогической деятельности;

– во-вторых, становление педагога-профессионала возможно лишь в результате единства развития профессионализма и личностных характеристик, что позволяет говорить о саморазвитии педагога как о профессионально-личностном саморазвитии.

При определении профессионально-личностного саморазвития мы опирались на точку зрения О.В. Еремкиной. Саморазвитие, по ее мнению, – это сознательная практиче-

ская деятельность, направленная на возможно более полную реализацию человеком себя как личности, при определении профессионального саморазвития речь идет о самосовершенствовании личности в соответствии с требованиями профессии к человеку [8].

Таким образом, профессионально-личностное саморазвитие педагога мы понимаем как осознанную, самостоятельную, систематическую деятельность педагога, направленную на совершенствование своей личности в соответствии с требованиями профессии, результатом которой является повышение уровня профессиональной компетентности и мастерства.

Проблема профессионально-личностного саморазвития будущего учителя является составной частью сложной проблемы формирования и развития личности педагога и, на наш взгляд, заслуживает особого внимания на начальных этапах профессионального становления – этапах профессиональной подготовки и профессиональной адаптации (по Э.Ф. Зееру) [4]. Необходимость формирования учителя как субъекта педагогической деятельности, как мастера педагогического труда, не откладывая профессиональный рост на более поздние периоды профессионального становления, подчеркивается в трудах А.К. Марковой [6]. Согласно периодизации становления субъектности человека, разработанной В.И. Слободчиковым, период юности является сензитивным для становления человека как субъекта саморазвития [11]. Таким образом, в учебно-профессиональной деятельности, которая является ведущей в юношеском возрасте, необходимо создать условия для актуализации потребности в саморазвитии.

Термин «актуализация» происходит от латинского *actualis* (деятельный) и понимается в философии как переход из состояния возможности в состояние действительности [3], в психологии – как воспроизведение индивидуального опыта в практической деятельности [9].

Под актуализацией потребности в саморазвитии будущего педагога мы будем понимать перевод этой потребности из потенциальной возможности (готовность будущего педагога к саморазвитию) в актуальное действие (проектирование программы саморазвития и ее реализация в практической деятельности). В связи с этим необходимо выделить в процессе актуализации потреб-

ности в саморазвитии будущего педагога ряд последовательных шагов:

- осознание личностью потребности в саморазвитии;
- определение цели саморазвития;
- проектирование процесса саморазвития (составление программы саморазвития);
- определение средств и способов саморазвития;
- непосредственная деятельность личности по реализации программы саморазвития;
- рефлексия, самооценка результатов деятельности по самосовершенствованию;
- осознание новой потребности и определение новых целей саморазвития.

Приведем некоторые данные результатов исследования проблемы актуализации потребности в саморазвитии будущего педагога, задачами которого мы ставили определить наличие у студентов потребности в саморазвитии, выявить представления будущих педагогов о методах, приемах и средствах саморазвития, выяснить, актуализируется ли эта потребность в конкретной деятельности. Для решения поставленных задач нами были использованы следующие методики: методика диагностики степени удовлетворенности основных потребностей, методика оценки готовности к саморазвитию И.М. Юсупова и методика оценки способности к саморазвитию В.И. Андреева.

Исследование проводилось в целях сбора данных перед изучением спецкурса «Профессионально-личностное саморазвитие будущего учителя» на факультете подготовки учителей начальных классов Челябинского государственного педагогического университета в 2002–2003 гг. В исследовании принимали участие студенты дневного и заочного отделений (151 человек), обучающиеся по специальностям «Учитель начальных классов – психология», «Учитель начальных классов – дошкольная педагогика и психология», «Учитель начальных классов – логопедия»: 46 студентов первого курса, 45 студентов второго курса, 60 студентов пятого курса (в том числе 28 студентов заочного отделения со стажем работы в школе).

Прокомментируем полученные данные по некоторым методикам. Потребность в саморазвитии является показателем, определяющим педагогическую направленность будущего учителя, поскольку наличие такой потребности является устойчивым мотивом

Теория и методика профессионального образования

учебно-профессиональной деятельности. Для определения наличия у будущих педагогов потребности в саморазвитии мы воспользовались методикой диагностики степени удовлетворенности основных потребностей [12].

Анализируя результаты методики, необходимо отметить, что число студентов с ярко выраженной потребностью в саморазвитии на протяжении этапа профессиональной подготовки постепенно растет (см. таблицу). Это говорит о том, что приобретенные профессиональные знания и умения, а также включение в практическую деятельность актуализирует потребности саморазвития.

Вместе с тем нельзя не отметить большое количество студентов с доминирующими материальными потребностями. Это объясняет тот факт, что выпускники после окончания педагогического вуза часто меняют свой взгляд на профессиональный выбор, ищут более оплачиваемую работу, а многие вообще не работают по специальности учителя.

В методике И.М. Юсупова «Готовность к саморазвитию» [8] прослеживается взаимосвязь готовности к самопознанию и готовности к самосовершенствованию, которое понимается автором как синоним саморазвития. Анализ данных, полученных по методике И.М. Юсупова, показал, что будущие учителя в большей степени готовы к самопознанию, нежели к саморазвитию (см. рисунок).

Эти данные подтверждаются и резуль-

татами оценки способности к саморазвитию по методике В.И. Андреева [1]. Основная доля студентов (63,3 %) показывает средний уровень способности к саморазвитию, 8,3 % имеют низкий уровень. Высокий уровень способности к саморазвитию наблюдается у 29,3 % студентов пятого курса, 28 % студентов первого курса, 31 % студентов заочного отделения, имеющих стаж работы в школе. Таким образом, динамика перехода на более высокий уровень за годы учебы незначительна.

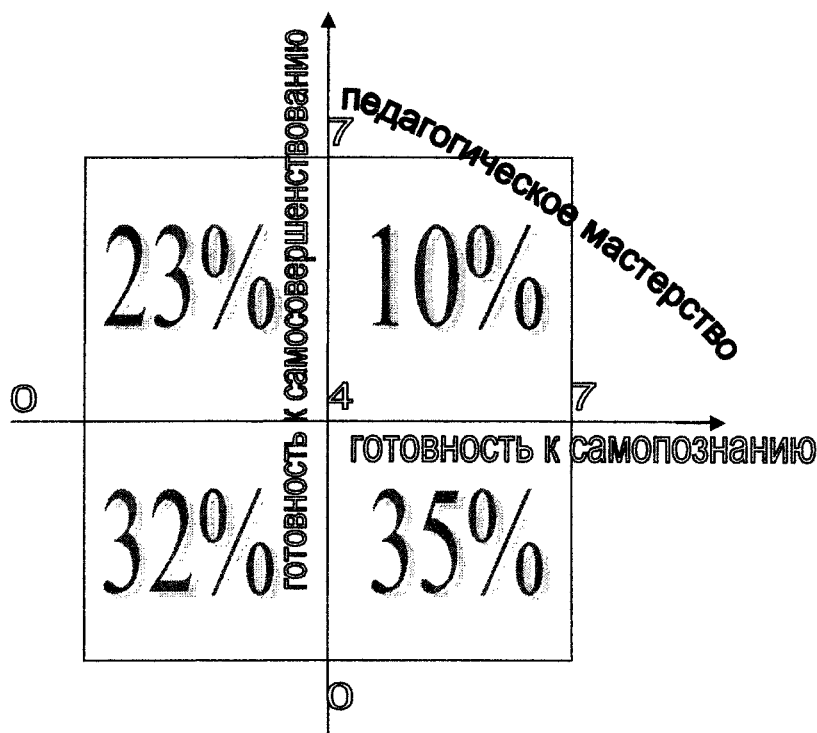
Эти данные подтверждают вывод о том, что выпускники педагогических вузов в массе своей не подготовлены к профессиональному саморазвитию. Проведенный нами опрос студентов показывает, что будущие учителя в большинстве своем испытывают затруднения в организации процесса саморазвития. 76 % студентов из числа опрошенных считают, что в педагогическом вузе необходим специальный курс по подготовке будущего учителя к профессионально-личностному саморазвитию.

В связи с этим мы полагаем, что основной запас знаний и умений в области профессионально-личностного саморазвития должен формироваться у будущего учителя в период профессиональной подготовки. Благоприятные условия должны обеспечивать максимальное по силе самостоятельное стремление к развитию, которое в конечном итоге становится личной потребностью в саморазвитии. Важнейшая задача в процессе актуализации профессионально-личност-

Таблица

Соотношение результатов по методике диагностики степени удовлетворенности основных потребностей

№ п/п	Неудовлетворенные потребности	Количество студентов (всего 151 человек)							
		1 курс		3 курс		5 курс		ОЗО со стажем работы в школе	
		Z	%	Z	%	Z	%	Z	%
1	Материальные потребности	14	30,43	16	35,55	9	28,12	9	32,14
2	Потребности в безопасности	6	13,04	2	4,44	2	6,25	1	3,57
3	Социальные потребности	15	32,60	10	22,22	8	25,00	7	25
4	Потребности в признании	4	8,69	6	13,33	3	9,37	2	7,14
5	Потребности в саморазвитии	7	15,21	11	24,44	10	31,25	9	32,14



Состояние готовности к саморазвитию по методике И.М. Юсупова

ного саморазвития, на наш взгляд, – обеспечить постоянное формирование таких потребностей, их удовлетворение и формирование на этой основе новых потребностей более высокого порядка. Необходимые приемы и методы саморазвития формируются на основе осознания личностью противоречия между наличными возможностями и объективной необходимостью самосовершенствования. Нами обосновано, что актуализации потребности в саморазвитии на этапе профессиональной подготовки могут способствовать:

- активизация деятельности будущего педагога по самопознанию;
- вооружение студентов знаниями о методах, приемах и средствах саморазвития;
- организация творческого взаимодействия студентов между собой на основе сотрудничества;
- организация взаимодействия студентов и преподавателя как субъект-субъектных взаимоотношений;
- реализация индивидуально-личностного подхода в подготовке будущего учителя к профессиональной деятельности.

Литература

1. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Ан-

дреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.

2. Битянова, Н.Р. Проблема саморазвития личности в психологии: аналитический обзор / Н.Р. Битянова. – М.: Московский психолого-социальный институт «Флинта», 1998. – 48 с.

3. Грицанов, А.А. Новейший философский словарь / А.А. Грицанов. – М.: Наука, 1999. – 359 с.

4. Зеер, Э.Ф. Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста: науч.-метод. пособие / Э.Ф. Зеер, О.Н. Шахматова. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.- пед. ун-та, 1999. – 98 с.

5. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года // Директор школы. – 2002. – № 1. – С. 97–115.

6. Маркова, А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.

7. Митина, Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л.М. Митина. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО МОДЭК, 2002. – 400 с.

8. Педагогическое мастерство и педагогические технологии / под ред. Л.К. Гребенкиной, Л.А. Байковой. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 256 с.

9. Психология. Словарь / под. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

10. Савва, Л.И. Формирование межличностного познания будущего педагога: модели технологии и практика: монография / Л.И. Савва. – Магнитогорск: МаГУ, 2001. – 136 с.

11. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школьная пресса, 2000. – 416 с.

12. Основы психологии. Практикум / ред.-сост. Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 2000. – 576 с.

СУЩНОСТЬ И ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СПЕЦИАЛИСТА СЕРВИСА

О.А. Смолина, Л.Н. Лисиенкова
ЮУрГУ

В статье раскрываются сущность, функции и факторы формирования профессиональных компетенций специалистов сферы сервиса.

На протяжении нескольких десятилетий развиваются в России две тенденции профессионального образования, характерные для эпохи перехода к постиндустриальному обществу: интеграция всех его уровней (начального профессионального, среднего профессионального, высшего профессионального, послевузовской профессиональной подготовки и переподготовки) и развитие системы многоступенчатого профессионального образования.

Трансформация характера и содержания образования приводит к соответствующей трансформации структур организации и управления университетом. Помимо традиционных подразделений – кафедр и исследовательских лабораторий по дисциплинам, в них создаются междисциплинарные и многопрофильные учебные и научно-исследовательские лаборатории, опытно-конструкторские подразделения, инновационные предприятия, производящие и реализующие готовую инновационную продукцию исследований ученых университета. Развиваются различные формы интеграции университетов и промышленного сектора, такие, как научно-производственные предприятия, технополисы, совместные исследовательские программы и центры и т.д. Особое значение приобретает данная работа в «малых» городах России, где высшее учебное заведение является научным центром для подготовки и переподготовки кадров градообразующих предприятий.

В результате многолетних усилий ряда вузов в России уже появилось несколько крупных учебных научно-инновационных университетских комплексов, включающих в себя как образовательные учреждения различного уровня (институты, колледжи, лицеи, структуры послевузовского и дополнительного образования), так и малые и средние инновационные предприятия, инновационно-

технологические центры, исследовательские и проектные организации, объекты инновационной инфраструктуры. В таком направлении работают Уральский, Саратовский, Курский, Орловский государственные технические университеты, Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет и многие другие. В итоге, достигнуты важные результаты, наблюдается повышение качества образования на базе интеграции учебной, научной и инновационной деятельности, сосредоточение всех этапов инновационной деятельности в рамках вуза, консолидация усилий вузов, региональных властей и заинтересованных предприятий и организаций в активизации инновационной деятельности в регионах. Именно высшие учебные заведения через свой главный продукт – квалифицированных специалистов – могут в наибольшей степени влиять на общество, прививать определенную культуру и систему ценностей.

От того, насколько успешно российская система высшего образования справится с поставленной задачей, зависит, насколько быстро она перейдет на новый этап развития, при котором обеспечивается максимально возможное позитивное воздействие на жизнь, развитие всего нашего общества.

При анализе работы российской системы образования за последние 10 лет, отмечается одна из положительных тенденций: разработанная Концепция непрерывного образования, рассматривающая процесс обучения как постоянный континуум, учение длиною в жизнь.

В России сложилась и функционирует определенная система профессиональной подготовки кадров. В каждом регионе профессиональные образовательные учреждения отраслевого профиля были централизованно ориентированы на обеспечение кадрами конкретной отрасли народного хозяйства.

В современных условиях развития общества при смене культурных, социальных, экономических ценностей, норм и отношений возникла необходимость выбора адекватной социокультурной модели образования. Ценностей классического образования, базирующегося на передаче обучающимся знаний, умений навыков, в современных условиях российского общества явно недостаточно. Возникло несоответствие между целостностью культуры и технологией ее фрагментного воспроизводства через объяснительно-иллюстрированный тип обучения. В этой ситуации обострилось противоречие между непрерывно возрастающим объемом знаний, необходимых человеку, и ограниченными условиями овладения ими в рамках традиционной образовательной системы. Разрешение этого противоречия возможно лишь на пути перехода к непрерывному образованию, обеспечивающему целостное воспроизводство субъекта культуры.

Подобная ситуация характерна не только для России. Во всех развитых странах мира вторая половина XX столетия ознаменовалась ориентацией в создание и развитие системы непрерывного образования как глобального мирового явления и глобального мирового процесса. Непрерывное образование является необходимым условием жизнедеятельности человека. Не будет преувеличением утверждение, что непрерывное образование – это объективный императив третьего тысячелетия, которому неумолимо будет следовать все человечество, но это также нравственный императив каждого отдельного человека.

В работах Б.С. Гершунского, Е.В. Калинин, В.О. Леднева, Ю.А. Кустова, В.Б. Миронова и других обосновывались предпосылки и объективная необходимость становления систем непрерывного образования, закладывались теоретико-методологические основы их прогнозирования, проводился системно-структурный анализ ближайших перспектив их развития. В этом контексте изучалось соотношение общественных, личных и профессиональных интересов, рассматривались проблемы преемственности и структурирования содержания образования, разрабатывались организационно-экономические механизмы взаимодействия различных образовательных учреждений.

К настоящему времени результаты работ целого ряда отечественных исследователей: П.Ф. Анисимова, С.М. Годника, В.А. Ерма-

ленко, Ю.А. Захарова, Н.Э. Касаткиной, Б.П. Невзорова, А.М. Новикова, А.Н. Орлова, С.И. Осиповой, В.Н. Скворцова, Т.М. Чурековой и др. позволили сформулировать концепцию реализации содержательно-структурного подхода к построению системы непрерывного образования. Данный подход обеспечивает целостность и непрерывность содержания образования во всех видах образовательных учреждений России, перспективы их интеграции в мировую образовательную среду.

В педагогической теории непрерывное профессиональное образование выступает одним из приоритетных направлений (И.Д. Белаенковская, В.Ф. Глушков, М.Б. Ермоленко, В.П. Ковалевский, Т.Ю. Ломакина, Ж.Г. Пискунова, и др.). Непрерывность образования обеспечивает мобильность и гибкость решения проблем инженерного образования, расширяет виды профессиональных профилей, позволяет интегрировать содержание образования, интенсифицировать учебный процесс, проводить комплексные научные исследования, решать методические и экономические вопросы, повышать мотивацию и качество подготовки специалистов технического профиля.

Цель непрерывного профессионального образования – не подготовка узких специалистов для конкретной области деятельности, а развитие личности каждого человека, расширение его профессиональной и социальной компетентности и повышение общей культуры. Целью же непрерывного технического профессионального образования является формирование творческой, саморазвивающейся, созидательной личности специалиста. В этих условиях главные задачи средней и высшей школы – научить будущего специалиста учиться, ориентироваться в потоке постоянно меняющейся информации, мыслить самостоятельно, критически и творчески. Более эффективно эти задачи могут быть решены при единстве довузовской, вузовской подготовки и послевузовской системы непрерывного технического профессионального образования.

Развитие рыночных отношений за последнее десятилетие привело к росту потребностей в специалистах сервиса различного профиля, подготовка которых не может быть полностью обеспечена только гуманитарным или техническим (инженерным) базовым образованием.

Рассматривая и анализируя структуру оказания образовательных услуг региона, можно отметить, что образовательные учреж-

дения имеют основную гуманитарную или техническую направленность, а специалисту по сервису необходимо овладеть социокультурными компетенциями функционального, частно-конкретного уровня с учетом основных видов профессиональной деятельности, регламентированной ГОС ВПО, к которым относятся:

- социокультурно-образовательные компетенции;
- социально-психологические компетенции;
- личностные компетенции;
- исследовательские компетенции специалиста [2].

Сервис – довольно молодая отрасль экономики России, в том числе и региональных субъектов. Существуют различные варианты определения категорического понятия «сервис». Ведущие специалисты МГУ сервиса предлагают наиболее объективную и определенную формулировку, положенную в основу квалификационной характеристики выпускника – специалиста по сервису согласно ГОС ВПО [4].

Сервис – это вид человеческой деятельности, направленный на удовлетворение потребностей потребителя посредством оказания индивидуальных услуг. Объектами профессиональной деятельности специалиста по сервису является человек и его потребности в индивидуальных услугах; способы и методы выявления и формирования этих потребностей с доведением их до устойчивого спроса в отношении различных индивидуальных услуг; методы моделирования, диагностики и разработки материальных объектов и услуг по индивидуальным заказам потребителя; технологические процессы, посредством которых выполняются индивидуальные заказы на услуги; оборудование, машины, приборы и их системы для осуществления технологических процессов сервиса [1].

В отличие от гуманитарной или технической (инженерной) подготовки профессиональная деятельность специалистов по сервису, кроме производственно-технологической, организационно-управленческой и научно-исследовательской включает, социальную сервисную составляющую. Это связано с функциями, выполняемыми специалистом сервиса:

- организация процесса обслуживания клиентов;
- анализ заказов на услуги;

- проведение экспертизы и диагностики системы и процессов сервиса;
- разработка технологии и качества оказания услуг;
- доведение услуги до потребителя;
- принятие компромиссных решений в условиях многокритериальности процесса оказания услуг;
- организация контактной зоны для общения с потребителем услуг;
- подбор и расстановка сотрудников, обладающих психологической устойчивостью для работы с потребителем услуг.

Исследуя особенности профессиональной деятельности и квалификационные требования к специалисту по сервису, одним из основных факторов повышения качества профессионального образования в этом направлении мы считаем непрерывное образование в рамках вуза.

Однако в совместной деятельности различных ступеней образования специалистов по сервису отсутствуют достаточные научные разработки, обеспечивающие механизм взаимодействия образовательных программ всех уровней образования. В результате неэффективно используются потенциальные возможности различных форм и методов обучения.

Поэтому научное исследование в направлении совершенствования непрерывного образования – как фактора формирования профессиональных компетенций специалистов по сервису, является актуальным, имеет несомненную научную новизну и практическую значимость.

Особо актуальна указанная выше тематика для региональных образовательных структур, и в частности – для вузов Челябинской области.

Перспективным и инновационным направлением является разработка системы непрерывного профессионального образования специалистов по сервису в рамках Южно-Уральского государственного университета и Челябинского технологического колледжа сервиса, входящего в структуру вуза. Для разработки эффективной взаимосвязи образовательных программ различных уровней среднего профессионального образования в колледже и вузе требуется проведение научного исследования и решение следующих задач:

- повышение качества подготовки специалистов;
- разработка авторских программ;

– написание учебников и учебных пособий по дисциплинам специальности 100101 – «Сервис»;

– взаимоувязка образовательных программ всех уровней образования;

– разработка новых форм и методов обучения;

– развитие дифференциации и индивидуализации образования на основе образовательных учреждений в области сервиса и вариативности образовательных программ;

– углубление интеграционных и междисциплинарных программ;

– институциональная перестройка образования с учетом специфики функционирования сферы сервиса.

Литература

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 100101 «Сервис» / Министерство образования РФ – М.: Минобр. – 2000. – 23 с.

2. Дуранов, М.Е. Управление профессиональным образованием будущего специалиста в высшей школе (социокультурный аспект) / М.Е. Дуранов. – Челябинск: Изд-во ЧГАКИ, 2006. – 337 с.

3. Посеренин, С.П. Новые формы и методы подготовки специалистов для сферы сервиса: материалы международной научно-методической конференции МГУС / С.П. Посеренин. – М.: МГУС, – 2003. – 147 с.

4. Смирнова, Е.Т. Сервисная деятельность (введение в сервисологию): учебное пособие / Е.Т. Смирнова. – М.: МГУС, 2004. – 80 с.

СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ИНФОРМАТИЗАЦИЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Н.А. Попова
ЧГПУ

В статье анализируется проблема информатизации общеобразовательных учреждений, вопросы управления информатизацией образовательного процесса; рассматриваются приоритетные направления политики России в области информатизации образования, которые вошли в Концепцию информатизации образования; подходы к построению педагогических моделей управления процессом информатизации: программно-целевой подход, многомерная кластерная модель управления информатизацией, модель формирования информационного образовательного пространства.

Значительный приток в общеобразовательные учреждения современной компьютерной техники, программного обеспечения, цифровых образовательных ресурсов, а также стремительное развитие телекоммуникаций и увеличение числа школ, имеющих доступ в Интернет, не оказали заметного влияния на образовательный процесс. Международные исследования и практика российских школ показывают, что колоссальные инвестиции в информационные технологии, относительно большие вложения в цифровые образовательные ресурсы по разным предметам не изменяют уровень использования информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе и качество образовательных результатов.

Изменения, связанные с информатизацией общеобразовательных учреждений, чаще всего, носят отрывочный характер, в связи с чем, потенциальные возможности информационных и коммуникационных технологий остаются практически невостребованными. Поэтому актуальной становится ориентация управленческой деятельности администрации общеобразовательного учреждения на управление информатизацией образовательного процесса, так как информатизация образовательного процесса понимается нами не как интенсификация технического оснащения, а как управление радикальными изменениями в области информационно-коммуникационных технологий, управление принципиально новым типом знаний, создаваемых и осваиваемых в новой информационно-коммуникационной среде.

Как отмечают многие ученые (В.С. Леднев, А.А. Кузнецов, К.К. Колин, С.А. Бешенков, Т.Б. Захарова, Е.А. Ракитина, И.Е. Семанкин, Е.К. Хеннер, Н.Д. Угринович и др.) от качества школьного образования зависит успешность его дальнейшего продолжения, а без использования современных средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) уже невозможно представить образовательный процесс, отвечающий требованиям современного информационного общества.

Анализируя современные тенденции информатизации образования и подходы к управлению этим процессом, необходимо отметить, что у истоков информатизации образования стояли выдающиеся ученые: академики А.П. Ершов, Е.П. Велихов, Н.Н. Красовский, В.А. Мельников, создавшие концепцию информатизации образования; руководители отрасли – Ф.И. Перегудов, В.Н. Афанасьев, М.Р. Леонтьева, А.Ю. Уваров, – усилиями которых удалось не только успешно начать процесс информатизации образования в России, но и определить основные направления его развития в будущем.

«Информатизация образования определяется как процесс обеспечения сферы образования методологией, технологией и практикой разработки и оптимального использования информационно-коммуникационных технологий, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения и воспитания и используемых в комфортных и здоровьесберегающих условиях» [11, с. 3]. Вместе с тем, информатизация образования рассматривается и как широкомасштабный

процесс трансформации содержания, методов и организационных форм учебной работы, обеспечивающий эффективную социализацию школьников в условиях информационного общества [6, 13].

Специфика информатизации как глобального социального процесса заключается в том, что «... информатизация предполагает не просто сумму взаимосвязанных изменений, а уровни, «волны» изменения общества; не внедрение и адаптацию некоторых информационных феноменов, представляющих новые направления и возможности развития, а переход общества в целом, отдельных социальных элементов на новую ступень развития» [8, с. 23].

В 1993 году решением коллегии Минобразования России от 10.11.93 N 20/1 была одобрена «Программа информатизации образования в Российской Федерации на 1994 – 1995 гг.». Задачи, поставленные в программе, были связаны с созданием условий формирования в Российской Федерации единого информационного образовательного пространства и нормативных документов, обеспечивающих единство подхода к решению задач развития информатизации образования всех субъектов Российской Федерации.

Впервые на международном уровне проблемы информатизации школьного образования стали рассматриваться в 1995 году. В этом году в Париже состоялся I Международный конгресс ЮНЕСКО «Образование и информатика». Уже через год 1–5 июля 1996 г. на базе Московского государственного института им. М.В. Ломоносова проходил II Международный конгресс «Образование и информатика». Сопредседателями международного программного комитета были академик Ю.Л. Ершов (Россия), профессор Д. Муннен (Нидерланды). Основные задачи конгресса определялись тремя направлениями: обзор и анализ того, что делается в настоящее время в области образования и информатики; выделение тенденций будущего развития; подготовка рекомендаций для правительств, межправительственных групп «как вести себя, чтобы не опоздать в XXI век». В национальном докладе Российской Федерации на конгрессе были озвучены основные приоритеты государственной политики в области информатизации образования: совершенствование базовой подготовки учащихся по информатике и ИКТ; совершенствование системы подготовки и переподготовки преподавательских кадров в области ИКТ; информатизация процессов

обучения и воспитания; оснащение системы образования техническими средствами информатизации; создание современной национальной информационной среды и интеграция в нее учреждений образования; создание на базе ИКТ единой системы дистанционного образования в России.

Приоритетные направления политики России в области информатизации образования вошли в Концепцию информатизации образования (1990 г.). Авторы концепции определяют информатизацию образования как процесс подготовки человека к полноценной жизни в условиях информационного общества. Оно является ключевым условием успешного развития процессов информатизации общества и требует приоритетного обеспечения ресурсами. Ученые отмечают, что изменение целей и содержания обучения является ведущим звеном процесса информатизации образования [6].

Среди вопросов информатизации, освещенных в международных документах, для нашего исследования имеет существенное значение позиция лидеров стран Большой Восьмерки, куда входит и Россия, и принятая ими 22 июля 2000 года «Окинавская Хартия Глобального Информационного Общества». В Хартии отмечается, что она является, прежде всего, призывом к ликвидации международного разрыва в области информации знаний: «Информационное общество, как мы его представляем, позволяет людям шире использовать свой потенциал и реализовывать свои устремления».

Начиная с 2001 года, были разработаны федеральные целевые программы по информатизации образования: «Дети России», «Развитие единой образовательной информационной среды (2001–2005 гг.)», «Электронная Россия (2002–2010 годы)». В рамках данных программ решались и решаются текущие задачи, связанные преимущественно с техническим оснащением образовательных учреждений и созданием системы электронного документооборота. Одним из ожидаемых результатов реализации нового Федерального проекта «Информатизация системы образования», рассчитанного на 2004–2009 гг., должна стать экспериментальная отработка моделей информатизации общеобразовательных учреждений, что позволит сократить разрыв между темпами развития информационных технологий и темпами информатизации школ. В 2004 году «Хартия о сохранении цифрового

наследия» определяет дальнейшие шаги всех государств в направлении разработки этических, правовых и технических норм в поддержку сохранения цифрового наследия.

Вместе с тем, осознание несоответствие современной системы образования потребностям информационного общества, характеризующегося ускорением темпа жизни и нарастанием потоков информации, быстрым совершенствованием технологий, привело к принятию Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, в которой определена главная задача российской образовательной политики – обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства [7].

Анализируя причины отставания процессов информатизации российских школ от стран Евросоюза, одной из причин кризиса и торможения процессов информатизации называют резкое несоответствие вновь возникающих в образовании форм и методов, основанных на применении информационно-коммуникационных технологий и сложившейся системы управления этим процессом.

Управленческий процесс эффективен, если он соответствует логике реального процесса развития – в этом ключе необходимо рассматривать принципы управления информатизацией общеобразовательных учреждений. Применение системных принципов к теме нашего исследования позволяет сосредоточить главное внимание на соответствующих этим принципам аспектах:

– знание общей концепции развития школы для обеспечения системной целостности в управлении его процессами;

– повышение эффективности функционирования общеобразовательных учреждений через управление процессом информатизации;

– совершенствование механизмов, обеспечивающих коммуникации, четкость прямых и обратных связей между всеми участниками образовательного процесса.

Изучение состояния управления информатизацией образовательного процесса в современном общеобразовательном учреждении в теории и на практике позволило выявить ряд противоречий между:

– быстро развивающимися информационно-коммуникационными технологиями и темпами внедрения их в образовательный процесс;

– постоянно возобновляющимися цифровыми образовательными ресурсами (ЦОР), аппаратными и программными средствами и отсутствием механизма их апробации и применения в педагогической практике;

– необходимостью осуществления образовательного процесса на новом качественном уровне, соответствующем мировым стандартам, и недостаточным уровнем информационно-коммуникационной компетентности педагогических и руководящих работников образовательных учреждений;

– реализацией отдельных направлений информатизации и отсутствием типовых решений информатизации объектов образования;

– потребностью в оценке результатов информатизации и отсутствием измерителей ее эффективности.

В связи с этим актуальной становится необходимость разработки новых подходов к построению педагогических моделей управления процессом информатизации, что позволит сформировать практические ориентиры для ускорения процессов обновления школьного образования в целях повышения его эффективности и качества.

Рассмотрим существующие подходы в теории и практике образования к проблеме управления процессом информатизации.

Первый подход – *программно-целевое управление процессом информатизацией общеобразовательных учреждений*.

А.Н. Алексеев, Т.Н. Ахметова, Л.А. Мельник называют одним из вариантов стратегического управления процессом информатизации в школе программно-целевое управление, при котором осуществляется увязывание целей предстоящей работы с ресурсами с помощью программ. Ведущими для реализации целевого подхода в управлении являются вопросы о том, как выбирать (формулировать, устанавливать) цель на любом уровне управления, как связывать цели различных уровней и звеньев между собой и как осуществлять в процессе планирования переход от целей к конкретным мероприятиям по их реализации [1]. Выделяя функции, методы и информационное обеспечение программно-целевого управления, исследователи считают, что такое управление создает хорошую основу в виде формирования специфической среды для развития всех субъектов образовательного процесса, делает это развитие управляемым и прогнозируемым.

Отрабатывая программы информатизации, школа формирует фактически новое образовательное учреждение, в котором информационные технологии являются эффективным повседневным инструментом развития школы и формирования нового качества образования [2].

Второй подход – *многомерная кластерная модель управления информатизацией*.

Практики образования Г.М. Водопьян и А.Ю. Уваров считают, что перенос методов и инструментов проектного управления из области строительства или разработок новой техники в образование невозможен. Поэтому ими был разработан инструмент управления процессом информатизации школы – многомерная кластерная модель.

По мнению авторов, информатизация школы – это процесс ее развития. Для его оценки надо определить, в какой мере новое состояние школы отличается от ее предыдущего состояния (шаг развития) [3]. Опираясь на вышесказанное положение, разработчики модели выделяют показатели, сгруппированные по разделам и характеризующие состояние информатизации школ: 1) аппаратная среда школы, сеть; 2) поддержка использования информационно-коммуникационных технологий; 3) цифровые образовательные ресурсы; 4) программно-аппаратные учебно-методические комплексы; 5) компетентность педагогов в области использования ИКТ; 6) учебная работа; 7) педагогическая практика; 8) методическая практика; 9) организация учебного процесса. Значения этих показателей задают многомерное пространство состояний информатизации образовательного учреждения, каждая точка в котором соответствует отдельному состоянию. Развитие процесса информатизации отдельной школы описывается последовательностью таких состояний. Для работы с объектами в этом пространстве используются процедуры кластерного анализа, которые позволят оценивать близость отдельных образовательных учреждений по состоянию информатизации, объединив их в близкие устойчивые группы (кластеры). Переход из одного кластера в другой интерпретируется как шаг развития.

Мы считаем, что предложенная многомерная модель может быть полезна при решении трех взаимосвязанных задач: подготовка программ информатизации образовательных учреждений; мониторинг развития процессов информатизации в общеобразовательных уч-

реждениях; оценка эффективности реализуемых проектов в области информатизации образовательного процесса. Но вместе с тем, позволяя определять различные состояния информатизации школы, многомерная кластерная модель не раскрывает механизмы управления процессом информатизации в общеобразовательном учреждении.

Третий подход к управлению информатизацией образовательного процесса в общеобразовательном учреждении предполагает *формирование единого информационного образовательного пространства*.

Формирование и развитие информационного пространства образовательного учреждения направлено на обеспечение открытого взаимодействия между участниками образовательного процесса и обществом посредством модели взаимодействия: «ученик – учитель – администрация школы – родители – органы власти – общественность». Данная модель охватывает всех заинтересованных в качестве образовательного процесса через постановку целей и определение направлений (средств реализации этих целей). Данный подход предполагает, что вопросы, связанные с техническим оснащением школ компьютерной техникой и выходом в Интернет уже решены, а компетентность всех участников образовательного процесса в области информационно-коммуникационных технологий позволяет выстраивать эффективное общение [9].

Каждый из трех подходов, рассмотренных нами выше, затрагивает только одно направление, один аспект в управлении информатизацией образовательного процесса в школе. Мы рассматриваем такой подход к управлению информатизацией образовательного процесса, который ведет созданию *комплексной информационно-коммуникационной среды общеобразовательного учреждения*, которая обеспечивает рациональное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса на новом технологическом уровне, соответствующем тенденциям развития информационного общества.

Одно из определений информационно-коммуникационной образовательной среды дает ее понимание как информационную систему, объединяющую посредством сетевых технологий, программные и технические средства, организационное, научно-методическое, материально-техническое обеспечение, предназначенное для повышения эффективности и доступности образова-

тельного процесса в общеобразовательном учреждении.

При обосновании нашего подхода мы опираемся на определение *информационно-коммуникационной среды образовательного учреждения* как «совокупности условий, обеспечивающих осуществление деятельности пользователя с информационным ресурсом (в том числе распределенным информационным ресурсом) с помощью интерактивных средств ИКТ, которые взаимодействуют с ним как с субъектом информационного общения и личностью», данное И.В. Роберт. *Информационно-коммуникационная среда включает в себя*: множество информационных объектов и связей между ними; средства и технологии сбора, накопления и передачи (транслирования), обработки, продуцирования и распространения информации, собственно знания, средства воспроизведения аудиовизуальной информации, поддерживающие информационные процессы [12, с. 27].

Информационно-коммуникационные технологии создают возможность и необходимость изменения самой модели обучения (учебного процесса): переход от *репродуктивного* обучения к *креативной модели*, когда в учебном классе с помощью нового цифрового оборудования, технологического и технического обеспечения моделируется химический или физический опыт, жизненная ситуация, учащиеся по руководством преподавателя должны применить свои знания, проявить творческие способности для анализа моделируемой ситуации и выработать решения.

Человек с недостаточно развитым творческим мышлением в дальнейшем испытывает трудности в восприятии постоянно усложняющегося мира, в принятии решений в нестандартных ситуациях, не способен улавливать связи между понятиями и явлениями, хоть сколько-нибудь отличающиеся от привычных [5].

В свое время Л.С. Выготский сформулировал основную задачу педагогики будущего, в которой жизнь «раскрывается как система творчества, постоянного напряжения и преодоления, постоянного комбинирования и создания новых форм поведения. Таким образом, каждая наша мысль, каждое наше движение и переживание является стремлением к созданию новой действительности, прорывом вперед к чему-то новому...». Можно сказать, что Лев Семенович предвидел, что в эпоху информационного общества для формирова-

ния креативности как личностного свойства нужна среда, обеспечивающая многостороннее системное воздействие на обучаемого. Федеральная программа «Развитие единой образовательной информационной среды на 2002–2006 годы» предполагает формирование в учебных заведениях среды в полной мере обладающей качествами, необходимыми для формирования креативности [4, с. 153].

Современная информационно-коммуникационная среда образовательного учреждения, по И.Г. Захаровой обладает следующими характеристиками:

– *регламентированность* информационной образовательной среды обеспечивается широким внедрением элементов дистанционного и открытого образования, базирующегося на ИКТ; предоставлением обучаемым возможности работать по индивидуальному плану благодаря широкой поддержке самостоятельной работы цифровыми образовательными ресурсами;

– *потенциальная многовариантность* информационной образовательной среды является обязательной характеристикой современного образовательного учреждения: медиатеки, электронные библиотеки, распределенные образовательные ресурсы Интернет и др.;

– *образцы креативной деятельности и ее результаты*: дистанционные олимпиады, конкурсы, виртуальные научно-исследовательские лаборатории и др. [5].

По существу речь идет о существенном изменении всего образовательного процесса в условиях информатизации образования, о предоставлении новых возможностей как для опережающего, развивающего образования каждой личности, так и для перехода всей системы образования на качественно новый уровень обучения.

Изменение содержания обучения осуществляется по нескольким направлениям, значимость которых меняется по мере развития процессов информатизации. Первое направление связано со становлением учебных дисциплин, обеспечивающих подготовку учащихся в области информатики. Второе – с изменением предметного содержания всех учебных дисциплин на всех ступенях общего образования. Третье направление связано с глубоким влиянием информатизации на цели обучения. Оно будет все более ощущаться по мере развития процессов информатизации общества, переструктурирования накопленных знаний. Предстоит выработать качест-

венно новую модель подготовки выпускников школ, членов будущего информационного общества [6].

Таким образом, возможности созданной информационной образовательной среды ведут к стимулированию и продолжению творческой активности учащихся.

Созданная в одном общеобразовательном учреждении информационно-коммуникационная образовательная среда как инструмент управления процессом информатизации образовательного процесса, эффективно функционирующая и постоянно развивающаяся, может стать образцом создания целой инфраструктуры информационно-коммуникационных сред образовательных учреждений, которые могут создаваться в любом общеобразовательном учреждении с учетом его специфики и технической оснащенности.

Управление информатизацией образовательного процесса в общеобразовательном учреждении позволит добиться:

- повышения эффективности качества образовательного процесса;
- сокращения временных затрат на прохождение программ, повышение качества дополнительного образования на основе дистанционных технологий;
- совершенствования методических систем обучения, функционирующих на базе ИКТ;
- развития содержания и методики обучения информатике, информационным и коммуникационным технологиям;
- использования распределенного информационного ресурса всемирной сети Интернет в образовательных целях;
- интенсификации процессов опытно-экспериментальной и научно-методической деятельности в школе;
- совершенствования механизмов управления системой образования, в том числе управления образовательным учреждением на основе ИКТ.

По меткому замечанию У. Эшби, «Разнообразие инструментов управления должно быть не менее разнообразия информационных явлений». Поэтому управление информатизацией может быть представлено как вариант управления разнообразием и управления изменением, а одна из задач управления информатизацией в общеобразовательном учреждении – сделать изменения такими, какие необходимы для его устойчивого развития. При этом «информатизация образования сможет

дать необходимый социальный и экономический эффект лишь при условии, что создаваемые и внедряемые информационные технологии не станут инородным элементом в традиционной системе образования, а будут естественным образом интегрированы в него, сочетаясь с традиционными технологиями обучения» [10, с. 16].

Литература

1. Алексеев, А.Н. *Стратегическое управление в школе* / А.Н. Алексеев, Т.Н. Ахметова, Л.А. Мельник // *Образование и наука*. – 2005. – № 1.
2. Булин-Соколова, Е.И. *Информатизация школы сегодня и завтра: проблемы и возможные решения* / Е.И. Булин-Соколова // *Вопросы образования. ГУ – Высшая школа экономики*. – 2005. – № 3. – 400 с.
3. Водопьян, Г.М. *Об одном инструменте управления процессом информатизации школы* / Г.М. Водопьян, А.Ю. Уваров // *Вопросы образования*. – 2006. – № 3.
4. Выготский, Л.С. *Воображение и творчество в детском возрасте* / Л.С. Выготский. – М.: ИПО МОРФ, 1991. – 346 с.
5. Захарова, И.Г. *Информационные технологии в образовании: учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений* / И.Г. Захарова. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 192 с.
6. *Концепция информатизации образования* // *Информатика и образование*. – 1999. – № 1. – С. 1–26.
7. *Концепции модернизации Российского образования на период до 2010 года* // *Директор школы*. – 2002. – № 1. – С. 97–126.
8. Лопатина, Н. *Управление информатизацией как приоритетная задача социального развития* / Н. Лопатина // *Информационные ресурсы России*. – 2005. – № 1. – С. 23–25.
9. Минченко, М.М. *Формирование единого школьного информационного пространства: концептуальная основа и опыт реализации* / М.М. Минченко, М.В. Трунова // *Информатика и образование*. – 2005. – № 11. – С. 64–71.
10. *Национальный доклад Российской Федерации на II Международном конгрессе ЮНЕСКО «Образование и информатика»* // *Информатика и образование*. – 1996. – № 5. – С. 1–20.
11. Роберт, И.В. *О понятийном аппарате информатизации образования* / И.В. Роберт //

Информатика и образование. – 2002. – № 12 – С. 2–7.

12. Роберт, И.В. Толкование слов и словосочетаний понятийного аппарата информатизации образования / И.В. Роберт // *Информатика и образование.* – 2004. – № 5. – С. 27–29.

13. Уваров, А. На кластеры рассчитайтесь / А. Уваров // *Учительская газета.* – 2004. – № 52. – С. 56–60.

14. Хвилон, Б.А. Новые публикации ЮНЕСКО на русском языке / Б.А. Хвилон // *Вопросы образования. ГУ – Высшая школа экономики.* – 2005. – № 3. – С. 360–376.

ИССЛЕДОВАНИЕ АКТУАЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ АБИТУРИЕНТОВ И СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Л.В. Парфентьева
ЧГПУ

В статье приведен анализ результатов сравнительного исследования системы потребностей абитуриентов и студентов первого курса педагогического университета, выделен ряд устойчивых ведущих потребностей, которые могут служить основой для формирования профессиональной направленности, а также «синдром абитуриента» – сочетание потребностей, интенсивность которых зависит от ситуации поступления в вуз.

Особенности мотивации большинством исследователей признаются важнейшим источником профессиональной активности человека (Л.А. Головей, Е.А. Климов, Ю.А. Афонькина) [1]. В педагогической деятельности устойчивая система специфических мотивов, ценностей является условием профессиональной пригодности; Н.В. Кузьмина и её последователи рассматривают профессиональную направленность как важную составляющую педагогических способностей [6]. Становление мотивации деятельности исследовалось для среднего и старшего школьного, а также студенческого возраста, при обучении различным видам трудовой деятельности. В современных условиях, когда эффективность системы образования определяется и через прямые затраты на обучение и переобучение будущего специалиста, изучение особенностей направленности личности будущих педагогов имеет большую практическую значимость. В педагогической науке наблюдается повышение интереса к динамике процесса, факторам и средствам формирования мотивационной сферы будущих специалистов, например исследование генезиса профессиональной направленности Ю.А. Афонькиной [1], ролевого взаимодействия как средства воспитания направленности М.В. Ломаевой [5] и др. Проблема выявления особенностей мотивации будущего специалиста и соответствия её направлению профессионального обучения требует учета сложности побудительной сферы личности. Мотивацию каждого отдельного человека составляет множество многоуровневых явлений (интересов, мотивов, потребностей, убеждений), действие которых иногда продолжается несколько минут,

а иногда определяет весь жизненный путь. Современными психологами поддерживается личностно-ситуационная концепция рассмотрения особенностей и побуждений поведения человека, в которой большая роль отводится влиянию конкретной ситуации на проявление личностных особенностей – например, в психологии жизненных ситуаций Л.Ф. Бурлачука [2].

Наиболее часто используемая в современных источниках обобщенная характеристика мотивационной сферы, детерминирующая жизненный и профессиональный путь человека – направленность личности – обобщенно определяется Е.П. Ильиным как система устойчивых доминирующих мотивационных образований в структуре личности [4]. В частности, следуя Б.И. Додонову, она может быть рассмотрена как система устойчивых доминирующих потребностей. Поэтому, объектом нашего исследования (в рамках данной статьи) стала система потребностей будущего педагога. Предметом – устойчивые потребности на первом этапе обучения в вузе и влияние ситуации поступления в вуз на заявляемые цели и потребности студентов.

Цель приведенного здесь исследования – выявление устойчивой структуры потребностей студента педагогического вуза в начале обучения, не зависящей от актуальной ситуации и социальной желаемости ответов. Дополнительной целью было определение возможности использования методики для выявления индивидуальных и обобщенных особенностей мотивационной сферы студентов.

В течение трех лет на факультете коррекционной педагогики Челябинского государственного педагогического университета был накоплен большой объем данных о мотиваци-

онных и других личностных характеристиках абитуриентов и студентов. Исследование первоначально осуществлялось в рамках психологического собеседования с абитуриентами, в дальнейшем, мы заинтересовались возможностью использования данных об особенностях личности для прогнозирования успешности обучения и для формирования профессиональной направленности будущих педагогов.

В настоящей статье приводится анализ данных об актуальных потребностях абитуриентов и студентов, выявленных по методике «Парные сравнения» [8], которая представляет собой стандартизированный самоанализ, результат 105 попарных сравнений 15 утверждений, в которых сформулированы желания человека. Большое количество и независимый характер каждого выбора, повышает достоверность итогового результата. О преобладании определенной потребности говорит большее количество предпочтений в попарных выборах.

Для анализа были использованы результаты тестирования 208 абитуриентов дневного отделения одного года поступления (2003 г.), для сравнения были взяты ответы 45 студентов 1 курса (после 7 месяцев обучения). Выборка студентов была образована случайным методом, из зачисленных на первый курс 118 человек.

Основой анализа послужила статистическая обработка, группировка данных и сравнение центральных тенденций по выборкам испытуемых. При обработке данных были рассмотрены распределения количества выборов каждой потребности из предлагаемого списка. В половине случаев (при выборе определенных потребностей) были получены распределения близкие к нормальным, что позволило использовать в качестве центральной тенденции «модные» – наиболее часто возникающие в группе испытуемых значения. Опора на эти статистические величины позволяет описать «типичного» абитуриента или студента, т.е. образ испытуемого, обладающего набором потребностей, наиболее часто встречающихся в исследуемой группе и, поэтому, являющийся характеристикой группы в целом. В случаях не вполне нормальных распределений по ряду утверждений в качестве центральной тенденции использовались медианы групп данных.

Нами была предложена группировка потребностей по принципу постепенного «по-

вышения» – перехода от материальных потребностей к потребностям социальным и саморазвития. Особенностью предлагаемого нами подхода является выделение из списка утверждений так называемого «избыточного» блока, т.е. желаний, не связанных с прямым удовлетворением какого-либо известного типа потребности (витальной, социальной, духовной или потребности безопасности). На наш взгляд, некоторые из сформулированных в методике желаний, являются многозначными и скорее отражают динамическую сущность человеческой мотивации – склонность желать больше, чем имеешь, недооценивать то, что доступно. Например, желание покупать себе хорошие вещи может быть связано и с эстетическими потребностями, и с социальным престижем, и со стремлением к новизне. Стремление к материальному комфорту – может быть отражением потребности в безопасности, а также основой для духовной независимости и для занятий делом, требующим полной самоотдачи. В ряду потребностей мы поместили «избыточный» блок, связанный с поиском нового и получением удовольствий на крайнюю позицию, подчеркивая его особое место и связующую роль по отношению к другим потребностям (см. таблицу).

Обработка ответов 208 испытуемых позволила выявить профиль потребностей типичного абитуриента, представленный на рисунке 1. Постепенное повышение актуальности потребностей от материальных к социальным и потребностям саморазвития подтверждается и подсчетом средних показателей по блокам потребностей. Наиболее высокие показатели имеют потребность быть понятым другими людьми и потребности «динамические»: стремление к новому и неизвестному, развивать свои силы и способности, повышать уровень своего мастерства и компетентности.

Наиболее низкие показатели – у потребностей покупать хорошие вещи, избегать неприятности, зарабатывать на жизнь и добиться признания и уважения. В целом, полученные результаты согласуются с известными особенностями юношеского возраста: с его стремлением к самоопределению, романтическими ожиданиями большого и значительного, пренебрежением жизненными трудностями [3].

Интересно, что профиль показателей потребностей студентов, полученный на основании сделанных ими выборов, при наличии существенных отличий по форме сходен с

Потребности, предложенные испытуемым для выбора

Название блока потребностей	№ по методике	Формулировка потребности
«Избыточный» – поиск нового и получение удовольствий	11	Стремиться к новому и неизведанному
	13	Покупать хорошие вещи
	8	Обеспечить себе материальный комфорт
Базовые (витальные и материальные) потребности	4	Зарабатывать на жизнь
	3	Обеспечить свое будущее
	10	Избегать неприятностей
Социальное признание и достижение	1	Добиться признания и уважения
	6	Упрочить свое положение
	12	Обеспечить себе определенное влияние в обществе
Качество общения и отношений	5	Иметь хороших собеседников
	2	Иметь теплые отношения с людьми
	15	Быть понятым другими
Развитие и профессиональный рост	7	Развивать свои силы и способности
	9	Повышать уровень своего мастерства и компетентности
	14	Заниматься делом, требующим полной отдачи

профилем абитуриентов (рис. 1). Например, прагматичная потребность зарабатывать на жизнь ниже сопряженных потребностей в материальном комфорте и потребности обеспечить свое будущее; потребность обеспечить себе влияние в обществе выше чем потребность добиться признания и уважения или иметь хороших собеседников и т.д. Повторение относительного сочетания показателей потребностей подтверждает его не случайность и глубокую личностную обусловленность.

К ведущим потребностям студентов, показатели которых остались неизменными и близкими к уровню в профиле абитуриента относятся (в порядке уменьшения значимости):

- повышать уровень своего мастерства и компетентности;
- быть понятым другими;
- иметь теплые отношения с людьми;
- упрочить свое положение.

Сочетание этих ведущих потребностей, также как неизменно более низкая значимость потребностей покупать хорошие вещи, избегать неприятности, добиваться признания и уважения, можно считать устойчивой характеристикой мотивационной сферы студента педагогического университета.

На основании анализа данных абитуриентов и студентов может быть выделен ряд потребностей, видимо взаимосвязанных с ситуацией поступления в вуз. Ситуативный компонент мотивации абитуриента характеризуется значительным изменением количества выборов определенных потребностей в группе студентов (т.е. после того, как ситуа-

ция поступления в вуз перестала быть актуальной) (рис. 2).

Сравнение профилей потребностей типичного абитуриента и типичного студента первого курса позволяет сделать заключение, что ряд потребностей более высокого уровня (развития, профессиональной деятельности, общения, стремления к новому) были преувеличены в период поступления либо частично удовлетворены в новых условиях обучения. Некоторые потребности низших уровней, заявляемые абитуриентами как менее значимые (обеспечить себе материальный комфорт, зарабатывать на жизнь, потребности обеспечить свое будущее, влияние в обществе) в профиле студентов существенно усиливаются, что может свидетельствовать о преуменьшении этих потребностей в период поступления в вуз в соответствии с социальным стереотипом педагогического труда либо изменением условий жизни при переходе в студенчество. В целом, профиль потребностей студента более уравновешенный по блокам потребностей и менее односторонний, чем профиль абитуриента.

Не вдаваясь в причины сдвигов в мотивационной сфере испытуемых, полученные данные позволяют описать эти достаточно существенные изменения как «синдром абитуриента» (понимая «синдром» как сочетание признаков, имеющих общий механизм возникновения и характеризующих общее состояние чего-либо [7]) и учитывать его наличие при педагогическом воздействии на личность студентов.

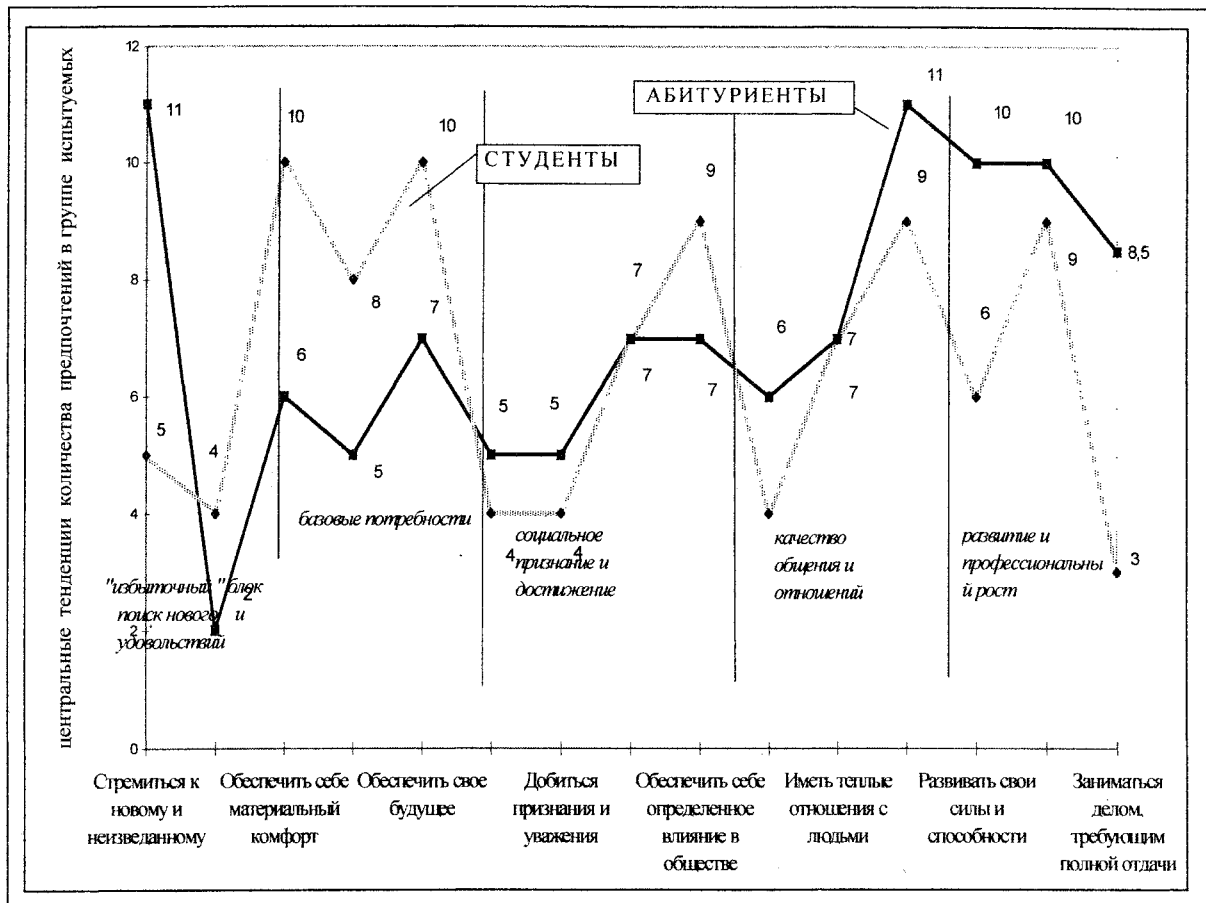


Рис. 1. Соотношение потребностей абитуриентов и студентов факультета коррекционной педагогики ЧГПУ по методике «Парные сравнения»

Очевидно, что ситуация вступительных испытаний в высшее учебное заведение стимулирует сдвиг потребностей в направлении «высших» блоков, а также в сторону соответствия социальным стереотипам педагогической деятельности. Наблюдается:

- повышенное стремление к новому и неизведанному;
- демонстрация готовности развивать свои силы и способности;
- повышенная готовность заниматься делом, требующим полной отдачи;
- понижение значимости базовых (материальных) потребностей – зарабатывать на жизнь, обеспечить себе материальный комфорт, сопряженная потребность обеспечить свое будущее.

Использованная диагностическая методика «Парные сравнения» позволяет дифференцировать индивидуальные различия актуальных потребностей студентов, а также получить обобщенные характеристики выборки и нормативные значения для данной категории испытуемых.

Таким образом, нам удалось выявить структуру актуальных потребностей абитуриентов педагогического вуза, студентов первого года обучения, а также тенденции изменения соотношения и силы потребностей испытуемых при переходе от ситуации вступительных испытаний к обучению в системе высшего профессионального образования. К устойчиво доминирующим потребностям, объединяющим мотивационную сферу студента и абитуриента педагогического вуза относятся потребности: повышать уровень своего мастерства и компетентности; быть понятым другими; иметь теплые отношения с людьми; упрочить свое положение – потребности отнесенные нами к высшим блокам потребностей (социальные отношения и саморазвитие).

Литература

1. Афонькина, Ю.А. Генезис профессиональной направленности. автореф. дис. ... д-ра псих. наук / Ю.А. Афонькина. – СПб., 2003. – 33 с.

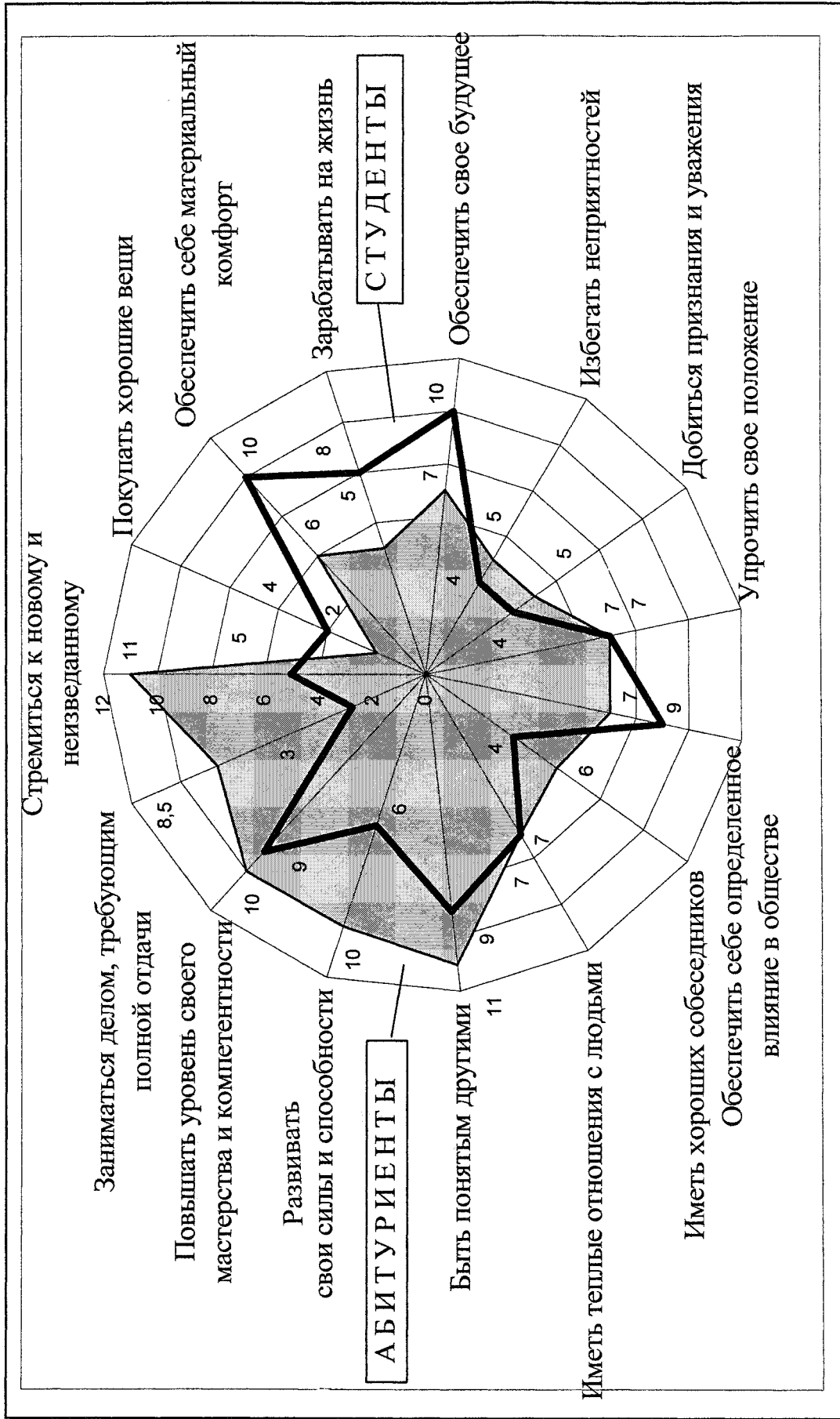


Рис. 2. Изменение потребностей студента после поступления в вуз «Синдром абитуриента»

2. Бурлачук, Л.Ф. Психология жизненных ситуаций: учебное пособие / Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 263 с.
3. Волков, Б.С. Психология ранней юности: учебное пособие / Б.С. Волков. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 96 с.
4. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
5. Ломаева, М.В. Ролевое взаимодействие как средство воспитания профессиональной направленности будущего учителя. автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.В. Ломаева. – Екатеринбург, 2003. – 21 с.
6. Петрушина, Н.В. Формирование профессионально-педагогической направленности специалиста в условиях дополнительного образования. автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Петрушина. – М., 2001. – 22 с.
7. Современный словарь иностранных слов: ок. 20 000 слов. – СПб.: Питер, 1994. – 752 с.
8. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. – СПб.: Речь, 2001. – 448 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ГОСТИНИЧНОГО СЕРВИСА

М.Е. Курдакова
ЮУрГУ

В статье рассматривается идея создания педагогической технологии формирования профессиональной компетентности специалистов гостиничного сервиса, на основе интегративно-модульного и компетентностного подходов.

В педагогической литературе неоднократно поднимался вопрос о комплексном использовании средств и методов формирования профессиональной компетентности специалистов гостиничного сервиса. Для решения данной проблемы нами предлагается идея создания педагогической технологии формирования профессиональной компетентности специалистов гостиничного сервиса, выстроенной на основе интегративно-модульного подхода, которая позволит спроектировать модель подготовки специалиста гостиничного сервиса в вузе.

Слово «технология» пришло к нам из Греции: «технос» означает искусство, мастерство; «логос» – учение. Технология, в современном понимании выступает как совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве. Такое понимание технологии вполне может быть распространено и на педагогическую деятельность. Анализ исследований В.П. Беспалько, Э.Ф. Зеера, И.П. Волкова, Б.Т. Лихачева, Г.К. Селевко, Н.Ф. Талызиной, В.М. Шепеля и др. показывает, что нет единого понимания понятия «педагогическая технология». Мы будем придерживаться точки зрения М.В. Кларина. По его мнению, педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методических средств, используемых для достижения педагогических целей [2, 6].

Мы рассматриваем вопросы формирования компетентности, поэтому важен взгляд на технологию И.С. Якиманской, в которой подчеркивается, что обучающей технологией является не накопление знаний, умений, а постоянное обогащение опыта творчества; формирование механизма самоорганизации и са-

морализации личности каждого ученика. Такой подход соответствует идее непрерывного образования специалиста, формированию его самостоятельности [10].

Опираясь на исследования Г.К. Селевко, мы выделяем три аспекта педагогической технологии: научный, процессуально-описательный и процессуально-действенный [7].

Научный аспект педагогические технологии мы понимаем как часть педагогической науки об управлении, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы. Педагогическая технология формирования профессиональной компетентности специалистов гостиничного сервиса выступает как целенаправленный и педагогически организуемый процесс, как система научно обоснованных приемов и методов профессионального образования.

Процессуально-описательный аспект технологии выступает как разработка алгоритма процесса достижения целей подготовки специалиста. С этой целью была создана технологическая карта формирования профессиональной компетентности специалистов гостиничного сервиса, в виде алгоритмизированного интегративно-модульного подхода к подготовке специалиста гостиничного сервиса.

Процессуально-действенным аспект педагогической технологии отражает реализацию алгоритма интегративно-модульного подхода к подготовке специалиста гостиничного сервиса. Интеграционный модуль формирования профессиональной компетентности специалиста, строится на компетентностном подходе и его принципах, определяет качества личности студента.

Интегративно-модульная технология формирования профессиональной компетентности специалистов гостиничного сервиса, включает:

- разработку целевых установок подготовки специалиста сервиса;
- соответствие содержания образования компетенциям будущей профессиональной деятельности специалиста гостиничного сервиса;
- опора на достигнутый уровень социализации будущего специалиста, позволяющая определить зону ближайшего развития;
- целостный подход к педагогическому процессу как единство форм, методов и средств технологии обучения;
- взаимодействие обучаемых и педагогов на основе согласования целей, выбора средств образования специалиста;
- ориентация на общественно значимые ценности в подготовке специалиста гостиничного сервиса к профессиональной деятельности.

Реализацию интегративно-модульной технологии подготовки специалиста гостиничного сервиса мы связываем с наличием следующих условий:

- четкое определение заданной цели обучения, измеримого представления об ожидаемом результате;
- подача изучаемого учебного материала в виде системы познавательных и практических задач, ситуаций, заданий, проектов, упражнений и др.;
- устойчивая последовательность, логика, этапность выполнения учебных заданий, обеспечивающие достижения целей обучения;
- согласование способов взаимодействия участников профессионально-образовательного процесса;
- мотивационное обеспечение субъектов педагогической деятельности и учения, основанные на реализации их личностных функций;
- указание границ правилсообразной (алгоритмической) и творческой деятельности педагогов, допустимого отклонения от правил;
- открытость обучения профессиональной компетентности будущего специалиста, предвосхищение результатов.

Профессиональная деятельность специалиста гостиничного сервиса связана с взаимодействием с людьми, потому требует формирование его гуманистических личностных качеств. Поэтому технология профессионального образования должна включать гуманизацию процесса подготовки и формирование

гуманистических черт личности компетентного специалиста.

В научной литературе понятие «компетентность» получило широкое распространение сравнительно недавно. Первые упоминания данного понятия встречаются в западной литературе в конце 60-х – начале 70-х гг. в контексте теории речевой коммуникации. Вопросы профессиональной компетентности рассматриваются в работах как отечественных, так и зарубежных ученых. Современные подходы и трактовки профессиональной компетентности весьма различные. Существующие на сегодняшний день в зарубежной литературе определения профессиональной компетентности как «углубленного знания», «состояния адекватного выполнения задачи», «способности к актуальному выполнению деятельности» (G.K. Britell, R.M. Jueger, W.E. Blank) и другие не в полной мере конкретизируют содержание этого понятия [5].

Данная проблема активно изучается также и отечественными учеными. Чаще всего это понятие употребляется интуитивно для выражения высокого уровня квалификации и профессионализма. Если попытаться определить место компетентности в системе уровней профессионального мастерства, то она находится между исполнительностью и совершенством [8].

В педагогике некоторые ученые (Н. Розов, Е.В. Бондаревская) рассматривают данную категорию как производный компонент «общекультурной компетентности». Ряд ученых трактуют ее как «уровень образованности специалиста» (Б.С. Гершунский, А.Д. Щекатунова). Т.Г. Браже и Н.И. Запрудский под профессиональной компетентностью понимают системное явление, включающее знания, умения, навыки, профессионально значимые качества личности специалиста, обеспечивающие выполнение им собственных профессиональных обязанностей.

В.П. Пугачев рассматривает профессиональную компетентность как характерное качество подготовки специалиста, потенциал эффективности трудовой деятельности. Под профессиональной компетентностью автор понимает «техническую» подготовленность работника к выполнению профессиональных функций, связанных со специализацией [9].

К понятию профессиональной компетентности обращаются многие ученые-педагоги (Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, С.Г. Молчанов, А.С. Белкин, В.А. Слостенин и др.).

Обобщая анализ литературы по проблеме профессиональной компетентности, нужно сказать, что она характеризует степень подготовки специалиста к профессиональной деятельности, где компетенция выступает как совокупность полномочий (прав и обязанностей) какого-либо органа или должностного лица; круг вопросов, в которых данное лицо обладает знаниями и опытом.

Раскрывая нашу позицию к обоснованию компетентностного подхода в подготовке специалиста гостиничного сервиса, мы соглашаемся с мнениями А.С. Белкина и А.В. Хуторского, рассматривающими профессиональную компетентность как совокупность профессиональных и личностных качеств, обеспечивающих эффективную реализацию компетенций, включающих личностное отношение к выполняемой деятельности, ее процессу и результату [1].

Профессиональная компетентность – это профессиональная деятельность, в которой на достаточно высоком уровне осуществляется труд, реализуется личностные возможности специалиста; в котором достигаются хорошие результаты в производстве. При этом компетентность специалиста определяется соотношением в его реальном труде профессиональных знаний, умений, то есть профессиональными компетенциями, с одной стороны, профессиональных позиций, личностных качеств, – с другой; и самореализацией в профессиональной деятельности, – с третьей. «Компетентность» является родовым понятием по отношению к «компетенции». Мы разделяем подход А.С. Белкина, который обозначает *компетенции* как совокупность того, чем человек располагает, а *компетентность* – как совокупность того, чем он владеет. Таким образом, компетенции человек получает в процессе образования, жизненного и профессионального опыта, а компетентность достигается самим человеком, в результате профессионального и личностного самосовершенствования [1].

Таким образом, компетентностный подход в подготовке специалиста гостиничного сервиса, на наш взгляд, заключается в:

– ориентации не на информированность студента, а на конструирование им собственного профессионально-личностного опыта, который, в свою очередь, должен стать предметом рефлексии, исследования, оценки;

– развитие приемов саморазвития на основе рефлексии опыта;

– возможности выбора индивидуальной траектории профессионально-личностного становления студента;

– замещении педагога-транслятора знаний педагогом-фасилитатором, обеспечивающим сопровождение процесса профессиональной подготовки специалиста гостиничного сервиса;

– воплощение профессионально-личностного опыта в материальный или идеальный социально и личностно значимый продукт.

Последнее утверждение требует пояснения. Дело в том, что специалиста гостиничного сервиса как никто иной оказываются включенными в практико-ориентированную образовательную среду, связанную с производством материального и духовного продукта. Именно данному специалисту регламентировано, согласно стандарту специальности, освоение основ техники и технологии современного производства гостиничного сервиса, основ экономических знаний, основ прикладного творчества, основ коммуникативных умений и т.п. Создание сервисных услуг сопряжено с конструированием собственного личностного смысла и ценностей выполняемой деятельности. Эти изменения в структуре познания студента должны быть диагностируемы для того, чтобы он был поставлен в центр познания по реализации модели собственной профессиональной компетентности. Следовательно, в качестве компонентов процесса подготовки специалиста гостиничного сервиса, на основе компетентностного подхода, следует отнести:

– познание через Знание;

– познание через Опыт;

– познание себя в опыте.

Знание, на наш взгляд, должно представлять собой интегративное единство выше указанных компонентов, на основании которого организуется сотрудничество субъектов образовательного процесса для обретения опыта профессиональной деятельности. Для обеспечения наиболее полного личностного включения в осваиваемую профессиональную деятельность, необходимо обеспечить познание себя в опыте, что возможно реализовать через конструирование личностного и социального смысла осваиваемой деятельности. При этом блокируется возможность действовать репродуктивно, инициируется поиск новых способов действия и взаимодействия для обоих субъек-

ектов образовательного процесса. Студент становится соучастником и инициатором процесса своего образования.

Резюмируя вышесказанное, отметим следующее: профессиональное становление квалифицированного специалиста гостиничного сервиса в современных условиях связывается с рассмотрением его профессиональной компетентности, которая определяется в научной литературе как интегративное качество личности, сложный синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта. Опора на компетентностный подход в подготовке специалиста гостиничного сервиса есть практико-ориентированное инновационное направление, предполагающее эффективность реализации профессиональных функций специалиста в условиях модернизации образования всех уровней.

Анализ профессиональных компетенций позволяет к компетенциям специалиста гостиничного сервиса отнести: систему научно-теоретических знаний, в том числе специальных знаний в области гостиничного сервиса; профессиональных умений и навыков, опыта; наличие устойчивой потребности в том, чтобы быть конкурентоспособным специалистом на рынке труда. Развитие компетентности специалиста связано с проявлением интереса к инновационной профессиональной деятельности, с самореализацией своего творческого потенциала.

Следует отметить, что сущностные характеристики профессиональной компетентности специалиста нельзя рассматривать изолированно, поскольку они носят интегративный, целостный характер, являются продуктом профессиональной подготовки в целом [3], его востребованностью на рынке труда.

Литература

1. Белкин, А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство / А.С. Белкин. – Челябинск: ОАО «Юж.-Урал. кн. изд-во», 2004. – 176 с.
2. Даль, В. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т / В. Даль. – М.: Просвещение, 1979. – Т. 4.
3. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. – 244 с.
4. Зеер, Э.Ф. Психологические особенности и закономерности становления личности инженера-педагога: сб. научн. тр. / Э.Ф. Зеер. – Свердловск: СГУ, 1991. – С. 3–16.
5. Квартальнов, В.А. Методика и педагогика профессионального обучения и подготовки специалистов для целей туризма в России. Из опыта образовательных учреждений социального туризма. 1987–1997 / В.А. Квартальнов, И.Д. Солодухин. – М.: РМАТ, 1997. – 214 с.
6. Кларин, М.Н. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии / М.Н. Кларин. – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.
7. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Г.К. Селевко. – М.: Нар. образование, 1998. – 256 с.
8. Третьякова, Т.Н. Теоретические основы управления профессиональной подготовкой специалистов: монография / Т.Н. Третьякова. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2000. – 292 с.
9. Элиарова, В.С. Содержание и организация профессиональной подготовки специалистов для предприятий сферы гостеприимства: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.С. Элиарова. – М.: РМАТ, 2001 – 21 с.
10. Якиманская, И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: МГУ, 1996. – 96 с.

ИННОВАЦИОННАЯ СУЩНОСТЬ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

О.В. Котлярова
ЮУрГУ

В статье раскрывается сущность и особенности инновационного подхода к профессионально-практической подготовке будущих специалистов в сфере социально-культурного сервиса и туризма, формированию профессионально-практических умений и навыков.

В настоящее время подготовка специалиста высшей школы ориентируется на изменения в содержании и организации деятельности и их инновационной направленности. Поэтому деятельность педагога высшей школы напрямую связана с изменениями в методологической и технологической подготовке специалиста, т.е. с «инновационной педагогикой».

Термин «инновационная педагогика» и соответствующее направление научных исследований появились в Западной Европе и США еще в середине 60-х годов XX века. В нашей стране в течение 90-х годов были созданы Центр и Институт педагогических инноваций.

В высшей школе инновационная педагогика сталкивается со многими проблемами, главная из которых это «стандартизация» учебного плана, которая представляет собой «процесс воспроизводства одинаковых черт, характеризующих как сущность личности, так и формы ее проявления по заранее заданному образцу» [2, с.17]. Поэтому отсутствие гибких учебных планов, программ, учебников и учебных пособий, реальной возможности выбора дисциплин лишает студента способности к творчеству, к восприятию и созданию нового.

Проблема инновационной педагогики высшей школе – это поиск многообразия форм, методической реализации обучения студентов на протяжении всего пребывания их в вузе.

Анализ педагогической практики показывает, что инновация в высшей школе должна быть системной, ценностной, а также должна учитывать факторы, как собственно нововведений, так и их социокультурной среды.

Слово «инновация» – латинского происхождения, в переводе означает обновление, изменение, ввод чего-то нового, введение новизны.

Понятие «инновация» впервые появилось в исследованиях культурологов в XIX веке и означало введение некоторых элементов одной культуры в другую.

Нововведение (инновация) – это целенаправленное изменение, которое вносит в определенную социальную единицу (организацию, поселение, общество, группу) новые, относительно стабильные элементы [1].

Инновационный процесс имеет свой «жизненный цикл», изменяемый во времени. В научной литературе выделяют несколько этапов инновационного процесса:

- 1) рождение новой идеи;
- 2) изобретение (воплощение в какой-либо продукт-образец);
- 3) нововведение – практическое применение полученного новшества, его доработка;
- 4) распространение новшества, т.е. его широкое внедрение в новые сферы;
- 5) господство новшества в конкретной области (на этом этапе новшество перестает быть таковым, появляются альтернативные более эффективные замены);
- 6) сокращение масштабов применения новшества, связанное с заменой его новым продуктом.

Анализ научных исследований показывает, что следует выделить три этапа исследования нововведений.

Первый этап связан с изучением факторов, способствующих или препятствующих успеху нововведений, и с анализом эмпирического материала, различных классификаций новшеств.

Второй этап рассматривается как изучение собственно инновационного процесса, включая механизмы переноса нововведений из одной культурной среды в другую.

На третьем этапе анализируются различные типы инновационных ситуаций, разрабатываются методы оценки риска, формируются рекомендации в области нововведений.

Инновации всегда сопровождают педагогическую деятельность. Без нее немислимо развитие личности.

Обозначившийся в настоящее время переходный период к новым рыночным производственным отношениям поставил ряд вопросов о необходимости новых ориентиров, которые позволили бы человеку более успешно реагировать на неожиданные, часто меняющиеся условия производственной деятельности.

Одна из задач современной высшей школы заключается в том, чтобы научить будущего специалиста адаптироваться в условиях быстрой смены поколений техники, технологий, меняющихся условий труда и производства, постоянного обновления профессиональных знаний, переоценки сложившихся стереотипов.

На сегодняшний день рынок требует специалистов с высокой профессиональной культурой и гибким мышлением, поэтому усиление профессионально-практической подготовки в университетском образовании должно быть приоритетно.

Система профессиональной подготовки для сферы социально-культурного сервиса и туризма существует более 10 лет. Однако проблема педагогической методики подготовки кадров туристских специальностей является до сих пор весьма актуальной, поскольку масштабы подготовки кадров для рынка труда значительно возросли и сегодня более 200 учебных учреждений России ведут образовательную деятельность для социально-культурной сферы и туризма.

Мы предлагаем концептуальную модель организации и осуществления профессионально-практической подготовки специалистов туристской индустрии в рамках теоретического обучения по основным профессиональным дисциплинам на основе требований государственных образовательных стандартов в объеме практических занятий, осуществляемых в форме выездов (практик-туров), т.е. в структуре выездных практических занятий.

Разработанная методика помогает получить определенные профессионально-практические навыки, вырабатываемые на основе приобретенных умений, которые во время профессиональной практики реализуются комплексно и становятся профессиональными навыками.

Такой подход к обучению позволяет воспитывать у студентов профессиональные ценности профессионально-практической подготовки с первого года обучения, постепенно увеличивая арсенал практических умений, которые во время профессиональной практики реализуются комплексно и становятся профессиональными навыками.

Выездные практические занятия (ВПЗ) – это активная форма практических занятий, позволяющая реализовать профессионально-практические навыки, базирующиеся на знаниях теоретического лекционного материала, осуществляемой самостоятельной работе студентов, должностных инструкциях и т.д.

Они (ВПЗ) представляют собой учебный тур, разработанный и реализуемый по принципу самостоятельного туризма.

Тур выездного практического занятия проводится в рамках учебного процесса и является обязательным условием для овладения студентами конкретными практическими знаниями, умениями и навыками специалистов социально-культурного сервиса и туризма в рамках государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования.

В ходе выездных практических занятий студенты приобретают навыки и умения разработки, организации и управления учебными турами, т.е. на практике реализуется менеджмент туроперейтинга.

Менеджмент туроперейтинга осуществляется студентами старших курсов при овладении навыками специальных дисциплин: экскурсоведения, рекламной и выставочной работы, географии туризма и отдыха, организации въездного и внутреннего туризма, организации питания и размещения и т.д.

Таким образом, в учебном цикле осуществляется многофункциональная деятельность своеобразной виртуальной турфирмы, и все действия студентов – это определенные роли в деловой игре «учебный тур». При этом в действие вовлекаются одновременно студенты всех курсов.

Студенты младших курсов являются одновременно «помощниками» менеджера вир-

туальной турфирмы и потенциальными потребителями обучающих программ, т.е. «клиентами» «турфирмы».

На младших курсах (в рамках дисциплин «Введение в специальность», «Культурно-исторические центры», «Курортно-рекреационные ресурсы», «Человек и его потребности») обязательным является участие в практик-туре по Уральскому региону. За I и II курс студенты обязаны посетить и практически освоить Пермскую и Свердловскую области и республику Башкирия, ресурсы которых составляют основной туристский потенциал Уральского региона. При этом туры за пределы Челябинской области являются комплексными и охватывают весь спектр услуг, представленный в туристской отрасли.

Заключительным этапом изучения туристских ресурсов Урала является посещение и освоение основных туристских объектов Челябинской области:

– курорты (Увильды, курорты Миасско-Чебаркульской зоны, Хомутининской группы, «Урал» и т.д.);

– спелеоресурсы (Серпиевские пещеры, Сикияз-Тамак, карстовый лог Шемеряк и т.д.);

– гидроресурсы (сплав по р. Ай, Юрюзань), горнолыжные центры (Абзаково, Аджигардак, Миньяр, «Солнечная долина»);

– объекты экологического туризма (НП «Зюраткуль» и «Таганай», Ильменский заповедник);

– культурно-исторические центры области (Аркаим, г. Миасс, г. Златоуст, г. Магнитогорск, г. Касли, памятник ЮНЕСКО «Пороги»).

Изучение туристских ресурсов Челябинской области студенты осваивают в ходе однодневных выездов в течение учебного года (без ущерба для других учебных дисциплин), а также в «выездную» неделю, или во время II учебной практики «Туристские ресурсы», совершив комплексную экспедицию: Челябинск – г. Миасс – Ильменский заповедник – курорт Кисегач – г. Златоуст – НП «Зюраткуль» – Пороги – Серпиевские пещеры – сплав по р. Юрюзань.

В целом практика представляет собой комплексный сбор информации по всем туристским ресурсам Уральского региона (реализация практики осуществляется за 4 недели выездных практических занятий на I и II курсе).

Студенты III курса в рамках дисциплин «Сервисная деятельность» и «Связь с общественностью» участвуют в практик-туре за пределами Уральского региона (г. Казань, г. Тю-

мень, г. Тобольск, г. Санкт-Петербург, «Золотое кольцо» и т.д.), где они дают сравнительную оценку «сервиса» в региональных и федеральных масштабах. Также, изучая дисциплину «Транспортное обслуживание» и участвуя в практик-туре, студент объективно оценивает преимущества различных видов транспорта для перемещения на дальние расстояния.

На IV курсе в учебном процессе основной объем времени занимают дисциплины специализации, такие как «Технологии выездного, въездного и внутреннего туризма», «География туризма и отдыха», «Экскурсоведение», «Технологии гостиничного сервиса» и др., в результате освоения которых реализуется национально-региональный компонент образовательной программы подготовки специалиста по сервису и туризму. В соответствии с требованиями ГОС ВПО, для овладения практическими навыками будущему специалисту необходимо принять участие в организации выездного практик-тура, направление которого определяется преподавателями учебного заведения, осуществляющего профессиональную подготовку в рамках рабочих программ в соответствии с профессионально-практической концепцией подготовки специалистов по сервису и туризму.

На V курсе студент-дипломник занимается внедрением инновационных технологий и программ на региональном рынке. Для обеспечения качественной подготовки выпускника в соответствии с квалификационной характеристикой, установленной государственным образовательным стандартом, необходимо формирование образовательной самостоятельности, которое связано с исследовательским подходом, реализуемым в ходе написания дипломной работы. Поэтому студент-дипломник самостоятельно выбирает географический регион учебного тура, изучает спрос на данное направление и занимается непосредственно разработкой, организацией и реализацией учебного практик-тура, потенциальными клиентами которого могут являться студенты «младших» курсов или туристы, привлеченные к разработанному туру, реализуемому на базе предприятия социально-культурного сервиса и туризма.

Выездные практические занятия мы рассматриваем как инновационный процесс в системе профессионального образования, так как они являются комплексным и целенаправленным процессом распространения новшест-

ва, целью которого является удовлетворение профессиональных потребностей новыми средствами, что ведет к определенным качественным изменениям системы образования специалиста по сервису и туризму.

М.М. Поташник отмечает, что инновационный процесс имеет сложное строение, он полиструктурен (т.е. многообразен по своей структуре). Согласно его теории, мы можем утверждать, что выездные практические занятия также многообразны по своей структуре.

Здесь важна деятельностная структура, выраженная совокупностью компонентов: мотивы – цель – задачи – содержание – формы – методы – результаты.

Субъектная структура проявляется во взаимосвязи всех субъектов, принимающих участие в выездных практических занятиях: студенты-«дипломники» – менеджеры учебной поездки, студенты старших (третьего и четвертого) курсов – помощники менеджеров при организации ВПЗ, студенты младших (первого и второго) курсов – потребители туристского продукта, преподаватели вуза – осуществляют общий контроль за подготовкой и ходом ВПЗ, также в ходе практик-тура участвуют поставщики услуг (питания, размещения, транспорта, анимационных программ и т.д.).

Уровневая структура выездных практических занятий проявляется на федеральном (система ВПЗ внедрена в некоторых вузах России), региональном, городском и внутривузовском уровнях.

Система ВПЗ подчиняется взаимодействию четырех видов управленческих действий: планированию, организации, руководству, контролю, поэтому мы можем говорить об управленческой структуре занятий.

По типу новшества все нововведения можно разделить на две группы: материально-технические и социальные. Выездные практические занятия целесообразно отнести к социальным новшествам, так как для них характерна тесная связь с общественными отношениями, культурой региона, сильнее зависимость от личных качеств субъектов ВПЗ и т.д.

Именно на совершенствование процесса развития личности студента направлено педагогическое нововведение выездных практических занятий. Так как если бы опирались только на содержание обучения, или методы проведения занятий, не касаясь личности студента, то нарушили бы древнюю заповедь «не

навреди», и подобная инновация не могла быть в педагогике оценена положительно.

Формы, способы и сферы проявления творческих начал в педагогической деятельности неразрывно связаны с формированием педагогической культуры. Социальное взаимодействие в ходе выездных практических занятий обеспечивает актуализацию инновационной культуры личности студента и преподавателя.

Педагогическую культуру можно трактовать как сотворчество, в ходе которого создаются новые ценности. Долгое время в большинстве вузов страны поведение студентов в учебном процессе было строго детерминировано и пассивно. Эта пассивность противопоставлена освоению ценностей, их можно приобрести только в условиях свободы выбора и самостоятельной стратегии получения общекультурной подготовки [2].

Мы считаем, чтобы подготовить высококвалифицированного специалиста по сервису и туризму, необходимо предоставить студентам возможности для самореализации, самоорганизации, самовоспитания и саморазвития. Такие возможности предоставляются при организации практик-тура, когда студент самостоятельно выбирает направление маршрута, организует технологический процесс подготовки (договоры с поставщиками услуг, разработка анимационной программы, экскурсии и т.д.), набирает группу туристов или экскурсантов, является групповодом на маршруте.

Управление выездными практическими занятиями осуществляется на четырех уровнях: целеполагающем, прогнозирующем, организационно-процессуальном и контрольно-корректирующим.

Организация выездного практического занятия начинаться с определения целей. Исходя из важности профессионально-практической подготовки студента, основной целью ВПЗ является освоение учащимися самостоятельно конструируемого нового опыта во время организации учебного маршрута.

Прогностический уровень позволяет обосновать возможные решения перспективного характера. Прогноз – это основанное на определенных данных предсказание, предвидение изменений в развитии факультета [3].

Прогностический уровень включает информационно-аналитическую деятельность и выбор варианта действия, заключающегося в планировании деятельности с целью воздействия на процесс.

Организационно-процессуальный уровень предполагает обеспечение реализации намеченных планов, непосредственное управление их реализацией. При организации выездных практических занятий студенты ставят себя в инициативную позицию в ходе подготовки практик-тура, а преподаватель занимает позицию помощника-партнера в расширении и освоении учащимися практических навыков и умений.

Контрольно-корректирующий уровень предполагает обеспечение контроля за ходом подготовки к ВПЗ, а также итоговый контроль (проведение итоговой отчетной конференции). Он обеспечивает наличие обратной связи, самоконтроля и последующей коррекции.

В числе ключевых направлений перестройки профессионального образования выделяется интеграция образования, науки и производства, переход к новым принципам их

взаимодействия. Сближение вуза и производства, интеграция учебной, научной и производственной деятельности студентов подготовлены всей историей развития системы высшего образования и выразились в проявлении новых организационных форм и методов обучения.

Литература

1. Пригожин, А.И. *Нововведения: стимулы и препятствия. Социальные проблемы инноватики* / А.И. Пригожин. – М.: Политиздат, 1989. – 198 с.
2. Сластенин, В.А. *Педагогика: инновационная деятельность* / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.
3. Третьякова, Т.Н. *Проблемы инновационного подхода к управлению профессиональной подготовкой студентов* / Т.Н. Третьякова. – Челябинск: ЮУрГУ, 1999. – 179 с.

ВОПРОСЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ НА СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ЦЕННОСТИ

Н.Ю. Губченко
ЮУрГУ

В статье раскрываются вопросы взаимодействия культуры и образования в процессе ориентации студентов на социокультурные ценности.

В традиционной образовательной практике вузов содержательная сторона ценностного ориентирования в значительной мере игнорирует приоритет общечеловеческих ценностей и ценностей культуры. Регламентирующая деятельность педагогов, прежняя система ценностей обучения и воспитания, способы передачи ценностного отношения к миру «в готовом виде» препятствуют разворачиванию процесса восхождения самой личности к ценностям по пути от абстрактного к конкретному. Поэтому система социокультурных ценностей общества в целом, и будущей профессиональной деятельности в частности, остается для большинства будущих специалистов на нейтральном к личности уровне.

В традиционной педагогике очень слабо представлены проблемы глубинных преемственных связей в культуре, здесь упор делается на память студента, наращивая его осведомленность и эрудицию. Самого главного – включения обучаемого в контекст культуры не происходит.

Безусловно, современные сложные информационные, технологические, финансовые и другие системы для успешного функционирования требуют мастерства, быстроты реакции, вышколенности и точности. Однако при внимательном рассмотрении оказывается, что в конечном итоге, даже прагматические доблести зиждутся на глубоких ценностных основаниях, без которых при любой обученности мы рискуем многим – вплоть до технологических катастроф типа Чернобыля, ибо элементарная безответственность, приводящая к ним, не что иное, как сигнал, говорящий о несформированности ценностных ориентиров личности.

Таким образом, затрагивая ценностные основания образования, мы неизбежно вступаем на поле педагогики культуры, которая несет всю полноту ответственности за целостность и ценность образования, выполняя

синтезирующую и смыслообразующую функции.

Именно осознанием необходимости рассмотрения образования в связи с культурой, а не в отрыве от нее и объясняется постоянный рост интереса к культурологическим проблемам образования в педагогической теории и практике на протяжении примерно двух столетий. В результате такого возросшего интереса появились и укоренились различные традиции рассмотрения взаимодействия культуры и образования. В педагогике XXI века четко прослеживается тенденция не только поисков и новых подходов к организации образования, но и иного, адекватного современной культуре и науке понимания его культурных особенностей и механизмов.

Сегодняшнее состояние системы образования объективно актуализировало потребность в рассмотрении таких понятий как ценность, ценностные ориентации, которые являются одними из самых сложных в философии, социологии, культурологии и психологии. Смысл этих понятий во многом определяется субъективной позицией исследователей. В результате получается не просто много определений ценностей, а разные понятия, которые пересекаются, имеют разную смысловую нагрузку.

В нашем исследовании ориентации студентов на социокультурные ценности мы придерживаемся понятия, что ценности – это некоторые черты, характеристики реальности (подлинной или воображаемой), относительно которых существует установка глубокого приятия, крайней желательности их воплощения. Ценностные же ориентации выступают как результат управления образовательным процессом, связанным с включением самих ценностей в структуру личности и руководство ими в практической деятельности. В этом случае ценности становятся личностным

достоянием, компасом, определяющим поведение и отношения человека.

Образование каждого человека складывается в ходе взаимодействия личности с культурой сообщества. Чем разнообразнее и шире контакты личности с мировой культурой, тем богаче перспективы индивидуального образования. Главная роль в организации этих контактов на протяжении веков принадлежала образовательным учреждениям.

Научные исследования говорят о том, что культурологический подход дает широкие возможности не только для описания факта взаимодействия культуры и образования, но и для глубокого осмысления и анализа сложных культурных механизмов образовательного процесса. С.Д. Давыдова и А.С. Аничкин, например, отмечают, что в педагогике все более и более утверждается культурологический подход к образованию, понимаемому как целенаправленный, построенный на научных основах процесс приобщения личности к культуре, в ходе которого осуществляется передача многовекового человеческого опыта (теоретического, ценностного, практического) от поколения к поколению и развитие его в соответствии с современными реалиями.

Изучением проблем культуры занимается специальная наука – культурология. Основателем этой науки считается американский ученый Л.О. Уайт (1900–1975). Культуру Л.О. Уайт рассматривает как целостную, самоорганизующуюся систему, включающую в себя, символический и технологический аспекты.

Имеется множество определений сущности культуры. Американские культурологи А. Кребер и К. Клакхон отмечают огромный и всевозрастающий интерес к этому понятию, который выражается в том, что по их подсчетам, с 1871 по 1919 г. было дано всего 7 определений культуры, то с 1920 по 1950 г. у различных авторов они насчитали 157 определений данного понятия. В отечественной литературе готовность сопоставить различные дефиниции культуры позволила Л.Е. Кертману насчитать свыше 400 определений культуры.

Такое многообразие трактовок можно объяснить, прежде всего, тем, что культура выражает глубину и неизмеримость человеческого бытия. С другой стороны, и сам подход к культуре обусловлен во многом исследовательскими установками. Культура – это объект изучения не только философов, но и социологов, аксиологов, историков, культурологов, педагогов, психологов.

П.С. Гуревич выделяет некоторые специфические подходы к культуре в философии – «философско-антропологический, философско-исторический и социологический» [3, с. 19–25].

Первый выделяемый им подход – философско-антропологический. Культура в этом случае понимается как выражение человеческой природы. Она выводится из особенностей самого человека как особого рода существа. Еще один подход к культуре, который П.С. Гуревич условно называет философско-историческим. Такой подход претендует на то, чтобы раскрыть механизмы порождения, возникновения самой человеческой истории. Человек каким-то непостижимым путем делает скачок от животного к самому себе, от природы к истории.

Еще один подход к трактовке культуры, выделенный П.С. Гуревичем – социологический. Культура здесь трактуется как фактор организации и образования жизни какого-либо общества. Подразумевается, что в каждом обществе есть некие культуротворческие «силы», направляющие его жизнь по организованному, а не хаотическому пути развития. Культурные ценности создаются самим обществом, но они же затем и определяют развитие этого общества, жизнь которого начинает все больше зависеть от произведенных им ценностей.

Анализ работ культурологического характера позволил нам выделить еще три наиболее распространенных подхода к культуре в культурологии – духовный, этносоциологический и ценностный.

Духовный подход ограничивает культуру исключительно сферой духовной жизни общества, производством и потреблением духовных ценностей. Этносоциологический подход рассматривает культуру как накопленный человечеством опыт социальной жизнедеятельности, дающий возможность каждому индивиду усвоить этот опыт и участвовать в его приумножении.

В нашем исследовании ориентации будущих специалистов на социокультурные ценности профессиональной сферы деятельности мы использовали ценностный подход, так как он позволяет рассматривать культуру как совокупность материальных и духовных ценностей, накопленных обществом. Один из сторонников данного подхода В.И. Загвязинский выделяет в качестве сущностнозначимых для образования три положения: культура как система непреходящих ценностей, культура

как механизм передачи этих ценностей и опыта их реализации через традиции, и культура как способ трансляции и умножения ценностей, как творчество.

Таким образом, культура, с позиций ценностного подхода, это исторически сложившая совокупность ценностей, созданных умом и руками человека, а также совокупность знаний и умений, обеспечивающие ориентации личности в культурных ценностях. Поэтому культура выступает как способ ценностного освоения человеком действительности. Метод выявления ценностей, их присвоения, выступает как социокультурный процесс. Как способ освоения действительности, культура выступает не как набор или сумма, а лишь как ценностные элементы, взятые как целостность [7]. Следовательно, приобщение личности к культуре идет через ее ориентацию в культурных ценностях.

Из огромного числа различных подходов к сущности культуры можно сделать вывод, что культура чрезвычайно многообразна и мир культуры безграничен.

Вопросы взаимосвязи образования и культуры в процессе ориентации студентов на социокультурные ценности в настоящее время стали особенно актуальными. Возникают опасения, что в российской культуре может произойти размывание ее ценностного ядра, подмена «своих» ценностей «чужими». Так, сегодня большая обеспокоенность проявляется в связи с «американизацией» русской культуры.

Ценности – как на уровне личности, так и на уровне социума – обнажаются в ситуации кризиса (индивидуального или группового: смерть, пожар, бедствие) или конфликта (семейного, военного, политического, социального и т.п.). Э. Дюркгейм ввел понятие «аномии», обозначающее состояние ценностно-нормативного вакуума, характерного для переходных и кризисных периодов и состояний в развитии обществ, когда старые социальные нормы и ценности перестают действовать, а новые еще не установились: «Прежние боги стареют или умирают, а новые не родились» [4, с. 331]. Именно это состояние описывает Й. Хейзинг в «Осени средневековья», представляя картину страданий и смятения, конфликта ценностей уходящей эпохи и возникновения в результате новых форм социокультурной реальности. Выраженная по понятным причинам конфликтность современной российской ситуации и является основанием для поиска таких форм образования, которые по-

зволяли бы людям сохранить целостность ядра культуры в определенных пределах.

Человек существо социальное, он не может жить и развиваться обособленно без сообщества людей. Общаясь и взаимодействуя с людьми, он при этом усваивает и принимает социальные правила и нормы, что можно рассматривать как процесс присвоения социокультурных ценностей на основе ориентации в них.

Социализация личности как процесс ориентации в социокультурных ценностях происходит во времени и в пространстве. Само пространство выступает как социокультурная среда, которая является динамичной по своему характеру и имеет сложную структуру.

Н.Б. Крылова характеризует социокультурную среду как конкретное, непосредственно данное каждой личности социальное пространство, посредством которого она активно включается в культурные связи общества и где она приобретает опыт самостоятельной культурной деятельности [5].

Человек, познавая культуру, общаясь через нее с окружающим миром, наполняется ценностями культуры, которые имеют прямое влияние на выработку личностных ценностей и ценностных ориентации. В свою очередь, человек может влиять на культуру, наполняя ее своими смыслами, ценностями и миропониманием. Поэтому культуросозидательная и культурообразующая функции образования предполагает ориентацию личности на воспитание Человека Культуры, отбор культуросообразного содержания и воссоздание в образовательных структурах культурных образцов и норм, проектирующих зримые элементы культурной среды.

В ряде философских работ отмечается, что необходимым условием для этого является интеграция образования в культуру и, наоборот, культуры в образование [6].

Долгое время отечественная теория воспитания существовала в отрыве от теории культуры, а теория культуры оставляла вне поля своего внимания проблематику воспитания. В ряде последних педагогических публикаций была отмечена абсурдность подобного положения и показано, что воспитание есть не что иное, как овладение культурой. Нравственное воспитание – это овладение нормами и ценностями нравственной культуры, физическое – физической культуры и т.д.

В.Л. Бенин также отмечает неактуальность традиционного подхода в педагогике, при котором культура и образование рассматривают-

ся как автономные социальные сферы, и указывает на необходимость применения культурологического подхода в педагогике, который рассматривает образование как один из элементов культуры [2].

Следовательно, для изучения ориентации специалистов на социокультурные ценности профессиональной сферы деятельности необходим культурологический подход.

Н.Б. Крылова отмечает, что культурологический подход изменяет представление об основополагающих ценностях образования как исключительно информационно-знаниевых и познавательных, снимает узкую научную ориентированность его содержания и принципов построения учебного плана, расширяет культурные основы и содержание обучения и воспитания, вводит критерии продуктивности и творчества в деятельность педагога и студента [5].

Изучение литературы показало, что культурологический подход в зависимости от исследовательских целей может применяться в контексте философской, культурной, психологической, педагогической антропологии, а также истории культуры и искусствоведения. Нас же интересуют те области образовательной науки, в которых культурологический подход используется наиболее плодотворно. Поэтому мы считаем необходимым остановиться на некоторых, наиболее важных на наш взгляд, формах актуализации культурологических идей в образовании.

Одной из таких форм является кросс-культурный подход – совокупность методов описания, сравнения и изучения культурных различий сообществ, особенностей влияния социокультурных ценностей на личность; а также индивидуального культурного опыта на психику и деятельность. В области психологии и антропологии данный подход разрабатывался Джоном и Беатрис Уайтингами.

Одним из перспективных направлений реализации кросс-культурного подхода в образовании можно считать идеи В.С. Библера, представленные в его концепции «Школа диалога культур». Воспитательный процесс в рамках этой концепции строится на том, что жизнедеятельность человека в своей основе диалогична, и личность свое духовное обогащение в процессе становления черпает не иначе, как в условиях диалога культур.

Новая педагогическая установка определяет необходимость перехода от «человека образованного» к «человеку культуры» и тре-

бует преобразования содержания образования, соединяющего в себе различные культуры, формы деятельности, ценностные и смысловые спектры. В своей концепции школы диалога культур В.С. Библер обосновывает теоретические положения программы. Он указывает на включенность старого знания в новое в процессе изучения культуры; на диалогизм разных культурных смыслов бытия; на общение людей, соединенных одной творческой задачей, где завязываются «узелки» и «точки удивления», которые в последующем станут основным предметом освоения.

Равноправное диалогическая коммуникация преподавателя и студента, как преодоление традиционного монологизма преподавателя, в процессе которого происходит «диалог культур», диалог того глубинного внутреннего пласта, характеризующего внутреннюю культуру личности, дают человеку обрести свой «стержень», раскрыть свою природную сущность и индивидуальность. При этом происходит открытие друг другу главных смыслов и ценностей с целью найти общие точки соприкосновения. В гуманистической, равноправной, ненасильственной педагогической коммуникации появляется возможность взаимовлияния и взаимообогащения.

Широко известен культурно-исторический подход Л.С. Выготского (а также А.Н. Леонтьева и А.Р. Лурия), в основе которого – идея интериоризации личностью социально-символической, опосредованной знаками деятельности; процессы и результат такой деятельности составляют суть присвоения ценностей культуры, при этом психические функции становятся культурными. Механизм интериоризации включает в себя: приобщение личности к культуре социума, ее наличным ценностям; включение личности в культурную коммуникативную деятельность; приобщение личности к различным источникам культурной информации; включение личности в процесс культурообразования.

В рамках культурно-исторического подхода целесообразно сослаться на культурно-историческую педагогику Е.А. Ямбурга, который утверждал, что такая педагогика потому и культурна, что передает последующим поколениям постоянные величины культуры, и исторична, ибо показывает их живую пульсацию в реальных цивилизационных обстоятельствах. Тогда, при таком подходе, благоговейное отношение к вечным ценностям не мешает их непрестанному переосмыслению.

Уважительное, достойное отношение к культуре, отмечает Е.А. Ямбург, возможно лишь при одном необходимом условии: духовной свободы личности. Вне духовной свободы мы в лучшем случае имеем дело с когнитивно-информационной (традиционной) педагогикой, адаптирующей специалиста к среде [8].

Павел Флоренский сказал, что культура – это та среда, которая возвращает личность, поэтому одной из задач педагогики во все времена является передача накопленного запаса знаний и умений последующим поколениям, а именно, передача культурного опыта, то есть задача культурно-историческая, которая определяет суть педагогики. В педагогической науке ученые выделяют культурно-историческую педагогику, как передачу духовно-ценностного опыта и когнитивно-информационную педагогику.

Культурологический подход также активно используется в разных формах и вариантах культурной психологии, которые ставили задачу «переместить культуру с периферии общей психологии в ее центр» (М. Коул, С. Скрибнер, Р. Шведер). Основными идеями М. Коула являются прямая и опосредованная связь мышления и культуры, структурирование развития контекстами обыденной жизни, коэволюция деятельности и артефактов.

Здесь также мы считаем необходимым отметить интегративный культурологический подход: соединение идей культурологии и культурной антропологии с, основными концепциями современных гуманитарных и естественнонаучных дисциплин (П.С. Гуревич, Э.А. Орлова, А.А. Пузырей, В.М. Розин, А.Я. Флиер и др.).

А.Я. Флиер дает определение педагогической культурологии. Он говорит о том, это область научных знаний, сопрягающая педагогический и культурологический аспекты социального воспроизводства и социокультурной модернизации, изучающая образование как подсистему и феномен культуры.

Следующий подход, реализующийся в образовании – это неклассический подход, которых интересен синтезом идей общей психологии и культурной психологии, с одной стороны, и философской антропологии, с другой, и выявлением их сложного влияния на современную педагогическую психологию и педагогическую антропологию (А.Г. Асмолов, В.П. Зинченко, В.И. Слободчиков).

А.Г. Асмолов критикует современное образование за то, что оно является когнитивным, информационным и оказывается в рамках идеала рациональности. Он указывает на то, что нашу ситуацию в образовании пронизывают несколько стереотипов классического мышления – «эволюционный снобизм», европоцентризм и лингвоцентризм. А.Г. Асмолов указывает, что данные стереотипы мешают нам видеть другие культуры и описывать иные пути мышления [1, с. 218].

Таким образом, постановка вопросов о взаимодействии культуры и образования, помогла нам сделать следующий вывод, о том, что в образовании должен действовать культурный императив (требование-принцип), обращенный, с одной стороны, к внутреннему миру личности, культурной индивидуальности, творческому потенциалу человека, а с другой стороны, к возможности и готовности образовательной системы обеспечить выполнение этого требования. Этот императив реализуется в рамках культурно-образовательного взаимодействия, что помогает сохранению, воспроизведению и обновлению основных социокультурных идей и ценностей.

Литература

1. Асмолов, А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа: учеб. пособие для вузов / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл-Академия, 2002. – 414 с.
2. Бенин, В.Л. Педагогическая культурология: курс лекций: учеб. пособ / В.Л. Бенин. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2004. – 515 с.
3. Гуревич, П.С. Философия культуры: пособие для студентов гуманитар. вузов / П.С. Гуревич. – М.: АО «Аспект Пресс», 1994. – 317 с.
4. Дюркгейм, Э. Социология / Э. Дюркгейм. – М.: Наука, 2002. – 534 с.
5. Крылова, Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова. – М.: НО, 2000. – 272 с.
6. Малькова, Т.П. Введение в социальную философию / Т.П. Малькова, М.А. Фролова. – М.: Роспедагентство, 1995. – 192 с.
7. Социология: наука об обществе / под ред. В.П. Андрущенко. – Харьков: Рубикон, 1996. – 687 с.
8. Ямбург, Е.А. Школа на пути к свободе: культурно-историческая педагогика / Е.А. Ямбург. – М.: ПЕРСЭ, 2000. – 351 с.
9. Kroeber, A.L. Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions / A.L. Kroeber, C. Kluchohn. – Cambridge-Massachusetts, 1952. – 317 p.

ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ О ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА-КОНСУЛЬТАНТА

Ю.В. Гольцева
ЧГПУ

В статье описаны результаты исследования по изучению представлений будущих педагогов-психологов о деятельности психолога-консультанта.

Психологическое консультирование – это относительно новая область профессиональной деятельности психолога, которая сравнительно недавно в нашей стране выделилась в качестве самостоятельной сферы деятельности наряду с такими традиционными формами работы, как психологическая коррекция и психодиагностика [2].

В настоящее время психологическое консультирование как раздел психологии становится актуальным, так как данная деятельность представляет собой процесс психологической помощи человеку в становлении его как продуктивной, развивающейся личности, способной к самопознанию и самоподдержке, выбору оптимальной стратегии поведения и ее использованию в реальном межличностном взаимодействии, преодолении возникающих трудностей, ответственному и сознательному отношению к своей жизни [1].

Алешина Ю.С. определяет психологическое консультирование как непосредственную работу с людьми, направленную на решение различного рода психологических проблем, связанных с трудностями в межличностных отношениях, где основным средством воздействия является определенным образом построенная беседа [5].

Психологическое консультирование исходит из представления о том, что с помощью специально организованного процесса общения у клиента можно актуализовать дополнительные психологические силы и способности, что в свою очередь может обеспечить отыскание новых возможностей выхода из трудной жизненной ситуации [4]. Поэтому главная цель психологического консультирования – личностное развитие клиента, и в этом есть залог эффективности консультирования.

Схема деятельности консультанта любой теоретической ориентации в обобщенном виде выглядит так: выявление проблемы – переформулировка проблемы – анализ фактов – план вмешательства – вмешательство в виде консультирования – оценка результатов совместной деятельности консультанта и клиента [5].

Кроме знаний и умений психологического консультирования, психолог-консультант должен обладать рядом специальных личностных качеств, проявляя их в общении с клиентами. По мнению Р.С. Немова, это «способность к эмпатии, открытость, доброжелательность, безоценочное отношение к клиенту, способность отказаться от нравоучений и навязывания клиенту своих советов, доверие клиенту, вера в его способность и возможность самостоятельно справиться со своей проблемой» [2, с. 36].

Нет сомнения, что достичь этих целей может только специалист психолог-консультант, профессионально подготовленный практический психолог, занимающийся психологическим консультированием [2].

В настоящее время знания в области психологического консультирования являются обязательными не только для самих психологов-консультантов, но также для педагогов, дефектологов, социальных работников.

Без психологического консультирования сейчас не обходится ни одна программа вузовской подготовки указанных специалистов, и есть веские основания ожидать, что в ближайшем будущем, когда по числу психологов, занимающихся практикой, наша страна приблизится к наиболее развитым странам мира, таких специалистов в вузах начнут готовить целенаправленно именно как психологов-консультантов [2].

В этих условиях актуальными становятся проблемы совершенствования профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов в области формирования профессиональных умений психологического консультирования. Важно отметить, что такая работа по формированию профессиональных умений психологического консультирования начинается с первого курса обучения в процессе преподавания дисциплин блока общепредметной подготовки: общей психологии, социальной психологии, возрастной психологии и других. Студенты знакомятся с основными психологическими понятиями, психологическими теориями, изучают механизмы, закономерности поведения людей и другие факты психологической науки. То есть будущие педагоги-психологи получают знания, которые «в совокупности с навыками и умениями обеспечивают правильное отражение в представлениях и мышлении мира, законов природы и общества, взаимоотношений людей, места человека в обществе и его поведения. Это все помогает определить свою позицию по отношению к действительности» [4, с. 176]. Поэтому к IV–V курсам будущие педагоги-психологи уже имеют определенные представления о работе психолога вообще, и психолога-консультанта в частности. Таким образом, изучив представления будущих педагогов-психологов о деятельности психолога-консультанта, можно увидеть, какой опыт уже имеют студенты; понять, в каком направлении совершенствовать программы учебных курсов (в частности, курса «Психологическое консультирование», который входит в блок дисциплин предметной подготовки).

В научной литературе представления определяются как образы предметов, сцен и событий, возникающие на основе припоминания или продуктивного воображения. Личностные представления объективируются, становятся доступными другим через словесное описание, графическое изображение и связанное с ними поведение. Представления – итог чувственного познания мира, опыт, достояние каждой личности. Преобразования представлений играют важную роль в решении мыслительных задач, особенно тех, что требуют нового «видения» ситуации [4].

Р.С. Немов определяет представление – «процесс и результат воспроизводства в виде образа какого-либо объекта, события, явления» [3, с. 564].

В деятельности психолога-консультанта выделяются следующие аспекты и соответствующие представления о них: что такое психологическое консультирование и чем оно отличается от других видов практической психологической помощи человеку; содержание психологического консультирования; методы, приемы, техники психологического консультирования; профессиональные умения психолога-консультанта; профессионально важные личностные качества психолога-консультанта; условия результативности психологического консультирования; организация работы психологической консультации; технология процесса консультирования.

Целью нашего исследования явилось изучение представлений будущих педагогов-психологов о деятельности психолога-консультанта. В мае-июне 2006 года респондентам была предложена составленная нами анкета, в которую включены вопросы о понятии, целях психологического консультирования, знаниях, умениях, профессионально важных качествах личности психолога-консультанта. Также участников анкетирования просили дать самооценку уровня собственных знаний и умений психологического консультирования. В исследовании принимали участие студенты – будущие педагоги-психологи двух факультетов Челябинского государственного педагогического университета (факультета подготовки учителей начальных классов и факультета коррекционной педагогики) в количестве 163 человек. Чтобы увидеть, меняются ли представления будущих педагогов психологов о деятельности психолога-консультанта по мере обучения профессии, в выборку были включены студенты I–IV курсов.

Абсолютное большинство студентов, участвовавших в анкетировании, уже имеет правильное представление о том, какие направления деятельности относятся к области практической психологии. Это психологическое консультирование (82,2 % студентов), психодиагностика (73,6 %), психотерапия (65 %), психокоррекция (57,7 %). Однако специфику каждого направления, отличия психологического консультирования от других областей практической психологии четко выделить студенты не могут. Так, например, 66,9 % студентов видят отличия психологического консультирования в содержании и методах работы психолога с клиентом. В действительности же многие методы работы психолога-

консультанта, а также психолога, занимающегося психодиагностикой, психокоррекцией общие. Половина опрошенных студентов (50,3 %) думает, что отличия психологического консультирования от психокоррекции, психотерапии и других областей практической психологии в целях консультирования клиента. Однако на вопрос «Что является целью психологического консультирования?» студенты дают весьма расплывчатый, неконкретный ответ – «помощь нуждающемуся», который одновременно подходит для всех областей практической психологии и даже медицины. Этот факт свидетельствует о том, что у большинства студентов I–IV курсов, которые уже познакомились в большей или в меньшей мере с разными направлениями психологической науки, существует обобщенное представление о практической психологии вообще, и нет четкого осознания границ и особенностей психологического консультирования как вида деятельности в частности, а также нет знаний о том, что представляет собой консультативный процесс.

Часть студентов приблизились к правильному пониманию отличий психологического консультирования от других видов деятельности психолога. Так, 41,7 % опрошенных студентов отличия видят в степени осознанности клиентом своей проблемы, а 27 % – в степени ответственности за принятие решения самого психолога и клиента. Эти данные подтверждают тот факт, что недостаточное количество студентов имеют правильные представления о психологическом консультировании.

Интересен тот факт, что студенты различных курсов и разных факультетов сошлись во мнении относительно наиболее важных умений психолога-консультанта. 76,7 % из общего числа опрошенных главным умением психолога-консультанта считают умение правильно воспринимать и верно оценивать людей. Почти половина студентов (47,2 %) называют также умение добиваться взаимопонимания. Это действительно важно не только для психолога-консультанта, но и для любого практического психолога. Приведенные выше утверждения справедливы также применительно и к любому педагогу, и к любому специалисту, работающему с другими людьми. Таким образом, представления студентов об умениях психолога-консультанта также слишком обобщенные, без учета специфики и особенностей самого процесса и технологии психологического консультирования.

Гораздо ближе к пониманию сути профессиональных умений оказываются те студенты, которые называют такие наиболее важные для психолога-консультанта умения: умение связывать практические проблемы, с которыми обращаются люди, с научными теоретическими знаниями (то есть умение психолога-консультанта выбрать из множества ту психологическую теорию, в рамках которой он будет интерпретировать жизненную ситуацию клиента) – 34,4 % студентов; умение эффективно использовать эти знания для решения соответствующих проблем (то есть в рамках выбранной теории, а в некоторых случаях выходя за ее пределы, подобрать необходимые методы работы с данным конкретным клиентом) – 64,4 %; умение передавать клиентам полезные им психологические знания (существует определенный этап в процессе психологической консультации, во время которого психолог-консультант излагает в обобщенном виде клиенту связанные с его жизненной ситуацией знания, факты, закономерности поведения других людей, уже изученные психологической наукой) – 20,9 %.

Несмотря на то, что курс «Психологическое консультирование» как спецдисциплина по психологии предусмотрен учебным планом только на старших курсах, уровень своих умений психологического консультирования студенты отмечают как удовлетворительный – 57,1 % от общего числа анкетированных. На наш взгляд, это связано с представлениями студентов о наиболее важных для психолога-консультанта умениях. Как уже было отмечено, к главным умениям психолога-консультанта студенты относят умения верно воспринимать и оценивать людей, добиваться взаимопонимания, что в практике их собственного общения не вызывает у них затруднений. Напротив, 31,3 % из общего числа опрошенных считают, что их уровень умений психологического консультирования неудовлетворительный. Так считают студенты младших курсов. Исходя из определения умения в научной литературе как освоенного субъектом способа выполнения действия, обеспечиваемого совокупностью приобретенных знаний и навыков [3], можно предположить, что студентам I–II курсов еще не хватает знаний и навыков психологического консультирования. Достаточный уровень собственных умений психологического консультирования отмечают 10,4 %, и это в основном студенты IV курса, которые, видимо,

обладают достаточным, по их мнению, запасом знаний в области психологии и психологического консультирования, либо уже имели сами практику психологического консультирования.

Абсолютное большинство студентов I–IV курсов – будущие педагоги-психологи – осознают и признают актуальность и прикладное значение психологического консультирования. Так, 100% опрошенных ответили, что знания и умения по психологическому консультированию несомненно либо в какой-то мере пригодятся им в жизни. А 97,5 % студентов считают, что знания и умения психологического консультирования пригодятся каждому педагогу.

Изучив представления будущих педагогов-психологов о деятельности психолога-консультанта, можно сделать следующие выводы:

– студенты I–IV курсов положительно относятся к психологическому консультированию как виду деятельности психолога, видят его ценность и значимость для каждого педагога;

– представления об отличительных особенностях психологического консультирования студентов I и IV курсов не отличаются друг от друга;

– студенты различных курсов и разных факультетов адекватно выделяют наиболее важные умения психолога-консультанта: умение правильно воспринимать и верно оценивать людей, умение добиваться взаимопонимания, умение связывать практические проблемы, с которыми обращаются люди, с на-

учными теоретическими знаниями, умение эффективно использовать эти знания для решения соответствующих проблем, умение передавать клиентам полезные им психологические знания.

– студенты IV курса, в отличие от студентов I курса, отмечают достаточный уровень собственных умений психологического консультирования.

Таким образом, изучение представлений будущих педагогов-психологов о деятельности психолога-консультанта позволяет увидеть отношение студентов к профессии психолога-консультанта, пробелы в знаниях и практических умениях психологического консультирования.

Литература

1. Абрамова, Г.С. Введение в практическую психологию / Г.С. Абрамова. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 264 с.

2. Немов, Р.С. Психологическое консультирование: учеб. для студ. вузов / Р.С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 528 с.

3. Немов, Р.С. Психология. Общие основы психологии: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений; в 3 кн. / Р.С. Немов. – М.: Просвещение, 1995. – Кн. 1. – 576 с.

4. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 800 с.

5. Шнейдер, Л.Б. Пособие по психологическому консультированию: учебное пособие / Л.Б. Шнейдер. – М.: Ось-89, 2003. – 272 с.

РОЛЬ САМОУПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ФОРМИРОВАНИИ ОРГАНИЗАТОРСКИХ УМЕНИЙ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

М.В. Батенова

ЧГИ

В статье обосновывается актуальность развития системы студенческого самоуправления в условиях модернизации современного российского образования; рассматриваются подходы к определению понятий «организаторские умения», «самоуправление»; современное состояние проблемы и тенденции развития.

Проблема воспитания и развития личности студента на современном этапе актуальна как никогда, ведь студенты – наиболее активная, восприимчивая к воздействию и ориентируемая на перспективу часть молодежи. Если семья и школа закладывают основы личностного своеобразия молодого человека и формируют стереотипы его поведения в будущем, то окончательное становление личности происходит в студенческие годы. Поэтому можно без преувеличения сказать, что будущее государства, его кадровый потенциал формируется сейчас в вузах. С одной стороны, мы имеем в виду положение студентов в системе образования, их запросы и требования на фоне глобализации в условиях открытости и усиления конкуренции на мировом рынке. С другой – рассматриваем внутреннюю сторону формирования личности, способной успешно действовать в современных условиях, т.е. не только адекватно отвечать на вызов времени, но и, порой, опережать требования, которые предъявляют молодому специалисту. Вот почему мы считаем важным воспитывать в личности будущего специалиста такие качества, как самостоятельность мыслей и чувств, свободолобие, предприимчивость и организованность. По нашему мнению, эти качества и будут составлять необходимую энергетическую базу для проявления творческого, активного подхода к любой деятельности. А от уровня развития организаторских способностей зависит успешность работы, легкость установления социальных контактов, а также функция эмоционального заряжения, возбуждения интереса, побуждения

к совместной деятельности. Исследования показывают, что в студенческой среде растет понимание собственной роли и значимости в делах общества [7, 12]. Но, вместе с тем, молодые люди зачастую не имеют четкого представления о том, где и как они смогут применить свои навыки и знания. Мы считаем, что в этих условиях государству крайне важно создать необходимые правовые, экономические и организационные условия для самореализации студенческой молодежи.

Следует заметить, что современные воспитательные концепции отличает стремление опираться на общечеловеческие ценности и цивилизованные формы жизнедеятельности во всех сферах. Во всех концепциях в той или иной мере присутствуют идеи гуманизации, а именно: осуществления воспитания в контексте культуры; создания открытых воспитательных систем; поддержки и развития индивидуальности; альтернативности и гибкости методов и организационных форм воспитания [6].

Кроме того, в наши дни гуманизация и демократизация в законе «Об образовании» заявлены как основные принципы реформы системы образования, а само образование рассматривается как средство безопасности, комфортного существования личности в современном мире, как способ саморазвития личности [1].

Наличие четкого представления о сущности и содержании системообразующих принципов современного образования требует обращения к принципам гуманистической педагогики и определения данного понятия. В общем смысле гуманизм (от лат. *humanus* – че-

ловечный) определяется «Энциклопедическим словарем» как исторически изменяющаяся система воззрений, признающая приоритет ценности человека как личности, обеспечение его права на свободу, счастье, развитие и проявление своих способностей, считающая благо человека критерием оценки социальных институтов, а принципы равенства, справедливости, человечности – желаемой нормой отношения между людьми. Он выступает как мировоззрение, основными принципами которого является любовь к людям, уважение человеческого достоинства, забота о благе людей [8]. В самом общем виде смысл слова «гуманизм» означает ориентацию на самого человека, его нужды и потребности. Так, например, Дж. Браун, К. Роджерс главной целью воспитания в русле гуманистической педагогики рассматривают самоактуализацию личности, а задачей выдвигают помощь учащимся в осознании особенностей собственной личности, своего отношения к миру [4]. Б.М. Неменский рассматривает сущность гуманизации образования на двух уровнях: на уровне общения человека с человеком в реальности школы и на уровне освоения эмоционально-ценностного опыта понимания человека, передаваемого через учебные предметы [7]. Смысл гуманизации он связывает с овладением подрастающим поколением опытом человечности, развитием чувств понимания и переживания жизни.

На основании этого можно предположить, что гуманистическая парадигма воспитания предполагает слияние эмоциональных и познавательных аспектов обучения, приоритет создания условий расцвета индивидуальных начал в личности, ее творческого саморазвития, права на собственное мнение, самоутверждения на основе самостоятельности поступков и выбора жизненных ценностей и идеалов. Следует отметить, что данные идеи активно разрабатываются современными отечественными и зарубежными дидактами, что находит свое отражение не только в практике, но и в нормативных документальных источниках. Так, например, в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» помимо содержания образования, определяются механизмы саморазвития личности, способствующие формированию и развитию творческих способностей школьника. В центре внимания находится ученик как субъект обучения, постигающий знания, овладевающий необходимыми умениями и на-

выками деятельности в проблемных ситуациях. Основываясь на сформулированных в данной концепции задачах, можно констатировать, что идеи гуманистической педагогики, а именно «формирование духовности, культуры, инициативы и самостоятельности», являются актуальными и рассматриваются как основные при определении содержания образования в настоящее время. Отсюда – ключевая роль развития коммуникативных и организаторских способностей в профессиональной деятельности.

Согласно логике нашего исследования, именно включенность в самоуправленческую деятельность и является той благоприятной гуманистической средой, в условиях которой и возможно развитие свободной, конкурентоспособной, социально активной личности, обладающей организаторскими умениями. В ходе нашего теоретического изучения проблемы исследования выявлены основные достоинства системы самоуправления в вузе. В частности, изучено развитие организаторских умений студентов при их активном включении в эту систему.

Обратимся к этимологии понятия «организаторские умения». Прилагательное «организаторский» происходит от глагола «организовывать», означающего «основывать, учреждать, готовить, объединять для какой-либо цели, упорядочивать» и существительного «организатор – тот, кто организует что-либо». Понятие «умение» рассматривается С.И. Ожеговым в «Толковом словаре русского языка» как «навык в каком-либо деле, опыт» [5]. В психологическом словаре термин «умение» означает способность выполнять определенные действия с хорошим качеством и успешно справляться с деятельностью, включающей эти действия [3].

Изучив и обобщив различные трактовки данных понятий, в контексте нашего исследования мы пришли к следующей трактовке термина «организаторские умения». На наш взгляд, «организаторские умения» – это, во-первых, способности организовать ученический коллектив, сплотить его, воодушевить на решение важных задач и, во-вторых, способности правильно организовать свою собственную работу. В определении сущности развития организаторских умений студентов, нам представляется очень важным сделать акцент на предоставлении им реальных полномочий соучастия вместе с педагогами в жизни вуза во всех его сферах. В связи с этим, студенче-

ское самоуправление нами рассматривается как способ организации целенаправленной жизни студентов, заключающийся в поддержке, стимулировании, приобщении их к деятельности самоуправления, что и приводит к развитию активной, заинтересованной позиции учащихся по отношению ко всем сторонам жизнедеятельности своего учебного заведения.

На протяжении многих лет проблема развития организаторских умений привлекает к себе пристальное внимание представителей самых различных областей научного знания – философии, педагогики, психологии. Данная проблема актуализировалась на различных этапах развития общества, как в науке, так и в практике. Вопросы формирования организаторских умений в ряду других ценных качеств личности ставились с первых лет существования Советской власти. Так, например, в работах В.И. Ленина, трудах классиков советской педагогики П.П. Блонского, Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого признается значение организационных навыков как необходимой черты строителя нового общества [2]. Но наибольшую разработку понятие «организаторские умения» получило в трудах Л.И. Уманского. Изучая способности к организаторской деятельности, он пришел к выводу, что можно выделить 18 типичных качеств, свойств личности, которые присущи способным организаторам: способность «заряжать» своей энергией других людей, активизировать их; практически-психологический ум; способность понимать психологию людей и верно на нее реагировать; критичность; психологический такт; общий уровень развития; инициативность; требовательность к другим людям; склонность к организаторской деятельности; практичность; самостоятельность; наблюдательность; самообладание, выдержка; общительность; настойчивость; личная активность; работоспособность; организованность [10, 11]. Автор считает, что для осуществления организаторской деятельности необходимо единство этих качеств.

А.И. Щербаков к организаторским умениям как общепедагогическим относит мобилизационные, информационные, развивающие и ориентационные. Эти умения связаны с привлечением внимания учащихся и развитием у них устойчивых интересов к учению, труду и другим видам деятельности; формированием потребности в знаниях и вооружением учащихся навыками учебной работы и

научной организации учебного труда; актуализацией знаний и жизненного опыта воспитанников с целью формирования у них творческого отношения к окружающему миру; созданием специальных ситуаций для проявления воспитанниками нравственных поступков; разумным использованием методов стимулирования, созданием атмосферы совместного переживания и т.п. Информационные умения обычно связывают только с непосредственным изложением учебной информации, в то время как они имеют место и в способах ее получения. Это умения и навыки работы с печатными и компьютерными источниками, умения дидактически ее преобразовывать, т.е. интерпретировать и адаптировать информацию к задачам обучения и воспитания. В процессе непосредственного общения с учащимися информационные умения проявляются в способности ясно и четко излагать учебный материал, учитывая специфику предмета, уровень подготовленности учащихся, их жизненный опыт и возраст; логически правильно строить и вести конкретный рассказ, объяснение, беседу, проблемное изложение; органично сочетать использование индуктивного и дедуктивного путей изложения материала; формулировать вопросы в доступной форме, кратко, четко и выразительно; применять технические средства, электронно-вычислительную технику и средства наглядности; выражать мысль с помощью графиков, диаграмм, схем, рисунков; оперативно диагностировать характер и уровень усвоения учащимися нового материала с использованием разнообразных методов; перестраивать в случае необходимости план и ход изложения материала.

Развивающие умения предполагают определение «зоны ближайшего развития» отдельных учащихся и класса в целом; создание проблемных ситуаций и других условий для развития познавательных процессов, чувств и воли воспитанников; стимулирование познавательной самостоятельности и творческого мышления, потребности в установлении логических (от частного к общему, вида к роду, посылки к следствию, конкретного к абстрактному) и функциональных (причины–следствия, цели–средства, качества–количества, действия–результата) отношений; формулирование и постановку вопросов, требующих применения усвоенных знаний, сравнений, самостоятельных умозаключений; создание условий для развития индивидуальных

особенностей, осуществление в этих целях индивидуального подхода к учащимся.

Ориентационные умения направлены на формирование морально-ценностных установок воспитанников и научного мировоззрения, их отношения к труду, явлениям природы и общества, идеалов и других мотивов поведения; привитие устойчивого интереса к учебной деятельности и науке, к производству и профессиональной деятельности, соответствующей склонностям и возможностям детей; организацию совместной творческой деятельности, имеющей своей целью развитие социально значимых качеств личности. Так, например, организаторские умения учителя-воспитателя неразрывно связаны с коммуникативными, от которых зависит установление педагогически целесообразных взаимоотношений педагога с учащимся, педагогами-коллегами, родителями. Одна из особенностей деятельности педагога в том и состоит, что решение педагогических задач происходит на фоне непрерывно осуществляющегося педагогического общения. Такое общение есть система приемов социально-психологического взаимодействия педагога и учащихся, содержанием которого является обмен информацией, оказание воспитательного воздействия, организация взаимоотношений с помощью коммуникативных средств. Причем педагог выступает как активатор этого процесса, организуя его и управляя им [4].

Многочисленные исследования организаторских умений отечественными психологами и педагогами позволяют сделать вывод, что для достижения результата, а именно, развития организаторских умений в рамках самоуправления в любую воспитательную систему должна быть включена систематическая работа со студентами. Достижения обозначенной цели возможны только через привлечение молодежи к самостоятельному решению возникающих проблем, т.е. через создание органов студенческого самоуправления. В органах студенческого самоуправления складываются традиции работы со студентами младших курсов, воспитываются лидеры и активисты, создается реальная система помощи и сотрудничества с преподавателями в рамках образовательно-воспитательного процесса.

Кроме того, интеграция образовательного процесса и общественной деятельности, включая самоуправленческую, оказывает огромное влияние на познавательное и эмоциональное развитие студентов. Так например,

исследования Роджера Гарольда показали, что многие специфические умения, в том числе и организаторского плана, могут быть развиты через участие в студенческих организациях и общественной деятельности. Многие ценности соответствуют самой сути деятельности этих организаций [9]. Мы поддерживаем мнение Гарольда о том, что эти способности будут востребованы позднее в профессиональной работе. Гарольд выделяет в качестве организаторских такие способности, как способность межперсонального взаимодействия, способность планирования программ, принятия решений, разрешения проблем, конфликтов, постановки целей, делегирования полномочий, привлечения к сотрудничеству.

Изучив различные подходы к проблеме развития организаторских умений, мы отметили наиболее значимые моменты, которые в контексте данной проблемы приобретают основополагающее значение.

1. Создание максимально благоприятных психологических условий для обучения и всестороннего развития каждой личности.

2. Содействие формированию студенческого коллектива и положительного микроклимата в академических группах.

3. Содействие развитию и совершенствованию организаторских способностей студентов через систему самоуправления.

4. Развитие познавательной мотивации, творческих способностей и навыков студенческой молодежи через привлечение их к организации досуга и общественно-значимых культурно-массовых мероприятий.

5. Приобщение к истории и общественной жизни страны, города, формирование активной гражданской позиции студентов.

6. Помощь в социализации студенческой молодежи.

В связи с вышеизложенным, можно констатировать, что для развития организаторских навыков студентов большую роль играет система самоуправления в вузе, поскольку студенческое самоуправление не самоцель, а средство осуществления задач по подготовке молодых специалистов с функциональным образованием. Это метод, который воспитывает самостоятельность и активность студентов. При этом студенческое самоуправление представляет собой внутренне мотивированное и творческое решение самими студентами проблем управления учебным и внеучебным процессом в образовательном учреждении, что и приводит к развитию организаторских

умений. Решение вышеперечисленных проблем особенно актуально, так как в последнее время наблюдается актуализация роли следующих факторов в студенческой среде:

- стремление студентов к объединению;
- организационные и кадровые проблемы деятельности студенческих объединений;
- несовершенство системы студенческого самоуправления в образовательных учреждениях;
- значительное усиление социальной активности студенчества и отсутствие системы, направляющей эту активность.

Теоретическое осмысление проблемы подтвердило нашу мысль о том, что самоуправленческая деятельность студентов обладает соответствующим педагогическим ресурсом и огромным спектром возможностей, реализация которых будет способствовать воспитанию перспективного специалиста, отличного организатора и профессионала своего дела, способного к смелым самостоятельным инновационным решениям.

Есть основания полагать, что актуальность привлечения студентов к соуправленческой деятельности будет возрастать в связи с большой потребностью в подготовке такого специалиста, который способен активно добиваться переустройства высшей школы в соответствии с требованиями жизни.

Литература

1. Закон Российской Федерации «Об образовании». – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 64 с.
2. Константинов, Н.А. История педагогики / Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева. – М.: Просвещение, 1982. – 447 с.
3. Лунев, Ю.А. Центру подготовки молодежных лидеров – 30 лет / Ю.А. Лунев, Т.А. Кошкина // Психологический журнал. – 1991. – № 6. – С. 179.
4. Нечаев, М.П. Теория и практика управления воспитанием / М.П. Нечаев. – М.: АПК и ППРО, 2005. – 123 с.
5. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Российский фонд культуры, 1996. – 928 с.
6. Поляков, С.Д. Технологии воспитания: учеб.-метод. пособие / С.Д. Поляков. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 144 с.
7. Роль студенческого самоуправления в подготовке конкурентоспособных специалистов. Тезисы докладов участников Всероссийской конференции / отв. ред. Г.Г. Николаев. – Екатеринбург, 2005. – 298 с.
8. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. – М.: Советская энциклопедия, 1987. – 1597 с.
9. Степанов, Е.Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е.Н. Степанов, Л.М. Лузина. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 160 с.
10. Уманский, Л.И. Поэтическое развитие группы как коллектива. Коллектив и личность / Л.И. Уманский; под ред. К.К. Платонова. – М.: Просвещение, 1975. – 155 с.
11. Уманский, Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. – М.: Просвещение, 1980. – 217 с.
12. Щуркова, Н.Е. Педагогическая технология / Н.Е. Щуркова. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 256 с.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ГРАФИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ДОМОВЕДЕНИЕ»

Е.Н. Лаврова
ЮУрГУ

В статье обосновывается актуальность графической подготовки студентов специальности «Домоведение» по специализации «Домашний дизайн» в условиях модернизации российского образования, рассматриваются подходы к определению понятия «графическая деятельность» и требования к графической подготовке студентов.

В современном образовании происходят значительные изменения. Они обусловлены коренным преобразованием в социально-экономической сфере общественной жизни, развитием человеческой цивилизации. Высокий темп развития общества определяет его потребность в материальной среде, отвечающей его экономическим, социальным, культурным и прочим потребностям. В современных условиях в обществе остро стоит проблема подготовки творческой, всесторонне развитой личности, способной принимать самостоятельные решения, находить новые, нестандартные пути решения встающих перед ней задач. Резко возрастает значимость высшего образования и в качестве обеспечения процесса подготовки специалистов разного профиля.

Проблема подготовки специалистов-менеджеров «Домоведение» со специализацией «Домашний дизайн» связана с некоторыми тенденциями развития современной системы профессионального образования, для которой характерен интеграционный подход в преподавании тех дисциплин, основная цель которых заключается в освещении одной из составных частей более общих дисциплин (обусловленных спецификой будущей профессии).

Таким образом, изучение механизмов и теоретическое обоснование требований, необходимых для успешной интеграции связанных дисциплин и видов деятельности студента в процессе его образования, представляется для современного профессионального образования одной из приоритетных задач.

В нашей стране подготовка специалистов домоведения ведется сравнительно недавно. Сфера деятельности менеджера домоведения включает в себя: сервисное, организационно-управленческое, научно-исследовательское и образовательное обслуживание.

Субъективная сторона профессиональной деятельности данного специалиста может быть представлена через деятельностно-ролевые характеристики и субъективно-деятельностные качества, обеспечивающие высокую эффективность реализации профессиональных функций.

В нашем исследовании мы выделили графическую подготовку специалистов в области домоведения как наиболее существенный компонент содержания профессиональной подготовки при специализации в домашнем дизайне.

Искусство – важнейшее средство приобщения личности к духовным ценностям. Духовная жизнь – это особая целостная, единая сфера, одним из звеньев которой является ее эстетическая сторона. В свою очередь графическая подготовка является необходимым компонентом в профессиональной подготовке специалиста в сфере искусства, дизайна, домоведения.

Вопросами трактовки и определения значения графической деятельности занимались разные педагоги: Н.Н. Ростовцев, А.Е. Терентьев, Н.С. Жданова, А.Д. Ботвинников, Г.Ф. Хакимов, О.В. Ющенко и др. Несмотря на постоянное обращение к термину «графическая деятельность» в научно-методической литературе единства в определении данного понятия нет. Во многом это объясняется тем,

что графическая деятельность имеется во многих учебных дисциплинах (черчение, начертательная геометрия, рисунок, композиция и т.д.) и каждая из них делает акцент на специфические особенности, присущие данному предмету. Для более точного определения данного понятия, необходимо рассмотреть человеческую деятельность с точек зрения философии и педагогики.

Итак, «деятельность – специфически-человеческий способ отношения к миру в ходе которого человек творчески преобразовывает природу, делая тем самым себя деятельным субъектом, а осваиваемое им явление природы – объектом своей деятельности» [3, с. 118].

В педагогике под деятельностью принято понимать активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности [2]. Все виды материальной и духовной деятельности человека являются производными его труда и несут в себе его главную черту – творческое преобразование окружающего мира. Преобразуя природу, человек преобразует и самого себя, тем самым, проявляясь как субъект своего развития.

Бытие человека предполагает предметную деятельность и общение (объект–объектные, субъект–объектные и субъект–субъектные отношения). Предметная деятельность всегда направлена на творческое созидание определенного материального или духовного продукта.

В психологии принято выделять четыре вида деятельности – учение, игра, общение и труд. У нас нет необходимости останавливаться на всех видах деятельности, так как цель нашего исследования предполагает рассмотрение такого ее вида, как учение.

Как специфический вид деятельности – учение имеет свою структуру, закономерности развития и функционирования. Возможность ее осуществления обусловлена способностью человека, регулировать свои действия в соответствии с поставленной целью. Целью любого учения является познание, сбор и переработка информации, в конечном итоге выражающаяся в знаниях, умениях и навыках, в системе отношений и общем развитии.

В педагогическом словаре дается следующая трактовка понятия «графическая работа» в обучении – это «визуальное оформление преподавателем и учащимися учебной

информации; упрощенная зарисовка деталей изучаемых объектов, их условное обозначение; составление схем, графиков, картограмм и пр.; графоаналитическая обработка данных» [2, с. 57].

С точки зрения Г.Ф. Хакимова, графическим образованием называется открытая подсистема образования, функционирующая с целью обучения учащихся использованию и созданию графических моделей в процессе познавательной и творческой деятельности, направленной на развитие и формирование обучающихся в соответствии с социальными и личностными целями [4].

По мнению Н.С. Ждановой, графика объединяет художественное и чертежное поле деятельности, вместе с тем это разные виды изображений. В черчении большинство изображений выполняются не от руки, а с помощью чертежных инструментов, с высокой степенью точности, которая строго обусловлена государственными стандартами. Чертеж не создает иллюзию трехмерного пространства, не несет художественной выразительности и многопланового восприятия, наоборот, его прочтение должно быть однозначным. Именно это свойство позволило ему прочно занять свою нишу в способах хранения и передачи информации об окружающем мире [1]. Также, информационную и коммуникативную роли графики отмечают Г.Ф. Хакимов, О.В. Ющенко и др. [4, 5].

Исходя из цели нашего исследования были выделены следующие организационно-педагогические требования к графической подготовке специалистов в области домоведения со специализацией в домашнем дизайне.

1. Необходимо использование диагностики, позволяющей определить уровень графического развития студентов.

Любой учебный процесс необходимо начинать с выяснения уровня знаний и умений учащихся, что позволит выявить начальный уровень знаний, умений и навыков, относительно которого будет строиться весь последующий учебный процесс. В государственных стандартах изложен необходимый минимальный уровень знаний и умений для выпускников вузов, но начальный уровень знаний, умений и навыков студентов, с которыми они поступают, разный. Это влечет за собой необходимость адаптации к учебному процессу. Использование диагностики графического развития студентов, как на начальном, так и на промежуточных этапах обучения необходимо. Ключ к диагностике – объективный сбор дан-

ных с последующей его интерпретацией. В случае если интерпретация данных всецело зависит от квалификации преподавателя, то сам процесс обработки данных вполне может быть автоматизирован. В качестве средства автоматизации целесообразно использовать компьютер, который на сегодняшний день является самым простым и доступным средством автоматизации.

Итак, если создать программированное средство обучения и диагностики успеваемости, можно освободить учебный процесс от неточностей и ошибок в обработке данных, связанных с человеческим фактором. Также, программированное средство обучения позволяет вести подробную и наглядную статистику работы каждого студента для создания объективной картины его успеваемости. Н.А. Сорокина считает, что программированное средство обучения позволяет осуществлять функцию контроля успеваемости в соответствии с большинством требований, предъявляемых к этому процессу сегодня, а именно:

- индивидуальный характер контроля, требующий осуществления контроля за работой каждого студента, за его личной учебной работой, не допускающий подмены результатов обучения отдельными студентами итогов работы группы, и наоборот;

- систематичность и регулярность проведения контроля на всех этапах процесса обучения, сочетание его с другими сторонами учебной деятельности студентов;

- разнообразие форм контроля, обеспечивающее его выполнение обучающей, воспитывающей и развивающей функции, повышение интереса студентов к его проведению и результатам;

- всесторонность, заключающаяся в контроле, который должен охватывать все разделы учебной программы, обеспечивать проверку теоретических знаний и практических умений и навыков обучаемых;

- объективность, которая исключает преднамеренные, субъективные и ошибочные оценочные суждения и выводы.

II. Наличие современной учебно-методической базы для оптимального построения образовательного процесса, в которой основной составной частью выступает дидактический материал.

В отечественной и зарубежной практике последних десятилетий, профессиональная деятельность современных художников, фотографов и дизайнеров, в большинстве случа-

ев, связана с компьютерными технологиями. Исходя из этого, было бы логичным использовать компьютер (со специально разработанными программами), в качестве дидактического средства в процессе графической подготовки будущего специалиста по домашнему дизайну. Использование программированного обучения в подготовке специалистов в области домашнего дизайна органично вписывается в концепцию интегрированного преподавания графических дисциплин.

Некоторые психологи указывают на недостаток, которым обладает обычное обучение, а именно на то, что оно протекает как процесс, с плохой обратной связью, так как преподаватель зачастую не знает, как перерабатывается в сознании обучаемых сообщаемая им информация, как формируются необходимые понятия и как усваиваются знания. Тогда как, программированное обучение осуществляется в условиях, обеспечивающих наличие обратной связи в процессе учения. Поскольку при этом имеет место и самоконтроль учебных действий, программированное обучение способствует самостоятельному приобретению знаний, умений и навыков, и способствует активизации студентов в процессе обучения.

В настоящее время высшее образование предполагает овладение и использование современных средств обучения, прежде всего – это компьютерные технологии. Применение компьютерных технологий в преподавании позволяет сделать образовательный процесс оптимальным и эффективным.

Таким образом, в качестве учебно-методической базы мы предлагаем создать учебно-методический комплекс, задачей которого будет являться стимуляция, в той или иной мере, всех факторов, которые оказывают принципиальное влияние на общий уровень графического развития студента, а именно:

- уровень интеллектуального развития студента;

- свобода владения пространственными представлениями и воображением;

- уровень представления студента о формообразовании;

- степень развитости глазомера и руки.

Следует отметить тот факт, что все выше перечисленные факторы взаимосвязаны и постоянно влияют друг на друга. Также мы считаем, что данные факторы могут стимулироваться программированным учебно-методиче-

ским комплексом, интегрированным с общепринятым классическим выполнением графических и чертежных работ от руки и с использование графических инструментов.

Художественная и художественно-конструкторские составляющие графики, не входят, и не могут входить в круг дидактических задач, решаемых программированным способом обучения, так как никакая машина не в силах оценить субъективные эстетические качества графической работы. Оценка подобных графических работ целиком зависит от квалификации преподавателя, что само по себе уже является третьим основным требованием к графической подготовке специалиста домоведения в сфере домашнего дизайна.

III. Наличие высококвалифицированных педагогических кадров.

Высококвалифицированные педагогические кадры – это та основа, без которой невозможно подготовить профессионального специалиста, какие бы средства автоматизации при этом не использовались. Так как в образовательном процессе всегда будет круг вопросов, разобраться в которых студент сможет только благодаря совместной работе с преподавателем.

Перечисленные организационно-педагогические требования к графической подготовке специалистов-менеджеров специальности «Домоведение» являются составной частью целой системы условий и требований в профессиональном становлении студентов. В нашем исследовании, мы выделили те требования, которые, на наш взгляд, оказывают непосредственное влияние на графическую подго-

товку будущего специалиста в области домашнего дизайна.

В заключении хотелось бы отметить, что оценка результатов образования и развития обучающихся по названным показателям осуществлялась на основе диагностики и анализа результатов выполненных ими учебных заданий.

Литература

1. Жданова, Н.С. *Графическая деятельность в профессиональной подготовке дизайнеров / Н.С. Жданова // Развитие Российского и зарубежного дизайн-проектирования: теория и практика: матер. науч.-практ. конф., посвященной 10-летию кафедры художественного проектирования 25–26 апреля.* – Магнитогорск: МаГУ, 2003. – С. 47–52.

2. *Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад; редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др.* – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.

3. *Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова.* – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.

4. *Хакимов, Г.Ф. Графическое образование в средней школе и педвузе / Г.Ф. Хакимов // Художественно-педагогическое образование: сб. ст. – Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1995. – С. 38–40.*

5. *Ющенко, О.В. Коммуникативные возможности графических изображений / О.В. Ющенко // Научно-методические основы обучения изобразительному искусству: межвуз. сб. науч. тр. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2000. – С. 168–170.*

ТУРИЗМ КАК СФЕРА СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

М.С. Локтева

ЮУрГУ

В статье рассматривается сущность социально-культурной деятельности, ее функции и особенности, туризм как составная часть социально-культурной деятельности.

Туризм стал явлением, которое вошло в наши дни в повседневную жизнь сотен миллионов человек. Роль туризма в современном мире колоссальна. Она затрагивает все сферы деятельности современно общества, в том числе экономику, культуру, социальную жизнь.

В работах В.А. Квартального подчеркивается, что туризм – это временное перемещение людей с места своего постоянного проживания в другую страну или местность в пределах своей страны в свободное время в целях получения удовольствия и отдыха, оздоровительных, гостевых, познавательных или в профессионально-деловых целях, но без занятия оплачиваемой работой в посещаемом месте [3].

В современных условиях развитие туризма в России определяется рядом факторов, среди которых основными являются следующие:

- изменение приоритетов в системе культурных и духовных ценностей общества;
- изменение теоретической концепции использования свободного времени населением;
- высвобождение части доходов из семейного бюджета на релаксацию и отдых;
- возможность свободного выбора страны посещения;
- развитие информационных и коммуникативных технологий;
- развитие транспортных сетей.

Отношение человека к своему свободному времени как к богатству привело к тому, что изменились место и роль туризма в структуре потребностей общества. Туризм постепенно становится не привилегией избранных, а потребностью большинства. Вместе с этим, меняется и характер туристских потребностей: от примитивных – к более возвышенным, от средства восстановления физической силы – к способу реализации человеком своих индивидуальных способностей и удовлетворения интеллектуальных запросов.

Все это приводит к развитию новых видов туризма и увеличению спроса на специфические виды услуг в индустрии туристской деятельности и гостеприимства.

В классификации туризма различают следующие виды туристского спроса: рекреационный, культурный, спортивный, деловой, коммуникационный.

Многие из них в свою очередь делятся на мелкие подвиды. Выбор того или иного вида (подвида) туризма зависит от мотивации человека. Но очень часто бывает так, что сложно провести четкую границу между отдельными сегментами по мотивации: деловой туризм может сочетаться с познавательным туризмом; спортивный – с культурным и т.д.

Современный туризм представляет собой сложноорганизованную многоаспектную систему, что обуславливает множественность подходов к выявлению и обоснованию сущности данного социального феномена. В настоящее время туризм рассматривается и изучается с точки зрения экономики и бизнеса, управления и менеджмента, гостеприимства и права, особой сферы социальных коммуникаций – и это далеко не полный перечень существующих подходов. Комплексный анализ литературы, посвященной туризму, позволяет выделить несколько главных аспектов исследования данного феномена:

- социальный (с точки зрения вовлеченности в туристско-экскурсионную деятельность различных слоев и групп населения);
- экономический (туризм как отрасль экономики);
- географический (выделение и использование территорий для туризма);
- организационный (с точки зрения уровней и субъектов организации международного и регионального туризма);
- гуманитарный (с точки зрения вклада туризма в процесс физического развития и духовного обогащения личности).

В этой связи весьма актуальным видится представление туризма как разновидности социально-культурной деятельности, осуществляемой в условиях свободного времени.

Однако прежде чем рассмотреть туризм как сферу социально-культурной деятельности необходимо дать понятие социально-культурной деятельности.

Социально-культурная деятельность как целостное явление может быть описана в трех значениях: как общественная практика, в которой в настоящее время задействовано множество профессий, необходимых для современной социокультурной сферы; как учебный предмет, обладающий определенной логикой и структурой; как исторически сложившаяся отрасль научных знаний, теория, которая развивается благодаря усилием ученых и практиков.

Понятие «социально-культурная деятельность» имеет комплексный характер, выражающийся в его связях с понятиями и идеями таких наук, как философия, социология, педагогика, психология, экономика и др. В свою очередь, теория социально-культурной деятельности является базовой отраслью научных знаний для множества более узких специализированных дисциплин, входящих в образовательные стандарты подготовки кадров для сферы искусства, СМИ, туризма, информационных технологии и других.

Категория «социально-культурная деятельность» – это не только философское, но, прежде всего, социологическое, культурологическое понятие, широко используемое в педагогической, социально-психологической науке.

Основу содержания социально-культурной деятельности составляют общечеловеческие ценности. По мнению целого ряда педагогов-исследователей, социально-культурная деятельность должна базироваться на фундаментальных ценностях, благодаря которым у человека формируются добрые черты, рождаются высоконравственные потребности и поступки. Это Человек, Семья, Труд, Знания, Культура, Отечество, Земля, Мир. Каждая из этих ценностей обладает огромной значимостью для содержания и организации социально-культурных процессов [1, 2].

Социально-культурная деятельность, выделяясь из ряда других видов человеческой деятельности, имеет свои характерные черты:

- она осуществляется в свободное время;
- отличается свободой выбора, добровольностью, активностью, инициативой как одного человека, так и различных социальных групп;

- обусловлена национально-этническими, религиозными особенностями и традициями;

- характеризуется многообразием видов на базе различных интересов взрослых, молодежи и детей;

- отличается глубокой личностной направленностью;

- носит гуманистический, культурологический и развивающий характер.

Социально-культурная деятельность выполняет ряд постоянных функций: коммуникативную, информационно-просветительскую, культуротворческую и рекреативно-оздоровительную. Однако в зависимости от профессионального и непрофессионального, индивидуального и коллективного характера деятельности, от специфики ее содержания и наличия возрастных, этносоциальных, профессиональных и прочих условий основные функции в каждом конкретном случае дополняются отдельным рядом специально востребованных вспомогательных функций, благодаря которым, в конечном счете, обеспечивается достижение конечного результата.

Социально-культурная деятельность является важным фактором реализации сущностных сил человека, становится частью конкретно-исторической программы развития личности, что создает предпосылки для ее интеграции в мировую социокультурную среду.

Социокультурная среда – это многомерное пространство, окружающее объекты культуры, а также совокупность условий, в которых протекает деятельность объектов культуры и людей, выполняющих эти условия. Социокультурная среда – динамическое образование, меняющееся в зависимости от запросов общества. Она по своей природе интегративна и стремится к объединению в единое целое всех социокультурных элементов.

В настоящее время в российской действительности утверждается система принципов социально-культурной деятельности, обусловленная общими процессами, происходящими в обществе. Наиболее важными из принципов указанной системы являются:

- принцип приоритета общечеловеческих ценностей в процессе освоения духовных и нравственных ценностей;

– принцип всеобщего массового культуротворчества, самоорганизации, самоутверждения личности как доминирующего признака;

– принцип гуманизации содержания и всего воспитательного процесса, их всеобъемлющего подчинения интересам, потребностям, установкам личности;

– принцип диалектического единства и преемственности культурно-исторического, социально-педагогического и национально-этнического опыта, традиций, инноваций;

– принцип общественно-государственного управления социально-культурной деятельностью, обеспечения децентрализации и суверенности региональной политики в социально-досуговой сфере.

Эти принципы в полной мере оказываются задействованными и в сфере туризма.

Анализ сущности социально-культурной деятельности отражает наличие взаимодействия в ней различных элементов, определяющих ее своеобразные уровни, которые можно классифицировать так:

– творческий: преобладание творческих моментов в деятельности;

– репродуктивно-творческий: открытие человеком того нового для себя, что объективно не является новым;

– репродуктивный: простое воспроизведение готовых, отработанных ранее общественных форм, вещей, способов и т.д.

Многозначность понятия «социально-культурная деятельность» обусловлена наличием различных видов общественной практики, в которых она реализуется. Общим, интегрирующим для этих областей общественной практики, родовым является понятие «социально-культурная сфера». Структура социально-культурной сферы определяется различными видами социально-культурной деятельности.

Для более точного определения границ, масштабов и наполнения понятия «социально-культурная сфера» необходимо соотнести его с целым рядом других адекватных терминов: «непроизводственная сфера», «социальная сфера», «отрасль культуры».

Являясь составной частью непроизводственной сферы, социальная сфера представляет собой инфраструктуру общественной деятельности, направленной на удовлетворение социальных и духовных потребностей людей. В повседневном обиходе существуют более

узкие, но практически оправданные определения социальной сферы:

– деятельность по оказанию широкого комплекса услуг и социально-бытовому обслуживанию;

– деятельность по социальной защите, социальному обеспечению и социальной реабилитации отдельных, нуждающихся в такой поддержке, слоев населения;

– совокупность отдельных социальных страт в рамках того или иного региона.

Понятие социально-культурная сфера входит в структуру социальной сферы. Это понятие используется для характеристики широкой совокупности областей, институтов и служб социальной сферы, в рамках которых осуществляется социально-культурная деятельность. К этой совокупности, удовлетворяющей культурные и информационные потребности населения, относятся культура, досуг, образование, искусство, физическая культура и спорт, здравоохранение и социально-культурная реабилитация, средства массовой информации, туризм, гостиничный и ресторанный сервис, общественное питание, природоохранная деятельность и другие.

Многие из областей социально-культурной сферы, такие как досуговая индустрия, образование, туризм, физкультура и спорт, здравоохранение и другие, превратились в отдельную, самостоятельную отрасль культуры, являющуюся предметом изучения экономических наук [5, 6].

Туризм как часть социально-культурной деятельности, поскольку является в какой-то степени хранителем достижений человеческой культуры, природных ценностей, открывает вместе с окружающими рекреационными, социокультурными, историческими объектами возможность формирования нового пространства, обладающего воспитательным потенциалом особого свойства, что отражает его феноменальность.

Туристское пространство позволяет создать условия, в которых культурные и общечеловеческие ценности будут активно влиять на воспитуемого, стимулируя процессы его самоактуализации, самореализации и самосовершенствования.

Туристское воспитательное пространство имеет уникальные возможности для развития и формирования личности воспитуемого:

- свобода принятия воспитуемым решения о вхождении в туристское воспитательное пространство;

- свобода выбора вида туристской деятельности, такой, которая позволила бы воспитуемому достичь наивысшего самовыражения или самоудовлетворения;

- построение диалоговых отношений с людьми различных возрастов и социальных групп;

- более интенсивное проживание социальных ролей;

- выбор различных коллективов, общностей и их интенсивная смена;

- освоение подпространств: культурного, информационного, природного и т.д.

Отличительной особенностью туризма также является то, что воспитательное воздействие в туристском воспитательном пространстве происходит в свободное время, которое в современных условиях является настоящей ценностью. Ценность – это повседневный ориентир, с помощью которого человек сообразует свои мысли и действия с социальной действительностью. Это то, что побуждает его и чем он руководствуется в своей жизнедеятельности. Естественно, что ценностные ориентации существуют у человека и по отношению к свободному времени.

Развитие туризма как вида социально-культурной деятельности определяется целым рядом факторов.

К социальным факторам можно отнести: возраст, социальное положение, профессиональную деятельность, социальный статус.

Культурные факторы можно подразделить на мегакультурные, к которым можно отнести: этнос, менталитет, общество, государство; мезо-культурные, такие как: субкультура, тип поселения, толпа и микрокультурные: семья, воспитательные институты, микросоциум, группы сверстников.

Природные факторы представлены следующими элементами: страна; регион; ландшафт.

Эти составляющие оказывают влияние на становление сознания человека, на специфику его психологии, на развитие потребностей, интересов, предпочтений и т.п., то есть они формируют от начала до конца субъекта туристской деятельности, определяют наличие социально-культурной среды.

Туризм, как вид социально-культурной деятельности со специфическим, присущими ему целями, формами организации, взаимоот-

ношениями людей, выступает как своеобразный феномен, свойственный, прежде всего, развитым урбанизированным обществам, способствует:

- восстановлению сил и трудоспособности человека и, соответственно, психофизиологических ресурсов общества;

- рациональному использованию свободного времени;

- увеличению занятости и повышению жизненного уровня местного населения;

- обогащению социально-экономической инфраструктуры и межнационального сотрудничества стран, государств, народов.

Социально-культурная сущность современного туризма проявляется в том, что он способствует организации досуга населения, сглаживанию различий и предупреждению конфликтов в обществе; обеспечивает формирование новых связей между отдельными людьми и группами; создает условия для образования и повышения культурного уровня населения; способствует распространению культурных ценностей. Социально-культурный эффект туризма во многом отражается в рационализации свободного времени населения, расширении его духовных и физических способностей.

Раскрытию содержания и специфики туризма как вида социально-культурной деятельности и формы досуга предшествует уточнение таких понятий, как «свободное время», «отдых», «досуг», а также понятия иерархии потребностей, лежащих в основе человеческой активности, включая различные формы и виды культурно-досуговой деятельности.

Туризм, как особая форма культурно-досуговой деятельности, осуществляемой в свободное время, органично соединяя интересы и потребности личности и общества, реализует следующие взаимосвязанные функции:

- гносеологическую функцию познания действительности;

- аксеологическую функцию формирования ценностного отношения к различным сторонам окружающего мира;

- просветительную функцию распространения знаний о сути наиболее значимых событий и явлений истории, культуры;

- коммуникативную функцию обеспечения духовного общения людей на базе восприятия ценностей природы, истории, культуры;

– гедонистическую функцию стимулирования душевного подъема и чувства наслаждения;

– рекреационно-восстановительную функцию [4].

Таким образом, туризм представляет собой одну из форм проявления социально-культурной активности личности, отражающих ее потребности в познании окружающей действительности, в новых впечатлениях, в расширении круга общения, в сочетании рекреации и духовного развития. Важным моментом при этом является осознание личностью эффективности использования для реализации всех этих потребностей именно путешествий, экскурсий и иных динамичных видов свободного времяпрепровождения.

Привлечение населения, и особенно молодежи, к участию в туризме имеет большое воспитательное значение; знакомство с памятниками отечественной истории и культуры, воинской славы, объектами индустрии и новыми промышленными городами развивает и углубляет патриотические чувства в подрастающем поколении.

Литература

1. Биржаков, М.Б. Введение в туризм / М.Б. Биржаков. – М.–СПб.: Невский фонд, 1999. – 315 с.
2. Зорин, И.В. Энциклопедия туризма / И.В. Зорин, В.А. Квартальнов; рос. акад. междунаrod. туризма. – М.: Финансы и статистика, 2001. – 364 с.
3. Квартальнов, В.А. Туризм: учебник / В.А. Квартальнов. – М.: Финансы и статистика, 2003. – 314 с.
4. Киселева, Т.Г. Социально-культурная деятельность: учебник / Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников. – М.: МГУКИ, 2004. – 539 с.
5. Рябова, Т.В. Особенности социальных коммуникаций в сфере туризма / Т.В. Рябова // Социальные коммуникации в XXI веке: теория, практика, технологии: тез. докладов науч.-практ. конф. – СПб.: Питер, 2001. – С. 14–16.
6. Рябова, Т.В. Туризм как вид социально-культурной деятельности / Т.В. Рябова // Состояние и перспективы развития туризма в СНГ: материалы ежегод. науч.-практ. конф. – СПб.: Питер, 2002. – С. 112–114.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Т.В. Малькова

ЧелГУ, г. Миасс

В статье рассматриваются особенности комплекса заданий, сориентированного на формирование творческой направленности в рамках курса «Философия».

Анализируя тенденции современной системы высшего университетского образования, можно отметить их многообразие, актуальность и направленность не только на формирование конкурентноспособных специалистов, но и на развитие личности студента. Акцентируя внимание на последнем моменте, можно сделать вывод, что указанная характеристика тесно связана с воплощением в системе университетского образования идей процесса гуманизации.

Реализация гуманистического принципа в системе университетского образования связано с требованиями общества, предъявляемыми к будущим специалистам. В контексте открытой педагогической синергетики (Н.Н. Булынский, Л.Я. Зорина, Л.Е. Шабунин и др.), образовательный процесс способствует саморазвитию личности студента, что, по мнению ряда ученых (Е.В. Бондаревской, В.В. Краевского, В.А. Сластенина, и др.) определяет ее творческий характер [1–6].

Опираясь на многочисленные педагогические исследования и собственный опыт педагогической деятельности, можно отметить, что отражение в образовательном процессе принципа творческой направленности личности студента является наиболее сложным. Это связано с многовариантностью характеристик категории «творчество». Мы будем опираться на точку зрения Ю.А. Карповой, отмечающей, что «наиболее существенным результатом творчества является не создание оригинальных материальных ценностей, а создание нового в творце, преобразование субъекта творчества, изменение его внутреннего мира, которое неизбежно проявляется в созидательном поведении человека» [7, с. 127].

Такая позиция предполагает наличие внутренних и внешних изменений. То есть,

чтобы создать что-то новое, необходимо проделать определенную внутреннюю работу, связанную с изменениями некоторых сложившихся установок, отказом от стереотипов мышления и поведения, рассмотрением проблемы с иных позиций.

Развитие творческой направленности личности студента невозможно без специальной организации обучения, обеспечивающей профессиональную ориентацию и опирающейся на комплекс заданий.

Рассматривая особенности комплекса заданий, сориентированного на формирование творческой направленности, необходимо помнить, что любая творческая деятельность требует выработки идей, возникающих стихийно и непредсказуемо. Следовательно, предлагаемый комплекс заданий должен мотивировать творческую деятельность студентов, с одной стороны, и отражать широко применяемые при их решении простые и доступные методы – с другой. Например, метод проб и ошибок, методы психологической активизации творчества, метод «мозгового штурма», метод синектики, метод аналогий, метод контрольных вопросов и другие.

Разрабатывая комплекс заданий, педагог, учитывая вышеобозначенные методы, проектирует свою педагогическую деятельность на создание совместно со студентами ценностно-смыслового пространства проблемной, исследовательской ситуации и стимулирует процессы творческой самореализации учащихся в этих ситуациях. (В качестве примеров хотелось бы предложить некоторые образцы заданий, использованные при преподавании курса «Философия».) Например, при изучении темы «Футурология», можно предложить студентам составить проект развития будущего с их точки зрения. Одновременно данное задание

можно уточнить, введя дополнительный аспект – на выбор студента представить свое будущее, будущее своих однокурсников, учебного заведения, города и так далее.

Опыт педагогической деятельности показал, что предлагаемые задания должны обеспечивать способность студентов расширять границы исследовательского поля познавательной проблемы и творчески самореализоваться в нем. К числу таких заданий можно отнести защиту разнообразных точек зрения. Например, в теме «Теория познания» предложить двум группам студентов разработать систему доказательств и показать несовершенство чувственного и рационального типов познания.

Такой подход выявляет практическую значимость курса философии, так как позволяет продемонстрировать, каким образом теоретические знания по курсу могут быть реализованы в практической, в том числе и профессиональной, деятельности. Например, в разделе «История философии» в теме «Философия Нового времени» рассматриваются принципы правильного мышления, предложенного Р. Декартом. Содержание этих принципов характеризуется творческой направленностью. Затем, при работе на семинарских занятиях, предусматривается задание, для выполнения которого необходимо использовать данные принципы.

Особая роль курса «Философия» в развитии творческой направленности личности студента объясняется возможностью не только выполнять различного рода творческие задания, но и осмысливать природу творчества. Обращение к такой части курса, как «История философии» дает практически неисчерпаемый материал для осмысления студентами проблемы «человек и творчество». В качестве примера можно выделить сформировавшиеся еще в античности ведущие концепции творчества: первая, сформулированная Платоном, рассматривает творчество как некий божественный дар, проявляющийся через вдохновение и интуицию; вторая, рассмотренная Аристотелем, характеризуется возможностью развития в человеке изначально заложенных творческих способностей.

Приоритет той или иной концепции в различные периоды становления и развития философского знания позволяет студенту не только осознать природу творчества, но и прийти к мысли о том, что современность открывает человеку возможность творить во

всех областях человеческой деятельности, в том числе и в профессиональной. Более того, именно творческая составляющая, как в профессиональной деятельности, так и в обыденной жизни (воспитание детей, домашнее хозяйство), способствует самореализации и саморазвитию человека, привносит в его жизнь особый смысл.

Особый отклик у студентов при рассмотрении указанных тем получают задания, характеризующиеся неоднозначностью и необходимостью проведения исследовательского поиска. К их числу относятся такие, задания как размышления на темы: «Совместимы ли гений и злодейство», «Мужчины и женщины в творческой деятельности», «Почему на вкус и цвет товарищей нет» и другие. При рассмотрении категории творчества (гармония, игра, комическое и трагическое, безобразное и прекрасное) интерес вызывают следующие задания: составьте, используя изображения общепризнанных красавцев, портрет идеального мужчины (женщины); предложите комические способы разрешения различных конфликтных ситуаций и т.д.

Развитие творческой направленности личности студента также способствует развитию коммуникативных способностей. Это связано с такими творческими заданиями, где присутствует необходимость использовать иные потребности, способности, иное внутреннее содержание (задания в форме дискуссий, отстаивания и аргументирования различных точек зрения, в том числе и тех, с которыми студент полностью или частично не согласен). Это ставит для студента задачу – понять собеседника, для чего необходимо проявить внимание, увидеть, услышать, адаптироваться к собеседнику как к среде общения, что предполагает также фиксацию эмоционального состояния собеседника, его чувств, настроения.

Постоянное обращение к полемике, необходимости не просто формулировать, но и отстаивать собственную точку зрения, взаимодействовать с другими членами группы в процессе выполнения предлагаемых заданий будет способствовать повышению самооценки, содействовать саморазвитию.

Следует отметить, что развитие творческой направленности может быть осложнено барьерами – препятствиями для его развития, как психологическими, в виде невосприятия собеседника, негативного к нему отношения, боязни критики, отсутствию

гибкости мышления, так и Интеллектуальными в виде неадекватного восприятия передаваемой информации из-за смысловых барьеров, разного уровня интеллектуальных способностей, привычки, влияния авторитетов. Наличие таких барьеров отмечается в целом ряде работ, например в исследованиях Ю.Г. Фокина [8].

Тем не менее, в рамках курса «Философия» можно уменьшить влияние этих негативных факторов за счет широкого информационного поля, возможности привлечения данных разнообразных научных дисциплин, анализа зачастую противоположных точек зрения.

Акцентирование внимания студентов на проблеме творчества в процессе преподавания курса «Философия» в форме лекционного материала и комплекса заданий так или иначе приводит к постановке вопроса о необходимости и способах развития творческих способностей. Решение этой проблемы можно предложить в виде своеобразных тренингов творческих способностей, включающих задания следующего вида: построение причинно-следственных связей между двумя предложениями, между которыми нет ничего общего; из нескольких случайно выбранных слов составить небольшой рассказ или предложение; составить инструкцию для инопланетян по использованию вполне обыденных предметов, например стула, ручки, тарелки; поиск как можно большего количества способов использования полезных свойств предмета не только по прямому назначению; составления перечня всевозможных причин какой-либо необычной ситуации и другие.

Следовательно, на основании изложенного, можно сделать вывод о том, что развитие творческой направленности личности студента является важной составляющей процесса гуманизации в системе высшего образования. Результатом развития творческой направленности личности студента будут выступать: изменение с внешней на внутреннюю мотивацию учебной деятель-

ности; развитие профессиональных качеств у будущего специалиста; формирование жизненных целей студента как ответственного члена общества; способствование самореализации и самоактуализации личности.

Литература

1. Булынский, Н.Н. Особенности формирования содержания образования в современных образовательных учреждениях / Н.Н. Булынский, А.И. Берсенев // *Теоретические и практические проблемы профессионального образования в современных образовательных учреждениях: межвуз. сб. науч. трудов.* – Челябинск: ЧГАУ, 2002. – С. 4–12.
2. Зорина, Л.Я. Отражение идеи самоорганизации в содержании образования / Л.Я. Зорина // *Педагогика.* – 1996. – № 4. – С. 45–52.
3. Шабунин, Л.Е. Педагогические основы гуманитарной подготовки студентов технического колледжа к профессиональной самоорганизации: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.Е. Шабунин. – Липецк, – 2000. – 18 с.
4. Бондаревская, Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // *Педагогика.* – 1997. – № 4. – С. 11–17.
5. Краевский, В.В. Воспитание или образование? / В.В. Краевский // *Педагогика.* – 2001. – № 3. – С. 3–10.
6. Сластенин, В.А. Гуманистическая парадигма образования как основа формирования отечественной стратегии профессиональной подготовки учителя / В.А. Сластенин, В.Н. Шиянов. – М.: Просвещение, 1996. – 284 с.
7. Карпова, Ю.А. Инновации, интеллект, образование: монография / Ю.А. Карпова. – М.: Изд-во МГУЛ, 1998. – 262 с.
8. Фокин, Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: методология, цели и содержание, творчество: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ю.Г. Фокин. – М.: Академия, 2002. – 224 с.

КАЧЕСТВО ГУМАНИТАРНОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В РАМКАХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРОДУКТИВНОМ НАУЧНОМ МЫШЛЕНИИ

Н.Н. Нохрина
ЮУрГУ

В статье уточнена сущность понятия «качество знаний», проанализировано понятие «качество» как фундаментальная категория. Рассмотрен алгоритм целостного использования структуры продуктивного мышления (познавательной деятельности) для структурирования содержания образования и, соответственно, контроля качества обучения.

В ряде работ по дидактике [6, 10, 12, 17, 20 и др.] рассматривается понятие «качество знаний» как наиболее общая характеристика результатов обучения. В традиционной системе образования предполагается, что качество результата обучения оценивается степенью адекватности этого результата принятым образовательным нормам и стандартам. При этом упускается из виду то обстоятельство, что стандарты не затрагивают конкретной сути реального содержания учебного предмета. В работах по методике обучения качество знаний характеризуется как совокупность особенностей усвоения обучающимися содержания учебного предмета [3, 15]. Однако четкие определения этих особенностей, а также универсальные представления об их структуре и взаимосвязях отсутствуют. В практике обучения под качеством знаний понимают степень усвоения учебного материала, обычно выраженную в процентах. При этом показателем качества усвоения знаний и умений обучаемых выступает коэффициент усвоения [1, 4, 5]. В свою очередь, термин «усвоение» в педагогических исследованиях рассматривается в двух аспектах. Во-первых, как процесс овладения знаниями, умениями и навыками. Во-вторых, как результат превращения содержания образования в достояние и качества личности обучаемого. В то же время, не вполне понятно, как именно, каким конкретно способом осуществляется это превращение.

Исследуя знания в результативном аспекте, наряду с понятием «усвоение» авторы используют такие понятия, как «сформированность» [17] и «обученность» [16], которые, в свою очередь, толкуются как «последствия, достигнутые результаты» или как «достигну-

тый на момент диагностирования уровень (степень) реализации намеченной цели» [16].

В данном исследовании мы не ограничиваемся рассмотрением уровня усвоения знаний студентов только в результативном аспекте, а выделяем также и процесс овладения знаниями и умениями с учетом его этапного характера: восприятие материала, его осмысление, закрепление, узнавание, воспроизведение в смысле возможности оперировать им в различных условиях. Уровень усвоения знаний студентами мы и соотносим с понятием «подготовленность».

Под *подготовленностью* понимается процесс овладения знаниями и умениями и достигнутый на момент диагностирования результат – уровень усвоения, отражающий степень развития знаний и умений на каждом из этапов процесса обучения.

Одним из центральных аспектов данного исследования является категория «качество». Следует обратить внимание на то, что «качество» есть философская категория [22, 23]. Качеством какого-либо объекта, предмета или явления считаются его существенные, устойчивые свойства, внутренние взаимосвязи, благодаря которым он является этим объектом. Более того, занимая важное место в системе философских категорий, оно приобретает все большее методологическое и мировоззренческое значение как при научном познании, так и при решении большого круга практических задач.

Данная категория была проанализирована еще Аристотелем, выделившим в «Метафизике» [2] шесть категорий: сущность, качество, количество, отношение, действие, страдание –

и обосновавшим качественный подход к физическому миру. Учение о качестве создавалось на философско-методологической базе, развиваясь от квалитативизма Аристотеля до современной квалитативной парадигмы. В педагогике проблема качества также не нова. Время ее возникновения соответствует времени зарождения дидактики. Тем не менее, проблема описания качества образования и измерения результатов усвоения учебного материала относится к числу важнейших и непреходящих проблем дидактики, имеющих большое значение как в теории, так и на практике обучения.

На современном этапе модернизации образования качество образовательного процесса в высшей школе, формирование системы управления им стоят в ряду самых актуальных проблем. Не случайно их значимость подчеркивается в документах общегосударственного уровня [11, 13] и многочисленных публикациях, а механизмы реализации обсуждаются на совещаниях и конференциях всех уровней. Как отмечает И.Б. Федоров: «Качество высшего профессионального образования – понятие настолько масштабное и многогранное, что его изучению будет посвящено еще много научных трудов и конференций» [21, с. 3]. Управление качеством – проблема общая для всех видов профессионального образования, однако ее проявление зависит от специфики направлений и специальностей, по которым ведется подготовка специалистов.

«Качество» – категория фундаментальная, представляющая собой предметную область познания [7, 21]. В современных условиях она далеко выходит за пределы простой информации, содержащейся в правовых и нормативно-технических документах, в разного рода руководящих методиках. Качество образования сегодня – сфера исследования для широкого круга специалистов [7].

В наши дни, когда в сфере образования, как и в других отраслях, действуют рыночные принципы, сформировалось новое представление о качестве образования. Качество в образовании уже не рассматривается только как его результат. Все чаще исследователи обращаются к качеству как системе, гарантирующей студентам «комплексное личностное развитие, дающее им возможность удовлетворить потребности общества и собственные» [8, с. 50].

Современное представление о качестве знаний выражается в свойствах личности и начинается с самой личности человека, спо-

собной осуществить качественные изменения в сфере своей профессиональной деятельности. Обеспечить развитие и формирование такой личности призвано обучение и воспитание, а обеспечить диагностику качества сформированных знаний позволяет система контроля, осуществляемая на всех этапах процесса обучения, в том числе и контроль «выживаемости» знаний. В соответствии с этим любая форма системы контроля должна быть основана на реальном конкретном содержании образования, на его структуре и внутренних связях. Структура учебных предметов и методики их преподавания в том случае, если эти предметы основаны на соответствующих отраслях науки (науках), должна соответствовать структуре научного мышления. В основе гуманитарной подготовки студентов технических специальностей лежат гуманитарные отрасли науки. Следовательно, структура этой подготовки в оптимальном варианте должна соответствовать структуре научного мышления, а качество подготовки будет определяться уровнем усвоения этой структуры, то есть «сформированностью» [17] этой структуры на личностном уровне, «обученности» [16] личности научному гуманитарному мышлению. Ведь именно последнее является целью гуманитарной подготовки. Соответственно уровень усвоения структуры гуманитарного научного мышления при его диагностировании может быть определен как «достигнутый на момент диагностирования уровень (степень) реализации намеченной цели» [16, с. 398]. В таком и только в таком случае можно говорить о результате превращения содержания образования в достояние и качества личности обучаемого. Усвоение структуры научного мышления есть конкретный способ осуществления этого превращения.

Научное (в том числе – гуманитарное) мышление представляет собой адекватный миру предельный случай продуктивного мышления [14]. Продуктивное мышление, в противоположность практическому, опирается как на предметную деятельность, так и на средства языка. Именно так формируется и проявляется научное мышление, в любом случае (в том числе и для гуманитарных исследований) являющееся специальной теоретической деятельностью. Эта форма мышления позволяет проследить общий ход познавательной деятельности без свертывания отдельных ее этапов, а также осознанно приме-

нять такую деятельность для адекватного решения практических задач.

Наиболее полно и аргументированно структура адекватного продуктивного (научного) мышления представлена в работе А.А. Фролова [24]. Рассмотрение структуры научного мышления показало, что процесс познания мира в рамках любой отрасли науки осуществляется реализацией алгоритма, состоящего из следующих шагов: выделение явления (проблемной ситуации) в окружающем мире или внутреннем мире человека; объяснение явления (проблемной ситуации) свойствами системы или ее частей; введение меры явления или свойства; измерение явления или свойства; установление причинно-следственной зависимости между параметрами системы с одной стороны и мерой явления или свойства – с другой; выявление закономерности в измеренных однотипных зависимостях; формирование модели наблюдаемого явления; формулирование закона (необходимой, существенной, устойчивой и воспроизводимой причинно-следственной связи между явлениями); формулирование следствия из закона для описания и объяснения явлений и свойств в реальных системах; решение на основе закона (следствия из закона) задач для моделей различных уровней; переход к рассмотрению новых явлений.

Рассмотрим смысл и конкретное содержание действий, соответствующих последовательности шагов этого алгоритма.

Выделение проблемной ситуации (явления) из окружающего мира или внутреннего мира человека означает фиксацию на ней внимания с последующим переходом от ощущения и восприятия через представление – к мышлению и понятийному оформлению [14]. Если понятийное оформление явления не состоялось, то в принципе невозможны такие этапы продуктивного мышления как «Введение меры», «Формирование модели», «Формулирование закона» и «Решение задач».

Обращение к работам, посвященным исследованию продуктивного мышления, показало, что в них более или менее явно обсуждается введение мер явлений и свойств, как бы это ни называли авторы. А.А. Фролов высказывается мнение, что не существует качественных оценок, а практика научной деятельности показывает, что под качественными обычно понимаются грубые количественные оценки [24]. Отсюда следуют два вывода: а) измерению в принципе подлежит любой

объект исследования (явление или свойство); б) введение определения соответствующего понятия содержит в себе меру или указание на возможность ее введения. Коль скоро мера введена, проведение соответствующего измерения – дело техники и экспериментаторского мастерства. Однако надо понимать, что единичное измерение не несет информации, позволяющей высказать суждение о явлении или свойстве.

Мы мыслим зависимостями величин (мер), отражающих интересующие нас следствия, от величин (мер), характеризующих причины этих следствий. При этом не имеет значения, из каких баз данных взяты соответствующие величины. В значимых для нас зависимостях могут быть использованы данные из собственных теоретических и экспериментальных исследований, из литературы, средств массовой информации, частных сообщений, слухов и тому подобных источников. Разумеется, этим данным придается различный вес, однако все они участвуют в установлении интересующей нас зависимости.

Если полученные в разных экспериментах однотипные зависимости имеют в принципе похожий вид, то это дает повод предположить наличие закономерности. Закономерностью называется наличие выраженных общих черт однотипных причинно-следственных зависимостей, полученных в разных условиях.

Для перехода к закону необходимо совершить модельный переход. Любые экспериментальные данные являются отражением реальных систем и их свойств. Это относится, например, к экспериментально полученным точкам на графике рассматриваемой зависимости. Линия, аппроксимирующая ход зависимости, соответствует уже модели явления. Моделью явления называется упрощенное, идеализированное (то есть очищенное от второстепенных факторов) представление о наиболее существенных сторонах этого явления.

Введение модели позволяет сформулировать для рассматриваемого типа явлений закон. Законом называется необходимая, существенная, устойчивая и воспроизводимая причинно-следственная связь между явлениями. Закон обязательно отличается двумя особенностями: а) он справедлив только для модели; б) он имеет строго определенные границы применимости. Именно все сказанное здесь о законе отличает его от размытого представления о «закономерностях», упоминаемых в большинстве работ по педагогике и психоло-

гии. Законы бывают трех типов: детерминистские (например, законы Ньютона), статистические (законы поведения ансамблей, в частности – коллективов и массовидных образований) и вероятностные (например, поведения личности или элементарной частицы). Для педагогики и психологии должны быть характерны последние два типа законов. Но процедура установления всех трех типов законов принципиально одинакова и соответствует рассматриваемому алгоритму познавательной деятельности. Реализация этого алгоритма научным работником – вопрос его профессиональной состоятельности.

Поскольку закон справедлив только для простейшей модели, он неприменим в реальных системах, для работы в которых требуются более адекватные им и потому более сложные модели. Поэтому для таких систем необходимо выведение следствия из закона. Если закон выводится строго и справедливость его для данной модели в данных границах применимости не вызывает сомнений, то следствие из закона является произвольным обобщением на базе опыта субъекта и потому подлежит постоянной проверке во всех случаях его использования.

Все предыдущие шаги алгоритма были необходимы для успешного преобразования проблемной ситуации в ситуацию, в которой проблемность отсутствует – то есть для решения соответствующей задачи. В исследовательской деятельности ярко выраженной проблемной ситуацией является отсутствие понимания наблюдаемого явления. Понимание обеспечивается законом, а решение задач обеспечивает практическое снятие проблемной ситуации.

Надо отметить, что приведенный алгоритм познавательной деятельности одинаково справедлив как для экспериментальной, так и для теоретической познавательной деятельности – именно в свете концепции продуктивного мышления.

Для того чтобы достичь поставленной цели, нужно решить ту или иную задачу [9]. Для того чтобы решить задачу успешно и однозначно, следует решать ее на основании закона. Закон же может быть сформулирован только на языке науки (в конкретном случае – на языке данной отрасли науки) [18], на котором описаны явления и свойства участвующих в них систем, приборы для измерений явлений и свойств, а также необходимый математический аппарат. Таким образом, каждая

отрасль науки выстроена по одной и той же схеме, точнее – в соответствии с одним и тем же алгоритмом: формирование языка данной отрасли науки; формулирование законов природы на языке данной отрасли науки; решение конкретных задач на основании законов данной отрасли науки.

Проведенное рассмотрение позволяет решить задачу структурирования учебной информации в том случае, если в основе преподавания лежит научный подход. Естественно, что и при оценке качества образования в том же случае информация структурируется в соответствии со структурой продуктивного (научного) мышления.

По мнению Н.Ф. Талызиной [19], научное обоснование процесса обучения (в том числе и контроля) применительно к каждому учебному предмету требует решения фундаментальной проблемы отбора содержания обучения. Учитывая рассмотренный выше подход [24], можно утверждать, что принцип научного структурирования содержания образования универсален относительно всех предметов обучения, имеющих научную основу в своей сути. Следовательно, все сказанное здесь относится и к предметам обучения, основанным на гуманитарно-научном подходе.

В результате все попытки структурирования содержания образования и, соответственно, учебной информации, являются более или менее удачными вариантами использования фрагментов структуры продуктивного мышления (и, соответственно, познавательной деятельности). Речь идет об отражении в педагогической литературе проблемы содержания обучения (от отбора необходимых дисциплин для освоения их обучаемыми на соответствующей ступени квалификации до структурирования содержания обучения на уровне отдельного занятия или контрольного мероприятия). Целостное использование структуры продуктивного мышления (познавательной деятельности) для структурирования содержания образования и, соответственно, контроля качества образования затруднено, прежде всего, традициями преподавания и контроля. Эти традиции ориентируются, в основном, на приоритет сложившейся дидактики по отношению к научной сути предметов обучения и реальным целям их преподавания. Кроме того, необходимо учесть, что основная масса людей в практически значимых жизненных ситуациях в подавляющем большин-

стве случаев ограничивается практическим мышлением.

К созданию концепции практического мышления привело изучение личности в условиях практической деятельности. Проблема практического мышления может быть сведена к следующим основным положениям [14]:

– практическое мышление направлено на преобразование, а не на объяснение действительности;

– практическое мышление имеет дело со специфическими обобщениями, которые адекватны ситуациям действия;

– практическое мышление субъекта всегда индивидуализировано;

– индивидуальный характер имеют обобщения практического мышления, так как в них отражаются не столько свойства познаваемого объекта, сколько характеристики, связанные с самим субъектом и его взаимодействием с ситуацией;

– практическое мышление характеризуется невербализуемостью.

Из сказанного можно сделать вывод, что практическое мышление не может претендовать на безусловную адекватность реальной ситуации. Следовательно, и решение задач на основе исключительно практического мышления не может однозначно приводить к результатам, адекватным этой ситуации. Проявление практического мышления в его высших формах свойственно профессионалам, политикам, государственным деятелям и полководцам [14]. Это, по-видимому, свидетельствует лишь о том, что высокая частота адекватных решений задач отдельными субъектами есть результат их предрасположенности к использованию более эффективных, по сравнению с практическим, форм мышления, в полностью или частично свернутой, неосознаваемой форме. Скорее всего, эти более эффективные формы и воспринимаются исследователями как «высшие формы практического мышления».

Одной из особенностей практического мышления как самой распространенной формы мышления является его невербализуемость. Именно она практически исключает конвенционные возможности субъектов практического мышления в процессе межличностного общения. Классические тезисы невербализуемого мышления: «(термин) – для каждого свое»; «знаю, но сказать не могу» и т.п. Таким образом, в рамках этой формы мышления затруднено (если не сказать принципиально

исключается) адекватное общение на основе взаимопонимания.

В то же время можно с уверенностью утверждать, что преподавание учебных предметов осуществляется обычно в режиме практического мышления как обучаемых, так и обучающихся. Тем более это относится к гуманитарным дисциплинам, при изучении которых в рамках технического образования происходит традиционное смещение акцентов в направлениях эмоциональности, воображения, невербализуемых представлений. В таком случае не представляется возможным сформировать у обучаемых целостное представление о предмете обучения на уровне продуктивного научного мышления. Соответственно, невозможен и контроль качества подготовленности в рамках этого типа мышления. Во-первых, отсутствие умений и навыков продуктивного мышления у обучаемых и обучающихся делает бессмысленным применение соответствующего контроля качества подготовленности. Во-вторых, отсутствие таких умений и навыков в массовом масштабе блокировало разработку стандартов и инструментария контроля качества подготовленности.

В результате проведенного рассмотрения можно сделать следующий вывод. Структурирование содержания столь необходимой гуманитарной подготовки студентов технических специальностей и, соответственно, контроля хода и результатов процесса обучения должно осуществляться на системном научном основании, то есть в рамках представлений о продуктивном научном мышлении. Это необходимо хотя бы потому, что «осознанная постановка целей (целеполагание) в любой сфере деятельности возможна только на основе продуктивного мышления» [9]. Анализ же и контроль качества подготовленности в области отдельных конкретных блоков «структуры познавательной деятельности» [24] должны предусматривать практическое мышление обучаемых. Принципиальным должно быть выявление степени овладения студентами конкретными знаниями, умениями и навыками, измерение уровня которых может осуществляться на различных этапах процесса обучения. При этом необходимо построение системы контроля, позволяющей на уровне практического мышления распознавать качество гуманитарной подготовленности студентов. Поскольку распознавание чаще всего обозначается словом диагностика (от греческого *diagnostikos* – способный распознавать), речь идет о необходи-

мости создания системы диагностики качества гуманитарной подготовленности студентов, удовлетворяющей требованиям стандартов образования, с одной стороны, и соблюдающей личностные интересы студентов, учитывающей их личностные особенности – с другой.

Литература

1. Амонашвили, Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников: экспериментально-педагогическое исследование / Ш.А. Амонашвили. – М.: Педагогика, 1984. – 296 с.
2. Аристотель. Сочинения в 4-х томах / пер. А.В. Кубицкого, М.И. Иткина. – М.: Политиздат, 1975. – Т. 2. – 756 с.
3. Беспалько, В.П. О критериях качества подготовки специалиста / В.П. Беспалько // Вестник высшей школы. – 1988. – № 1. – С. 3–8.
4. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М.: ИПО МОРФ, 1995. – 336 с.
5. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 191 с.
6. Бобков, Н.Е. Контроль за усвоением учебного материала / Н.Е. Бобков // Советская педагогика. – 1985. – № 8. – С. 82–86.
7. Бойцов, Б. С чего начинается качество? / Б. Бойцов, Ю. Шленов, Ю. Крянев и др. // Высшее образование в России. – 2000. – № 1. – С. 40–46.
8. Захаров, И.С. Рейтинговая система оценки качества учебного процесса / И.С. Захаров, В.М. Попов, В.Г. Полицук и др. // Системы управления качеством высшего образования: сб. матер. междунар. науч.-метод. конф. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 2002. – С. 50–53.
9. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 458 с.
10. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / под ред. М.Н. Скаткина, В.В. Краевского. – М.: Педагогика, 1978. – 208 с.
11. Концепция модернизации Российского образования до 2010 года // Народное образование. – 2002. – № 4. – 28 с.
12. Красновский, Э.А. Качество знаний, умений и навыков как критерий оценки учебных достижений школьников / Э.А. Красновский, Т.Л. Коган // Советская педагогика. – 1980. – № 8. – С. 47–52.
13. Национальная доктрина образования в Российской Федерации // Народное образование. – 2000. – № 2. – С. 14–18.
14. Немов, Р.С. Психология: учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений. Общие основы психологии: в 2 кн. / Р.С. Немов. – М.: Просвещение, 1995. – Кн. 1. – 576 с.
15. Нетрадиционные способы оценки качества знаний школьников. Психолого-педагогический аспект: сб. научных тр. / под ред. Е.Д. Божович. – М.: Новая школа, 1995. – 96 с.
16. Подласый, И.П. Педагогика: учеб. для студентов пед. учеб. заведений / И.П. Подласый. – М.: Просвещение: Гум. изд. центр ВЛАДОС, 1996. – 432 с.
17. Пронина, И.И. Диагностика уровня достижений учащихся по физике в основной школе: дис. ... канд. пед. наук / И.И. Пронина. – Челябинск, 1996. – 187 с.
18. Ракитов, А.И. Курс лекций по логике науки / А.И. Ракитов. – М.: Высшая школа, 1971. – 176 с.
19. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Талызина. – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 342 с.
20. Усова, А.В. Критерии качества знаний: Лекции для учителей и студентов педвузов / А.В. Усова. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ «Факел», 1995. – 14 с.
21. Федоров, И. Качество образования – категория фундаментальная / И. Федоров // Высшее образование в России. – 2000. – № 2. – С. 3–7.
22. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1987. – 305 с.
23. Философский энциклопедический словарь / сост. С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичёв и др. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 815 с.
24. Фролов, А.А. Давайте подумаем, или серьезная книга для лидера / А.А. Фролов. – Екатеринбург: Банк культурной информации, 2004. – 84 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ

Т.А. Федорова
КГУ

В статье обосновывается актуальность создания личностно-ориентированной технологии формирования готовности студентов университета к семейной жизни в условиях построения демократического общества, рассматриваются структура, цель, задачи данной технологии, педагогические аспекты ее реализации.

Построение демократического общества, реформирование всех сфер жизни и деятельности в нашей стране актуализировали перед образованием задачу подготовки студентов к созданию семьи и эффективных семейных отношений.

Следует помнить, прежде всего, о недочетах общественного воспитания в деле подготовки молодых людей к важнейшей сфере их жизнедеятельности – семейной жизни, об их неприспособленности к выполнению роли отца, матери, мужа, жены.

В 1982 году Министерством просвещения СССР и Академией педагогических наук СССР была создана типовая программа «Этика и психология семейной жизни», которая широко применялась в общеобразовательных заведениях в течение десяти лет и получила положительные отклики у педагогов. Закон Российской Федерации «Об образовании» в статье «Образовательные программы» определяет то, что образовательные программы должны быть направлены на решение задач формирования общей культуры личности, адаптации личности к жизни в обществе [2]. В этой связи значительно возрастает воспитательное значение спецкурса «Семейная педагогика», который в силу своей специфики является особым. Воспитательная функция этого курса основная, ведущая. Семейная педагогика является помощницей в обретении жизненного опыта, в нравственном становлении личности.

На протяжении многих десятилетий ученые рассматривали и изучали различные аспекты подготовки молодых людей к семейной жизни. Важность изучения этой проблемы

отмечали в своих работах известные отечественные педагоги: И.И. Бецкой, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский и другие ученые.

На основе анализа философской, психолого-педагогической литературы, изучения опыта образовательной деятельности учреждений высшего профессионального образования и собственного опыта работы в вузе была выявлена проблема исследования, актуальность которой обусловлена противоречиями:

– между необходимостью формирования готовности личности как субъекта социальных отношений к созданию семьи, исполнению своих семейных обязанностей и отсутствием четкой концепции ее реализации в системе образования, и в высшей школе, в частности;

– между объективной необходимостью повышения актуализации решения проблемы подготовки студентов к семейной жизни и недостаточной ее разработанностью в теории и практике образования, что и обусловило необходимость теоретического осмысления проблемы на концептуальном уровне.

В настоящее время система подготовки молодежи к семейной жизни в нашей стране пока отсутствует: не существует субъекта, ответственного за эту подготовку; семья и воспитательно-образовательные институты с этой задачей не справляются. В то же время потребность в организации системы подготовки молодежи к семейной жизни чрезвычайно высокая.

С точки зрения А.В. Мытиль для выработки системы подготовки молодежи к браку необходима широкая эмпирическая база,

дающая информацию о степени подготовленности молодежи к различным сторонам семейной жизни, о взглядах молодых людей на ряд вопросов и проблем, связанных с семейной жизнью, о том «образе семьи», который сложился у молодежи [3].

Многие исследователи заявляют о необходимости целенаправленной подготовки молодежи к браку и семье. Подготовка подрастающего поколения к семейной жизни должна осуществляться на всех этапах его возрастного развития: в подростковом и юношеском возрасте (период от 11 до 19 лет) и в период ранней взрослости (20–30 лет).

Сущность подготовки содержит включает в себя следующие основные аспекты: этический, общесоциальный, психологический, физиолого-гигиенический, правовой, педагогический, эстетический, хозяйственно-экономический.

В качестве инновационного подхода к формированию готовности студентов к семейной жизни мы предлагаем использовать личностно-ориентированную технологию, которая представляет из себя совокупность форм, методов и средств для реализации определенного содержания обучения и воспитания в ходе образовательного процесса в университете.

Целью личностно-ориентированной технологии формирования готовности студентов к семейной жизни в процессе обучения является формирование личности, которая приобрела бы в процессе развития способность осмысливать и анализировать возникающие перед ней жизненные проблемы и самостоятельно строить свою будущую семью.

Ее основные задачи: а) сформировать образ будущей семьи и обозначить те ориентиры, к которым должен стремиться каждый человек, организуя свою семейную жизнь; б) пополнить знания молодых людей в сфере семейно – бытовых отношений; в) актуализировать необходимость знаний студентов университета о культуре семейных отношений.

Технология подготовки студентов университета к браку и семейной жизни включает в себя: концептуальную основу, процессуальную характеристику, программно-методические материалы.

Содержательно личностно-ориентированная технология формирования готовности студентов университета к браку и семейной жизни складывается из следующих составляющих: факультативного курса «Семейная

педагогика» и методик отслеживания результатов формирования данной готовности.

Основой предлагаемой педагогической технологии стала программа факультативного курса, ведущей целью которой является формирование готовности студентов к семейной жизни. В программе факультативного курса обозначаются задачи формирования будущего семьянина, представлен тематический план с распиской по каждой теме и определением организационных форм проведения занятий, определено содержание факультативного курса, предложена литература для студентов, словарь терминов.

Программа факультативного курса определяет следующий алгоритм занятий: лекция, практикум. Такой порядок проведения занятий выбран совсем не случайно, поскольку он дает возможность комплексного решения проблемы формирования готовности студентов к семейной жизни, формируя одновременно личностно-целевой, информационно-гностический и рефлексивно-оценочный компоненты.

Констатирующий эксперимент был проведен на базе Курганского государственного университета. Всего исследованием было охвачено 152 студентов, обучающихся по специальностям «Логопедия», «Психология» и «Олигофренопедагогика». При проведении констатирующего эксперимента использовались следующие методы: наблюдение, беседа, анкетирование, ранжирование, методы опроса, анализ продуктов деятельности студентов.

На основании анализа результатов констатирующего эксперимента нами были сформулированы следующие выводы:

– в вузе недостаточно ведется теоретическая и практическая работа по подготовке будущего семьянина;

– спецкурс «семейная педагогика» – это именно такой факультативный курс, на котором возможно сформировать готовность студентов к семейной жизни;

– дифференцированная структура ценностных ориентации только начинает формироваться;

– у студентов экспериментального и контрольных групп преобладающими являются низкий и средний уровни готовности к семейной жизни.

При разработке личностно-ориентированной технологии мы учитывали конечную цель – формирование высокого уровня готовности студентов к браку, что позволило бы им в

дальнейшем успешно адаптироваться в семейной жизни.

В контрольной группе (КГ) обучение велось без реализации разработанной нами технологии. В экспериментальной группе (ЭГ) проверялась технология: велся факультативный курс «Семейная педагогика», который использовался как развивающая программа по формированию готовности студентов к семейной жизни.

В качестве результатов исследовались и анализировались следующие критерии:

- понимание личностной и социальной значимости создания семьи;
- осознание студентами смысла, цели и особенности взрослой жизни;
- наличие сформированного образа будущего супруга или супруги;
- сформированность знаний, определяющих готовность к семейной жизни;
- стремление к самовоспитанию;
- наличие навыков к осмыслению и анализу различных жизненных проблем.

Изучение и анализ данных проводился в соответствии с предложенными нами компонентами готовности (личностно-целевым, информационно-гностическим и рефлексивно-оценочным).

Уровень каждого компонента определялся следующими методами.

Личностно-целевой компонент

1. Методика «Ценностных ориентации» (М. Рокич) [4].

2. Методика «Ценности семейной жизни» (С.И. Голод) [1].

Для определения уровня готовности по данному компоненту показателями служили: понимание личностной и социальной значимости семьи, сформированность устойчивого интереса к вопросам брака, семьи и образа будущего супруга (супруги), осознание студентами смысла, цели и особенности взрослой жизни.

Информационно-гностический компонент включает сумму знаний и умений в области семейной педагогике, в сфере семейно-брачных отношений.

1. Успеваемость по спецкурсу «семейная педагогика», которая является показателем зрелости студентов.

2. Продукты творческой деятельности студентов.

Для того, чтобы успеваемость по спецкурсу стала показателем зрелости студента, было необходимо разработать показатели

оценивания зрелости. В основу показателей была заложена диагностика знаний в сфере семейно-бытовых отношений. К числу знаний по семейной педагогике мы относим: 1) знания о психологии межличностных отношений; 2) знания в области семейной педагогики, помогающие сформировать образ будущей семьи; 3) сведения о семье, знакомящие с нравственными нормами брака, с обязанностями отца и матери в семье; ведущие мотивы заключения брака.

Таким образом, высокий уровень развития информационно-гностического компонента предполагает наличие у студентов такой полноты и глубины знаний по семейной педагогике, которые обеспечивают отличные и хорошие знания по спецкурсу. Для достижения такого уровня результатов студент должен быть хорошо информирован о мире семейно-брачных отношений.

Средний уровень развития информационно-гностического компонента готовности студентов к семейной жизни предполагает наличие такого уровня знаний по спецкурсу, который обеспечивает удовлетворительные знания. Студенты со средним уровнем развития информационно-гностического компонента имеют недостаточную информацию о межличностных отношениях и о семейной жизни.

Низкий уровень развития информационно-гностического компонента готовности студентов к семейной жизни предполагает слабое ориентирование в межличностных отношениях и информирование о семейно-брачных отношениях.

Рефлексивно-оценочный компонент

1. Методика тестирования.

Качественный и количественный анализ каждого из компонентов готовности позволял определять уровень готовности к семейной жизни на начальном, промежуточном и заключительном этапах эксперимента и анализировать динамику изменений.

На начало эксперимента в контрольной и экспериментальной группах уровни готовности студентов находились примерно на одной ступени. В ходе формирующего эксперимента формирование готовности к семейной жизни в контрольной группе (КГ) осуществлялось традиционно. В экспериментальной группе (ЭГ) работа по формированию готовности к семейной жизни осуществлялась целенаправленно в рамках специально разработанной технологии.

Промежуточный контроль уровня готов-

Теория и методика профессионального образования

ности студентов к семейной жизни был проведен в начале апреля 2003 года (табл. 1).

Отмечены как количественные, так и качественные изменения во всех группах, но уровень их различен.

Так, в КГ незначительно увеличилось количество студентов с высоким уровнем готовности, количество студентов со средним уровнем увеличилось на 1,9 %, с низким уменьшилось (3,8 %).

Проанализировав уровни готовности учащихся на промежуточном этапе в экспериментальной группе, мы отметили, что разработанная технология дала определенный результат. Количество студентов с высоким уровнем готовности возросло, с низким уровнем уменьшилось, а со средним осталось примерно прежним.

Эти результаты мы обосновываем не только естественной потребностью студентов иметь полные и глубокие знания по спецкурсу «Семейная педагогика», которые пригодятся в будущей жизни, а прежде всего целенаправленной работой преподавателя, использовавшего в своей работе пакет новых форм груп-

повой и индивидуальной работы.

Уровень готовности в целом повысился, но наиболее явные качественные изменения произошли в рамках информационно-гностического компонента готовности и рефлексивно-оценочного. Согласно нашему плану работы по формированию готовности студентов к семейной жизни, на спецкурсе акцент делался на реальные проблемы и противоречия, с которыми сталкиваются семейные люди в любом обществе, велся разговор о путях их разрешения. Знания молодых людей пополнялись благодаря спецкурсу «Семейная педагогика».

Итоговый срез был сделан в октябре 2004 года (табл. 2).

Анализируя результаты итогового среза, мы отметили увеличение количества студентов всех групп с высоким и средним уровнями готовности к семейной жизни.

Анализ таблицы (табл. 3) позволяет сделать вывод, что в результате формирующего эксперимента повышение уровня готовности произошло во всех группах. Но наиболее заметно оно проявилось в экспериментальной

Таблица 1

Результаты измерения уровни готовности студентов к семейной жизни в процессе формирующего эксперимента (промежуточный срез), %

Компоненты готовности	Уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Личностно-целевой	16,5	34,6	57,7	54,0	25,3	8,5
Информационно-гностический	20,1	45,3	57,2	44,6	19,8	9,0
Рефлексивно-оценочный	21,4	41,8	55,1	40,3	22,0	14,6

Таблица 2

Результаты измерения уровня готовности студентов к семейной жизни на заключительном этапе эксперимента, %

Компоненты готовности	Уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Личностно-целевой	28,9	56,2	53,2	38,8	17,9	5,0
Информационно-гностический	56,0	63,5	44,0	36,5	0	0
Рефлексивно-оценочный	47,1	60,3	33,9	25,5	19,0	14,2

Таблица 3

Сформированность готовности студентов к семейной жизни по результатам констатирующего и формирующего экспериментов, %

Группы	Уровни готовности к семейной жизни					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Конст.	Формир.	Конст.	Формир.	Конст.	Формир.
Э	26,1	59,0	46,6	32,6	22,3	5,4
К	17,1	42,0	53,3	42,7	24,6	11,3

группе, где количество студентов с высоким уровнем готовности увеличилось, а количество студентов с низким уровнем готовности уменьшилось.

Результаты формирующего эксперимента, включавшего разнообразные методы, средства и приемы активизации деятельности позволили сделать следующие выводы:

Позитивно изменились все рассматриваемые показатели. Наиболее заметные изменения произошли по показателям: «понимание личностной и социальной значимости создания семьи», «осознание студентами смысла, цели и особенности взрослой жизни», «сформированность знаний, определяющих готовность к семейной жизни». Мы объясняем это тем, что по мере совершенствования информационной основы у студентов происходят положительные изменения в мотивационной основе деятельности, что оказывает влияние на возникновение потребности задуматься о цели и смысле жизни. Этому способствует изучение курса «Семейная педагогика».

Согласно этому, данный вывод подтверждает наше предположение о необходимости формирования информационной основы готовности студентов к браку и семейной жизни, а также умений анализа, сопоставления, целеполагания. Таким образом, находясь в тесной взаимосвязи между собой и оказывая влияние друг на друга, данные показатели являются определяющими в целостной системе оценки эффективности процесса готовности студентов к семейной жизни.

В процессе педагогической деятельности по формированию информационно-гностичес-

кого компонента повысилось число студентов, имеющих обоснованную цель жизни; увеличилось также число студентов, сформировавших образы будущего супруга или супруги. Изучение и наблюдение за студентами позволили установить, что по мере пополнения информационной основы по вопросам семейно-брачных и межличностных отношений, у студентов более совершенствуется и мотивационная сфера, что определяет успешность практической деятельности по спецкурсу «Семейная педагогика».

Таким образом, практика показывает, что педагогическая деятельность по формированию одного из компонентов готовности соответственно вызывает рост показателей по другим компонентам.

В целом результаты эксперимента подтверждают положительную динамику процесса формирования готовности студентов к семейной жизни, что свидетельствует об эффективности предложенной нами личностно-ориентированной технологии.

Литература

1. Голод, С.И. *Сексуальность, гендер и семья: социальная интерпретация* / С.И. Голод // *Человек*. – 2004. – № 4. – С. 113–123.
2. *Закон РФ «Об образовании»*. – М.: МП «Новая школа», 1996. – 60 с.
3. Мытиль, А.В. *Исследование одного из аспектов подготовки молодежи к браку* / А.В. Мытиль. – М.: Знание, 1988. – 221 с.
4. *Психологические тесты* / под ред. А.А. Карелина: в 2 т. – М.: ВЛАДОС, 1999. – Т. 2. – 248 с.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ В ЦЕННОСТЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

И.А. Фрейкина

ЮУрГУ

Представлены материалы, характеризующие результаты опытно-экспериментальной работы по ориентации студентов в ценностях профессиональной деятельности.

Современное развитие общества и производства требует специалиста новой формации, обладающего чертами, которые в реалиях советского времени были мало востребованы в практике, прежде всего, культуры профессиональной деятельности. Данные обстоятельства поставило перед высшей школой важные и сложные задачи. Содержание и характер труда в новых условиях, необходимость активизации самого человека в решении экономических и социальных проблем существенно изменяют требования к ориентации студентов в ценностях профессиональной деятельности.

В настоящее время наблюдается несоответствие сориентированности студентов на ценности профессиональной деятельности по окончании учебных заведений системы высшего профессионального образования характеру развития производства, как и несоответствие профессиональной готовности человека к изменениям в нем. Порождением этого становится безработица, функциональная неграмотность, профессиональная некомпетентность, дефицит знаний, усиление отчуждения человека от труда. Соответственно, увеличивается дестабилизация производственных коллективов, снижается производительность труда, уменьшается удовлетворенность им. Практика показывает, что процесс профессионально-практической подготовки специалистов необходимо строить с учетом ценностей и потребностей как самой личности, так и хозяйственной системы в целом.

Множество научных исследований (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, В.Г. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе, В.А. Ядов и др.) посвящено изучению как ценностей, так и мотивации людей в различных видах деятельности, в том числе и учебной. Но вне поля зрения ученых осталась проблема исследова-

ния ориентации студентов на инструментальные ценности специалиста туристской индустрии. Между тем анализ факторов ориентации студентов в инструментальных ценностях специалиста туристской индустрии может существенно дополнить научные представления об особенностях формирования и развития личности специалиста. Материал данной статьи посвящен результатам опытно-экспериментальной работы по изучению ориентации студентов на инструментальные ценности специалистов туристской индустрии. Для исследования ориентации студентов на инструментальные ценности специалистов туристской индустрии необходимо рассмотреть понятия ценности, ценностные ориентации и профессиональные ценности.

Ценности – вещественно-предметные свойства явлений, психологические характеристики человека, явления общественной жизни, обозначающие положительные и отрицательные значения для человека или общества [25].

Ценностные ориентации – система устойчивых отношений личности к окружающему миру и самому себе в форме фиксированных установок на те или иные ценности материальной и духовной культуры общества [25].

В отечественной и зарубежной психологии существует несколько подходов к изучению ценностей и ценностных ориентаций личности.

В отечественной психологии ценностные ориентации рассматривались в основном внутри личностных образований – личностных смыслов (Б.В. Зейгарник, А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь), направленности личности (Б.Ф. Ломов). Направленность личности выделяется ими в качестве ведущей характеристики и определяется по-разному: «динамиче-

ская тенденция», «основная жизненная направленность», «смыслообразующий мотив» [5, 8, 18, 30]. Проблема субъективных отношений, их онтологии и гносеологии впервые была поставлена в отечественной психологии А.Ф. Лазурским. Особо Лазурский выделил отношение личности к профессии, к труду вообще, к собственности, к другим людям и к обществу [13]. В.М. Мясищев, развивая идеи Лазурского, разработал психологическую концепцию отношений личности, дающую теоретическую трактовку их форм и видов [20]. Изучению мотивационной сферы личности в профессиональной деятельности и ее профессиональной направленности посвящены работы В.Д. Шадрикова [32]. В зарубежной психологии ценности и ценностные ориентации как основная характеристика личности исследовались Дж. Холландом, М. Рокичем, В. Франклом и другими [35].

В частности, Э. Шпрангер ценностные ориентации рассматривает как «форму познания мира» или «форму жизни», как чисто духовное начало и продукт лишь культурного состояния человечества. Теоретическая концепция В. Франкла построена на признании смысла жизни базовым фундаментальным образованием, определяющим поведение и отношение личности, который проявляется в виде системы ценностей (творчества, переживания, отношения). По мнению И. Дарли, Т. Хагена, Дж. Холанда основным аспектом общих жизненных установок и ценностей являются профессиональные установки [35].

Таким образом, ценности и ценностные ориентации рассматриваются нами как осознанный и принятый человеком общий смысл его жизни, где личностный смысл представляет собой индивидуализированное отражение действительности, выражающее отношение личности к тем объектам, ради которых разворачивается ее деятельность и общение.

По мнению авторов М.В. Савина, С.Г. Новикова, А.В. Зеленцовой, И.А. Соловцовой, И.С. Ломакиной [12, 17, 22, 23, 26] приоритетными направлениями в воспитании молодежи является духовное и нравственное воспитание личности, что, несомненно, является одним из важнейших аспектов профессионально-практической подготовки специалиста. Помимо этого, важнейшим компонентом профессионально-практической подготовки специалиста является процесс ориентации студентов на инструментальные ценности будущей профессии.

Под ценностями профессиональной деятельности мы понимаем инструментальные ценности (ценности-средства) разработанные М. Рокичем, адаптированы для применения в России Н.З. Чавчавадзе, В.А. Ядовым [31, 33]. В.А. Ядов выделяет ценности-цели (терминальные ценности) и ценности-средства (инструментальные ценности). К первым он относит красоту, любовь, свободу, творчество, познание, мудрость, работу, друзей, семью, активную жизненную позицию, уверенность в себе, здоровье, самостоятельность, общественное признание, сохранение мира. В качестве инструментальных ценностей ученый-социолог рассматривает образованность, жизнерадостность, чуткость, воспитанность, исполнительность, ответственность, терпимость, рационализм, честность, твердую волю, самоконтроль, аккуратность, смелость, эффективность в делах [33]. Согласно исследованиям В.Я. Ядова, ценностные ориентации личности, согласуясь с идеалом, формируют ценностную иерархию жизненных целей – дальних, средних, ближних, а также представления о нормах поведения (ценности-средства), выступающие в качестве эталона. Вершиной системы ценностных ориентаций личности является жизненный идеал – образ желаемого будущего.

Исследования Э.С. Аришиной, С.С. Бубновой, Е.В. Бондаревской, И.С. Ломакиной, М.Е. Дуранова, Д.А. Леонтьева, Н.Н. Сучкиной, Г.Н. Погореловой, О.Н. Акиньиной, Л.А. Барановской и др. [1, 4, 6, 7, 9, 10, 15, 17, 27] позволяют сделать вывод, что профессиональная ориентация личности в высшем учебном заведении предполагает диагностику и развитие профессиональных (инструментальных) ценностей путем формирования культуры профессиональной деятельности.

Формирование культуры профессиональной деятельности идет двумя путями:

- а) посредством ориентации студентов в культуре профессиональной деятельности;
- б) через формирование направленности личности на ценности профессиональной деятельности.

Формирование направленности личности на ценности профессиональной деятельности представляет собой процессуальную систему. Следовательно, изучение и управление этой системой требует системного подхода [21].

Системный подход в исследовании выступает теоретико-методологическим принципом познания. Он вытекает из уровневого

характера методологии. В.Н. Садовский отмечает, что системный подход как способ научного познания не претендует на решение всех философских вопросов [24]. Системный подход сориентирован на целостное рассмотрение исследуемых проблем и выполняет функцию принципа в научном исследовании. Для нашего исследования системный подход представляет познавательную ценность, так как позволяет:

- более глубоко проникнуть в сущность процесса ориентации студентов в профессиональных ценностях, формирования направленности личности на профессиональную подготовку;

- получить более объективную информацию о механизмах этого процесса;

- дифференцировать связи рассматриваемого процесса, тем самым сформировать системное представление об ориентации студентов в культуре профессиональной деятельности.

Ориентация студентов на ценности профессиональной деятельности является одним из процессов мотивационно-потребностной сферы. Саму систему ориентации студентов на ценности профессиональной деятельности можно представить следующим образом. Ядро направленности личности включает в себя потребности, мотивы, идеалы, ценностные ориентации, убеждения, мировоззрение. Само ядро отражает уровень зрелости личности, ее устойчивую готовность к профессиональной деятельности.

Мотивационно-потребностная сфера в процессе формирования культуры профессиональной деятельности выступает как пространство, в котором конкретизируется, стабилизируется, согласовывается, уравнивается ядро направленности личности. Здесь проявляется органическая связь потребности и мотивации. Сами потребности выступают сердцевинной направленности личности. Следовательно, мотивационно-деятельностный подход выступает как порождение мотивационно-потребностной сферы личности. Функционирование мотивационно-потребностной сферы личности связано с наличием установки. Поэтому Д.Н. Узнадзе мотивацию связывал с поиском такого действия, которое закрепляло бы в сознании человека установку [29]. Установка выступает как личностное соответствие идеалам и ценностям ориентациям. В процессуальном плане профессионально-познавательные идеалы выступают фактором формирования мотивации на выбор про-

фессиональных ценностей, т.е. направленности личности на профессиональную подготовку.

Научные исследования указывают на зависимость характера активности субъекта от имеющейся у него установки, то есть готовности человека воспринимать мир определенным образом, действовать в том или ином направлении. Основатель теории установки Д.Н. Узнадзе подчеркивал зависимость направленности поведения от установки, призывал к изучению генезиса последней и через это – к изучению активности в познавательной деятельности человека [29].

Практика управления профессионально-практической подготовкой студентов показывает, что важно смоделировать содержательно-функциональную сторону мотивационно-потребностной сферы личности.

В педагогике важно определить средства, посредством которых можно развить мотивационно-потребностную сферу личности студента, и тем самым создать базу для формирования направленности личности на ценности культуры профессиональной деятельности.

В ходе диссертационного исследования нами предлагается комплекс организационно-педагогических средств, позволяющих повысить ориентацию студентов в ценностях профессиональной деятельности (инструментальных ценностях специалиста туристской индустрии). К таким средствам мы относим выездные практические занятия (часть практических занятий проводится в виде выездов для изучения тем, содержащихся в рабочих программах); учебные и производственные практики; факультативы, содержание которых позволяет подготовить студентов к прохождению практики; график учебного процесса, дающий возможность проведения выездных практических занятий.

Экспериментальная работа носила вариативный характер. Ориентация в ценностях в группах проводилась с помощью различных средств.

В качестве экспериментальных групп были выбраны студенты Южно-Уральского государственного университета, обучение которых осуществлялось на основе выездных практических занятий и профессиональной практики по выбору. Обучение студентов Института туризма и социально-культурного сервиса Уральской государственной академии физической культуры проводилось на основе комплекса организационно-педагогических средств, а именно: выездных практических занятий, сквозной про-

граммы практики (факультативов и практик по распределению вуза) и графика учебного процесса, позволяющего проводить выездные практические занятия.

Теоретической базой проведения эксперимента явились исследования Т.Н. Третьяковой, в которых выделяются следующие качества и способности специалиста сервиса: активная жизненная позиция; чуткость; самоконтроль; принципиальность; интеллигентность; целеустремленность; ответственность; современное экономическое мышление; компетентность; умение обеспечить действенность моральных и материальных стимулов; личная дисциплина; способность вовремя дать дельный совет [28].

Для того чтобы измерить присвоение выше перечисленных способностей и качеств, нам потребовалась определенная методика. Проведя взаимосвязь вышеупомянутых качеств с инструментальными ценностями, мы остановились на методике М. Рокича «Ценностные ориентации», смысл которой состоит в следующем: студентам предлагается список 18 инструментальных ценностей, которые необходимо проранжировать по степени убывания [21, 35].

Диагностика уровня присвоения инструментальных ценностей является достаточно сложным процессом. Сложность заключается, прежде всего, в том, что на ценностные ориентации студента имеют влияние множество различных факторов, учесть которые в ходе проведения опытно-экспериментальной работы не представляется возможным. Ценностные ориентации не могут быть чем-то неизменным, однажды установленным эталоном, стандартом или нормой поведения. Развитие и формирование инструментальных ценностей у каждого субъекта протекает индивидуально, лично, может иметь различные формы проявления и отличается своеобразием.

Принимая это во внимание, мы в диагностике компонентов уровня присвоения инструментальных ценностей выделили ряд критериев, позволяющих судить об оценке уровня присвоения инструментальных ценностей. Критериями оценки уровня присвоения инструментальных ценностей в нашем исследовании являются: широта взглядов, смелость в отстаиваниях своего мнения, независимость, твердая воля, терпимость, исполнительность, самоконтроль, воспитанность, аккуратность, чуткость, образованность, ответственность. В зависимости от сочетания критериев мы вы-

делили три уровня присвоения инструментальных ценностей: высокий, средний, начальный.

Для оценки присвоения ценностных ориентаций была использована методика М. Рокича «Ценностные ориентации», которая относится к шкале ранжирования. На основании этого для обработки экспериментальных данных мы использовали критерий согласия распределений χ -квадрат. Метод χ -квадрат позволяет найти статистически значимые различия между распределениями уровней присвоения инструментальных ценностей.

Критерий χ -квадрат используется в двух вариантах:

– как расчет согласия эмпирического распределения и предполагаемого теоретического; в этом случае проверяется гипотеза H_0 об отсутствии различий между теоретическим и эмпирическими распределениями;

– как расчет однородности двух независимых экспериментальных выборок; в этом случае проверяется гипотеза H_0 об отсутствии различий между двумя эмпирическими (экспериментальными) распределениями.

Для случая неравенства числа испытуемых в первой и второй выборках расчет производится по формуле [11]

$$\chi_{\text{зм}}^2 = \frac{N \times N}{n_1 \times n_2} \times \left(\sum_{i=1}^k \frac{f1 \times f2}{f1 + f2} - \frac{n_1 \times n_2}{N} \right),$$

где $f1$ – частоты распределения в КГ, $f2$ – частоты распределения в выборке-1 и выборке-2, N – сумма элементов в первой n_1 и второй n_2 выборках.

Опытно-экспериментальная работа проводилась двумя способами:

– сравнение контрольной и экспериментальных групп;

– сравнение экспериментальных групп между собой.

На первом этапе опытно-экспериментальной работы исследовались отношения студентов к вводимому комплексу организационно-педагогических средств. Результаты показали, что 90 % студентов положительно относятся к проведению выездных практических занятий, внедрению сквозной программы практики.

На втором этапе проводился констатирующий эксперимент, в ходе которого были опрошены студенты специальности «Социально-культурный сервис и туризм» Южно-Уральского государственного университета, Уральского государственного университета

физической культуры, Уральского института бизнеса и эксперты, работающие в туристской индустрии (всего 600 чел.). В ходе этого этапа у студентов были выявлены ценностные ориентации, наиболее часто присваиваемые ими. Таким образом, мы смогли сделать вывод о ценностных ориентациях, характерных для разных курсов/возрастных групп. Это позволило нам судить в дальнейшем об изменениях, происходивших в ценностных ориентациях студентов.

На третьем этапе мы ввели в две экспериментальные группы различное сочетание организационно-педагогических средств. В одной экспериментальной группе проводились выездные практические занятия и практика, согласно сквозной программе практики. Во второй экспериментальной группе проводились выездные практические занятия, факультативы и практики, согласно сквозной программе практики и график учебного процесса был построен с учетом необходимости проведения выездных практических занятий (выездные практические занятия проводились без ущерба для аудиторных занятий по другим дисциплинам).

При сравнении контрольной и экспериментальных групп ЭГ-1 и ЭГ-2 значение χ -квадрат попало в зону значимости. Это свидетельствует о том, что между контрольной группой и двумя экспериментальными группами существуют статистически значимые различия. Это дало основание предположить, что существует определенное влияние введенных организационно-педагогических средств, но характер влияния неизвестен. С этой целью мы сравнили результаты в двух экспериментальных группах в динамике (весной и осенью 2004 года). Значение χ -квадрат попало в зону значимости. Это свидетельствует о наличии изменений в уровне ориентации студентов в инструментальных ценностях специалиста туристской индустрии, но характер изменения неизвестен. Чтобы узнать характер изменения в двух экспериментальных группах мы предположили, что можно сравнить между собой уровни присвоения инструментальных ценностей в экспериментальных группах и группах студентов пятого курса. То есть сравнить уровни присвоения инструментальных ценностей, которые образовались под влиянием предлагаемой системы организационно-педагогических средств и уровни присвоения инструментальных ценно-

стей, которые образовались в результате традиционной системы профессионально-практической подготовки. В результате были получены следующие данные: при сравнении экспериментальной группы, в которой были введены два организационно-педагогических средства, и контрольной группы студентов пятого курса показатель χ -квадрат попал в зону значимости – это свидетельствует о том, что существуют статистически значимые различия в рядах распределения уровней присвоения инструментальных ценностей. При сравнении экспериментальной группы, в которой были введены три организационно-педагогических средства и одно педагогическое условие, и контрольной группы показатель χ -квадрат попал в зону незначимости. Это свидетельствует о том, что не существует статистически значимых различий в рядах распределения уровней присвоения инструментальных ценностей двух выборок.

На основе полученных данных мы можем утверждать, что введение в образовательный процесс только двух организационно-педагогических средств недостаточно для присвоения студентами инструментальных ценностей в полном объеме, так как

– в экспериментальной группе-1 студенты уже на третьем курсе достигли уровня присвоения инструментальных ценностей, характерного для традиционной профессионально-практической подготовки специалиста туристской индустрии. В этой группе использовалось три организационно-педагогических средства и одно педагогическое условие (график учебного процесса);

– между рядами распределения экспериментальной группы-2 и контрольной группы-2 существуют статистически значимые различия, что свидетельствует о недостаточном уровне присвоения инструментальных ценностей студентами. В экспериментальной группе-2 использовалось два организационно-педагогических средства.

На основании вышеизложенного, мы пришли к выводу, что система профессионально-практической подготовки специалистов туристской индустрии, опирающаяся на комплекс организационно-педагогических средств, состоящих из выездных практических занятий, факультативов, практик и графика учебного процесса, имеет право на существование, так как студенты, подверженные целому комплексу организационно-

педагогических средств присваивают инструментальные ценности, характерные для будущего специалиста сервиса уже на третьем курсе. Вместе с этим, данное исследование позволяет утверждать, что использование 2-х организационно-педагогических средств недостаточно для формирования и присвоения студентами инструментальных ценностей специалиста по сервису и туризму.

Результаты нашего исследования позволяют проектировать различные модели профессионально-практической подготовки, основанные на ценностях профессиональной деятельности (инструментальных ценностях). В перспективе это может быть создание моделей практико-ориентированного обучения, маркетинга профессионально-практической подготовки, моделирование профессиональной подготовки с учетом региональных особенностей, менеджмента профессионально-практической подготовки и др.

Литература

1. Акинъшина, О.Н. Научно-педагогические условия формирования ценностного отношения студентов к учебно-познавательной деятельности в процессе инновационного обучения: автореф. дис... канд. пед. наук / О.Н. Акинъшина. – Липецк, 2001. – 25 с.
2. Амонашвили, Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш.А. Амонашвили. – Минск: Университет, 1990. – 559 с.
3. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Л.: ЛГУ, 1968. – 339 с.
4. Аришина, Э.С. Формирование ценностного отношения у студентов технического вуза к профессиональной деятельности: учебное пособие / Э.С. Аришина. – Магнитогорск: МГГУ, 2004. – 47 с.
5. Асмолов, А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа / А.Г. Асмолов. – М.: МГУ, 1990. – 367 с.
6. Барановская, Л.А. Формирование ответственности у студентов в процессе учебной деятельности: автореф. дис ... канд. пед. наук / Л.А. Барановская. – Красноярск, 1996. – 19 с.
7. Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 29–36.
8. Братусь, Б.С. Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии: сб. ст. / А.Б. Асмо-

лов, Б.С. Братусь, С.Л. Братченко; под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 1997. – 332 с.

9. Бубнова, С.С. Исследование индивидуальной структуры ценностных ориентации личности / С.С. Бубнова. – М.: Изд-во ИПРАН, 1991. – 112 с.

10. Дуранов, И.М. Педагогика воспитания и развития личности / И.М. Дуранов, М.Е. Дуранов, В.И. Жернов и др. – Магнитогорск: МаГу, 2001. – 356 с.

11. Ермолаев, О.Ю. Математическая статистика для психологов / О.Ю. Ермолаев. – М.: Московский психолого-социальный институт «Флинта», 2004. – 336 с.

12. Зеленцова, А.В. О целях и ценностях российского гражданского образования / А.В. Зеленцова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2003. – № 1. – С. 33–37.

13. Лазурский, А.Ф. Избранные труды по общей психологии. Психология обшая и экспериментальная / А.Ф. Лазурский. – СПб.: Алетейя, 2001. – 288 с.

14. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

15. Леонтьев, Д.А. Ценности и ценностные представления / Д.А. Леонтьев // Русский гуманитарный Интернет университет, Библиотека научной и учебной литературы www.i-i.ru.

16. Линдсей, Г. Теория личности / Г. Линдсей, К.С. Холл. – М.: КСП+, 1997. – 719 с.

17. Ломакина, И.С. Теоретико-аксиологические основы формирования профессиональной компетентности специалиста в вузе (социокультурный аспект). – М.: Изд-во Московского государственного открытого педагогического университета им. М.А. Шолохова, 2003. – 322 с.

18. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 287 с.

19. Маслоу, А. Психология бытия / А. Маслоу. – М.: Рефли-бук, 1997. – 300 с.

20. Мясищев, В.М. Психология отношений / В.М. Мясищев. – М.: Политиздат, 1995. – 356 с.

21. Никиреев, Е.М. Направленность личности и методы ее исследования: учебное пособие. – М.–Воронеж: Издательство Московского психолого-социального института; Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 192 с.

22. Новиков, С.Г. Воспитательные идеалы и ценности в исторической ретроспективе / С.Г. Новиков // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. – 2004. – № 1. – С. 101–105.
23. Савин, М.В. Ценности и смыслы традиций российской педагогики / М.В. Савин // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. – 2004. – № 1. – С. 93–97.
24. Садовский, В.Н. Парадоксы системного мышления / В.Н. Садовский // *Системные исследования*. – М., 1972. – 136 с.
25. Слостенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / В.А. Слостенин, Г.И. Чижикова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
26. Соловцова, И.А. Духовное воспитание школьников: проблемы, перспективы, технологии: учебно-методическое пособие для педагогов и студентов / под ред. Н.М. Борытко. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2004. – 160 с.
27. Сучкина, Н.Н. Педагогические условия формирования ценностного отношения студентов аграрного колледжа к профессиональной деятельности: автореф. дис ... канд. пед. наук / Н.Н. Сучкина. – Курск, 2004. – 23 с.
28. Третьякова, Т.Н. Некоторые вопросы организации непрерывной профессиональной подготовки студентов факультета сервиса и легкой промышленности: учебно-методическое пособие. – Челябинск: ЧГТУ, 1996. – 60 с.
29. Узнадзе, Д.Н. Теория установки / Д.Н. Узнадзе. – М.: Политиздат, 1997. – 448 с.
30. Хрестоматия по психологии / составители: Б.В. Зейгарник, А.П. Корнилов, В.В. Николаев. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 400 с.
31. Чавчавадзе, Н.З. Культура и ценности / Н.З. Чавчавадзе. – Тбилиси: Мецниереба, 1984. – 172 с.
32. Шадриков, В.Д. Деятельность и способности / В.Д. Шадриков. – М.: Изд. Корпорация «Логос», 1994. – 315 с.
33. Ядов, В.А. Социологическое исследование: методология, программа, методы / В.А. Ядов. – М.: Наука, 1987. – 103 с.
34. Якобсон, П.М. Психология чувств и мотивации: изб. психол. труды / П.М. Якобсон. – М.–Воронеж: Изд-во «Институт практической психологии»; НПО «МОДЭК», 1998. – 304 с.

СУЩНОСТЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМУ ВОСПИТАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ

Н.П. Шитякова
ЧГПУ

В статье обосновывается необходимость рассмотрения подготовки будущего учителя к духовно-нравственному воспитанию школьников как процесса, включающего несколько однородных процессов, обладающих как специфическими, так и общими чертами. Рассматриваются исходные и концептуальные общетеоретические основы целостности данного процесса.

Современные тенденции мирового развития, существующие социально-экономические, духовно-нравственные, социально-педагогические и психолого-педагогические условия актуализируют необходимость модернизации подготовки будущего учителя к духовно-нравственному воспитанию школьников и создают определенные предпосылки для ее реализации. К ним мы отнесли: резкую стратификацию общества на социальные группы с разным материальным уровнем; национальные, религиозные конфликты и другие социально-экономические явления; переоценку и переосмысление ценностей; возникновение проблемы духовной безопасности общества; существование так называемой разнотипности мировоззрения; противоречивость и агрессивность информационного пространства современного общества; кризис личности и кризис семьи, противоречивость вхождения России в контекст современной мировой культуры и другие духовно-нравственные явления; появление в последние годы научных исследований в области воспитания подрастающего поколения в современных условиях, отражающих альтернативные позиции ученых в решении исследуемой проблемы, признание педагогами необходимости духовно-нравственного воспитания в современной школе и другие психолого-педагогические явления.

На наш взгляд, модернизировать процесс подготовки будущего учителя к духовно-нравственному воспитанию школьников можно, исходя из современного понимания его сущности. Традиционно в педагогических исследованиях этот процесс рассматривается с позиций категории единичного, как процесс, который в каждом конкретном случае имеет

специфические черты, обусловленные приоритетными ценностными установками. Так, Т.П. Грибоедова, А.А. Корзинкин руководствуются православными ценностями, Т.И. Власова – экзистенциалистскими, А.С. Метелягин – этническими, Т.И. Петракова – гуманистическими и т.д. Заслуга этих ученых состоит в выявлении специфики каждого направления подготовки будущего учителя к духовно-нравственному воспитанию школьников. Специфика заключается не только в системе ценностей, лежащей в основе целей подготовки, но и в содержании, формах и методах ее осуществления. В своем исследовании мы рассматриваем вышеназванный процесс с позиций философской категории особенного и характеризуем его как целостный процесс, включающий повторяющиеся признаки отдельных направлений, существующих в данной сфере профессионально-педагогической подготовки [1, 2, 4, 5, 6].

Определяя сущность процесса подготовки будущего учителя к духовно-нравственному воспитанию школьников, мы приняли во внимание современную практику духовно-нравственного воспитания школьников и соответствующую подготовку будущих учителей. Анализ накопленного в последние десятилетия опыта организации духовно-нравственного воспитания школьников позволил выделить его особенности в современных условиях: существование нескольких, порой альтернативных направлений в деятельности педагога (гуманистического, историко-культурологического, этнического и религиозного); разнообразие программ духовно-нравственного воспитания; взаимопроникновение светской и религиозной педагогических традиций; разработка содержания духовно-

нравственного воспитания на основе принципа учета региональных особенностей; наличие интеграционных процессов как в содержании специальных программ, так и в содержании гуманитарных дисциплин; создание различных типов учебных заведений, ставящих в качестве главной своей цели соответствующее воспитание детей. Для современной практики духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения характерно особое состояние внешней среды, наполненной духовным влиянием разной направленности. На сознание школьников оказывают воздействие средства массовой информации, классическая и массовая культура, общественные и политические организации, традиционные религии и новые религиозные культы, национальные традиции и обычаи.

Состояние готовности будущих учителей к духовно-нравственному воспитанию школьников характеризуется разнотипностью мировоззрения, неустойчивостью ценностных приоритетов (преобладание материальных или духовных ценностей в зависимости от периода жизнедеятельности), признанием необходимости духовно-нравственного воспитания школьников, отсутствием стремления к соответствующей деятельности у большинства студентов. Наши исследования показали, что общечеловеческие ценности являются приоритетными для 67,6 % студентов, религиозные ценности – для 8,45 %, этнические ценности – для 1,1 % респондентов. 30,95 % студентов определили свои ценности как складывающиеся под влиянием жизненных обстоятельств. Последнюю группу респондентов мы охарактеризовали как не имеющую направленности на духовно-нравственное воспитание, т.к. житейские ценности чаще всего изменяются под влиянием социально-экономических условий и по существу становятся материальными. Для 18 % студентов оказалось сложным назвать приоритетные ценности, и они сделали двойной выбор. Большинство будущих учителей (72,2 %) считает необходимым духовно-нравственное воспитание детей в современной школе. Но только у 26,8 % студентов педагогических вузов сформировано стремление осуществлять соответствующую деятельность. Таким образом, в существующих условиях нецелесообразна узконаправленная подготовка будущих учителей.

Выявленные повторяющиеся признаки в каждом из направлений профессионально-

педагогической подготовки создали предпосылки для поиска ее общетеоретических основ, которые обеспечивают целостность данного процесса и делают его эффективным в сложных условиях существования различных систем ценностей, разнотипности мировоззрения, противоречивости информационного пространства и т.п. Исходные теоретико-методологические основы подготовки будущего учителя к духовно-нравственному воспитанию представляют собой общепризнанные в науке методологические подходы, положения, теории, выступающие в качестве опоры для исследования проблемы подготовки будущих учителей к духовно-нравственному воспитанию. Таковыми являются системный, синергетический, аксиологический, культурологический, компетентностный подходы; идеи и положения психологических теорий личности, ее нравственного развития и саморазвития (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Л.И. Божович, Б.С. Братусь, Л. Кольберг, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков, Э. Эриксон и др.); положения субъективной семантики о смыслообразовании (Ю.А. Артемьева, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Р.Х. Шакуров и др.), педагогической психологии о механизмах, лежащих в основе воспитания (Л.С. Выготский, Ю.Б. Гиппенрейтер, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев и др.), теории нравственного (О.С. Богданова, И.А. Каиров, Б.Т. Лихачев, И.С. Марьенко, В.А. Сухомлинский, А.И. Шемшурина, Н.Е. Щуркова и др.) и духовного воспитания (Ш.А. Амонашвили, Т.И. Власова, В.В. Игнатова, Н.А. Коваль, Т.И. Петракова, Н.М. Романенко и др.); основные положения исследований природы духовности в психологии и педагогике (Т.И. Власова, Н.А. Коваль, В.А. Черкасов, В.Д. Шадриков, В.Д. Ширшов и др.); основные идеи духовно-личностной парадигмы образования (В.А. Черкасов и др.); идеи самореализации личности (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, А.А. Вербицкий, А.В. Петровский, В.А. Петровский и др.).

Они позволили теоретически обосновать выявленные нами концептуальные общетеоретические основы подготовки будущего учителя к духовно-нравственному воспитанию школьников. К ним мы отнесли закономерности и принципы, раскрывающие сущность этой подготовки в современных условиях. Среди них:

– детерминированность результатов исследуемой подготовки типом духовно-нравственных ценностей, выбранных педагогами, высшим учебным заведением, системой образования в целом в качестве основы для целей профессионального воспитания будущего учителя;

– обусловленность вариативного компонента содержания подготовки будущего учителя к духовно-нравственному воспитанию школьников реальными (актуальными) и потенциальными возможностями студентов высших педагогических учебных заведений;

– зависимость продуктивности подготовки будущего учителя к духовно-нравственному воспитанию школьников от целесообразной реализации психологических и педагогических механизмов, лежащих в основе воспитания;

– обусловленность результативности подготовки будущего учителя к духовно-нравственному воспитанию школьников гетерохронностью (неравномерностью) духовного развития личности и др.

Эти взаимосвязи характеризуют сущность современного процесса подготовки будущего учителя к духовно-нравственному воспитанию школьников и являются общими для всех направлений подготовки будущего учителя к духовно-нравственному воспитанию школьников. Выявленные закономерности реализуются в принципах профессионально-педагогической подготовки: принципе обеспечения ценностного самоопределения личности; принципе активизации смыслообразующего потенциала духовно-нравственных ценностей; принципе опоры на иррациональную и рациональную сферу личности будущего педагога; принципе учета актуальных и потенциальных возможностей духовного и нравственного развития студенчества; принципе использования полярных ценностей.

В качестве примера приведем характеристику первой закономерности: детерминированность результатов исследуемой подготовки типом духовно-нравственных ценностей, выбранных педагогами, высшим учебным заведением, системой образования в целом в качестве основы для целей профессионального воспитания будущего. Данная закономерность выражает несколько связей. Наиболее очевидной является связь между приоритетной системой ценностей личности студента педагогического вуза (общечеловеческие, этнические, религиозные и др.) и выбранным

направлением деятельности по духовно-нравственному воспитанию школьников. Будущие учителя, отдающие предпочтение общечеловеческим ценностям, выбирают гуманистическое направление в духовно-нравственном воспитании. Приоритетность этнических ценностей в мировоззрении будущего специалиста побуждает его к этнопедагогическому направлению. В качестве результата своей профессионально-педагогической подготовки верующие студенты видят готовность к духовно-нравственному воспитанию школьников на религиозной основе в конфессиональных образовательных учреждениях. Будущие учителя, отличающиеся разносторонностью ценностей, предпочитают историко-культурологическое направление.

Важнейшим проявлением вышеназванной закономерности является связь результата профессионально-педагогической подготовки с процессами смыслообразования. Она основывается на более общей закономерности: обязательным условием смыслообразования является наличие препятствия, затрудняющего доступ к ценности и превращающего ее в дефицит (Н.А. Коваль, Р.Х. Шакуров). Поэтому наибольшим смыслообразующим потенциалом обладают ожидаемые («завтрашние ценности»), динамичные (основанные на существующей тенденции человека к динамизации своей жизни, тяге к изменениям, разнообразию впечатлений, деятельности) и дефицитные (ценности, отсутствующие или недостаточно реализованные в жизни человека или общества в целом). Духовно-нравственным ценностям присущи и динамизм, и дефицитность.

Эта закономерность нашла отражение в принципе обеспечения ценностного самоопределения личности и принципе активизации смыслообразующего потенциала духовно-нравственных ценностей, которые тесно связаны между собой. Первый принцип требует создания в вузе условий для свободного приобщения будущих педагогов к одной из существующих систем ценностей: гуманистической, этнической (в рамках государственной образовательной программы), религиозной (в рамках дополнительного образования или самообразования). Имеются в виду психологические, организационно-педагогические, дидактические и др. условия. Духовно-нравственные ценности являются источником смыслов для субъектов образовательного процесса. Каждая из них имеет ряд значений

(лингвистическое, философско-этическое, религиозное, этническое, бытовое и др.) Одним из этапов приобретения субъектом личностного смысла и является освоение сути этих значений. В связи с этим данный принцип требует аксиологизации содержания педагогического образования, наполнения его различными значениями духовно-нравственных ценностей. Только при условии реализации этого требования возможен самостоятельный и осознанный выбор будущими педагогами той или иной системы духовно-нравственных ценностей, формирование личностного отношения к ценности как значимому объекту действительности.

Второй немаловажный аспект рассматриваемого принципа заключается в необходимости учета динамики ценности при изучении и анализе ценностных ориентаций будущих учителей, при планировании воспитательной работы и т.п. Она может то утрачиваться, то возвращаться (маятниковая динамика), восходить от конкретных (частных) ценностей к более абстрактным, абсолютным ценностям (вертикальная динамика) и т.д. Принцип активизации смыслообразующего потенциала ценностей реализуется в содержании и методах профессионального воспитания студентов педагогических вузов. Он требует от преподавателя анализа ценностных ориентаций студентов, определения динамичных и дефицитных ценностей для того или иного периода их жизни, внесения соответствующих коррективов в содержание образования.

Рассматриваемый принцип предполагает активное использование методов, традиционно входящих в группу методов организации деятельности: упражнение, метод создания воспитывающих ситуаций, метод проектов, поручение, творческая работа и т.д. В обеспечении процесса смыслообразования они имеют специфику, которая заключается в необходимости преодоления препятствий, вызывающих действие эмоциональных факторов в форме переживания радости или грусти, восхищения или отвращения и т.д. Именно эта особенность влияет на формирование оптимистического или пессимистического отношения человека к своей жизни, окружающему миру. Немаловажную роль играют и методы формирования сознания: лекции, дебаты, метод парадоксов и др. Их применение также направлено на обеспечение эмоциональной реакции студентов. Так, метод парадоксов предполагает использование преподавателем

суждений, мнений, резко расходящихся с распространенными представлениями, противоречащих привычным для них взглядам. Его результатом является недоумение, удивление, радость открытия нового. Эмоциональная реакция обеспечивает возникновение личностного отношения к той или иной ценности. Важными путями приобретения молодежью личностных смыслов являются обучение (преподаватель транслирует не только объективную структуру учебного предмета, но и свою субъективную трансформацию ее), активное преобразование ценностей в реальной значимой для студентов деятельности, их вовлечение в деятельность, требующую рассмотрение неожиданных ракурсов их проявления и др.

Характер процессов смыслообразования в значительной степени зависит от духовных способностей человека, которые В.Д. Шадриков определяет как «способности к самопознанию, самоосознанию, самопереживанию, соотносённости себя и мира, соотносённости себя с другими людьми» [7, с. 238]. Мы принимаем во внимание также условия наполнения смыслов духовным содержанием, выделенные Н.А. Коваль. К ним она относит соотносённость смысла с целью, что делает выбор целесообразным, и проявление смысла через самореализацию личности, которая означает не столько извлечение личностного потенциала, сколько его исчерпание в активном целенаправленном поиске истины, добра, красоты [3].

В результате мы пришли к выводу о том, что процесс подготовки будущего учителя к духовно-нравственному воспитанию школьников включает в себя несколько однородных процессов (подготовка к духовно-нравственному воспитанию на основе гуманистических ценностей, подготовка к духовно-нравственному воспитанию на основе экзистенциалистских ценностей, подготовка к духовно-нравственному воспитанию на основе этнических ценностей, подготовка к духовно-нравственному воспитанию на основе религиозных ценностей и др.), обладает не только специфическими, но и общими характеристиками (закономерностями, принципами, условиями и механизмами реализации). Он представляет собой развитие и саморазвитие педагогической направленности личности будущего учителя на духовно-нравственное воспитание, соответствующей профессионально-педагогической компетентности на основе

осмысления личной системы ценностей, выбора направления деятельности по духовно-нравственному воспитанию школьников.

Литература

1. Власова, Т.И. Теоретико-методологические основы и практика воспитания духовности современных школьников: дис. ... д-ра пед. наук / Т.И. Власова. – Ростов н/Д.: Феникс, 1999. – 305 с.

2. Грибоедова, Т.П. Педагогические условия подготовки учителя к духовно-нравственному развитию учащихся: дис. ... канд. пед. наук / Т.П. Грибоедова. – Томск: ТГУ, 2000. – 195 с.

3. Коваль, Н.А. Духовность в системе профессионального становления специалиста: дис. ... д-ра психол. наук / Н.А. Коваль. – М.: Мысль, 1997. – 305 с.

4. Корзинкин, А.А. Духовно-нравственная концепция воспитания личности и современное образование: дис. ... канд. пед. наук / А.А. Корзинкин. – Курск: КГУ, 1999. – 186 с.

5. Метелягин, А.С. Духовно-нравственное воспитание старшеклассников сельской школы на традициях русской народной культуры: автореф. ... канд. пед. наук / А.С. Метелягин. – М., 1996. – 21 с.

6. Петракова, Т.И. Гуманистические ценности образования в процессе духовно-нравственного воспитания подростков: дис. ... д-ра пед. наук / Т.И. Петракова. – М., 1999.

7. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека / В.Д. Шадриков. – М.: Издат. корпорация «Логос», 1996. – 320 с.

8. Шакуров, Р.К. Психология смыслов: теория преодоления / Р.К. Шакуров // Вопросы психологии. – 2003. – № 5. – С. 18–33.

СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ

Е.А. Шумилова
ЧГПУ

В статье отражены некоторые аспекты формирования и диагностики социально-коммуникативной компетентности. На основании рассмотренных понятий «компетентность», «компетенция», «социальная компетентность», «коммуникативная компетентность» раскрывается содержание понятия «социально-коммуникативная компетентность».

Недостаточность знаниевого подхода в организации образовательного процесса обусловила появление в последние годы в педагогике компетентностного подхода. В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года говорится: «Общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции, определяющие современное качество содержания образования» [5, с. 260].

В настоящее время отмечается тенденция введения компетентностного подхода не только в нормативную, но и в практическую составляющую образования, обосновывается и уточняется номенклатурный перечень, разрабатывается описание содержательных характеристик результирующих единиц содержания образования (компетентности, компетенции, ключевые квалификации) [4].

По мнению Г.К. Селевко, «компетентностный подход означает постепенную переориентацию доминирующей образовательной парадигмы с преимущественной трансляцией знаний, формированием навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций, означающих потенциал, способности выпускника к выживанию и устойчивой жизнедеятельности в условиях современного многофакторного социально-политического, рыночно-экономического, информационного и коммуникационно насыщенного пространства» [6, с. 138].

Анализ зарубежной и отечественной психолого-педагогической литературы по проблеме компетентностного подхода показыва-

ет, что единого толкования данного подхода нет, в связи с чем нет и общепринятых определений основных конструктов: базовых навыков, компетенций, ключевых квалификаций, ключевых навыков [1].

Компетентностный подход – это приоритетная ориентация на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение, самоактуализацию, социализацию и развитие индивидуальности. В сфере профессиональной компетентности, имеющей нормированную сферу приложения, сложившиеся образцы результатов деятельности и требования к их качеству, ключевая (общеобразовательная) компетентность проявляется как определенный уровень функциональной грамотности [4].

Анализ опубликованных материалов по проблеме модернизации образования показывает, что в качестве основных (главных) единиц обновления содержания образования рассматриваются компетентности и компетенции.

Соответственно, к терминологии компетентностного подхода относятся понятия: «компетентность» и «компетенция». Рассмотрим их.

Начальным понятием, «точкой отсчета» является понятие «компетенция». Это понятие определяют следующим образом.

Компетенция – совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых, чтобы качественно, продуктивно действовать по отношению к ним [8].

Понятие «компетенция» чаще применяется для обозначения «образовательного результата, выражающегося в подготовленно-

сти, «оспособленности» выпускника, в реальном владении методами, средствами деятельности, в возможности справиться с поставленными задачами; такой формы сочетания знаний, умений и навыков, которая позволяет ставить и достигать цели по преобразованию окружающей среды» [6, с. 139].

Термин «компетенция» используется в настоящее время достаточно широко, при этом следует отметить неоднозначность толкования понятий «компетентность» и «компетенция». А.В. Хуторской рассматривает компетенцию в системе общего образования как совокупность взаимосвязанных качеств личности, отражающих заданные требования к образовательной подготовке выпускников, а компетентность – как обладание человеком соответствующей компетенцией [7]. Применительно к профессиональному образованию Э.Ф. Зеер констатирует, что компетентность человека определяют его знания, умения и опыт. Способность мобилизовывать эти знания, умения и опыт в конкретной социально-профессиональной ситуации характеризует компетенцию профессионально успешной личности [4].

Итак, компетенция трактуется как уровень развития личности или как образовательный результат.

Трудности научного толкования данных терминов определяются также тем, что в нормативных документах отсутствует однозначная трактовка результата образования: в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» речь идет о ключевых компетенциях, а в «Стратегии модернизации школьного образования» – о ключевых компетентностях.

Понятие «компетентность» также рассмотрено в педагогической литературе. Исследователи отмечают, что суффикс «-ность» означает степень овладения качеством [6], поэтому «компетентность» – производное, вторичное по отношению к «компетенции» понятие. А.В. Хуторской отмечает, что компетенция представляет собой норму, требование к образовательной подготовке ученика, в то время как компетентность – уже состоявшееся личностное качество в совокупности с минимальным опытом деятельности в заданной сфере [7].

«Словарь иностранных слов» раскрывает понятие «компетентный» как обладающий компетенцией – кругом должностных полномочий. В «Стратегии модернизации школьного образования» под компетентностью понимается спо-

собность обучаемых осуществлять сложные культуросообразные виды действий на основе опыта познавательной деятельности, фиксированного в форме ее результатов – знаний, опыта осуществления способов деятельности по образцу в форме умений, опыта творческой деятельности в форме умения принимать решения в проблемных ситуациях [1].

Современные социально-профессиональные условия таковы, что все более востребованной становится способность специалиста реализовывать свою образованность в конкретной практической деятельности. Анализируя данные понятия, ряд авторов отмечает, что компетентность представляет собой результат научения или обученность, в то время как компетенция – это то, что порождает умение, действие. Ее можно рассматривать как возможность установления связи между знанием и ситуацией или, в более широком смысле, как способность найти, обнаружить процедуру (знание и действие), подходящую для решения проблемы.

Рассмотрим взгляды некоторых исследователей на понимание социальной компетентности. Проблема социальной компетентности в разных аспектах рассматривалась практически всеми философскими и педагогическими течениями новейшего времени. Термин «социальный» понимается как «общественный, связанный с жизнью и отношениями людей в обществе». Тогда сугубо лингвистически социальную компетентность можно было бы определить как осведомленность, знания, авторитетность в области, связанной с жизнью, отношениями людей в обществе.

В отечественной науке понятие социальной компетентности впервые было употреблено в совместной публикации А.П. Ветошкина и С.В. Гончарова. Социальная компетентность трактуется данными авторами как «понимание целевого назначения социальных институтов, норм и отношений и умения лично осуществлять социальные технологии».

Социальная компетентность личности в социальной психологии рассматривается с позиции методологического принципа субъекта и, по мнению ряда авторов, это новое понятие концептуализирует высший уровень социальной активности личности – освоения и развития социальной действительности, достигаемый в процессе деятельности, поведения, общения, созерцания и т.д., благодаря гармонизации осознания социальных проблем и ценностных ориентации.

Отечественные исследователи трактуют социальную компетентность как развитие и интеграцию психологических и социально-психологических проблем социального познания, социальных представлений, социальной логики, памяти, чувств и т. д. Она определяется ими как высший уровень освоения действительности посредством сознания. Понятие социальной компетентности в данном случае представляет собой характеристику личности, владеющей механизмами гармонизации процесса осознания социальных проблем и ценностных ориентаций на общественное благо. Многие зарубежные авторы предлагают рассматривать социальную компетентность как способность индивида эффективно и адекватно решать различные проблемные ситуации, с которыми он сталкивается. В их исследованиях социальная компетентность раскрыта как повседневная эффективность индивида во взаимодействии со своим окружением и рассмотрена как достижение соответствующих социальных целей в специфических социальных условиях с использованием соответствующих средств [2].

Обобщая взгляды данных авторов, социальную компетентность можно определить как способность достигать личных целей в социальном взаимодействии, постоянно поддерживая хорошие отношения с другими людьми во всех ситуациях.

В отечественной педагогике понятие социальной компетентности стало исследоваться в дискуссии о качестве образования, о том, каким должен быть обучающийся. В восьмидесятые годы прошлого века разными исследователями последовательно формируются две взаимодополняющие модели социальной компетентности и ее развития. Первая модель представляет ее как набор связанных между собой умений в решении межличностных проблем. В более поздней, «улучшенной» модели социальной компетентности упор делается на работу с информацией.

В исследованиях проблемы социальной компетентности С.Н. Силина делает аргументированные выводы, что социальная компетентность личности проявляется в различных формах как зрелость (компетентность), духовная, гражданская, профессиональная. Но во всех этих проявлениях она всегда предстает как ориентация личности на сотрудничество, на кооперацию совместных усилий, на гармоничное, справедливое сочетание интересов. Такая ориентация столь устойчива, что

пронизывает все сферы жизнедеятельности людей. Исходя из этого, по мнению автора, социальная компетентность предполагает знания, умения, навыки человека, достаточные для выполнения обязанностей, присущих жизненному периоду, в котором этот человек находится [6].

В.Н. Куницына выделяет в составе социальной компетентности шесть компонентов: коммуникативную компетентность, вербальную, социально-психологическую компетентность, межличностную ориентацию, эгокомпетентность и собственно социальную компетентность.

Приведенные позиции исследователей, на наш взгляд, свидетельствуют о том, что структура социальной компетентности представляет собой, прежде всего, совокупность социальных знаний, умений и навыков, применяемых в главных сферах деятельности человека, и именно названные составляющие выступают основой социальной компетентности.

Проблема коммуникаций и коммуникативной компетентности личности стоит на стыке социальной психологии и гуманистической педагогики. Коммуникативная компетентность педагога во многом определяет социально-психологическую атмосферу в образовании, состояние общественной морали, успех педагогической деятельности [4].

Межличностное коммуникативное взаимодействие обусловлено профессиональным владением лингвистическими, паралингвистическими средствами, механизмами психологического воздействия, многообразием воспитательных средств, приемов, методов и форм работы и осознанием индивидуальных экспрессивных возможностей – речевых, мимических, жестикуляционных, пантомимических.

Коммуникативная компетентность рассматривается многими авторами в связи с характеристикой взаимодействия людей; знаниями и умениями в области межличностных отношений; как личностное качество, проявляющееся в отношении с людьми; как коммуникативные и организаторские умения (связанные со взаимным обменом информацией и познанием людьми друг друга; с формированием межперсональных взаимоотношений; с управлением собственным поведением и поведением других, организацией деятельности) [4].

Коммуникативная компетентность, по мнению Ф.Э. Зеера, есть цель и результат

процесса профессиональной подготовки, овладения знаниями в определенной области и способность обмена ими во взаимодействии, обеспечивающего субъекту эффективность общения [4].

Коммуникативная компетентность выражается также гуманистической направленностью, способностью чувствовать другого, адекватно воспринимать его, быть готовым сотрудничать, взаимодействовать, быть лично заинтересованным в благо других, т.е. в проявлении эмпатии.

Коммуникативная компетентность личности раскрывается в отношении к людям, к самому себе, особенностях взаимоотношений между людьми, умении контролировать и регулировать свое поведение, доказывать, грамотно аргументировать свою позицию и проявляется в умении моделировать личность собеседника, добиваться реализации коммуникативной интенции с помощью вербальных и невербальных средств и технологий, т.е. продуктивно выходить из конфликтной ситуации.

Основными показателями и признаками социально-коммуникативной компетентности принято считать степень сформированности ее основных структурных компонентов: теоретических знаний в области коммуникативных дисциплин; коммуникативных и организаторских умений; коммуникативного самоконтроля; умения продуктивно выходить из конфликтной ситуации; коммуникативных качеств речи; эмпатии.

Социально-коммуникативная компетенция включает в себя следующие компоненты:

– знания в области коммуникативных дисциплин (владение необходимыми языками, знания в области педагогики и психологии, конфликтологии, логики, риторики, культуры речи и др.);

– коммуникативные и организаторские способности (умение четко и быстро устанавливать деловые контакты, проявлять инициативу, оказывать психологическое воздействие на основе адекватного восприятия и понимания своеобразия личности, активно взаимодействовать в совместной деятельности с окружающими и удаленными людьми);

– способность к эмпатии (умение сопереживать, чувствовать другого, осуществлять психотерапию словом);

– способность к самоконтролю (умение регулировать свое поведение и поведение собеседника, моделировать собеседника, нахо-

дить продуктивные способы реагирования в конфликтных ситуациях, инициировать благоприятный психологический климат, прогнозировать развитие межсубъектных отношений);

– культура вербального и невербального взаимодействия (владение техникой речи, риторическими приемами, техникой аргументации и ведения спора, соблюдение профессионально-педагогического этикета, целесообразное использование понятийно-категориального аппарата, соблюдение речевой дисциплины, использование невербальных средств) [4].

В диагностике социально-коммуникативной компетентности принято выделять пять составляющих: социально-коммуникативную адаптивность; стремление к согласию; толерантность; оптимизм; фрустрационную толерантность.

Таким образом, социально-коммуникативная компетентность отражает особенности организации знаний относительно системы общественных отношений, социума, в котором живет человек, и межличностного взаимодействия. Именно социально-коммуникативная компетентность позволяет ориентироваться в любой социальной ситуации, адекватно ее оценивать, принимать верные решения и достигать поставленных целей [4].

Литература

1. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–15.
2. Дуранов, М.Е. Управление профессиональным образованием будущего специалиста в высшей школе (социокультурный аспект) / М.Е. Дуранов. – Челябинск: ЧГАКИ, 2006. – 337 с.
3. Запесоцкий, А.С. Система оценки качества российского образования / А.С. Запесоцкий // Педагогика. – 2006. – № 1. – С. 22–32.
4. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер, Ф.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: Изд-во Моск. псих.-соц. института, 2005. – 216 с.
5. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года: офиц. текст // Народное образование. – 2002. – № 4. – С. 254–268.
6. Селевко, Г.К. Компетентности и их классификация / Г.К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–144.

7. Силина, С.Н. Профессиографический мониторинг подготовки специалиста в образовательном процессе педагогического вуза (История и теория) / С.Н. Силина. – М.: Национальный центр стандартов мониторинга образования, 2001. – 245 с.

8. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентирован-

ной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–65.

9. Шишов, С.Е. Мониторинг качества образования в школе / С.Е. Шишов, В.А. Капельней. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 320 с.

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ В КУРСЕ КУЛЬТУРОЛОГИИ

Л.В. Щетихина
ЮУрГУ

В статье рассматривается актуальность введения регионального компонента при изучении культурологии в условиях модернизации современного российского образования, рассматриваются причины возрождения регионального самосознания, педагогические аспекты реализации региональной составляющей.

Прежде, чем остановиться на проблеме регионалистики в современном образовании, мы считаем правильным, определить цели социально-научного и гуманитарного образования для технических и экономических специальностей. По мнению Н.Г. Багдасаряна они следующие:

– формирование способности к предвидению социально-экономических, экологических и нравственных последствий профессиональной деятельности;

– развитие способности и интереса к творческой деятельности, потребности в непрерывном самообразовании;

– овладение нравственными, эстетическими и социальными нормами, необходимыми для деятельности в интересах общества, формирования личной ответственности и достижения личного успеха [2].

Уместно привести высказывание известного российского ученого Д.С. Лихачева о большом значении гуманитарных дисциплин не только потому, что они больше всего способствуют интеллигентности, но потому еще, что искусство, литература, поэзия обостряют интуицию, крайне важную для творчества – научного, технического [3].

Пренебрежение вопросами гуманитарного образования отрицательно сказывается и на творческом потенциале специалистов, и на уровне развития техники, и на научном прогрессе, и на развитии личности человека, так как успех современного человека во многом зависит от точного ощущения исторического и культурного времени.

В технических вузах богатые возможности для формирования творческих качеств у студентов были в какой-то мере утрачены из-за механической трактовки самой сути подго-

товки специалистов, профессиональные достоинства которых начали оценивать формально – в основном суммой знаний, умений, навыков, выхваченных из контекста жизни человека в целом. Не случайно, как бы в противовес этому механицизму учебных планов, в вузах получают все большее развитие различные формы научной творческой работы студентов.

Гуманитарные предметы способствуют формированию эстетических воззрений личности и осознанию важности духовных сфер социального бытия. Приблизить же данные предметы к реальной жизни студентов, может помочь введение региональной составляющей в гуманитарные курсы.

К концу XX века в России начался ренессанс регионального самосознания. Объяснить это можно следующим:

1) перестройка создала определенные предпосылки и дала импульс возрождению традиционной русской культуры. Обращение к культурным традициям, к истокам русской духовности, краеведческий «бум» – явные симптомы пробуждения регионального самосознания – естественного и закономерного;

2) распад СССР и рыночные реформы сформировали особую региональную идентичность – местное население осознало свои региональные интересы.

Региональные культуры изучаются с точки зрения культурологии и такого ее подразделения, как регионалистика. Культура региона Урала в регионалистике рассматривается как проявления региональности специфического, где диалектическое сочетание регионального своеобразия и вышечеловеческого является внутренним импульсом обогащения духовного потенциала общества [4].

На социокультурную подготовку, как аспект профессионализации специалиста влияет все: этнос города и региона, в котором расположен вуз, их история, традиции и нормы, обычаи и стереотипы этноса, природа, художественная культура провинции. Будучи вовлеченными, в образовательный процесс, они выступают в роли действенных сил при моделировании эталонных представлений о «конечном продукте» деятельности вуза, о том, какими качествами должен обладать его выпускник. Тем более, мы наблюдаем:

- 1) известные сложности этнокультурной идентичности;
- 2) рост этнического самосознания;
- 3) воскрешение этнических архетипов и символов;
- 4) возрождение религиозных традиций, обрядов и обычаев, норм права;
- 5) образование националистических и религиозных движений, организаций;
- 6) проявление элементов этноцентризма, этнофобии;
- 7) этнокультурные конфликты.

Проблемы создания организационно-экономических условий саморазвития культурной деятельности, поиска новых моделей культурной политики, определения приоритетных направлений развития социально-культурной жизни особенно актуальны на региональном уровне. Сегодня именно в регионах складывается стратегия развития культуры с учетом социально-экономических особенностей региона, интересов и культурных запросов различных категорий населения, культурного потенциала данной территории.

Наличие национально-культурных регионов на территории России давно было замечено как российской, так и зарубежной наукой. Термин «регионализация» широко звучит с 90-х годов XX века, отражая резкое повышение роли регионов, регионального фактора в жизни России.

На Западе это явление называют ростом регионализма как триады:

- 1) самобытного «духа» региональных сообществ, их идентичности;
- 2) движения за сохранение этого духа и самоуправление провинций, против жесткого централизма и мелочной опеки центра;
- 3) учета интересов и нужд регионов в политике, управлении, планировании [5].

Традиционная русская и вся российская культура складывалась и развивалась, прежде всего, как культура сельская, культура «глу-

бинки», провинции, в которой вплоть до середины XX века и проживала большая часть населения России. Именно здесь формировались и оттачивались традиционные черты русского человека: трудолюбие, острый ум, смекалка, расчетливость, способность к сопереживанию, образная и выразительная речь. Здесь происходило закрепление форм и способов организации совместного досуга, традиционных праздников, обрядов, ритуалов. Молодежь, погруженная в эту атмосферу, естественным образом впитывали в себя сложившуюся культуру во всем многообразии ее проявлений, получая одновременно возможность учиться ее осмысливать, использовать, совершенствовать. Таким образом, обретался опыт коллективного, совместного восприятия, переживания и оценки культурных ценностей и явлений, что создавало уникальные педагогические возможности для духовного роста личности, ее нравственного и эстетического восприятия.

Особое значение имеет трансляция молодым поколениям нравственно-эстетической культуры региона. В этом плане у провинции есть ряд неоспоримых преимуществ: высокая степень социальной контактности, меньшая, чем в крупных городах, анонимность общения. Через совместный досуг, общение в сознании молодежи формируются эстетические вкусы, ценностные ориентации, система критериев, на основании которых воспринимается и оценивается все окружающее; и самое главное, люди оказываются вовлеченными в совместную эстетическую деятельность, расширяющую и обогащающую их опыт, укрепляющую их собственные эстетические умения и навыки.

Таким образом, преимущество провинции – в естественности освоения культурного наследия предков, отсутствии «реакции отторжения», неприятия, ее большой консерватизм, меньшая развращенность достижениями цивилизации делают воспитание личности здесь более естественным, близким к природе, к естеству человека.

Изначально культура и образование находились в диалектическом взаимодействии. Культура соотносится с культурно-образовательной средой как общее и конкретное, часть и целое.

Наиболее перспективно рассматривать культурно-образовательную среду малого города в контексте ее духовного содержания, определяемого культурным уровнем

населения. Степенью развитости духовных потребностей, доминирующими ценностными ориентирами, наличием храмов, культурных и образовательных учреждений, географией, материально-хозяйственными условиями. В таком понимании среда представит в виде лаборатории духовного, социального, профессионального опыта человека, а алгоритм ее изучения синхронизирован с процессом формирования личности. Культурная среда способствует становлению гражданского, национального, профессионального самосознания, воспитанию чувства родины, приобщает к триаде способов познания мира и человека: рационально-логическому (наука), эмоционально-образному (искусство), провинциально-аксиологическому (ценности). Педагогический потенциал культурно-образовательной среды определяется традиционными ценностями, характерными для города, его реализация происходит через прояснение, переживание, присвоение ценностей людьми, проживающими здесь [1].

Содержанием приоритетных направлений в исследовании культуры региона должны стать, с одной стороны, те ценности, которые выдержали испытание временем, с другой, то, что несет в себе специфику населения, обычаев, традиций региона и что может рассматриваться в качестве социокультурных стабилизаторов.

Оптимизация культурной жизни в целом и, особенно на региональном уровне предполагают постоянное востребование классических ценностей, включенность их в контекст современных культурных процессов, следовательно, в основу культурного развития должна быть положена идея преемственности, сохранения, созидания.

Процесс наследования социокультурных ценностей зиждется на ряде противоречий, обеспечивающих устойчивую позитивную динамику в развитии культуры личности, освоение ею всего комплекса функций социально зрелого человека, к числу которых можно отнести:

– противоречия между растущими требованиями общества к личности и реальным уровнем ее культуры;

– между потребностью самовыражения и самоутверждения и реальными ее возможностями, т.е. степенью включенности в деятельность, позволяющую реализовать сущностные силы индивида;

– между индивидуальным характером восприятия и потребления ценностей и необходимостью корректировки их оценки, возможной лишь на основе общения;

– существует также проблема «отцов и детей» – своеобразное отрицание культуры предков молодежью: на растущее отторжение связей между поколениями;

– формирование в обществе «маятникового сознания»;

– экспансия западной культуры.

XX век внес существенные коррективы в процесс наследования духовных ценностей новыми поколениями российских граждан: с одной стороны уничтожается многое из того, что созидалось предыдущими поколениями на протяжении веков, с другой, – сознание людей активнее и целеустремленнее атакует западная массовая культура, уничтожающая национально-типичные, характерные для русской культуры черты. В результате мощной внутренней и внешней духовной интервенции в России уже сформировалось несколько поколений людей, утративших связь со своими предками. Однако провинция меньше пострадала от такого воздействия, оказавшись более консервативной.

Одним из неблагоприятных обстоятельств в культурной ситуации России является резкая полярность культурной жизни областных городов и окраин. Исходя из этого, одной из главных задач культурной политики должно стать возрождение культурной самобытности малых городов, это позволит возродить уникальные культурно-исторические территории малых городов, гармонизировать отношение человека к месту жительства, пробудить силы культурного саморазвития.

В соответствии с Госстандартом региональный компонент должен присутствовать в учебном процессе. Концепция развития культуры и искусства (1995 год) Российской Федерации предусматривает разработку и внедрение в программу вузов компонентов культурологического образования.

Высшее образование в России ответило на вызов регионализации сменой установок. Оно теперь нацелено как на сохранение единого образовательного пространства, так и на предоставление больших возможностей для развития региональной составляющей. Это воплотилось в новой структуре государственного образовательного стандарта и учебных планов подготовки специалистов, которые

сейчас включают в себя как федеральный, так и национально-региональный компонент.

В региональном компоненте высшего образования выделяется, прежде всего, тот аспект обучения и воспитания, который опирается на историческую, национальную и культурную специфику региона, без учета которой немислимы преобразования в современной России.

ГОС преподавания гуманитарных дисциплин в вузе в настоящее время предусматривает отведение 30 % учебного времени на реализацию национально-регионального компонента. Это вызывается следующим:

1) Российская Федерация занимает огромное пространство, ее регионы характеризуются качественными различиями;

2) для России характерен высокий уровень социально-экономической дифференциации регионов;

3) для нашей страны характерна и социокультурная дифференциация, которая проявляется в разнице мировоззрения сообществ населения, проживающих в различных регионах.

Взаимодействие названных форм дифференциации привело к тому, что за столетия совместного проживания различные народы образовали относительно обособленные региональные сообщества, которые отличает система интересов и, как результат, особые «национально-региональные» мотивы поведения.

Примерно в этом же русле действуют и общемировые тенденции. Во второй половине XX века повсеместно расширяется самостоятельность регионов в решении и социокультурных и социально-экономических задач.

Будущий специалист должен ориентироваться в особенностях конкретного региона, где ему предстоит жить и работать, понимать значение, возможности и перспективы его социально-экономического и культурного развития.

Региональный компонент включает в себе целый набор возможностей для повышения качества образования, повышения эффективности обучения, приближении его к запросам практики, активизации учебного процесса.

Совместная работа преподавателя и студента над региональными проблемами позволяет:

1) выработать у студентов умение аналитически мыслить, видеть в конкретных культурных процессах общее, особенное и единичное, то есть учит видению и пониманию

того, как универсальные закономерности культурного развития проявляются на фоне национального развития;

2) конкретизировать и закрепить теоретические представления;

3) выработать навык комплексного, системного мышления, умение видеть целостную картину культурных процессов, навык работы с массой разнообразной информации.

Таким образом, использование в учебном процессе регионального компонента содержит в себе значительные резервы повышения качества и эффективности высшего образования, превращения студента в активного участника образовательного процесса.

Для решения проблем развития региональной культуры необходим комплексный подход: привлечение понятий, теорий и методических, эмпирических данных из других областей гуманитарного и социального знания – этнологии, этнографии, социологии, психологии, философской антропологии, лингвистики, педагогики.

Каждый народ – творец и носитель определенной культуры. Этноспецифические черты культуры проявляются в языке, идеях, образах, мифах, религиозных представлениях. Они находят свое воплощение в художественной культуре (в поэзии, живописи, архитектуре, музыке).

Этноспецифические черты культуры складываются исторически в процессе приспособления определенной общности к условиям существования, создания устойчивой системы межличностных коммуникаций (обмена информацией, опытом, душевными состояниями посредством естественных и искусственных языков). Они передаются от поколения к поколению с помощью механизма традиции и поддерживаются за счет коллективной реализации в социокультурной жизни людей.

Что касается уральского региона, то из-за дисперсности расселения у региона нет явно выраженных границ. Нет у нас и четких внутренних этнокультурных рубежей, в отличие от Кавказа.

Колонизация повлияла на пространственную психологию русских – сформировала дух первопроходцев. К тому же, русские воспринимали новые культурные черты местного населения. Местные этносы Урала, имевшие длительную историю культурных контактов с русскими, внедрялись в российское простран-

ство органичнее и быстрее, чем народы, присоединившиеся к России в XVIII–XIX веках.

Духовная культура Южного Урала представляет собой специфическое проявление региональной культуры, демонстрирует своеобразное сочетание универсальных и региональных особенностей современной культуры, взаимопроникновение культурных ценностей.

Историко-культурный регион Южного Урала интересен, в первую очередь тем, что он территориально является рубежом Европы и Азии, Запада и Востока, пограничным районом России. Во-вторых, Южный Урал стал одной из наиболее поздних российских провинций, в силу чего процессы культурогенеза на его территории характеризуются особой интенсивностью, многоплановостью и сложностью. В третьих, данная территория изначально имела узкую специализацию в экономической структуре России – «рудника» государства Российского, что наложило печать на все сферы художественной жизни региона вплоть до наших дней. Этими факторами объясняется большой интерес к данному региону.

Вклад Урала в развитие культуры и науки России необычайно велик. Много творческих идей, технических усовершенствований и открытий родилось в среде заводского населения. Появились самобытные писатели, архитекторы, художники.

Культурная среда региона, наполненная богатой, разнообразной и противоречивой информацией, воздействующей на разум, чувства, эмоции, веру человека, формирует тем самым знание живое, жизненное. К тому же, познание региональной культуры своего края способствует формированию регионального самосознания, возрождает силу и мощь своего

региона. Без изучения региональных культур общая картина культурогенеза страны будет неполной.

Изучение культурологии с включением регионального компонента, основывается на принципе связи теории с практикой. Этот принцип усиливает каждое из слагаемых теории и практики и решает задачу установления соответствия и закономерность связи теории и практики.

Подобное изучение культурологии способствует созданию концепции «единого поля мировой культуры», включающую формирование теоретико-методологических основ и единых критериев для характеристики культурных феноменов. В случае создания у студентов модели, объединяющей общие принципы, законы культуры различных народов, представитель любой специальности, имеющий дело с тем или иным родом культурных объектов, сможет ориентироваться в культурном едином пространстве.

Литература

1. Белозерцев, Е.К. Культурно-образовательная среда провинциального города / Е.К. Белозерцев // *Высшее образование в России*. – 2004. – № 6. – С. 75–81.
2. Кудрявцева, С.П. Использование методов конкретных социологических исследований при обобщении опыта воспитательной работы / С.П. Кудрявцева, Э.С. Чугунова. – М.: Высшая школа, 1982. – 60 с.
3. Лихачев, Д.С. Культура русского народа X–XVII веков / Д.С. Лихачев. – М.: Наука, 1999. – 120 с.
4. Мурзина, Н.Р. Региональная культура / Н.Р. Мурзина. – Екатеринбург: УрГУ, 2003. – 296 с.

К ВОПРОСУ О ПРОЯВЛЕНИИ ФЕНОМЕНА ТВОРЧЕСТВА В ПРОЦЕССЕ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Н.В. Уварина
ЧГПУ

В статье рассматриваются особенности проявления творчества в процессе самоактуализации личности – механизмы творчества, проявления трансценденции, креативность как совокупность творческих возможностей и способностей человека, творческая индивидуальность как высшая характеристика творчества, результат процесса самоактуализации.

Существенной характеристикой современного образования является его переход от технократической к гуманистической парадигме, согласно которой в центре всех образовательных процессов должна стоять личность учащегося, его индивидуальность, способность творить и создавать окружающий мир. В этой ситуации происходит переориентация всей системы обучения и воспитания «...от человека образованного к человеку творческому» [13, с. 59]. Творчество предполагает новое видение действительности, преодоление штампов и стереотипов, готовность к отказу от привычных схем и способов работы, стандартов поведения и мышления, способность к самоизменению. Особое значение приобретает проблема самоактуализации личности, осмысления личностного опыта, построения стратегии будущего.

Рассматривая проблему самоактуализации, мы пришли к необходимости изучения данного феномена со следующих позиций: 1) как мотив (тенденция личности); 2) как процесс (механизм развития); 3) как эпизод (переживание ценностей бытия); 4) как результат (самоактуализирующаяся личность); 5) как структура компонентов.

Анализируя различные позиции психологов, мы отмечаем сходство позиций А. Маслоу, К. Роджерса, Э. Фромма и др. в том, что потребность в самоактуализации существует наряду с прочими. Но при этом потребность личности в самоактуализации находится на вершине иерархии потребностей, определенной А. Маслоу [21]. Безусловно, существуют не единичные случаи, когда пирамида потребностей оказывается «перевернутой», тогда базовыми являются потребно-

сти самоактуализации, самовыражения. Однако большая часть людей стремится преодолеть свою пассивность, быть более независимым и полноценным.

Самоактуализация возможна как процесс творчества, осуществляемого по законам культуры, то есть самоактуализация выступает как особая специфическая деятельность, направленная на осознание собственных значимых личностных особенностей, адекватное и активное проявление их в деятельности. Механизм самоактуализации отражает переход потенциальных возможностей в актуальные. Процессуальность выражается и в двустороннем характере внутреннего и внешнего функционирования личности.

Самоактуализация понимается как короткие эпизоды в жизни человека, как «прорыв», в котором все силы личности сливаются воедино, человек преодолевает разорванность, обладает большими творческими способностями и большим чувством юмора, способен подняться над эго, более независим от своих низших потребностей, и т.д. Во время таких «прорывов» человек лучше реализует свои потенциальные возможности и становится более полноценным. Такие состояния или ситуации могут, в теории, произойти в любое время в жизни любого человека.

Исследуя личность как итог, результат самоактуализации, авторы дают различные определения, характеризующие такого человека: «здоровые люди», «полноценно функционирующий человек» и т.п. Однако характеристики самоактуализировавшегося человека, в основном, сходны. Такой человек более независим, полноценен, проявляет творческие способности, то есть – обычный человек, у

которого ничто не отнято, нет заглушенных и подавленных способностей. Важно отметить, что самоактуализация как таковая не является конечным состоянием совершенства, поэтому у человека всегда остаются таланты для развития.

Структурные компоненты самоактуализации: а) мотивационный, поскольку мотив является основной движущей силой, и способствует возникновению у человека побуждения достичь конкретной цели; б) способность к организации во времени выражается в умении человека жить «здесь и сейчас», желании реализовать свои потенциальные возможности, не концентрируясь на прошлом или будущем, а живя настоящим; в) «Я-концепция» рассматривается как система представлений человека о самом себе; несмотря на различные позиции, касающиеся структурных компонентов, «Я-концепция» рассматривается как структурное образование самосознания; г) креативность – как совокупность творческих возможностей и способностей человека обеспечивает проявление человеком социально значимой активности.

При этом проблема творчества рассмотрена нами также с различных позиций: 1) творческие способности; 2) процессуальная сторона творчества; 3) продуктивность творчества; 4) творческая личность.

Творческие способности – это такие психологические особенности человека, подлежащие развитию, от которых зависит готовность личности к творческой деятельности. К ним относятся: дивергентное мышление (его качества: беглость, оригинальность, точность и гибкость), воображение, самостоятельность, мотивация различных этапов творчества.

Анализируя процессуальную сторону творчества, мы определили, что этапами творческого процесса являются: подготовка (анализ проблемы), фрустрация (возникновение барьера на пути решения проблемы), инкубация (работа над проблемой на подсознательном уровне), инсайт (неожиданное уяснение решения проблемы) и разработка (проверка истинности решения).

Говоря о продуктивности творчества, мы считаем, что продукт творческой деятельности есть «нечто новое», оригинальное, «никогда ранее не бывшее», это может быть «вещь» материального или духовного мира, способности деятельности, знание и т.п. как самого субъекта творчества, так и других людей. Для процесса обучения очень важно учитывать

субъективную новизну продукта, то есть новое для учащегося, но не для общества.

Творческой личности присуща такая характеристика как креативность. По Д.Б. Богоявленской, креативный уровень характеризуется высшим уровнем интеллектуальной активности, при котором обнаруженная человеком закономерность, становится не формальным приемом, а самостоятельной проблемой [9]. Следует отметить, что в современных исследованиях намечается тенденция рассмотрения креативности не только как процесса и комплекса интеллектуальных, но и личностных особенностей индивида, присущих каждой личности.

Таким образом, при изучении проблемы самоактуализации, мы определили структурные компоненты самоактуализации: а) мотивационный; б) способность к организации во времени; в) Я-концепция; г) креативность. При этом проблема творчества рассмотрена нами также с различных позиций: 1) творческие способности; 2) процессуальная сторона творчества; 3) продуктивность творчества; 4) творческая личность. Соответственно перед нами стоит задача рассмотрения особенностей проявления каждого аспекта творчества в процессе самоактуализации личности.

В психологической и педагогической литературе чаще всего самоактуализация понимается как тенденция к реализации внутреннего потенциала человека, стремление реализовать свои способности.

1. Важным аспектом нашего исследования является механизм проявления творчества в процессе самоактуализации.

Рассматривая особенности творческой личности, мы пришли к пониманию, что креативность является личностной характеристикой, в связи с этим, одним из существенных, на наш взгляд, является положение, высказанное Н.М. Гнатко о существовании двух уровней развития креативности: потенциального и актуального. Потенциальная креативность – это креативность додеятельностная, характеризующая индивидуума с точки зрения его готовности к приобретению актуальной креативности, к проявлению творческой активности. Потенциальная креативность – необходимое субъективное условие творчества. Актуальная креативность – порождение взаимодействия индивидуальных характеристик потенциального креативного индивидуума с характеристиками того или иного вида деятельности, обуславливающее актуаль-

ную, непосредственную готовность ее носителя к проявлению творческой активности в соответствующем виде деятельности; актуальная креативность – достаточное субъективное условие творчества [14].

Аналогичная мысль высказана и другими исследователями: потенциальная креативность – креативность в возможности. Чтобы креативность в возможности стала креативностью в действительности – актуальной креативностью, первая должна претерпеть кардинальное преобразование посредством освоения ее носителем определенного вида деятельности [29]. Таким видом деятельности, по нашему мнению, является творческая деятельность.

Подтверждение данного положения мы находим у Н.Ф. Вишняковой, одна из идей ее исследования выражается в том, что человек характеризуется не только в реальном функционировании, но и в потенциальном проектировании. Динамика и развитие творческих способностей выступают как механизм перехода потенциального в актуальное. Процесс перехода потенциального в актуальное реализуется через развитие творческих способностей личности в процессе продуктивной деятельности [12].

Становление любого потенциального образования рассматривается как многоуровневый процесс. Например: а) временный уровень развития потенций (прошлый, настоящий, будущий); б) репродуктивный (воспроизведение ранее актуализированного уровня в свете новых созидательных задач; в) продуктивный (изменение достигнутых результатов на более высокой основе, в соответствии с направлением «вектора эволюции общественного прогресса»). При этом исследователи уточняют, что на каждом следующем этапе уже сформированные способности входят в новый синтез с личностно-психологическими образованиями: интересами, потребностями, мотивами и т. п. [28].

Актуальное ряд исследователей [5, 23] рассматривают как развитие и действующие в тех или иных условиях особенности личности, которые являются реализацией свойств, ранее находящихся в латентном состоянии. Актуализация способствует созданию новых «продуктивных» системных свойств, новых мотивационных характеристик поведения и деятельности.

Следовательно, категории «потенциальное» и «актуальное» позволяют отразить многие стороны взаимозависимости примени-

тельно к личности. Так, в ряде исследований (Б.Г. Ананьева, Т.И. Артемьевой, В.Г. Асеева, Н.В. Кузьминой, А.М. Матюшкина, Я.А. Пономарева, С.Л. Рубинштейна, Д.Н. Узнадзе, и др.) основными являются понятия «творческий потенциал» и «творческая активность». Не ставя перед собой цели анализировать данные категории, мы лишь отмечаем их логико-семантическую связь с актуальной и потенциальной креативностью. Это находит подтверждение у ряда исследователей [5, 20, 23, 28].

Говоря о потенциальном в творчестве, мы считаем необходимым рассмотреть понятие «творческий потенциал».

Творческий потенциал личности – это основа индивидуальной программы человека, формирующейся и функционирующей под воздействием единого информационного потока генетической и социальной программ во взаимодействии с реальной средой [28]. При этом программа рассматривается как возможные изменения системы в будущем, определяемое ее структурой и восприимчивостью к различным внешним воздействиям. Генетические изменения в силу своей природы консервативны. В течение длительного периода эволюции человечества «генетический потенциал» остается величиной сравнительно постоянной. Творческий потенциал развивается на основе социального фактора, претерпевая определенные исторические периоды, качественные скачки. Таким образом, данное потенциальное образование, являясь результатом развития, в свою очередь, становится предпосылкой каждого нового этапа качественного изменения индивида.

Креативность формируется на основе творческого потенциала. А.Н. Лук трактует творческий потенциал как синтез логического, продуктивного мышления и воображения: «...легкость генерирования идей, или составление гипотезы по всякому вопросу, и гибкость интеллекта...» [20, с. 50].

В.Г. Рындак рассматривает творческий потенциал как «систему личностных способностей (изобретательство, воображение, критичность ума, открытость ко всему новому), позволяющих оптимально менять приемы действий в соответствии с новыми условиями, и знаний, умений, убеждений, определяющих результаты деятельности (новизну, оригинальность, уникальность подходов субъекта к осуществлению деятельности), в итоге побу-

ждающих личность к творческой самореализации и саморазвитию» [28, с. 14].

Творческий потенциал, по мнению Н.Ф. Вишняковой включает комплекс творческих способностей, проявляющихся и развивающихся в продуктивной деятельности, а также комплекс психических новообразований личности, формирующихся на протяжении ее возрастного созревания [12].

Между творческим потенциалом (потенциальное) и актуализированными творческими возможностями (актуальное) существуют отношения, аналогичные отношениям категорий «возможное» и «действительное» в структуре личности:

– актуализация, проявление, функционирование потенциального – суть процесса, его изменения и развития посредством актуальных проявлений (деятельности, действий, отношений, общения и т.п.) представляют возможным судить о состоянии и характеристиках анализируемого потенциального образования до создания условий для превращения его в реальное актуальное;

– одно переходит в другое и реализует его. Переход и реализация обусловлены как субъективными личностными особенностями, так и объективными общественными условиями. «Возможность – есть потенциальная действительность, а действительность выступает как реализованная возможность» [5, с. 34].

В большинстве случаев актуализация потенциальных образований индивида осуществляется в процессе разрешения противоречий (между имеющимися условиями, ситуациями, интересами и намерениями личности; между представлениями личности о собственных возможностях и самой себе в целом и реалиями и т.п.). «Субъект в своих деяниях, в актах своей творческой деятельности не только обнаруживается и проявляется, но в них создается и определяется. Поэтому тем, что он делает, можно определять то, что он есть; направлением его деятельности можно определять и формировать его самого» – утверждал С.Л. Рубинштейн [27, с. 102].

Целью активности и ее источником являются не предметы сами по себе, а осуществление человеком самого себя, своей «самости». В данном случае нам созвучна позиция И.Н. Вербицкой, которая представляет самоактуализацию как активное самосовершенствование личности, динамичный процесс перевода личностного потенциала из зоны актуального развития в зону ближайшего развития [11].

В связи с этим, логичным является рассмотрение понятия «фактор». В педагогике «фактор» трактуется как «причина, влияющая на течение и результат дидактического процесса» [24, с. 251]. В «Большом толковом словаре» данное понятие раскрывается следующим образом: «Фактор – существенное обстоятельство, способствующее какому-либо процессу, явлению» [10, с. 1414]. Ключевым, на наш взгляд, является следующее определение: «Фактор – (от лат. – делающий, производящий), – причина, движущая сила какого-либо процесса, явления, определяющая его характер или отдельные его черты» [34, с. 1263].

Резюмируя данную часть исследования, мы обозначаем свою позицию. Творческий потенциал включает комплекс творческих способностей (дивергентное мышление: беглость, оригинальность, точность и гибкость; воображение; самостоятельность; мотивация различных этапов творчества). Но они находятся в отношении «потенциальное». Процесс перехода потенциального в актуальное реализуется через развитие творческих способностей в процессе продуктивной деятельности. Для процесса актуализации необходимо сочетание как внутренних усилий личности, так и воздействия внешней среды. Для осуществления самоактуализации внешнее воздействие не является значимым, а решающую роль играет осуществление человеком своей «самости», самого себя.

Таким образом, именно в процессе продуктивной деятельности реализуются и развиваются творческие способности, то есть совершается процесс перехода потенциального состояния в актуальное. Данный переход креативно-потенциального в актуальное является механизмом, движущей силой, а значит фактором самоактуализации личности.

II. Рассматривая процессуальный характер творчества, мы выявили этапы творческого процесса (подготовка, фрустрация, инкубация, инсайт, разработка). Кульминационной точкой креативного процесса, в которой проявляются результаты продолжительной подготовки, своевременного перехода из состояния фрустрации к вынашиванию идеи является инсайт.

Одним из аспектов проблемы самоактуализации является рассмотрение ее с позиций трансценденции. В этом случае самоактуализация понимается как «прорыв», в котором все силы личности сливаются воедино.

В данном акте трансценденции в процессе самоактуализации и инсайта в процессе творчества мы и рассматриваем взаимосвязь.

В экзистенциальной философии само-трансценденцию связывают с выходом человека за пределы своего «Я» его преимущественной ориентацией на окружающих, на свою социальную деятельность. В переводе с латинского «трансценденции» означает переход, переходящий, переступающий.

Одним из первых данную проблему затронул И. Кант [18]. Развивая его идеи о тесной связи трансцендентного и трансцендентального, С.Л. Франк [30], М. Хайдеггер [32] уделяют большое внимание понятию трансцендирования. В работе «Реальность и человек» С.Л. Франк пишет: «...это бытие субъекта, эта изнутри открывающаяся моя жизнь, хотя и есть ближайший, наиболее явно и непосредственно мне данный слой первичной реальности, но отнюдь ее не исчерпывает. Дело в том, что этот слой по самому своему существу немислим иначе как в связи с чем-то иным, ему запредельным» [32, с. 234]. «Дело в том, что этой первичной реальности по самому ее существу присущ момент трансцендирования, выхода за пределы себя как чего-то ограниченного... Существо этого момента трансцендирования состоит в том, что я не могу иметь «мое собственное» бытие иначе как часть или члена бытия вообще, выходящего за его пределы» [32, с. 235].

Представления о трансценденции в работах Н.А. Бердяева носят религиозный характер, но при этом он пишет, что реализация личности всегда предполагает самоограничение, свободное подчинение сверхличному, творчество сверхличных ценностей, выход из себя в другого [7]. «Человек есть существо, себя преодолевающее, трансцендирующее. Реализация личности в человеке есть это постоянное трансцендирование...» [6, с. 48].

Проблема трансценденции рассматривается в работах Н. Аббаньяно, при этом его позиция достаточно хорошо применима не только к проблеме самоактуализации, но и проблеме творчества. «Движение к внутренней обособленности иллюзорно, – отмечает Н. Аббаньяно, – человек, который стремится найти убежище в цитадели собственного внутреннего мира и, тем самым, освободиться от мира внешнего и сообщества, является жертвой иллюзии, считая, то он в состоянии обладать самим собой прежде, чем быть самим собой. Но он может быть самим собой

только при условии, что он выходит за рамки самого себя к тройной трансцендентности Я, мира и сообщества» [1, с. 45].

Рассмотрение трансценденции во взаимосвязи с проблемой самоактуализации присутствует в работах многих представителей гуманистической психологии.

Для А. Маслоу самоактуализация в завершенном виде представляется как «трансценденция личности» то есть «обретение идентичности, автономности или самости, и одновременный взлет над самим собой, уход вверх от самости [21].

Важно заметить, что и К. Роджерс также близок к этой мысли., утверждая, что самоактуализация может вызывать возражения, если на ней все заканчивается, если она граничит с замыканием на себе. «Необходимо начинать с себя, с тем, чтобы забыть себя и раствориться в мире, мы понимаем себя, чтобы не быть все время занятыми собой» [26, с. 58].

Анализируя данные позиции, Д.А. Леонтьев пишет о том, что предложенное понимание самоактуализации как развертываемых заложенных в индивиде потенциалов не способно объяснить, что именно реализуется в этом процессе и в чем его смысл (и есть ли он) помимо субъективного переживания своей самоактуализации [19].

На наш взгляд, в данном случае смысл самоактуализации проявляется в самотрансценденции. Соглашаясь с позицией М.Г. Голубчиковой, мы считаем, что самоактуализация – это не стремление влиять на сознание и волю других людей, а скорее желание опереться на значимых других для выхода за пределы собственного Я [15].

Тогда внешнее проявление процессов самоактуализации и самотрансценденции происходит через акты творческой деятельности. При этом этап инсайта, как «внезапное понимание существенных отношений и ситуации в целом, посредством которого достигается осмысленное решение проблемы» [25, с. 106], по нашему мнению, напрямую связан с процессом трансценденции.

Резюмирую данную часть, можно отметить, что самоактуализация сопровождается процессом самотрансценденции, при этом внешнее выражение данного процесса происходит в творческой деятельности (этап инсайта).

III. В традиционной психологии креативность рассматривалась как личностная категория, и споры в основном велись по поводу уточнения ее трактовки, а именно: креатив-

ность как дивергентное мышление (Дж. Гилфорд, О.К. Тихомиров) или интеллектуальная активность (Д.Б. Богоявленская, Л.Б. Ермолаева-Томина), или как интегрированное качество личности (Я.А. Пономарев и др.). Каждая позиция ученого достаточно аргументирована и заслуживает глубокого признания. Безусловно, если креативность понимается только с одной из описанных позиций, то ее проблематика обедняется и рассматривается односторонне, особенно это касается проблемы образования не только как получение результата, но и особенно как организацию и управление процессом обучения и воспитания.

Достаточно аргументированным является исследование Н.Ф. Вишняковой, в котором дается подробный теоретический анализ исследования креативности, позволяющий ей исходить из системной трактовки креативности как ценностно-личностного, многоуровневого образования в отличие от рационалистических представлений о креативности как о сугубо интеллектуально-эвристическом качестве личности. Мы солидарны с ее высказыванием: «Креативность как ценностно-личностная созидательная категория будучи неотъемлемой стороной человеческой духовности и условием творческого саморазвития личности, является существенным резервом ее самоактуализации. Креативность выражается не столько многообразием имеющихся у личности знаний как социально закрепленных стереотипов, выраженных в правилах и законах, сколько восприимчивостью, чувствительностью к проблемам, открытостью к новым идеям и склонностью разрушать или изменять устоявшиеся стереотипы с целью создания нового, получения нетривиальных, неожиданных и необычных решений жизненных проблем» [12, с. 67].

В связи с данным положением, мы соглашаемся с позицией Н.Ф. Вишняковой, рассматривающей характеристику креативности с позиций системного подхода и определившей три категориальных блока креативности:

- креативно-личностный, связанный с саморазвитием и самоактуализацией;
- креативно-процессуальный, связанный с созидательным процессом;
- креативно-результативный категориальный блок, связанный с созданием нового продукта. Это логично связано с рассмотрением нами проблемы творчества с позиций процессуальности, продуктивности и личностных характеристик [12].

Но, процесс как отдельное явление не существует сам по себе, изолированно. Креативный результат может относиться как к личностному, так и к социальному аспекту, а процесс – к личностному. Личность, обладающая творческими способностями, в нашем исследовании рассматривается как креативная личность. В свою очередь, личность, опосредуясь внешним явлением, результируется в личностно-созидательном материальном или духовном продукте. Исходя из того, что личность развивается в ходе сотворческой деятельности, креативная личность развивается в креативном процессе, получая креативный как предметный, так и личностный результат.

Н.Ю. Хрящева считает способность к творчеству (как процессу, приводящему к созданию нового) одним из наиболее важных условий для успешного самовыражения, всесторонней самореализации и адаптации личности в современном мире. «При этом внутренним ресурсом, потенциалом, обеспечивающим этот процесс, является креативность» [33, с. 171].

Творческий продукт является результатом творческого процесса, способствующего самоактуализации личности. Эта последовательность повторяется на новом витке развития, в чем проявляется диалектическая закономерность трехмерности креативности.

Таким образом, трехмерность системной трактовки креативности актуализируется в личностной, созидательно-процессуальной и результативной категориях. Диалектика трехмерной многоуровневой креативной категории основывается на взаимодействии внутренних (личностных) и внешних (социально-результативных) факторов в творческом процессе.

Креативность в русле самоактуализации есть естественная тенденция к личностному балансу и психическому здоровью и самоактуализации. А. Адлер рассматривал креативность «Я» в свободе выбора между альтернативными жизненными стилями и финальными целями. Хотя цели могут инициироваться наследственностью и культурными факторами, в конечном итоге цель возникает все же благодаря креативной силе индивидуальности. В этом проявляется самодетерминация и уникальность индивидуальности. Таким образом, процесс формирования жизненной пели, стиля жизни, представлений о себе и мире по существу являются творческими актами [3].

А. Маслоу считал, что благодаря самоактуализации, личность становится более открытой опыту, совершенной и спонтанной, трансцендентной и независимой от низших потребностей. Креативность является одной из важных характеристик самоактуализации и есть качество, которое может быть применено к любой задаче в жизни [22].

Обобщая данную часть изложенного, мы считаем, что креативность как совокупность творческих возможностей и способностей человека обеспечивает проявление человеком социально значимой активности и является структурным элементом самоактуализации.

IV. Одной из особенностей проявления творчества в самоактуализации является мотивация к творческой деятельности, направленность личности на творчество.

С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что свои творческие способности человек максимально реализует в конструктивной жизненной стратегии [27].

К.А. Абульханова-Славская развивая данное положение, представляет стратегии жизни человека, как его способность к самостоятельному построению своей жизни, и выделяет три основных ее признака:

– первый – выбор основного для человека направления, способа жизни, определение ее главных целей, этапов их достижения и соподчинение этих этапов;

– второй – решение противоречий жизни, достижение своих жизненных целей и планов;

– третий – творчество, созидание ценности своей жизни, соединение своих потребностей со своей жизнью в виде ее особых ценностей [2].

Стратегия является способом самоосуществления человека в различных сферах его жизни. Ценность жизни, состоящая в интересе, увлеченности и новом поиске и есть продукт определенного способа жизни, индивидуальной стратегии жизни, когда они определяются самим человеком. Каждый человек имеет свою стратегию в зависимости от ценностно-смысловых ориентации, принципиальное различие которой заключается в том, что один человек: строит свою жизнь сознательно, а другой использует лишь то, что есть в наличии (и в жизни и в нем самом). Для каждого человека (в соответствии с его индивидуальностью), характерен свой неповторимый (уникальный) способ жизни, способ ее структурирования и организации с одной стороны, оценивания и осмысления с другой. У разных

людей своя мера целостности жизненного пути и степень соответствия действию личности ее ценностям, намерениям. Поэтому способы организации жизни мы рассматриваем как способность личности стихийно или сознательно строить жизненные стратегии.

Таким образом, К.А. Абульханова-Славская определяет жизненную стратегию как систему ценностей и целей, поиск и осуществление своего уникального смысла.

Творческая модель организации жизни и деятельности требует от личности активности, оптимального варьирования своих действий, умения находить неожиданные решения, абстрагироваться от всего несущественного. В своей книге «Стратегия жизни» К.А. Абульханова-Славская всесторонне рассматривает понятие активности, которому противоположно понятие пассивности [2].

Активность, проявляется в деятельности и реализуется либо действенно-практически, либо структурно-умозрительно. Способы моделирования личностью жизни с помощью активности могут быть самыми различными: осознанными или неосознанными, последовательными или стихийными, рациональными или случайными. Стихийность, например, может проявляться в следовании как внешним событиям, так и внутренним порывам, влечениям, капризам, в чем и проявляется стратегия жизни.

Следует отметить, что рассмотрение мотивации (внешней и внутренней) к творчеству тесно связано с условиями развития личности. В связи с этим, И.Н. Вербицкая отмечает, что побудительной силой самоактуализации являются мотивации, побуждения, стремления к актуализированным призваниям, сформированные в процессе воспитания и обучения, на базе потребностей личности [11].

Н.Р. Битянова считает, что условием развития личности является социальный опыт, потому что именно в рефлексивном опыте развиваются субъективность, осуществляется личностный рост. Каждый человек имеет определенный опыт субъективности, который может способствовать или препятствовать становлению нового образа жизни. К структурным составляющим опыта она относит: индивидуальную модель мира, которая репрезентирует активность личности в обобщенном отражении мира, мировоззрение личности, содержащее целостное отношение к миру; жизненную позицию, которая фиксирует процесс самоопределения личности; образ жизни,

являющийся формой хранения в социальном опыте личности ее стиля самоорганизации жизни [8].

М.Р. Гинзбург утверждает, что обретение нового опыта может расширить представления человека о своих возможностях и снять привычные ограничения, Позитивно ориентированное саморазвитие наполняет будущее смыслом, структурирует его и делает человека субъектом собственного становления [13].

Креативность является свойством, которое актуализируется лишь тогда, когда позволяет окружающая среда [16]. Как показывают многочисленные исследования, в повседневной жизни происходит подавление креативных свойств индивидуума. Это может быть объяснено тем, что креативность предполагает независимое поведение, сотворение единичного, в то время как социум заинтересован во внутренней стабильности и непрерывном воспроизведении существующих форм отношения, продуктов и т.д. Отсутствие или низкая степень выраженности креативных свойств имеют определенную значимость и внутреннюю обоснованность в рамках системы жизнедеятельности индивида. Причины, по которым самоактуализация проявляется редко, А Маслоу соотносит с тем, что многие люди не видят своего потенциала, склонны сомневаться и даже бояться своих способностей, тем самым, уменьшая шансы для самоактуализации [21]. При этом следует отметить, что в ряде случаев самоактуализация возможна и казалось бы в самых неблагоприятных условиях жизни, и в то же время, при наличии достаточно благоприятных жизненных условий, человек может не видеть возможностей для реализации своего потенциала.

Резюмируя данную часть, мы отмечаем, что самоактуализация детерминирована внутренними врожденными механизмами и наиболее эффективно осуществляется в определенных условиях: через пробуждение и реализацию бытийных ценностей, обеспечение условий для возникновения в учебном процессе пиковых (радостных) переживаний, удовлетворение базовых психологических потребностей человека.

Самоактуализация осуществляется личностью, индивидуальностью в процессе конструктивной деятельности, благодаря активной жизненной позиции, мотивации и направленности на творчество. Творческая модель организации жизни и деятельности требует от личности активности, предполагает способ-

ность личности к гармонии и конструктивности. Конструктивность жизненной стратегии проявляется не только в поведении, но и в способности к накоплению и осознанию своих душевных сил, в умении выдерживать жизненные удары и поражения.

V. Если рассматривать проблему продуктивности творческой деятельности в аспекте самоактуализации, то мы сталкиваемся с необходимостью уточнить, что продукт творчества может носить не только объективный характер (значимый для общества), но и быть субъективно значимым. Поэтому, исследуя пересечение творческой продуктивности и самоактуализации, мы говорим о категории субъекта творческой деятельности. Субъект творческой деятельности – креативная личность, выступая как особенное, опосредуется внешним социальным влиянием, актуализируясь в творческой индивидуальности.

Творческие способности являются отличительной чертой истинно творческой личности. Особенное и индивидуальное рассматривается нами в единстве. Индивидуальность присуща конкретной личности и отражает ее специфику и неповторимость.

Концепция Б.Г. Ананьева была необходимой предпосылкой для последующего обсуждения вопроса о типичном и индивидуальном в жизненном пути человека. Личность включается в совокупность причин и следствий своей жизни не только как зависимая от внешних обстоятельств, но и как активно их преобразующая, более того, как формирующая в определенных пределах позицию и линию своей жизни. Согласно высказыванию Б.Г. Ананьева – индивидуальность жизни состоит в способности личности организовать ее по своему замыслу, и соответствие со своими склонностями, устремлениями (стиль жизни), то есть речь идет о выборе того или иного образа жизни человека [4].

Существует много трактовок индивидуальности. Индивидуальность – это неповторимое своеобразие личности, совокупность качеств, отличающих данного индивида от других, В самом общем плане индивидуальность характеризуется единичностью в ее качественных отличиях, что противопоставляется типичному как общему, присущему всем элементам данного класса. Э.В. Ильенков так подчеркивает условия возникновения индивидуальности: «Человеческая индивидуальность существует лишь там, где одно органическое тело находится в особом социальном

отношении к самому себе, опосредованном через отношение к другому такому же телу с помощью искусственно созданного «органа», «внешней вещи» – с помощью орудия общения» [17, с. 27]. Таким образом, Э.В. Ильенков выводит индивидуальность личности из развитой способности, которая находится в социальном отношении к самой себе или самоотношениях в терминах «Я-концепции». Категория творческой индивидуальности включает вариативность и уникальность личности.

Творческий профиль личности проявляется:

1) в креативности: изобретательности, оригинальности, нестереотипности, интеллектуальной инициативе, находчивости, творческом воображении, продуктивном мышлении, ассоциативном восприятии, интуиции, эмпатии, культуре чувств и вдохновении;

2) в интегративно-личностных особенностях: психолого-педагогическом таланте, одаренности, интеллектуальной инициативе, самостоятельности, самокритичности, сообразительности, коммуникативных способностях, импровизационно-вариативных творческих особенностях, динамизме личности.

Ядром творческой индивидуальности, как категории креативности, является продуктивное самосознание, подразумевающее: осознание неповторимости личности при сравнении себя с остальными; совокупность креативных проявлений и представлений о себе, имеющих сложную структуру; целостность и гармоничность, внутреннее единство индивидуально-креативных особенностей; динамичность и непрерывность процесса саморазвития личности и становления ее как творца; создание своей индивидуальности с целью нестереотипного выражения и проявления себя; самоутверждение личности и осознание собственной значимости в личностном и социальном аспектах.

Е.Л. Яковлева полагает, что развитие индивидуальности человека есть главный путь решения его креативности [35]. В. Франкл утверждает, что «неповторимость и своеобразие являются основополагающими для осмысленности человеческого существования и ближайшая задача как раз с том и состоит, чтобы найти путь к собственной додате и пробиться к смыслу жизни в его единственности и неповторимости» [31, с. 48].

Творческая индивидуальность проявляется и как высшая характеристика творчества. Она является составной интегральной креа-

тивно-личностной категорией, которая включает: интеллектуально-творческую инициативу; интеллектуальные способности, широту и глубину знаний; чуткость к противоречиям, склонность к творческому сомнению, способность испытывать внутреннюю созидательную борьбу; информационный голод, чувство новизны, необычного в проблеме, жажду познания.

Таким образом, мы определили следующие проявления творчества в процессе самоактуализации личности: 1) переход креативно-потенциального в актуальное как механизм, движущая сила, фактор самоактуализации личности; 2) самоактуализация сопровождается процессом самотрансценденции, при этом внешнее выражение данного процесса происходит в творческой деятельности; 3) креативность как совокупность творческих возможностей и способностей человека обеспечивает проявление человеком социально значимой активности и является структурным элементом самоактуализации; 4) самоактуализация осуществляется личностью, индивидуальностью в процессе конструктивной деятельности, благодаря активной жизненной позиции, мотивации и направленности на творчество; 5) творческая индивидуальность проявляется как высшая характеристика творчества, результат процесса самоактуализации.

Литература

1. Аббаньяно, Н. Структура экзистенции. Введение в экзистенциализм: перевод с итальянского А.Л. Зорина / Н. Аббаньяно. – СПб.: Алетейя, 1997. – 505 с.
2. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
3. Адлер, А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – М.: Академия, 1995. – 244 с.
4. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – М.: Наука, 1977. – 274 с.
5. Артемьева, Т.И. Взаимосвязь потенциального и актуального в развитии личности / Т.И. Артемьева. – М.: Наука, 1981. – 98 с.
6. Бердяев, Н.А. О назначении человека / Н.А. Бердяев. – М.: Республика, 1993. – 383 с.
7. Бердяев, Н.А. Самопознание: Опыт философской автобиографии / Н.А. Бердяев – М.: Международные отношения, 1990. – 336 с.
8. Битянова, Н.Р. Проблема саморазвития личности в психологии: аналитический

обзор / Н.Р. Битянова. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1998. – 48 с.

9. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 320 с.

10. Большой толковый словарь русского языка. – СПб.: Норинт, 2000. – 1536 с.

11. Вербицкая, И.Н. Самоактуализация и совершенствование личности в парашютном спорте: дис. ... канд. психол. наук / И.Н. Вербицкая. – Москва, 2003. – 152 с.

12. Вишнякова, Н.Ф. Психологические основы развития креативности в профессиональной акмеологии: дис. ... д-ра психол. наук / Н.Ф. Вишнякова. – Москва, 1996. – 394 с.

13. Гинзбург, М.Р. Путь к себе / М.Р. Гинзбург. – М.: Педагогика, 1991. – 168 с.

14. Гнатко, Н.М. Проблема креативности и явление подражания / Н.М. Гнатко. – М.: Наука, 1994 – 124 с.

15. Голубчикова, М.Г. Самоактуализация сельских школьников в условиях дифференцированного обучения: дис. ... канд. пед. наук / М.Г. Голубчикова. – Иркутск, 2003. – 196 с.

16. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 368 с.

17. Ильенков, Э.В. С чего начинается Личность / под общ. ред. Р.И. Косолапова / Э.В. Ильенков. – М.: Политиздат, 1983. – 360 с.

18. Кант, И. Критика чистого разума / И. Кант. – М.: Мысль, 1994. – 591 с.

19. Леонтьев, Д.А. Самореализация и сущностные силы человека: сб. Психология с человеческим лицом; гуманистическая перспектива в постсоветской психологии; под ред. Д.А. Леонтьева / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 127 с.

20. Лук, А.Н. Мышление и творчество / А.Н. Лук. – М.: Политиздат, 1976. – 144 с.

21. Маслоу, А. Психология бытия: пер. с англ. / А. Маслоу. – М.–Киев: Рефл-бук; Ваклер, 1997. – 304 с.

22. Маслоу, А. Самоактуализирующаяся личность: сб. Вопросы психологии; под ред.

Ю.Б. Гиттенрейтера / А. Маслоу. – М.: Мысль, 1992. – С. 108–111.

23. Овчинников, В.Ф. Диалектика репродуктивной и продуктивной деятельности в развитии творческого потенциала субъекта труда: автореф. дис. ... д-ра филос. наук / В.Ф. Овчинников. – М., 1982. – 31 с.

24. Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики / под ред. Н.Н. Тулькибаевой, Л.В. Трубайчук. – М.: Изд. Дом «Восток», 2003. – 274 с.

25. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бид-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.

26. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека: пер. с англ.; общ. ред. и предисл. Е.И. Исениной / К. Роджерс. – М.: Издательская группа «Прогресс», 2001. – 480 с.

27. Рубинштейн, С.Л. Принцип творческой самодеятельности / С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 101–108.

28. Рындак, В.Г. Непрерывное образование и развитие творческого потенциала учителя (Теория взаимодействия) / В.Г. Рындак. – М.: Педагогический вестник, 1997. – 243 с.

29. Сластенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 308 с.

30. Франк, С.Л. Реальность и человек / С.Л. Франк. – М.: Республика, 1997. – 479 с.

31. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М., 1990. – 336 с.

32. Хайдеггер, М. Время и бытие: статьи и выступления: пер. с нем. / М. Хайдеггер. – М.: Республика, 1993. – 447 с.

33. Хрящева, Н.Ю. Креативность как фактор самореализации личности в изменчивом мире. Психологическая проблема самореализации личности / Н.Ю. Хрящева. – СПб., 1998. – 171 с.

34. Энциклопедический словарь: 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Большая Российская энциклопедия. – СПб.: Норинт, 1998. – 1456 с.

35. Яковлева, Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности / Е.Л. Яковлева. – М.: Изд-во Флинта, 1997. – 224 с.

РЕЗУЛЬТАТЫ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДИКИ РЕЙТИНГОВОГО КОНТРОЛЯ ПО НАЧЕРТАТЕЛЬНОЙ ГЕОМЕТРИИ

Т.М. Лапко
ЮУрГУ

В статье приводятся результаты дидактического эксперимента по реализации методики рейтингового контроля в филиале ЮУрГУ в г. Златоусте.

Исследование проблемы рейтингового контроля при обучении студентов начертательной геометрии осуществлялось в период с 1999 по 2006 годы и включало три этапа: первый этап – теоретико-поисковый (1999–2003); второй этап – опытно-экспериментальный (2003–2006); третий этап – заключительный (2006).

Дидактический эксперимент проводился на кафедре «Техническая механика» филиала Южно-Уральского государственного университета в г. Златоусте и был осуществлен с целью проверки выдвинутой педагогической гипотезы. В рамках дидактического эксперимента были разработаны и внедрены в процесс обучения методические рекомендации для преподавателей по организации рейтингового контроля и сборник тестовых заданий по инженерной графике. Проведение эксперимента осуществлялось в логике решения следующих задач:

- 1) изучение состояния проблемы контроля знаний и умений в вузе;
- 2) разработка методики рейтингового контроля знаний и умений при обучении студентов начертательной геометрии в вузе;
- 3) проверка эффективности разработанной методики.

Для решения поставленных задач проведение эксперимента осуществлялось в несколько этапов. На первом этапе проводился констатирующий эксперимент. На этом этапе исследовались показатели абсолютной и качественной успеваемости студентов по начертательной геометрии в течение двух лет. На втором этапе проводился формирующий эксперимент, который проходил в течение трех лет с 2003 по 2006 учебные годы. Анализ полученных в ходе него результатов подтвердил эффективность предлагаемой методики.

Основными критериями эффективности методики рейтингового контроля знаний и

умений являлись: качественная и абсолютная успеваемость, показатель изменения коэффициента усвоения учебного материала в семестре, количество студентов, получивших итоговую оценку по результатам рейтинга по дисциплине «Начертательная геометрия».

Для проведения экспериментального педагогического исследования были выбраны две контрольные группы (бюджет и контракт), в которых обучение проводилось с использованием традиционных методов контроля знаний и умений студентов по дисциплине «Начертательная геометрия» и две экспериментальные группы (бюджет и контракт), в которых обучение проводилось с использованием рейтингового контроля знаний и умений студентов. Характеризуя контингент, следует отметить, что всего в эксперименте принимали участие студенты 1 курса в возрасте 17–18 лет в количестве 150 человек.

В качестве этапов образовательного процесса были взяты: октябрь – 1-й этап, ноябрь – 2-й этап и декабрь – 3-й этап) 2005–2006 учебного года. Был рассчитан максимальный балл на каждый этап обучения, выделены основные и дополнительные виды учебной деятельности, оценены в баллах, разработана шкала оценок за все виды учебной деятельности, определена сумма рейтинговых оценок, которая в свою очередь представляет максимальное значение рейтинговой шкалы обученности студента по всем видам учебной деятельности. Студентам, участвующим в эксперименте, были выданы памятки по организации и проведению рейтингового контроля. В ходе эксперимента уточнялись: коэффициент своевременности выполнения индивидуальных заданий, коэффициенты сложности контрольных работ и индивидуальных заданий, мак-

симальное значение рейтинговой шкалы обученности студента.

Для каждого образовательного этапа был рассчитан промежуточный рейтинговый балл с нарастающим итогом. Результаты, полученные на трех образовательных этапах, позволили выставить итоговую оценку знаний и умений без процедуры контроля при условии, что индивидуальный рейтинговый показатель соответствует оценкам «4» и «5» (Приказ Минобразования РФ от 11 июля 2002 г. № 2654). Для остальных студентов предусмотрен экзамен.

Результаты контроля знаний и умений студентов по начертательной геометрии представлены на гистограмме (рис. 1).

Результаты расчета коэффициента усвоения для каждого обучаемого позволили определить среднее значение коэффициента усвоения ($K_{усв}$) для каждой группы. С этой

целью была использована методика расчета коэффициента усвоения [1, 2].

Коэффициент усвоения ($K_{усв}$) рассчитывался по формуле:

$$K_{усв} = R_1 / R_{max} * 100\%,$$

где R_1 – сумма баллов, набранная в течение семестра, R_{max} – максимально возможный балл.

Динамика изменения значений коэффициента усвоения ($K_{усв}$) групп показана в табл. 1.

В целом методика рейтингового контроля знаний и умений по начертательной геометрии применялась три учебных года. В табл. 2 представлено количество студентов, получивших итоговую оценку по результатам рейтинга в период с 2003 по 2006 гг.

Результаты эффективности применяемой методики рейтингового контроля знаний и умений студентов по начертательной геометрии по годам отображены в таблице 3 и на гистограмме (рис. 2).

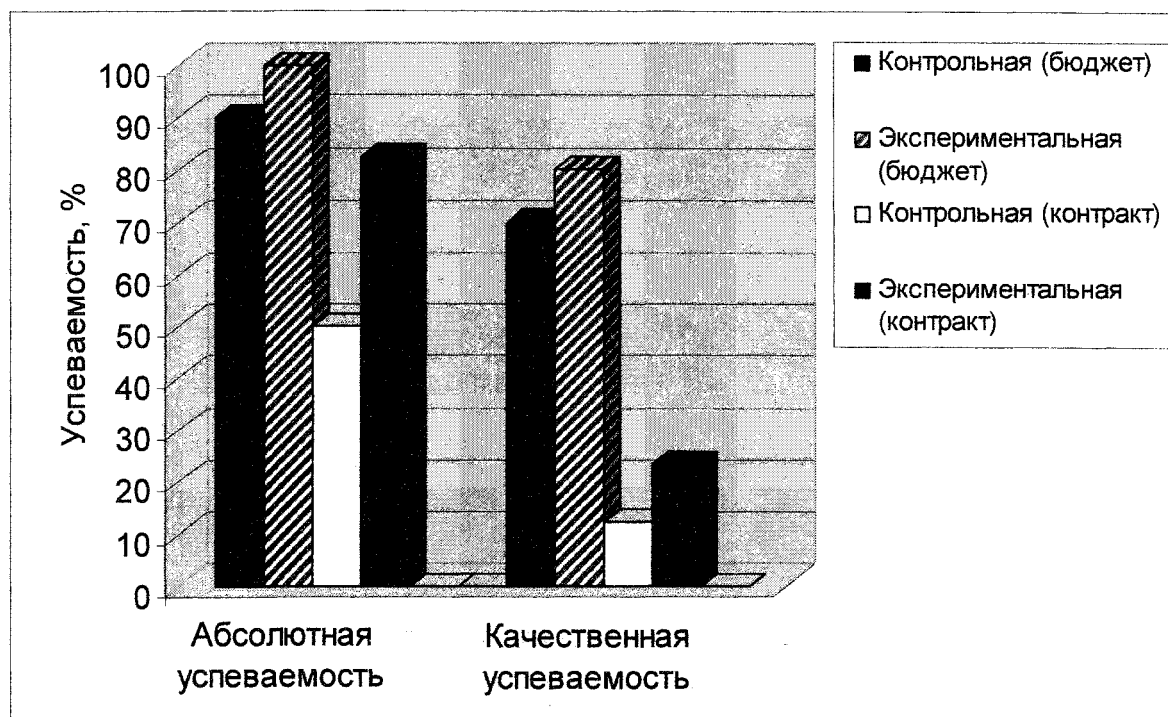


Рис. 1. Результаты контроля знаний и умений студентов по начертательной геометрии

Таблица 1

Динамика изменения коэффициента усвоения ($K_{усв}$)

Группа	$K_{усв}$ (предварительное)	$K_{усв}$ (итоговое)	Δ , %
1	2	3	4
контрольная (бюджет)	0,6	0,8	20
экспериментальная (бюджет)	0,59	0,82	23
контрольная (контракт)	0,61	0,71	10
экспериментальная (контракт)	0,54	0,73	19

Таблица 2

Количество студентов, получивших итоговую оценку по результатам рейтинга

Учеб. год.	Группы											
	контрольная (бюджет)			экспериментальная (бюджет)			контрольная (контракт)			экспериментальная (контракт)		
	всего	кол-во	%	всего	кол-во	%	всего	кол-во	%	всего	кол-во	%
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
2003/04	9	6	66,7	9	7	77,8	18	3	16,7	17	3	17,6
2004/05	11	6	54,5	10	6	80	15	2	13,3	15	2	13,3
2005/06	10	5	50	10	8	80	16	2	12,5	17	3	17,6

Таблица 3

Результаты эффективности применяемой методики рейтингового контроля знаний и умений студентов по начертательной геометрии по годам

Уч. года	Контрольные группы, %	Экспериментальные группы, %	Δ, %
1	2	3	4
2003/04	83,4	95,4	12
2004/05	67,8	93,3	25,5
2005/06	62,5	97,6	35,1

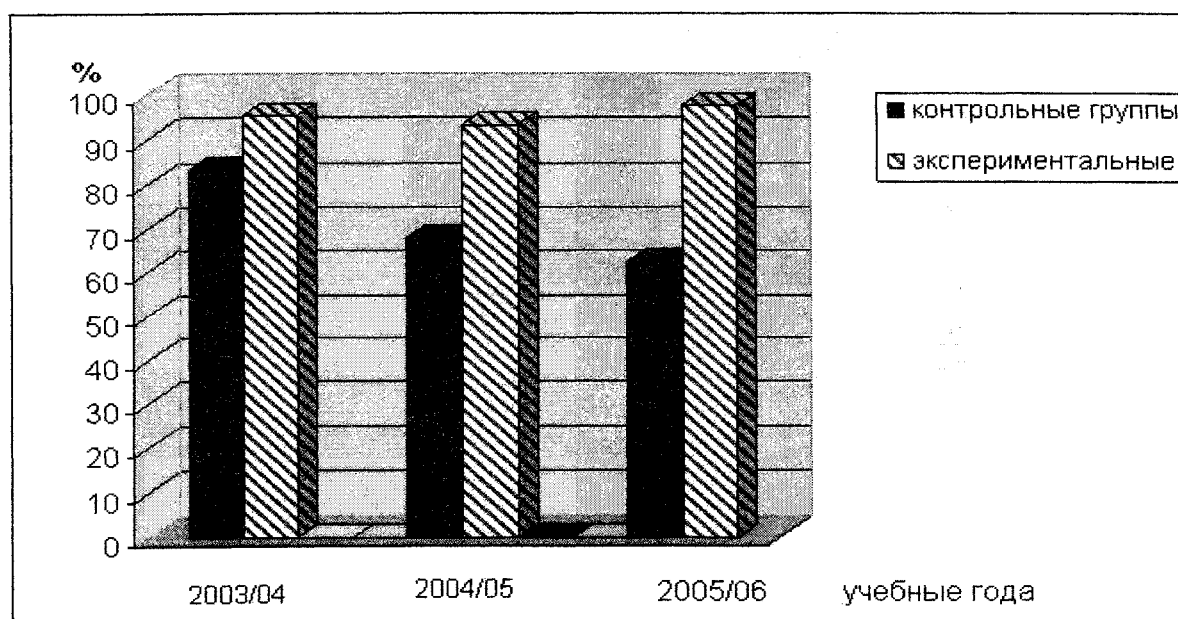


Рис. 2. Результаты эффективности применяемой методики рейтингового контроля знаний и умений студентов по начертательной геометрии по годам

Таким образом, предложенная методика рейтингового контроля знаний и умений при обучении студентов начертательной геометрии оказалась более эффективной в сравнение с используемой традиционной методикой контроля.

Применение системы рейтингового контроля знаний и умений при обучении сту-

дентов начертательной геометрии в вузе в целом позволяет повысить качество обучения, организовать деятельность обучаемых так, чтобы она была систематической, снизить психическое напряжение студентов, исключить элемент случайности на экзаме-

не и получить объективную оценку без процедуры итогового контроля.

Литература

1. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М.: ИПО МОРФ, 1995. – 336 с.

2. Нохрина, Н.Н. Диагностика уровня сформированности знаний и умений студентов методом тестового контроля: методические рекомендации для преподавателей / Н.Н. Нохрина. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2001. – 29 с.

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В ПРОЦЕССЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Н.И. Сакович

ЧелГУ

В статье рассматривается ценностный аспект профессиональной подготовки будущих специалистов в условиях обучения с использованием дистанционных образовательных технологий, обосновывается формирование информационной компетентности студентов как одной из ключевых профессионально-познавательных компетенций при дистанционном обучении.

Задача системы высшего образования сегодня – удовлетворять возросшие образовательные потребности общества XXI века. Перемены, происходящие в настоящий момент в России и в мире, актуализировали необходимость дальнейшего реформирования системы образования. Перед новым поколением, поставлены такие глобальные общегосударственные проблемы как участие в происходящих в стране социальных, экономических и политических изменениях, требующих подготовки специалистов, владеющих современными социальными, экономическими и производственными технологиями.

Вот почему основными направлениями реализации Концепции модернизации Российского образования до 2010 года являются: необходимость повышения качества и доступности образования, увеличение академической мобильности, интеграции в мировое научно-образовательное пространство, создание оптимальных в экономическом плане образовательных систем, повышение уровня вузовской корпоративности и усиления связей между разными уровнями образования.

Таким образом, приоритетной задачей российской образовательной системы считается предоставление широким слоям населения эффективного, качественного и доступного образования.

Однако результаты исследований рынков труда и образования в России свидетельствуют о том, что сегодня достаточно четко оформился контингент лиц, остро нуждающийся в образовательных услугах, которые нынешняя система образования с ее традиционными методами обучения предоставить не может [5].

Развитие глобальной компьютерной сети Интернет открыло новые перспективы совершенствования образовательной системы в мире и в России. Неуклонно повышается техническая оснащенность образовательных учреждений, расширяется их доступ к мировым информационным ресурсам, разрабатываются и внедряются в педагогическую практику новые методы и формы организации обучения, ориентированные на активную, самостоятельную познавательную деятельность обучающихся с использованием в учебном процессе дистанционных образовательных технологий (ДОТ).

В настоящий момент дистанционное обучение как образовательная технология прочно входит в практику обучения всех форм и уровней российского образования.

Появление и развитие дистанционного обучения продиктовано необходимостью формирования гибкой системы непрерывного образования, с помощью которой человек на протяжении всей жизни может повышать свои профессиональные навыки с учетом индивидуальных особенностей и которая позволит ему быть профессионально мобильным и творчески активным [4].

Однако система дистанционного образования в России не развивается так быстро и эффективно, как того требует настоящий момент. И причины этого заключены не только и не столько в трудностях оснащения образовательных учреждений новейшими достижениями современных информационных технологий, методического и кадрового сопровождения их.

Основным проблемным моментом при дистанционном обучении, характеризующимся преимущественно самостоятельным освое-

нием студентом учебного материала, на наш взгляд, является достижение высокого качества обучения

Проблема качества обучения вообще в последние несколько лет значительно обострилась и является одной из самых разрабатываемых и обсуждаемых в педагогической теории и практике. Причин этому несколько. Это, с одной стороны, усиление интеграционных процессов в мировом образовательном пространстве, подключение многих российских вузов к Болонскому соглашению, с другой стороны – усиление процессов регионализации, когда в выборе образовательных программ, реализуемых в вузах, в большей мере стали учитываться социальные и материальные особенности региона. К особенностям настоящего момента можно отнести разнообразие учебных программ и учебников, а также расширение рынка образовательных продуктов и услуг [6].

Однако, на наш взгляд, основной причиной усиления внимания к проблеме качества является смена ценностных ориентиров как в обществе в целом, так и в системе образования в частности. Новые социально-экономические условия развития российского общества требуют переоценки и переосмысления деятельности образовательных учреждений по подготовке будущих специалистов.

Для педагогики высшей школы на современном этапе характерно наличие новой системы ценностей, включающей индивидуализацию и гуманитаризацию образования, технологии обучения, направленные на активизацию познавательной деятельности. Именно образование позволяет человеку судить соответствует ли его профессиональная или общественная деятельность культурным нормам, принятым в обществе в настоящий момент, отвечает ли его деятельность ориентации на те или иные идеалы, ценности.

Сегодня для характеристики соответствующего уровня профессиональной подготовки специалиста приняты такие понятия как «компетентность» и «компетенция». В отечественной образовательной практике принято разделять эти два понятия.

Компетентность определяется как интегративная характеристика личности специалиста, распадающаяся на спектр определенных компетенций.

Э.Ф. Зеер трактует компетентность специалиста не столько как наличие у него знаний и опыта, сколько умения актуализировать

в нужный момент накопленные знания для выполнения своих профессиональных функций [1].

В образовательной сфере подготовка специалиста основывается на овладении студентами соответствующими компетенциями, носящими преимущественно практический характер и являющимися базовыми компетенциями в той или иной профессии.

Согласно государственным образовательным стандартам высшего профессионального образования базовые компетенции рассматриваются как сочетание характеристик, относящихся к знанию и его применению, к позиции, навыкам и ответственности и определяющих уровень или степень реализации этих компетенций.

В основе формирования всех ключевых компетенций будущих специалистов лежат ценностные ориентации, выступающие, с одной стороны, как процесс, в котором личность субординирует ценности, отбирает и оценивает их, то есть ориентируется в них, с другой стороны, как становящееся личным достоянием студента умение ориентироваться в ценностях [2].

Ориентации в познавательных ценностях отражают результаты профессиональной подготовки специалиста в вузе. Сами профессионально-познавательные ценности являют собой цель, способ, средства и результат познавательной деятельности.

Профессионально-познавательные ценности как один из компонентов социальных ценностей находятся в зависимости от особенностей культурной и общественной жизни в настоящий момент, то есть от реалий сегодняшнего дня.

В современных условиях безусловной ценностью выступает информация. Как известно, кто владеет информацией, тот владеет миром. Сама информация представляет собой знание, находящееся в состоянии функционирования и включает в себя содержательный и ценностный аспекты. Содержательной стороной образования является культура. Таким образом, информационная компетентность непосредственно связана с информационной культурой, которая создает социокультурную среду.

К особенностям формирования информационной компетентности будущего специалиста следует отнести: формирование информационного банка данных, насыщенность информационного пространства конкретными фактами.

Кроме того, в век бурного развития компьютерной техники и коммуникаций под информационной компетентностью следует понимать умение владеть средствами новых информационных технологий.

Насущной необходимостью для студента, в особенности для студента, обучающегося дистанционно, то есть преимущественно самостоятельно, становится овладение им информационной компетентностью, без которой, по большому счету, не возможно ни освоение учебного материала, ни осуществление коммуникаций с участниками образовательного процесса.

С начала 80-х годов прошлого века в практику школьного и вузовского образования была введена дисциплина под названием «Информатика», назначением которой является обучение школьников и студентов умениям и навыкам работы со средствами новых информационных технологий. Другими словами данная учебная дисциплина имеет своей целью формирование информационной компетентности обучающихся. Информатика обеспечивает формирование знаний, умений и навыков, которые дают понимание возможностей средств вычислительной техники и коммуникаций в сочетании с информационным обеспечением и их влияния на общество в целом и на самого обучаемого

Можно предположить, что уровень сформированности информационной компетентности в процессе профессиональной подготовки студентов можно характеризовать степенью освоенности ими учебной дисциплины информатики, то есть информационных ценностей.

Принимая во внимание, что все профессионально-познавательные ценности организованы в две группы: терминальные ценности (ценности-цели) и инструментальные ценности (ценности-средства), возможно формировать информационную компетентность будущих специалистов посредством выделения системы терминальных ценностей и системы инструментальных ценностей информатики, актуализации их для осмысления и усвоения студентом, а также обучения будущих специалистов способам субординации в данных ценностях в процессе совместной и самостоятельной деятельности педагога и студентов.

Студент должен быть сориентирован в субординации понятийного аппарата информатики как науки, его теоретическом обосновании, связях, отношениях научных понятий,

категорий и законов, сориентирован в способах деятельности, их значимости, как для развития мышления, так и для становления личности специалиста в целом.

Компьютерные коммуникации создают новую учебную среду, предоставляющую учащимся соответствующую методическую поддержку в виде:

- возможности использовать новые информационные технологии для решения так называемых рутинных задач (работа с текстами, таблицами, формулами, поиск, обработка и представление информации);

- способов самостоятельного освоения и использования необходимых конкретно для них средств (самообразование);

- осознания значимости своих знаний и умений и готовности поделиться этими знаниями;

- умения сотрудничать;

- уверенного поведения в насыщенном информацией социуме.

К ценностям относятся результаты познавательной деятельности студентов, теоретические положения и практические умения, система знаний и умений, способных сделать профессиональную деятельность специалиста компетентной

Таким образом, под информационной компетентностью будущего специалиста, формируемой в процессе его профессионально-познавательной деятельности, следует, на наш взгляд, понимать сориентированность студента в терминальных и инструментальных ценностях информатики, то есть освоение всего спектра возможностей, предоставляемых современными средствами информационных технологий.

Формирование профессиональных компетенций, в том числе и информационной компетенции, связано с наличием у студента не только умений и навыков, но и личностной установки. Установка рассматривается как готовность к конкретной активной деятельности, которая обуславливается потребностями личности и соответствующими условиями.

Установка на познавательные ценности информатики как науки – процесс ориентации в терминальных и инструментальных ценностях информатики. Установка, ее формирование, выступают процессуальным элементом становления личности специалиста, то есть процессуальным элементом познавательной деятельности студента, в том числе, формирования информационной компетентности.

Ориентирование в познавательных ценностях, их присвоение, то есть включение их в структуру личности, является результатом познавательной деятельности студента. Освоение будущим специалистом ценностей информатики как науки, таким образом, есть результат его профессионально-познавательной деятельности.

Умение выбрать нужные ценности, осмысление профессиональных знаний и умений как ценностей, включение их в структуру личности, чтобы в наибольшей степени удовлетворить познавательные потребности личности или социума, говорят о компетентности специалиста.

Степень же овладения компетенциями как ценностями (ценностными ориентациями) является, на наш взгляд, характеристикой качества обучения.

Следовательно, в современных педагогических исследованиях понятия «компетентность» и «компетенция» выступают в качестве общего определения социально-личностно-поведенческого феномена, отражающего результат образования.

Рассмотрев ценностный (содержательный), процессуальный и результативный аспекты информатики, считаем ориентацию студентов в терминальных и инструментальных ценностях информатики средством формирования информационной компетентности будущих специалистов, что является наиболее

важным при обучении с использованием дистанционных образовательных технологий (дистанционном обучении).

Литература

1. Зеер, Э.Ф. *Психология профессии* / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
2. Дуранов, М.Е. *Управление профессиональным образованием будущего специалиста в высшей школе (социокультурный аспект)* / М.Е. Дуранов. – Челябинск: ЧГАКИ, 2006. – 337 с.
3. Исаев, В.А. *Образование взрослых: компетентностный подход: учебно-методическое пособие* / В.А. Исаев, В.И. Воротилов. – СПб.: ИОВ РАО, 2005. – 92 с.
4. Моисеева, М.В. *Курс подготовки координаторов дистанционного обучения*. / М.В. Моисеева // <http://scholar.urf.ac.ru/courses/tutor/index.html>
5. Солдаткин, В.И. *Открытое дистанционное обучение: реализация права на образование: доклад на пленарном заседании Первой международной научно-практической конференции «Развитие новых технологий в системе образования РФ»*. / В.И. Солдаткин // <http://www.vedu.ru>.
6. *Управление качеством образования: практико-ориентированная монография и методическое пособие* / под ред. М.М. Поташиника. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.

РЕФЛЕКСИВНО-ПИКТОГРАФИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Л.Г. Корчагина

ШГПИ, г. Шадринск

В статье обосновывается актуальность проблемы формирования педагогической культуры будущего учителя на основе рефлексивно-пиктографических заданий (РПЗ). Даны определения педагогической культуры учителя и РПЗ, предложена типология РПЗ и технология формирования педагогической культуры будущего учителя на основе РПЗ.

Проблема педагогической культуры учителя не нова. Представления о ней возникли еще в эпоху Античности. Говоря об ученых, занимавшихся данным вопросом, можно назвать имена выдающихся мыслителей Платона, Цицерона, Квинтилиана, педагогов Я.А. Коменского, Д. Локка, Ж.Ж. Руссо, И.Ф. Гербарта, К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, общественных деятелей и ученых И.И. Бецкого, М.В. Ломоносова и др. На современном этапе данная проблема исследовалась В.А. Сластениным, В.В. Краевским, А.Н. Ходусовым, Г.И. Гайсиным, Е.Н. Шияновым, Н.Б. Крыловой и др. Что касается понятия «педагогическая культура», то оно трактуется по-разному: как часть общечеловеческой культуры (Е.В. Бондаревская); как мера и способ реализации личности в творческой деятельности (Н.Н. Масленникова); интегральное качество личности учителя, проектирующее его общую культуру в сферу профессии, синтез высокого профессионализма и внутренних свойств педагога, владение методикой преподавания и наличие культуротворческих способностей (Н.Е. Воробьев, В.К. Суханцева, Т.В. Иванова). В нашем исследовании под педагогической культурой мы понимаем совокупность высокого уровня развития личностных и профессиональных качеств учителя, сочетающую в себе его поведение и деятельность с творческим отношением, состоящую из когнитивного (психолого-педагогические знания, педагогическое мышление, педагогическая рефлексия), эмоционально-ценностного (этическое поведение, чувство юмора, толерантность, эмпатия) и деятельностного (педагогические способности, эмоциональная саморе-

гуляция, культура общения) компонентов. Раскроем каждый из компонентов подробнее. *Когнитивный компонент* педагогической культуры будущего учителя включает психолого-педагогические знания (знание методологических основ и понятий педагогики и психологии, закономерностей развития и социально-психологического формирования личности; знание целей, задач, форм и методов обучения и воспитания; знание закономерностей психического развития ребенка и др.); педагогическое мышление (способности анализировать педагогические факты, явления, процессы, системы, ситуации; проявлять креативность, гибкость, критичность, системность, мобильность, оперативность мышления в разных педагогических ситуациях); педагогическую рефлексия (осознание себя будущим педагогом, своих знаний, умений, навыков, качеств личности, умение регулировать свою педагогическую деятельность и отношение к ней).

Эмоционально-ценностный компонент педагогической культуры будущего учителя содержит такие элементы, как этическое поведение (соблюдение общечеловеческих норм нравственности; знание и соблюдение профессиональной этики, приемов этической защиты); чувство юмора (умение в обычном увидеть комическое, перевести острую конфликтную ситуацию в шутку), толерантность (терпимость к убеждениям, верованиям, взглядам, позициям) и эмпатия (восприимчивость к постоянно меняющимся в другом человеке чувственным смыслам, умение поставить себя на место ученика).

Деятельностный компонент педагогической культуры будущего учителя включает в

себя педагогические способности (интеллектуальные: анализировать, сравнивать, обобщать; коммуникативные: устанавливать продуктивный стиль взаимоотношений в соответствии с возрастными и индивидуально психологическими особенностями партнеров по общению; организаторские: организовать свою деятельность и сплотить коллектив; экспрессивно-речевые: ясно и четко выражать свои мысли и чувства в речевой форме, окрашенной мимикой и пантомимикой; перцептивные: сопереживать другому, проникаться его чувствами, мыслями, войти в его положение; креативные: работать нестандартно, творчески, на основе современных достижений науки и практики.); эмоциональную саморегуляцию (умение управлять своими чувствами, отношениями, настроением, своего психического состояния в целом); культуру общения (умение находить контакт, общий язык и правильный тон с разными людьми).

Вслед за понятием педагогической культуры возникает вопрос о возможности ее формирования. Мы твердо убеждены, что формирование педагогической культуры является важным аспектом профессиональной подготовки будущих учителей. Оно осуществляется при наличии ряда условий: персонализированного подхода; учета объективной структуры педагогической деятельности на целевом, процессуальном и контрольно-аналитическом уровнях; сквозной дифференциации содержания формирования эмпатической культуры студентов в процессе обучения (Т.В. Романова); профессионально-нравственного самовоспитания студентов (А.В. Резниченко); фундаментальной методологической и мировоззренческой подготовки; широкой гуманитарной подготовки; подготовки в области научно-исследовательской и опытно-конструкторской работы, формировании навыков самостоятельной творческой деятельности; улучшении качества учебной деятельности будущего учителя, с усилением в ней значимости наиболее перспективных – высоких технологий (Н.Б. Крылова); своевременного определения исходного уровня педагогической культуры студентов, выявления причин, тормозящих данный процесс; внедрения спецкурса, практической стажировки в школе (Л.А. Терехина).

Мы в нашем исследовании будем базироваться на следующих педагогических условиях формирования педагогической культуры будущего учителя:

а) преобразовании виталогенного (жизненного) опыта будущих учителей в знания, умения и навыки педагогической культуры (акцентировании внимания будущих учителей на культурно и педагогически целесообразном решении проблемных ситуаций в образовательной среде);

б) создании творческого и мотивационно-ценностного дидактического пространства (акцентуации индивидуально-творческих способностей и возможностей студента и эмоционально-интеллектуальном стимулировании познавательной активности студентов на основе рефлексивно-пиктографических заданий);

в) реализации технологии формирования педагогической культуры будущего учителя на основе рефлексивно-пиктографических заданий (включающей следующие этапы: диагностический, альтернативно-поисковый, проектировочный, технологический, диагностико-коррекционный, итогово-диагностический, рефлексивный).

В нашем исследовании средством формирования педагогической культуры будущего учителя являются **рефлексивно-пиктографические задания (РПЗ)**, которые представляют собой **вид учебных заданий, направленных на наглядно-образное и креативное переосмысление теоретических знаний, результатом которых является осознание будущим учителем необходимости и выполнение профессиональных действий в соответствии с компонентами педагогической культуры.**

Схема – изложение, описание, изображение чего-нибудь в главных чертах. В нашем исследовании применение схем преследует цель развития логического и педагогического мышления. Схематично представив разные понятия, будущий учитель расширяет свой терминологический кругозор.

Кроссворд – игра-задача, в которой фигуру из квадратов нужно заполнить буквами, составляющими перекрещивающиеся слова. Составление кроссвордов будущими учителями способствует повышению их познавательной активности, развитию творческих способностей, педагогического мышления, интеграции психолого-педагогических знаний.

Ребус – загадка, в которой искомое слово или фраза изображены комбинацией фигур, букв или знаков. В нашем исследовании применение ребусов преследует цель развития логического и педагогического мышления, чувства юмора.

Проанализировав виды педагогических задач и заданий, приемов эмоционально-интеллектуального стимулирования познавательной активности будущих учителей, мы можем представить типологию рефлексивно-пиктографических заданий:

1. Эвристические рефлексивно-пиктографические задания имеют целью осознание будущим учителем собственного педагогического опыта и творческое решение педагогической проблемы. Они включают в себя задания на графическое изображение сложных педагогических ситуаций и решение на учебном занятии рефлексивно-пиктографических педагогических задач. Данные задания могут решаться каждым студентом индивидуально, или в группе, устно, или письменно, в качестве учебного или контрольного задания.

2. Интегрирующие рефлексивно-пиктографические задания направлены на установление межпредметных связей с помощью графических изображений (схем, графиков). В число интегрирующих пиктографических творческих заданий входят творческое проектирование, составление кроссвордов и ребусов.

Проанализировав исследования В.А. Кальней, И.В. Котлярова, З.З. Кириковой, Н.Е. Пахомовой и др., под *творческими проектами* мы понимаем вид заданий для студентов, нацеленных на получение наглядно представляемого результата, получаемого путем их самостоятельно-групповой творческой деятельности.

Роль творческих проектов в формировании педагогической культуры будущего учителя трудно переоценить, так как они выполняют следующие функции:

– креативная – заключается в мобилизации творческого потенциала личности каждого студента и его культурно-педагогических представлений о взаимоотношениях учителя с учениками, учителя с коллегами;

– рефлексивная – характеризуется осознанием будущими учителями своих профессионально-педагогических знаний, умений и навыков, своей педагогической культуры, себя как субъекта образовательного процесса;

– коммуникативная – в процессе проектирования и защиты педагогических проектов студенты и преподаватель следуют речевым культурным нормам общения;

– познавательная – состоит в обмене культурно-педагогическим опытом между студентами и преподавателем, в выявлении межпредметных связей.

Поэтому использование учебных творческих проектов при обучении будущих учителей мы можем рассматривать в качестве средства формирования у них педагогической культуры.

3. Коммуникативные рефлексивно-пиктографические задания имеют целью развитие профессиональных речевых действий будущих учителей, соблюдение ими речевых этических норм в педагогическом общении, а также составление словарных комбинаций в виде упражнений, направленных на развитие творческого мышления, воображения. Они включают учебные дискуссии, деловые учебные игры («Пресс-конференция», «Педагогическое лото» и др.).

Учебная дискуссия на основе рефлексивно-пиктографических педагогических задач – форма организации обучения (учебно-исследовательской познавательной деятельности) с ориентацией на специальное обучение поисковым процедурам, формирование культуры рефлексивного мышления, направленная на осознанный и упорядоченный обмен идеями, мнениями, суждениями в группе с целью поиска правильных ответов. В процессе группового решения рефлексивно-пиктографических педагогических задач будущие учителя начинают дискутировать о педагогических проблемах взаимоотношений учителя с учащимися. Поэтому учебные дискуссии способствуют развитию навыков культуры общения, этического поведения, эмоциональной саморегуляции, толерантности, эмпатии, педагогического мышления и чувства юмора у будущих учителей.

Деловая учебная игра с использованием рефлексивно-пиктографических педагогических задач – форма воссоздания предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирования системы отношений, характерных для данного вида практики [8]. Разновидностью деловой игры является деловая учебная игра. Цель деловой учебной игры состоит в формировании у студентов определенных профессиональных навыков и умений. Признаками деловой учебной игры являются: имитация в игре реального процесса с помощью модели; распределение ролей между участниками игры, их взаимодействие друг с другом; различие интересов у участников игры и появление конфликтных ситуаций, которые необходимо разрешить; учет результатов деятельности. Разновидностью деловой учебной игры явля-

ется «Разыгрывание ролей». Например, студенту предлагается сыграть роль учителя. Он входит в класс, здоровается с учениками, занимает свое рабочее место, кладет журнал на стол. Студенты-зрители берут на себя роль ученического класса, могут вести себя по-разному: разговаривать, громко смеяться, задача «учителя» не растеряться и выполнить свое задание. Затем анализируется каждый «учитель»: его движения, мимика, речевые формулировки, поведение в целом. После обсуждения «учителя» зрителями, слово предоставляется «учителю», он рассказывает о своих впечатлениях: что было сложно и легко, какво быть в роли учителя. Данное задание развивает рефлексивные, речевые, артистические умения у будущих учителей. В качестве деловой учебной игры может выступать «Пресс-конференция». Студентам заранее объявляется тема, например «Проблемы молодежи». Несколько студентов выполняют роли компетентных лиц – кандидатов и докторов наук, врачей и др. Они дают пресс-конференцию. Несколько зрителей являются журналистами, задающими различные вопросы компетентным лицам. Три студента выполняют роли судей, которые внимательно слушают, задают вопросы, следят за тем, чтобы высказывания были корректными и правильными и ставят оценки, объявляют их по завершению занятия. Игра развивает речевые умения, критическое мышление у будущих педагогов.

Выдвинутая типология рефлексивно-пиктографических заданий не претендует на законченную и совершенную, однако она имеет несомненные и ощутимые результаты в процессе формирования педагогической культуры будущих учителей. Об этом свидетельствует качественная характеристика (см. таблицу).

Исходя из сказанного выше, перечислим и охарактеризуем функции рефлексивно-пиктографических заданий в процессе формирования педагогической культуры будущего учителя:

1. Мотивационно-побуждающая функция заключается в стимулировании познавательного интереса к предметам педагогического цикла. Процесс создания и выполнения рефлексивно-пиктографических заданий мотивирует студентов соответствовать в своих будущих профессиональных действиях учителю высокой педагогической культуры.

2. Интеллектуально-обогащающая функция состоит в том, что рефлексивно-пиктографические задания расширяют представления о

педагогической культуре учителя и научно-практический кругозор будущих педагогов; способствуют усвоению в занимательной форме педагогическими знаниями, умениями и навыками; развивают критическое, творческое, рефлексивное мышление будущих учителей.

3. Витагенно-преобразующая функция заключается в том, что в творческом процессе выполнения рефлексивно-пиктографических заданий будущие учителя актуализируют собственный витагенный опыт, делятся им с другими участниками образовательного процесса. Иными словами, витагенный опыт преобразуется в творческое переосмысление реальных или воображаемых сложных педагогических ситуаций в соответствии с педагогической культурой будущих учителей.

4. Ценностно-ориентирующая функция состоит в том, что в процессе выполнения рефлексивно-пиктографических заданий преподаватель ориентирует будущих учителей на ценности педагогической культуры: человек, жизнь, общество, природа, истина, добро, красота, труд, познание, знания, общение и др. Будущие учителя осознают данные ценности и должны руководствоваться ими в своей профессионально-педагогической деятельности.

5. Культурообразующая функция заключается в том, что в процессе выполнения рефлексивно-пиктографических заданий будущие учителя развивают свою педагогическую культуру, опираясь на усвоенные культурные образцы поведения, являясь и становясь, таким образом, субъектами педагогической культуры.

В нашем исследовании мы предприняли попытку создания технологии формирования педагогической культуры будущего учителя на основе рефлексивно-пиктографических заданий, в которой выделили следующие этапы:

1. Диагностический – фиксация проблемности по компонентному составу сформированности педагогической культуры у будущего учителя.

2. Альтернативно-поисковый – выбор способов и приемов формирования педагогической культуры будущего учителя.

3. Проектировочный – проектирование деятельности по формированию педагогической культуры у будущего учителя.

4. Технологический – интенсивное внедрение РПЗ в образовательный процесс с помощью следующих шагов:

– формулирование задания: цель, тема, условия, требования к выполнению, наличие

Качественная характеристика групп рефлексивно-пиктографических заданий

Группы рефлексивно-пиктографических заданий	Педагогические возможности рефлексивно-пиктографических заданий в формировании педагогической культуры будущих учителей
<p>1. Эвристические рефлексивно-пиктографические задания:</p> <p>а) рефлексивно-пиктографические педагогические задачи</p>	<p>Выполнение данных заданий мотивирует на поиск различных вариантов решения задач; способствует развитию педагогического мышления, способности к педагогической импровизации, умений конструктивно разрешать педагогические конфликты, познавательной активности будущих учителей, мотивирует к самореализации и самоактуализации будущих учителей в образовательном процессе, осознанию своего личностного потенциала в будущей профессиональной деятельности; актуализирует витатенный опыт будущих учителей в рамках педагогической культуры учителя; обогащает будущих учителей знаниями о педагогической культуре учителя, ее компонентах. Выполняя данные задания, студент может принять на себя и роль учителя (как бы он поступил, что бы сказал и т.д.), и роль учащегося (что они ответили, как, почему и т.д.), что способствует осознанию необходимости у учителя таких качеств, как толерантность, эмпатия, эмоциональная саморегуляция, чувство юмора, культура общения, этическое поведение.</p> <p>Творческое изображение рефлексивно-пиктографических педагогических задач в виде тематически обусловленного рисунка способствует рефлексии и актуализации витатенного опыта, арттерапевтически воздействуя на студентов; подготавливает к педагогической деятельности</p>
<p>2. Интегрирующие рефлексивно-пиктографические задания:</p> <p>а) задания на установление межпредметных связей с помощью графических изображений (схем);</p> <p>б) творческое проектирование;</p> <p>в) составление и решение кроссвордов, ребусов</p>	<p>Формируют целостное психолого-педагогическое знание будущих учителей; способствуют самореализации и самоактуализации будущих учителей; развивают умения анализировать педагогические факты, явления, ситуации, коммуникативные и организаторские способности будущих учителей; способствуют проявлению инициативы в самоанализе возможных профессиональных действий, развитию творческого мышления, воображения, чувства юмора, толерантности, этического поведения, эмпатии, умения доказывать и убеждать собеседника, конструктивно разрешать педагогические конфликты; развивают критическое мышление, умение анализировать педагогическую действительность</p>
<p>3. Коммуникативные рефлексивно-пиктографические задания:</p> <p>а) учебные дискуссии на основе рефлексивно-пиктографических педагогических задач;</p> <p>б) деловые учебные игры («Пресс-конференция», «Педагогические дебаты», «Педагогическое лото» и др.) с использованием рефлексивно-пиктографических педагогических задач</p>	<p>Расширяют психолого-педагогические знания будущих учителей, профессиональные знания и практические умения; развивают умения анализировать педагогические факты, явления, ситуации, коммуникативные и организаторские способности; способствуют проявлению инициативы в самоанализе возможных профессиональных действий, развитию творческого мышления, чувства юмора, толерантности, этического поведения, эмпатии, эмоциональной саморегуляции, умения доказывать и убеждать собеседника, разрешать педагогические конфликты. В учебных дискуссиях и деловых учебных играх студенты сочетают учебную и преподавательскую деятельности, развивая собственную педагогическую культуру (ее компоненты), приобретают опыт публичного выступления. РПЗ повышают познавательный интерес к изучаемым предметам, акцентируют внимание на педагогической культуре учителя, ее проявлениях. Моделируя образовательный процесс, студенты выступают и в роли учеников, и в роли учителей, что способствует развитию эмпатии, рефлексивных умений, педагогического мышления, коммуникативных и организаторских способностей, толерантности, чувства юмора, умений эмоциональной саморегуляции, культуры общения, этического поведения</p>

наглядности, структура, вспомогательные средства, необходимая литература;

– выполнение задания на основе творческого переосмысления теоретических знаний: письменно или устно, индивидуально или в группе в соответствии с компонентами педагогической культуры учителя;

– рефлексия: анализ и самоанализ выполнения задания;

– коррекция: исправление ошибок в совместном с преподавателем обсуждении.

5. Диагностико-коррекционный – констатация факта разрешимости проблемы формирования компонентов педагогической культуры будущего учителя.

6. Итогово-диагностический – выявление по компонентностному составу сформированности педагогической культуры у будущего учителя.

7. Рефлексивный – самоанализ проблемы формирования компонентов педагогической культуры будущего учителя.

Выявив условия и разработав технологию формирования педагогической культуры будущего учителя на основе рефлексивно-пиктографических заданий, мы провели экспериментальное исследование на базе ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт». В эксперименте участвовало 150 студентов, обучающихся на факультетах иностранных языков, истории и права и физико-математическом.

Экспериментальная работа включала три этапа: констатирующий, формирующий и обобщающий. Констатирующий этап эксперимента был направлен: а) на изучение состояния образовательного процесса с точки зрения формирования педагогической культуры будущего учителя (выявлены педагогические принципы и условия формирования педагогической культуры будущего учителя); б) на определение методов диагностики, позволяющих выявить и объективно оценить уровень сформированности педагогической культуры будущих учителей.

В ходе экспериментальной работы было проведено четыре среза: нулевой – на констатирующем этапе, два промежуточных – на формирующем этапе и контрольный – на обобщающем этапе.

В ходе предварительного исследования были выделены четыре экспериментальные и одна контрольная группы с одинаковыми показателями: количеством студентов в группах; исходным уровнем сформированности педагогической культуры будущих учителей.

Работа с группами, участвующими в эксперименте, проводилась следующим образом: образовательный процесс в контрольной группе осуществлялся в рамках традиционного обучения, усиленный разработанными группами рефлексивно-пиктографических заданий без выделенных нами условий; в первой экспериментальной группе (ЭГ-1) – с учетом педагогического условия – преобразование витагенного опыта будущих учителей в знания, умения и навыки педагогической культуры; во второй экспериментальной группе (ЭГ-2) – с учетом педагогического условия – создание творческого и мотивационно-ценностного дидактического пространства; в третьей экспериментальной группе (ЭГ-3) – с учетом педагогического условия – реализация технологии формирования педагогической культуры будущих учителей на основе рефлексивно-пиктографических заданий; в четвертой экспе-

риментальной группе (ЭГ-4) – с учетом всего комплекса педагогических условий.

Сравнительный анализ результатов нулевого и контрольного срезов позволил сделать вывод о положительной динамике уровня сформированности педагогической культуры будущих учителей.

В ЭГ-4, где работа по формированию педагогической культуры будущих учителей осуществлялась с учетом всего комплекса педагогических условий, были выявлены более высокие результаты. В данной группе прослеживается стабильная тенденция уменьшения числа студентов с низким уровнем сформированности педагогической культуры с 47 % до 0 % и увеличение числа студентов с высоким уровнем с 3 % до 54 %. В контрольной группе изменения менее существенны, что подтверждает необходимость внедрения рефлексивно-пиктографических заданий на фоне всего комплекса условий.

Результаты формирующего этапа эксперимента подтвердили существенные позитивные изменения в сформированности педагогической культуры будущих учителей при использовании разработанных нами педагогических условий и рефлексивно-пиктографических заданий.

Полученные результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. Компонентами педагогической культуры будущего учителя являются: когнитивный (психолого-педагогические знания, педагогическое мышление, педагогическая рефлексия), эмоционально-ценностный (этическое поведение, чувство юмора, толерантность, эмпатия) и деятельностный (педагогические способности, эмоциональная саморегуляция, культура общения).

2. Формирование педагогической культуры будущего учителя основывается на введении в лекционные и практические занятия по психолого-педагогическим дисциплинам рефлексивно-пиктографических заданий, направленных на наглядно-образное и креативное переосмысление теоретических знаний, на осознание необходимости овладения педагогической культурой.

3. Применение рефлексивно-пиктографических заданий в формировании педагогической культуры будущего учителя способствует расширению психолого-педагогических знаний будущих учителей; развитию умений анализировать педагогические факты, являе-

ния, ситуации, коммуникативных и организаторских способностей; проявлению инициативы в самоанализе возможных профессиональных действий; развитию творческого мышления, чувства юмора, толерантности, этического поведения, эмпатии, эмоциональной саморегуляции, умений доказывать и убеждать собеседника, разрешать педагогические конфликты. В учебных дискуссиях и деловых учебных играх студенты сочетают учебную и преподавательскую деятельности, развивая собственную педагогическую культуру (ее компоненты), приобретают опыт публичного выступления. РПТЗ повышают познавательный интерес к изучаемым предметам, акцентируют внимание на педагогической культуре учителя, ее проявлениях. Моделируя образовательный процесс, студенты выступают и в роли учеников, и в роли учителей, что способствует развитию эмпатии, рефлексивных умений, педагогического мышления, коммуникативных и организаторских способностей, толерантности, чувства юмора, умений эмоциональной саморегуляции, культуры общения, этического поведения. Процесс создания и выполнения рефлексивно-пиктографических заданий мотивирует студентов соответствовать в своих будущих профессиональных действиях учителю высокой педагогической культуры.

Литература

1. Абросимова, З.Ф. Педагогическая культура учителя: учеб. пособие / З.Ф. Абросимова. – Курган: Издательство Курганского госуниверситета, 1999. – 67 с.
2. Бондаревская, Е.В. Теория и практика лично-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д.: Издательство Ростовского педагогического университета, 2000. – 352 с.
3. Воробь ев, Н.Е. О педагогической культуре будущего учителя / Н.Е. Воробьев, В.К. Суханцева, Т.В. Иванова // Педагогика. – 1992. – № 1–2. – С. 61–66.
4. Качалова, Л.П. Педагогические условия воспитания интеллектуальных мотивов учения студентов педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук / Л.П. Качалова. – Екатеринбург, 1995. – 187 с.
5. Крылова, Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.
6. Масленникова, Н.Н. Становление профессионально-педагогической культуры преподавателя педагогического университета: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.Н. Масленникова. – Ростов н/Д.: Издательство Ростовского педагогического университета, 1999. – 22 с.
7. Романова, Т.В. Педагогические условия формирования эмпатической культуры студентов педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.В. Романова. – Магнитогорск, 1999. – 21 с.
8. Сайгушев, Н.Я. Суцностно-содержательная модель рефлексивного управления профессионального становления будущего учителя: монография / Н.Я. Сайгушев. – СПб.: Образование-Культура, 2001. – 149 с.
9. Ситаров, В.А. Дидактика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Ситаров. – М.: Академия, 2002. – 368 с.
10. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В.А. Мижериков; под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
11. Сухомлинский, В.А. – М.: Изд. дом Ш. Амонашвили, 1996. – 224 с.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ МЕЖДУНАРОДНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ РОССИИ В ОБЩЕЕВРОПЕЙСКОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

Н.В. Медведева
ЮУрГУ

Статья посвящена проблеме определения организационно-педагогических условий в процессе реализации модели международной деятельности вуза в условиях интеграции России в общеевропейское образовательное пространство. Автором формулируются основания, определяющие выбор конкретных организационно-педагогических условий, определяется комплекс таких условий, описывается сущность и особенности их реализации.

Результативность работы любой системы зависит, в первую очередь, от того, в каких условиях она функционирует. Для педагогических систем адекватный выбор условий способен обеспечить не только устойчивые показатели результатов, но и стабильное повышение качества образования в целом. Такой точки зрения придерживается большинство исследователей, занимающихся проблемами современного образования. Поэтому обратимся к организационно-педагогическим условиям международной деятельности вуза, которые характеризуют область эффективного использования модели международной деятельности вуза в условиях интеграции России в общеевропейское образовательное пространство, а также отражают направления и содержание перспективного развития.

В философском словаре условие трактуется как категория, выражающая отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он не может существовать [3]. Исключительно важным для нашего исследования считаем уточнение по поводу того, что условие всегда внешнее относительно предмета многообразия объективного мира. Поскольку в качестве предмета мы рассматриваем педагогическую систему, т.е. система искусственная, функционирующая при непосредственном участии людей, то условия, в которых она может эффективно работать, должны специально создаваться и внешне ее дополнять в праксеологическом контексте. Отметим, что в силу многофакторности исследуемого явления, представить все условия,

влияющие на результативность его функционирования, скорее всего, нам не удастся. Поэтому выделим условия лишь организационно-педагогического характера, наиболее существенно повышающие эффективность реализации построенной модели международной деятельности вуза в условиях интеграции России в общеевропейское образовательное пространство.

Под организационно-педагогическими условиями мы, вслед за Н.Ю. Посталюк [2], Н.М. Яковлевой [4] и другими учеными, понимаем совокупность организационных мер, направленных на повышение педагогической деятельности.

Поскольку отдельные, случайно выбранные мероприятия не могут существенно повлиять на эффективность функционирования модели, необходим комплекс условий. Прежде чем раскрывать его содержание, сформулируем несколько положений, отражающих нашу позицию, относительно особенностей их выбора.

Во-первых, выбор условий должен исходить из особенностей содержания построенной модели, а также специфики ее реализации (типа образовательного учреждения, особенностей организации международной деятельности в конкретном вузе, личностных характеристик сотрудников международной службы вуза и т.д.). При этом мы считаем, что социальный заказ общества, отраженный в тех или иных нормативных документах, является скорее показателем требуемой результативности работы системы, а не источником выявляе-

ния организационно-педагогических условий ее эффективного функционирования.

Во-вторых, поскольку эффективность определяется соотношением затрат и результата, то в качестве условий не могут выступать процедуры, значительно усложняющие реализуемый исследователем процесс: например, формирование какой-либо сферы личности субъекта международной деятельности – мотивационной, ценностной и т.д. Организационно-педагогические условия необходимо выбирать из имеющихся в настоящий момент организационно-педагогических средств, способных ускорить и повысить получаемый результат, а не представлять собой параллельный, трудоемкий процесс, требующий особых усилий.

В-третьих, поскольку реализация модели международной деятельности вуза осуществляется в условиях интеграции России в общеевропейское образовательное пространство, то на содержание выявленных условий неизбежно повлияют изменения, происходящие в образовательных системах стран-участниц Болонского процесса.

Исходя из такого понимания сущности и особенностей определения организационно-педагогических условий [1], был сделан вывод о том, что наиболее значимыми, существенно влияющими на эффективность функционирования модели международной деятельности вуза являются следующие условия:

- 1) организация мотивационно-стимулирующего обеспечения международной деятельности;
- 2) формирование межкультурной компетентности субъектов международной деятельности;
- 3) создание внешней информационно-образовательной среды международной деятельности.

Мотивационно-стимулирующее обеспечение международной деятельности в вузе представляет собой целенаправленную деятельность органов власти и администрации вуза по актуализации и использованию всех интеллектуальных и материальных средств, создающих у субъектов деятельности устойчивую потребность в участии в международной деятельности вуза, направленных на формирование и развитие устойчивой активности субъектов международной деятельности вуза, а также их стремления к участию в международной деятельности высшего образовательного учреждения.

Практическая реализация данного условия требует разработки и использования в соответствии с существующими нормами специальных процедур, формирующих потребность в необходимости осуществления и участия в международной деятельности и обеспечивающих вследствие успеха предоставление своего рода «вознаграждений» за активную и продуктивную международную деятельность, формирование у субъектов образовательной деятельности вуза устойчивой мотивации к участию в международной образовательной деятельности, а также осознание необходимости и важности получения международного опыта в образовательном процессе.

Традиционная классификация стимулирования позволяет выделить *моральное, материальное денежное, материальное неденежное, стимулирование свободным временем и организационное стимулирование.*

Мотивационно-стимулирующее обеспечение международной деятельности в вузе детерминировано двумя аспектами: мотивами субъектов международной деятельности и стимулированием сотрудников международных служб по развитию мотивационной сферы потенциальных участников международной деятельности.

Следует отметить, что в организации мотивационно-стимулирующего обеспечения важную роль играет администрация высшего учебного заведения. Именно администрация вуза в лице ректора (проректора по международным связям) определяет как содержательную сторону международной деятельности, так и способ заинтересовать в ней каждого ее участника. Отсюда особый интерес не только к приемам стимулирования, но и к факторам, влияющим на их выбор. Как показало исследование, выбор приема стимулирования определяется рядом обстоятельств:

- особенностями субъектов (в том числе и уровнем развития их мотивационной сферы);
- спецификой конкретного вида международной деятельности (в частности, имеет значение уровень ее осуществления, знание иностранных языков, владение основами и навыки межкультурной коммуникации т.д.);
- особенностями административного управления, в том числе и личные качества сотрудника администрации вуза, выполняющего функции координации международной деятельности в вузе. Индивидуальные качества оказывают особое влияние на стиль меж-

дународной деятельности, что и определяет использование тех или иных стимулов;

– сложившимися отношениями между субъектами международной деятельности (положительный настрой, основанный на взаимопонимании и уважении, способствует позитивной корректировке мотивов и усиливает воздействие стимулов);

– уровнем развития и подготовки сотрудников международной службы вуза;

– условиями организации процесса осуществления международной деятельности в вузе (оборудование, организационное техника, доступ к информационным ресурсам и электронной почте, телефонная связь и т.д.).

Таким образом, исходя из доминирующего фактора, в каждой конкретной ситуации осуществляется выбор того или иного приема стимулирования, обеспечивающего создание у субъектов устойчивой потребности к осуществлению и участию в международной деятельности.

Организация мотивационно-стимулирующего обеспечения придает осознанность участию субъектов в процессе международного сотрудничества, повышает их активность и заинтересованность, что, в конечном счете, влияет на эффективность и результативность процесса международной деятельности высшего учебного заведения.

Межкультурная компетентность субъектов международной деятельности вуза является частью общей профессиональной компетентности, формирование которой осуществляется в рамках подготовки будущих специалистов и представляет собой гибкий, динамичный, своевременно корректируемый в связи с изменениями условий решения поставленных задач комплекс компетенций, обеспечивающих эффективность международной деятельности, выражается в способности и готовности результативно применять имеющийся опыт осуществления международной деятельности на практике [5].

Три основных компонента межкультурной компетентности: когнитивный, интраличностный, и межличностный. Иными словами, чтобы достичь межкультурной компетентности, индивид должен приобрести и развить умения в каждой из данных областей

Когнитивный компонент включает знания о других культурах или группах и когнитивных способностях более высокого уровня. *Интраличностный компонент* соотносится с внутренним состоянием, с развитием эго или

самоопределения отдельно взятой личности. Это более труднодостижимый, но, тем не менее, ключевой аспект развития эффективной межгрупповой коммуникации. *Межличностный компонент* относится к поведенческим способностям личности ладить с людьми из различных культурных групп. Это – деятельностный аспект межкультурной компетентности, т.е. способность эффективно, должным образом вести себя в ходе межкультурного взаимодействия).

Рассматривая критериальное наполнение указанных компонентов необходимо отметить, что межкультурная компетентность включает в себя такие способности, типы поведения и практической деятельности, которые позволяют индивидам эффективно и осмысленно взаимодействовать с другими индивидами, социокультурная среда которых отличается от их собственного происхождения и воспитания. Для этого требуется уважение к людям как таковым и понимание культурных различий между ними.

Выделяют три специфические образовательные цели, которые тесно связаны с межкультурной компетентностью: *интеллектуальная терпимость, гуманность и понимание, и адаптивность*.

Межкультурная компетентность позволяет, во-первых, повысить качество международной деятельности через использование самой международной деятельности на всех этапах образовательного процесса. В результате реализации указанного условия студенты не только совершенствуют свою языковую, подготовку, но и приобретают опыт межкультурного общения, необходимый для дальнейшего участия в международной деятельности на более высоком уровне. Во-вторых, межкультурная компетентность субъектов международной деятельности вуза позволяет повысить качество международной деятельности (обеспечивает их согласованность с ценностями общества, формирует необходимые характеристики), в-третьих, корректирует ценностную сферу субъектов международной деятельности, и, наконец, создает возможности для воспитания необходимых для осуществления международной деятельности качеств личности. Каждый из указанных аспектов определяет необходимость использования данного условия как средства повышения эффективности и результативности международной деятельности высшего учебного заведения. В

четвертых, позволяет повысить качество образовательного процесса в плане обеспечения его согласованности с ценностями национальных культур, создает возможность для воспитания соответствующих качеств личности будущего гражданина.

Создание внешней информационно-образовательной среды представляет собой совокупность средств и условий отбора, преобразования и хранения информации, служащей для обогащения опыта и развития международной деятельности.

Информационная среда может выступать как внутренняя и внешняя. *Внутренняя информационная среда* характеризует циркуляцию и изменение информации внутри системы международной деятельности вуза под воздействием ее закономерностей. Она возникает, когда этот процесс начинается, и исчезает (материализуется), преобразуясь в сведения о конкретных результатах международной деятельности. При этом ее состояние не зависит от субъекта международной деятельности в том смысле, что она существует и изменяется самостоятельно: субъект международной деятельности влияет только на содержание циркулирующей информации, но не на саму информационную среду.

Внутренняя среда характеризует циркуляцию и изменение информации внутри системы международной деятельности вуза под воздействием ее закономерностей.

Внешняя информационная среда выступает информационным обеспечением, фоном, на котором разворачивается процесс международной деятельности. Ее состав определяется руководителем подразделения, координирующего международную деятельность в вузе, доступным для него набором сведений, информационных средств, традиционно используемых в процессе международной деятельности. Обратим внимание на тот факт, что руководитель международной службы вуза оказывает влияние не на содержание информации, а именно на состав информационной среды, использует определенные ее компоненты.

Поскольку содержание информационной среды в контексте международной деятельности имеет, прежде всего, образовательную направленность, то будем называть ее информационно-образовательной, подчеркивая причастность достижению именно образовательной цели в ходе процесса меж-

дународной деятельности в высшем учебном заведении.

Состав внешней информационно-образовательной среды международной деятельности вуза определяется тем, что она должна содержать все возможные источники необходимой для осуществления международной деятельности информации. Рассматривая в этом качестве материальные и идеальные культурные ценности, целесообразно включить в информационно-образовательную среду материальные ценности: нормативно-правовую базу образования, источники информации о международной деятельности в сфере высшего образования, банк данных реализованных международных проектов и программ, методические разработки, а также идеальные ценности: традиции международного образовательного сотрудничества, новаторские идеи и опыт осуществления и развития международной деятельности, накопленный зарубежными и отечественными учеными-практиками. Кроме того, в информационно-образовательную среду должны быть включены субъекты международной деятельности, которые вполне оправданно преобразуют информацию о международной деятельности, т.к. для нее в отличие от системы не требуется субстратной и функциональной однородности составляющих компонентов.

На состав внешней информационно-образовательной среды оказывают существенное влияние три фактора. Во-первых, специфика решаемой средствами международной деятельности проблемы, т.к. содержание информации, составляющей среду, должно соответствовать решаемой проблеме. Во-вторых, личностные характеристики и компетентность сотрудника международной службы вуза, определяющие знания и умения, на основании которых он формирует среду. Так, к знаниям относим представления об особенностях реализации конкретного направления международной деятельности, объекте этой деятельности, законодательной базы и т.д., а к умениям – способность находить информацию в сети Интернет или в других источниках. При этом умение работать с компьютером делает информационную среду международной деятельности довольно объемной. Индивидуальные особенности сотрудника международной службы вуза влияют на состав и упорядоченность информационной среды. К ним относим: работоспособность, тщательность,

добросовестность, организованность и т.д. В-третьих, конкретная форма международной деятельности. Для масштабных проектов создается более широкая информационная среда, отражающая большее количество необходимых аспектов, чем для более мелких проектов.

Создание внешней информационно-образовательной среды позволяет повысить качество международной деятельности вуза по основным направлениям, определяет содержание, вид и результативность конкретного международного проекта.

В заключении отметим, что новизна выделенных условий заключается в их: а) использовании для выбранного нами предмета исследования; б) содержательном наполнении; в) комплексном обосновании и представлении.

Литература

1. Баева, Е.А. Организационно-педагогические условия вхождения отечественной высшей школы в общеевропейское образовательное пространство: на материале региональных негосударственных вузов: дис. ... канд. пед. наук / Е.А. Баева. – Киров, 2006. – 167 с.
2. Посталюк, Н.Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект / Н.Ю. Посталюк. – Казань: КГУ, 1989. – 205 с.
3. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.
4. Яковлева, Н.М. Подготовка студентов к творческой воспитательной деятельности / Н.М. Яковлева. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ин-та, 1992. – 128 с.
5. Bartell, M. Internationalization of Universities: A university culture-based framework / M. Bartell // Higher Education. – 2003. – V. 45. – №1. – P. 45.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

Е.А. Жежера
ЧВВАКИУ

В статье обосновывается актуальность проблемы формирования социокультурной компетентности будущего военного специалиста, рассматриваются теоретико-методические предпосылки и основы стратегии целенаправленного социокультурного развития курсантов в образовательном процессе военного вуза, особенности и основные этапы исследования проблемы.

Современный подход к стратегии развития системы высшего образования заключается в учете тенденций социального развития, в понимании того, что образование должно выполнять не только обучающую функцию, но и быть источником совершенствования и гармонизации общества. Исходя из потребностей общества в сохранении его стабильности и дальнейшего развития, необходимо развитие социально значимой личности будущего специалиста, потенциал которой определяется не только ее профессиональными способностями и знаниями, но и общей культурой, включающей высокую нравственность, ответственность, коммуникативность, коммуникабельность, толерантность, в целом жизнеспособность. Вполне очевидно, что все эти качества в полной мере должны быть присущи военному специалисту, профессиональная деятельность которого многофункциональна и полисодержательна по своей сущности, является ареной взаимодействия людей различных национальностей, народов, утверждения подлинного, всестороннего сотрудничества.

На современном этапе реформирования образования осознается необходимость новой, *социокультурной* ориентации профессионального образования, которое должно формировать соответствующую компетентность у будущих специалистов. Нельзя не согласиться с мнением А.С. Запесоцкого, который считает, что современное общество нуждается в профессионалах, чье мышление не ограничено только специальными знаниями, а имеет черты универсализма и духовно-нравственную основу. Исторический опыт убеждает, что эффективно, социально ответственно профессиональной деятельностью могут заниматься

только универсально мыслящие люди, способные различать и понимать весьма широкий спектр проявлений социальной действительности, воспринимать мир в целостности [3].

Отражением стратегической установки образования на адекватность является компетентностный подход к описанию результатов высшего профессионального образования [1, 4 и др.]. Для нас представляется важным рассмотрение социокультурной компетентности в качестве составляющей социально-профессиональной компетентности квалифицированного военного специалиста. Социокультурная компетентность, по нашему мнению, концептуализирует высший уровень профессионально-культурного развития субъекта, достигаемый в процессе деятельности, поведения, общения благодаря гармонизации осознания социокультурных проблем и ценностных ориентаций.

Рассматривая процесс социокультурного развития будущего военного специалиста как одну из сторон социализации личности, мы считаем, что этому процессу необходимо придать характер педагогической управляемости, а значит, проектируемости, контролируемости и корректируемости стоящих за ним личностных качеств. Стихийно складывающийся у курсантов социокультурный опыт далек от личностно и социально желаемых качественных характеристик, требующихся выпускнику военного вуза для успешной адаптации и конструктивного воплощения в обществе своего потенциала.

Анализ требований, предъявляемых к военно-профессиональной подготовленности выпускников военных вузов, выявляет значимую социокультурную компоненту в профес-

сиональной деятельности военного специалиста. Военный специалист должен уметь организовать подчиненный ему коллектив (многонациональный по своему составу), осуществлять подбор и расстановку кадров с учетом деловых качеств каждого подчиненного, уметь организовать работу по морально-психологическому обеспечению деятельности вверенного подразделения, осуществлять обучение и воинское воспитание личного состава.

Для военного профессионала – офицера, командира, военного педагога и воспитателя – его социокультурные знания и умения являются важным фактором актуализации воспитательного потенциала проводимых в рамках социально-культурной, военно-педагогической деятельности мероприятий. Социокommunikативные способности и качества выступают необходимым условием «инструментального» сопровождения и координации различных аспектов военно-педагогической и командно-организаторской деятельности.

Очевидно, что в связи с преобладанием в профессиональной деятельности выпускников военных вузов командно-организаторской и военно-педагогической сфер деятельности одним из приоритетных направлений в работе коллектива вуза должно считаться формирование личностных качеств специалиста, его социокультурной компетентности.

Правомерно в связи с этим утверждать, что условием оптимального функционирования военного специалиста в системе профессиональных социокультурных условий является достижение высокого уровня социокультурной компетентности, справедливо рассматриваемой современной социологией как атрибут профессионализма.

Анализ массовой практики современных военно-образовательных учреждений свидетельствует о том, что существующая модель профессионально-личностной подготовки военного специалиста не соответствует в полной мере вызовам современной социально-экономической и социокультурной ситуации. Изучение опыта работы высших военно-образовательных учреждений показывает, что военные вузы, как правило, не уделяют должного внимания социокультурной сфере профессиональной деятельности военного специалиста. В практике профессиональной подготовки военных специалистов целевая установка на формирование социокультурной компетентности в достаточной степени не представлена. Отсутствуют и научно обоснованные специальные программы ее формирования и развития в образовательном процессе военного вуза.

Между тем анализ войсковой практики свидетельствует о значительных проблемах и затруднениях, испытываемых молодыми офицерами в ситуациях социального и интерсоциального взаимодействия с различными субъектами в ходе реализации ими служебных функций. Военный специалист с началом самостоятельной профессиональной деятельности вынужден устранять дефицит социокультурных знаний и социокommunikативных способностей. Во многих случаях это приводит к снижению уровня самооценки молодого специалиста, что неизбежно приводит к сужению сферы его профессиональной активности.

Данные обстоятельства обусловили необходимость проведения специального исследования, позволяющего выявить и описать наиболее релевантные специфике деятельности военного специалиста пути и средства формирования и развития его социокультурной компетентности как важнейшего элемента профессионализма в целом.

Наиболее значимыми для реализации основных целей нашего исследования были теоретические положения, представленные в концепциях Л.С. Выготского о комплексном характере взаимодействия факторов социальной ситуации и их развивающем потенциале; В.Н. Мясищева о системе отношений и иерархии детерминируемых ею личностных качеств; В.Д. Шадрикова о приобретении личностными качествами человека свойств оперативности в процессе освоения конкретного вида деятельности; И.А. Зимней о теоретико-методических предпосылках и основных стратегиях целенаправленного развития социально-профессиональной компетентности будущего специалиста [2, 4, 5, 6].

Осуществленный теоретический анализ проблемы позволил определить *социокультурную компетентность* как интегративную характеристику личности, включающую совокупность приобретенных знаний, умений, ценностных ориентаций, профессионально, социально и личностно значимых качеств, достаточных для полноценного функционирования в обществе. Социокультурная компетентность, по нашему мнению, представляет собой одну из важнейших характеристик личности; она и определяет ценностные ориентации личности, способствует их формированию, и служит сферой их практической реа-

лизации. Именно в ней ценностные ориентации превращаются в практическое мировоззрение личности.

Уточнение сущности социокультурной компетентности позволило представить ее структуру, способствующую пониманию путей ее формирования и развития. Исследование показывает, что тенденцией, характеризующей динамику становления и развития структуры социокультурной компетентности личности, является постепенный переход от овладения социокультурным знанием, формирования когнитивных основ социокультурной компетентности к оценке на этой основе себя и культурной самокоррекции.

Общая линия развития социокультурной компетентности состоит в содействии переводу потенциала личностного и социокультурного развития курсантов в оперативный план проявления посредством целенаправленного развивающего воздействия на структурные компоненты социокультурной компетентности (когнитивный, эмоционально-ценностный, конативный).

Поскольку формирование социокультурной компетентности будущего военного профессионала есть целостный процесс во всей совокупности объективных и субъективных, внешних и внутренних факторов, постольку его педагогически целесообразная организация также является интегративным процессом организации всех необходимых педагогических условий. Указанная организация условий заключается в ориентировании личности на саморазвитие, в обеспечении деятельностного характера освоения социокультурных ценностей, в актуализации и персонализации социокультурной образовательной среды во всех ее сферах.

Для решения данной проблемы необходима стратегия, которая предполагает:

1) совершенствование методологии и стратегии отбора содержания профессионального образования на основе идеи интеграции (интеграция общего и профессионального; интеграция развития, воспитания и обучения; интеграция различных отраслей гуманитарного (социокультурного) знания; интеграция различных видов деятельности и т.д.);

2) создание материальных и психолого-педагогических условий, способствующих созданию в процессе образования единого развивающего образовательного пространства как единства ценностей, путей, средств и способов образования. К таковым мы относим:

– изменение содержания и характера учебно-профессиональной деятельности курсантов, направленных на становление системы личностных образовательных смыслов, развертывание стимулов и мотивов самообразования и саморазвития; создание субординированной, личностно значимой системы познавательных-ценностных ориентаций;

– внедрение мер, обеспечивающих реализацию полисубъектного и индивидуально-творческого характера образовательного процесса как процесса присвоения и созидания субъективно нового знания, а также освоения способов его получения;

– ориентацию образовательного процесса на раскрытие смыслового аспекта знаний, их общечеловеческого смысла;

– организацию целесообразных форм взаимодействия в образовательном процессе, обеспечивающих необходимый уровень интерактивности (диалогичности).

В качестве главных особенностей опытно-экспериментальной работы, направленной на выяснение роли и влияния выявленных в ходе исследования педагогических условий формирования социокультурной компетентности у курсантов военного вуза, выступили: 1) выявление тех изменений, которые произошли в уровне социокультурной компетентности курсантов в процессе проводимого эксперимента; 2) Доказательство эффективности реализации выявленных педагогических условий.

Проведение эксперимента охватывало три этапа. *Подготовительный этап* включал предварительное тестирование и входное анкетирование курсантов, участвующих в эксперименте. Данные тестирования предполагали выявление исходного (начального) уровня социокультурных знаний и социокоммуникативных способностей вчерашних абитуриентов, выяснение отношения курсантов к образованию и социокультурному знанию как ценности; определение индивидуализированного варианта формирования или развития социокультурной компетентности у конкретного участника эксперимента; оценку социально-психологических особенностей курсантского коллектива и развивающего потенциала различных подсистем учебно-воспитательного процесса. На основе результатов входного тестирования были определены возможности по использованию отдельных методических средств и процедур, необходимых для актуализации потенциала личностного и социокультурного развития кур-

сантов, а также развивающего потенциала образовательного процесса военного вуза. *Основной этап* предусматривал непосредственное применение методических средств и процедур, входящих в единый методический комплекс эксперимента. Логика применения этих средств отражала общую динамику формирования социокультурной компетентности, изложенную выше. На *заключительном этапе* проводилось изучение степени эффективности проведенного эксперимента.

В качестве *зависимой переменной* выступали конкретные проявления социокультурной компетентности, соотносимые с основными ее компонентами и позволяющие определить общий уровень ее развития.

В качестве *независимой переменной* выступала совокупность методик и процедур, обеспечивающих актуализацию развивающего потенциала образовательной среды военного вуза за счет совершенствования организационно-технологических и социально-психологических аспектов, значимо влияющих на формирование и развитие социокультурной компетентности курсантов как будущих военных специалистов.

Анализ результатов проведенного исследования показал, что лежащие в его основе теоретические положения и организационно-методические процедуры являются адекват-

ным средством формирования и развития социокультурной компетентности будущего военного профессионала.

Литература

1. Бондаревская, Е.В. *Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций* / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич // Педагогика. – 2004. – № 10. – С. 23–31.

2. Выготский, Л.С. *Психология развития как феномен культуры* / Л.С. Выготский. – М.–Воронеж: Изд-во «Институт практической психологии»; НПО «МОДЭК», 1996. – 512 с.

3. Запесоцкий, А. *Какого человека должна сформировать сегодня система образования?* / А. Запесоцкий // Высшее образование в России. – 2003. – № 3. – С. 45–52.

4. Зимняя, И.А. *Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования* / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 21–25.

5. Мясищев, В.П. *Психология отношений*. – М.–Воронеж: Изд-во «Институт практической психологии»; НПО «МОДЭК», 1995. – 320 с.

6. Шадриков, В.Д. *Проблемы системного анализа профессиональной деятельности* / В.Д. Шадриков. – М.: Наука, 1982. – 185 с.

ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ КОМПЛЕКСНОГО ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ

Л.А. Логинова
ЧВВАКИУ (ВИ)

В статье обосновывается актуальность проблемы формирования познавательной самостоятельности курсантов военно-инженерного вуза, предлагается один из возможных путей решения данной проблемы: через создание системы дифференцированных заданий предметной и профессиональной направленности.

Важнейшая особенность вузовского обучения состоит в том, что основной формой овладения знаниями является познавательная самостоятельность курсантов, без правильной организации которой процесс обучения не может быть эффективным. В содержание данного понятия различные авторы вкладывают разный смысл. Наиболее полной, на наш взгляд, является трактовка данного определения В.П. Русанова [5], который рассматривает познавательную самостоятельность как многоаспектное личностное образование, характеризующееся проявлением саморегуляции познавательной деятельности, являющееся результатом эмоционального, познавательного и волевого процессов; синтезом познавательного мотива и способов самостоятельного поведения; устойчивым отношением к познанию.

В состав познавательной самостоятельности мы включаем три основных компонента: мотивационный, содержательно-операционный и волевой. Мотивационный компонент характеризуется побуждением к деятельности, которое возникает на основе осознания противоречия между возникшей познавательной потребностью и важностью ее удовлетворения своими силами.

Содержательно-операционный компонент познавательной самостоятельности курсантов включает в себя систему ведущих знаний и способов учебно-познавательной деятельности, которые определяют умения самостоятельно овладевать новыми знаниями и способами деятельности. Систему ведущих знаний курсанта можно определить как совокупность фундаментальных теоретических знаний и умений их практического применения в условиях профессиональной деятельности.

Самостоятельное продвижение в познании даже при наличии стремления к овладению знаниями и способами деятельности может не произойти, если личность познающего не совершит определенного волевого усилия для его достижения. Поэтому волевой компонент, в основе которого лежит готовность к совершению волевого усилия по определению познавательного затруднения и ее реализация в деятельности, является неотъемлемой частью познавательной самостоятельности.

Наличие воли неразрывно связано с наличием значимых, важных для личности целей и задач. Целеполагание (одна из форм волевого поведения человека) имеет важное значение для волевых усилий личности. Постановка и принятие цели – это тот этап, который определяет дальнейшие волевые усилия личности по достижению цели.

По мнению И.Я. Лернера [3], познавательная самостоятельность является интегральным свойством личности и обладает системными качествами, которые структурно связаны между собой и каждый из них выполняет свою определенную функцию: мотивационный компонент побуждает к учебно-познавательной деятельности, содержательно-операционный – создает базу для ее осуществления, волевой – обеспечивает ее завершение. Каждый компонент, функционируя, обеспечивает определенный этап целостного учебно-познавательного действия.

В исследовании педагогического процесса важно не только определиться с понятием определенной деятельности, выявить его структуру и функции, но и указать пути ее совершенствования. Разные авторы в своих исследованиях выделяют различные пути

практического решения проблемы формирования познавательной самостоятельности и активности в обучении: через формирование приемов познавательной деятельности (В.В. Давыдов [1]); через введение в обучение элементов методологических знаний (И.Я. Лернер [5], П.И. Пидкасистый [4]); через развитие самоконтроля учебной деятельности и др.

В нашем исследовании дидактическим средством формирования у курсантов познавательной самостоятельности служит система дифференцированных заданий предметной и профессиональной направленности.

При ее составлении необходимо учитывать основные требования, которые предъявляются к системе задач:

– в системе задач должны быть условно выделены четыре подсистемы, последовательность представления которых должна соответствовать этапам процесса формирования умений;

– содержание задач, применяемых на каждом этапе, должно быть направлено на достижение дидактических целей этого этапа;

– характер заданий должен обеспечивать определенный уровень мыслительной активности курсантов (подражательный, репродуктивный, творческий), который адекватен дидактическим целям этого этапа.

Кроме того, система задач, направленная на формирование полноценных учебных умений (как и все обучение математике), должна строиться с учетом определенных принципов:

Принцип сознательности. Советскими психологами показано, что мыслительные операции приобретают особое значение при обучении математике. Без понимания невозможно усвоить основные математические понятия, научиться применять их при решении задач. Сознательно решая задачу, курсанты осмысливают условия задачи, осознают цель и выбирают в связи с этим способ решения. Поэтому система задач должна обязательно включать в себя задачи, в которых наряду с достижением цели требуется обоснование полученного результата.

Принцип системности и последовательности. Данный принцип предполагает построение системы задач с учетом двух необходимых условий – последовательное расположение задач в системе от простой к сложной; доступность задач для решения.

Принцип обучения на высоком уровне трудности. «Принцип обучения на высоком уровне трудности характеризуется не тем, что

повышает некую абстрактную «среднюю норму трудности», но, прежде всего тем, что раскрывает духовные силы, дает им простор и направление». Если учебный материал и методы его изучения таковы, что перед курсантами не возникают препятствия, которые должны быть преодолены, то обучение идет вяло и слабо.

Принцип учета индивидуальных особенностей и способностей обучающихся. По своей объективной и субъективной сложности задачи должны соответствовать уровню развития курсанта. Задачи необходимо подбирать таким образом, чтобы, с одной стороны, способности, умения курсанта совершенствовались, с другой, учитывались его возможности и способности.

Задачи становятся средством индивидуальной работы с курсантами при дифференцированном обучении математике в том случае, когда они предлагаются курсантам в виде индивидуального задания по каждому разделу курса высшей математики. Специально разработанные индивидуальные задания позволяют учитывать многие индивидуальные особенности курсанта: некоторые свойства интеллекта, такие как способность к аналогии, абстрагированию, переключение внимания, способность сосредоточиться и сохранять в памяти усвоенное, пространственное воображение; склонность к восприятию математических знаний в вербальной, знаково-символической, схематической форме. При составлении дифференцированных заданий мы учитывали уровень начальной подготовки и мотивацию изучения математики.

Разрабатывая систему дифференцированных учебных задач, мы опирались на классификацию задач, данную Ю.М. Колягиным [2], согласно которой все задачи курса высшей математики подразделяются на две основные группы. В первую группу входят задачи и упражнения, которые называются традиционными или стандартными, решение которых производится, как правило, по образцу, алгоритму или заранее известному правилу. Это задачи обучающие. Вторая группа состоит из нетрадиционных, нестандартных задач, к которым относятся, в первую очередь, прикладные задачи, т.е. задачи, которые поставлены вне математики, но решаются математическими средствами. Из прикладных задач в отдельную группу следует выделить профессионально-ориентированные задачи, которые будут встречаться курсантам при изучении

ими профильных дисциплин и при решении которых используется тот или иной математический аппарат (для создания мотивации к обучению).

Для нас важным показателем становления начальных профессиональных умений курсанта в процессе обучения математике являются учебно-профессиональные задачи. Учебно-профессиональная задача, на наш взгляд, – это своего рода предвидение возможного содержания профессиональной деятельности, наложенного на сетку «знаниевого» содержания учебных предметов.

Сформулируем требования к учебно-профессиональным задачам:

- учебно-профессиональные задачи должны быть методологически осмысленными;
- содержание учебно-профессиональной задачи должно быть знакомо курсантам или его можно легко объяснить;
- сложность учебно-профессиональных задач должна соответствовать возможностям курсантов;
- трудность содержания учебно-профессиональной задачи не должна отвлекать значительной доли внимания курсантов;
- учебно-профессиональные задачи должны отражать содержание будущей профессиональной деятельности в соответствии со спецификой дисциплины;
- они должны быть нацелены на формирование умения курсанта ориентироваться в ситуациях, типичных для будущей профессиональной деятельности;
- содержание учебно-профессиональных задач должно соответствовать индивидуальным учебно-психологическим возможностям курсантов;
- учебно-профессиональные задачи должны систематизировать и закреплять знания и умения, полученные курсантами в результате изучения математики.

Кроме того, нестандартными задачами являются задачи с недостатком данных (задачи, результат решения которых определяется неоднозначно) или с избытком; некоторые задачи на доказательство; задачи олимпиадного типа; задачи, требующие поиска рациональных способов решения и др. Критерием нестандартности задачи может служить как ее формулировка, отличающаяся от традиционной, так и метод решения, до которого надо додуматься самому, выстроить его, а не действовать по заранее заданному алгоритму.

Основными факторами, определяющими содержание системы дифференцированных заданий, стали задачи обучения в военно-инженерном вузе, главными из которых можно считать следующие:

- обеспечить глубокое и прочное усвоение системы базовых знаний;
- обеспечить подготовку выпускников к самостоятельной и творческой деятельности по профессиональному предназначению;
- обеспечить условия для саморазвития личности курсанта, исходя из признания его неповторимости и уникальности.

Наше обращение к дифференцированным заданиям как к средству организации комплексного дифференцированного обучения в военно-инженерном вузе продиктовано следующими факторами:

- так как все курсанты различаются как по уровню способностей, так и по потенциальным возможностям их развития, то нельзя включать обучаемых в работу на основе одинаковых заданий; им необходимо давать задания, адаптированные к уровню их способностей и возможностей (т.е. к уровню их индивидуального развития);
 - дифференцированным заданиям присущи высокие диагностические качества, позволяющие диагностировать не только уровень знаний и умений курсантов, но и их качественные характеристики;
 - дифференцированные задания в учебном процессе выступают и как способ задания цели обучения, и как полифункциональное дидактическое средство активизации, управления, индивидуализации и дифференциации обучения; кроме того, задания являются наиболее эффективным средством самоконтроля в условиях самостоятельной работы курсантов.
- Система дифференцированных заданий в учебном процессе выполняет следующие функции:
- обеспечивает условия для саморазвития и самореализации личности;
 - помогает формированию у курсантов фундаментных знаний основ математической науки;
 - стимулирует самостоятельное обучение;
 - обеспечивает индивидуальный темп обучения;
 - акцентирует работу преподавателя на консультативно-координирующей функции управления познавательной деятельностью курсантов.

Для активизации познавательной самостоятельности мы предлагаем проводить занятия с упором на индивидуализированную самостоятельную работу и систематический контроль.

Литература

1. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.

2. Колягин, Ю.М. Математические задачи как средство обучения и развития учащихся средней школы: дис. ... доктора пед. наук / Ю.М. Колягин. – М., 1977. – 398 с.

3. Лернер, И.Я. Дидактические основы формирования познавательной самостоятельности учащихся при изучении гуманитарных дисциплин: автореф. дис. ... доктора пед. наук / И.Я. Лернер. – М., 1971. – 38 с.

4. Пидкасистый, П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальные исследования / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.

5. Русанов, В.П. Система индивидуализированного обучения студентов на основе мотивационного программно-целевого управления. автореф. дис. ... доктора пед. наук / В.П. Русанов. – Барнаул, 2000. – 42 с.

Теория и методика общего образования

ББК 74.202

ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК ОСОБОГО СОЦИАЛИЗИРУЮЩЕГО ФАКТОРА РЕПРОДУЦИРОВАНИЯ ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ

Ф.А. Зуева
ЧИППКРО

В статье обосновывается актуальность формирования образовательной среды, направленной на репродукцию потенциала личности в условиях постиндустриальной парадигмы образования, рассматриваются педагогические условия профессиональной ориентации учащихся, существующие проблемы и тенденции развития.

Под влиянием научно-технического прогресса произошли не только структурные изменения в профессиональном составе, но и качественно изменилось содержание трудовой деятельности представителей многих профессий. Прежде всего это проявилось в постепенном увеличении соотношения умственного труда в общих затратах рабочего времени, в органическом соединении физического и умственного аспектов в производственной деятельности. С появлением таких главенствующих областей как Интернет, сетевые технологии, электронная техника, компьютеры, средства транспорта определилась огромная потребность в кадровом потенциале, так как технологии производства предъявляют более высокие требования к квалификации специалистов. Также развитие промышленности сопровождается изменением профессионального состава специалистов: с ростом технической оснащенности промышленности, совершенствованием старых процессов и образованием новых производств, некоторые старые профессии отмирают или претерпевают изменения, появляются новые виды деятельности, а с ними и новые профессии. По приблизительным подсчетам специалистов, более 70 % существующих в наши дни профессий и специальностей были неизвестны еще 30 лет назад.

Таким образом, квалификация современного специалиста определяется, прежде всего, уровнем общеобразовательных и научно-технических знаний. Если раньше от специа-

листа требовалось определенные умения и навыки, то в настоящее время квалифицированному специалисту необходимо иметь широкий общий и политехнический кругозор, развитое технологическое мышление. Он должен быть восприимчив к новизне, понимать научные основы современного производства и перспективы его развития. По подсчету ученых-экономистов нехватка необходимых кадров тормозит темпы развития технического прогресса, снижает производительность труда, эффективность производства. Около 70 % брака и 30 % поломок оборудования и инструментов происходит из-за низкой квалификации и культуры труда специалистов.

На повышение квалификации и ротации специалистов влияет общеобразовательный уровень и специальная подготовка, чем выше уровень образованности специалиста, тем меньше времени ему нужно для получения более высокого разряда. С одной стороны, прочные знания основ наук, полученные в общеобразовательном учреждении, дают возможности для освоения теоретических основ современного производства, с другой стороны, основательная общетехническая и специальная теоретическая подготовка, расширяет общий кругозор специалиста, повышает его культурно-технологический уровень, что в целом, способствует достижению профессионального мастерства.

По мере развития экономики и расширения научных основ образовательной подготовки кадров творческий труд все в большей

степени становится основным содержанием деятельности работников высшего профессионального уровня. Повышение наукоемкости производства и развитие новых технологий, форм организации и эргономических режимов профессиональной деятельности; расширение использования в экономике новейших научно-технических достижений, разработка на основе мониторинга состояния производственных дел стратегических и тактических программ развития производства требуют наличие у специалистов более высокого образовательного уровня.

Растущая интеллектуализация профессиональной деятельности, вызванная научно-техническим прогрессом, экономическими интересами развивающегося производства, актуализировала проблему повышения общеобразовательного и общетехнического уровней будущих специалистов, так как повышение эффективности производства немыслимо без опережающего развития главной производительной силы – человека.

Опыт практически всех развитых стран показывает, что важнейшими направлениями политики интеллектуализации профессиональной деятельности являются следующие: постепенное высвобождение народного хозяйства от неквалифицированной рабочей силы, выравнивание общего образования и повышение его до уровня колледжа (техникума), утверждение принципа индивидуального развития личности в системе образования и подготовки кадров, закрепление в экономической политике концепции первостепенной ценности человеческого созидательного потенциала, а в социальных отношениях – принципа консенсуса; распространение характерных для творческой деятельности методов и форм организации и стимулирования труда.

В ведущих капиталистических странах целенаправленное формирование творческого потенциала трудовых ресурсов с адекватной оплатой образования, квалификации, созидательного вклада работника активизировалось с 60-х годов. В Японии, США, других индустриально развитых странах принимаются законы, нацеливающие государственную и частнопредпринимательскую деятельность на развитие интеллектуального потенциала национальной рабочей силы, поощряющие фирмы и корпорации к «инвестициям в человека» посредством благоприятных налоговых мер, кредитных льгот и других методов, включая открытое общественное поощрение через те-

левидение и печать. В Японии была разработана правительственная концепция «формирования человека», которая легла в основу экономического и социального развития страны. Аналогичные государственные акции были предприняты в США, Франции, Великобритании, Швеции и ряде других стран. В таких условиях профессиональная деятельность предоставляет максимальные потенциальные возможности одновременного и наиболее полного удовлетворения всех основных потребностей личности (потребности в социальном признании, самоуважении, безопасности и т.д.), следовательно, в процессе профессиональной деятельности наиболее плодотворно осуществляется и самореализация личности, что в конечном итоге влияет на результативность процесса производства.

Вышеизложенное подводит нас к пониманию того, что политика развития трудовых ресурсов высшего типа способна в недалеком будущем дать огромный эффект в нашей стране. Развитие трудовых ресурсов высшего типа, на наш взгляд, должно включать два этапа:

– первый этап – подготовка трудовых ресурсов в системе традиционного образования (общеобразовательные учреждения, колледжи, вузы) на основе выявления потенциала личности;

– второй этап – последующее репродуктивное развитие потенциала личности посредством фирменной специализации и переподготовки кадров в институтах дополнительного профессионального образования, научных и учебных центрах, организации специальных курсов с учетом технологической специфики конкретной профессиональной деятельности.

При этом постановка образовательных целей, в большей степени, должна быть ориентирована на выявление глобальных тенденций общественного развития. Сегодня технологическое развитие в мире понимается как развитие общества за счет постоянного технологического обновления. Причем наряду с материальными, энергетическими и информационными, в том числе наукоемкими и высокими технологиями все большее значение приобретают технологии человеческой деятельности, в первую очередь, интеллектуальной и творческой – технологии образования, исследования, проектирования, менеджмента и другие. Развитые страны и передовые фирмы во все большей степени «ставят на человека», т.е. ориентируются на социальные технологии.

Формирование системы обучения, способствующей развитию личностных качеств будущих специалистов, рассматривается как задача осуществления целенаправленного педагогического проектирования, в котором содержание учебной деятельности (дидактический компонент) наполнено элементами будущей профессиональной деятельности (профессиональный компонент), что является предпосылкой формирования в процессе обучения необходимых профессиональных качеств. При этом социальные технологии как междисциплинарное направление в образовании являются, на наш взгляд, одним из условий интеллектуализации профессиональной деятельности. В.Ф. Взятыхевым понятие «социальные технологии» рассматривается в разнообразных ракурсах:

– социальные технологии в инженерии – способы рациональной и человекоориентированной организации коллективной и индивидуальной деятельности;

– под социальными понимаются такие технологии деятельности человека в интересах общества (социума), которые предполагают и опираются на определяющую роль личности деятеля и всесторонний учет интересов других людей;

– социальные технологии – учение, стремящееся распространить естественные и искусственные структуры и закономерности коллективной и индивидуальной деятельности человека на возможно большее количество социальных практик.

Таким образом, социальные технологии представляют собой синтез информационных, деятельностных и организационных технологий, осуществляемый в условиях переноса акцентов на социальную сущность личности, рассматриваемой в фокусе общественного развития. Первичным фактором становятся компетенции, опыт и ценности человека, следовательно, ключевыми элементами системы интеллектуальных атрибутов социального развития является постиндустриальная парадигма образования.

Термин «технология» применяется чаще к материальным преобразованиям, совершающимся, в том, числе, без прямого участия человека. Привычные описания технологий сводятся к описанию химических, физических, биологических и других процессов, человек же, как представитель социума, выпадает. Отчуждение от технологий – одно из основных гносеологических аспектов проблемы социальных техно-

логий. Сложившееся положение в большей степени объясняется тем, что учитываются не сама деятельность, а результаты познавательной и созидательной деятельности. Деятельность же, являясь важнейшим атрибутом сущности человека, объектом научного исследования стала относительно недавно. В конце 20-х годов прошлого столетия Т. Катарбинский сделал попытку построить теорию праксеологии. Ученые других специальностей создали теорию операций, системотехнику, инженерную психологию, а также ряд направлений социологии, анализирующих проблему взаимоотношений людей в процессе их деятельности. Огромный вклад внесли отечественные ученые – А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, Г.П. Щедровицкий, а также многие методологи.

Как отмечает В.Е. Кемеров, «...соединение внешней социальности и присущей людям индивидуальности представляет собой проблему, возможно, самую трудную из тех, что приходилось решать человечеству». Анализируя глубинные противоречия в развитии цивилизации, В.Е. Кемеров приходит к выводу, что человек в силу ряда причин оказался на «...обочине машинно-технологической культуры». Следовательно, необходим пересмотр многих деятельностных, поведенческих, организационных стандартов, имевших, казалось, аксиоматический характер [2, с. 29].

Ядром управления производственными структурами становится организация деятельности людей. Построение в России высокоэффективной конкурентно способной рыночной экономики связано с особыми трудностями. Они состоят в том, что трансформируемая экономика лишена механизма саморазвития, стратегического программного научно обоснованного управления и селективного планирования со стороны государства. В теоретических исследованиях, посвященным вопросам профориентации подчеркивается, что профессиональная информация должна быть достоверной, нести в себе сведения о сущности и содержании профессий, возможностях обучения, имеющихся и перспективных возможностях трудоустройства, что на практике соблюдается далеко недостаточно. По мнению известного исследователя в области профориентации Х. Драйера, молодежь в период перехода от школьной к трудовой жизни не владеет в достаточной мере следующей информацией:

– о взаимоотношениях между трудящимися и предпринимателями;

– о трудовой среде по каждой профессиональной категории;

– текущих сведениях об отношениях, ценностях и общих социологических факторах, которые существуют в области занятости и их отличиях от характеристик конкретного региона;

– реальных сравнительных данных о доходах и стоимости жизни в различных географических районах страны;

– информации об уровнях необходимой профессиональной подготовки для трудоустройства и последующего продвижения по отдельным профессиям;

– данных о личностных склонностях, способностях и преимуществах и недостатках, связанных с областями профессиональных интересов;

– адекватной оценки имеющегося выбора для профессиональной подготовки в частных, государственных и военных предприятиях и организациях;

– знания возможностей финансовой поддержки на федеральном, штатном уровнях или со стороны предпринимателей при повышении квалификации [3].

Понимание данной ситуации ведет к переосмыслению характера современного образования и сферы профориентационной деятельности. В первом случае они вызывают необходимость принятия мер с тем, чтобы общее образование предоставляло в большей степени основу для профессиональной подготовки по профилю, нежели для узкой специализации. Возникает необходимость в обеспечении надлежащей профессиональной подготовки и переподготовки, вызываемая изменениями профиля деятельности в связи с отмеченными выше явлениями и тенденциями, что постулируется концепцией непрерывного образования.

В обучении, направленном на передачу знаний, параллельно должны формироваться такие качества, которые способствуют самостоятельной ориентации в мире ключевых компетенций, то есть освоение ключевых компетенций перестает быть подгонкой личности под определенный стандарт и становится средством расширения деятельных способностей личности.

Основными педагогическими условиями успешной профессиональной ориентации, на наш взгляд, являются следующие: воспитание учащихся интереса к профессиональной деятельности, изучение возможностей, склонностей и способностей, то есть выявление потен-

циала личности. Интерес к предмету не только оказывает огромное положительное влияние на развитие восприятия, мышления, понимания, воли и работоспособности учащихся, но и способствует их профильному самоопределению. Как известно, между учебными и профильными интересами учащихся существует тесная взаимосвязь. С одной стороны, глубокий и устойчивый интерес учащегося к предмету пробуждает или усиливает интерес к выбранному профилю, с другой стороны, возникший интерес к определенному профилю способствует дальнейшему развитию и углублению учебных интересов, в конечном счете, активизации потенциала личности. Поэтому формирование положительного интереса к профессиям неразрывно связано с развитием устойчивого интереса к предметам профессиональной направленности.

Рассматривая интересы профессиональной ориентации в общеобразовательных учреждениях, Л.А. Кондратьева отмечает, что «...становление профессиональной направленности предполагает в первую очередь формирование устойчивых интересов как познавательных, так и профессиональных. Их одновременное развитие является принципиально важным моментом, так как в педагогической психологии интерес все больше и больше рассматривается не в качестве некоего обособленного, независимого образования, а как одна из важнейших характеристик целостности личности, определяющая ее отношение к действию» [4, с. 33].

Для успешного осуществления профориентационной работы, формирования профессионального интереса с учетом их способностей и перспективных потребностей рынка труда в квалифицированных кадрах, необходимо систематическое и целенаправленное изучение личности учащихся. В процессе изучения личности учащихся прежде всего необходимо выяснить:

– профессиональные намерения каждого учащегося, в какой мере они согласуются с его способностями;

– мотивы выбора профессии;

– учебные и внеклассные интересы, их связь с профессиональными намерениями;

– глубину и устойчивость профессиональных намерений;

– факторы, определяющие профессиональные намерения; отношения родителей к профессиональным намерениям детей.

Глубокое и всестороннее изучение личности учащихся в процессе обучения способст-

вует определению профессиональной пригодности, позволяет вносить необходимые коррективы в их планы на будущее, в методики индивидуальных подходов. Выводы по изучению личности учащихся должны иметь не только констатирующий, но и преобразующий характер, так как на основе этих выводов целенаправленно формируется отношение к профилю образования, который в наибольшей степени соответствует их индивидуальным особенностям.

При выборе профессии проявляется социальная зрелость учащегося, его умения объективно оценить свои способности. Однако как показывают исследования, многие учащиеся даже старших классов, не уверены в оценке своей профессиональной пригодности. В процессе анкетирования на вопрос «Соответствуют ли Ваши данные требованиям избранной профессии» выяснилось, что только одна треть от количества учащихся уверена в своей профессиональной пригодности, остальная же часть выпускников выбирают профессию методом проб и ошибок.

Известный психолог А. Маслоу, разработавший теорию мотивации, разделил многочисленные потребности людей на пять основных категорий, начиная с низших и заканчивая высшими: физиологические, потребности в безопасности и уверенности в будущем, социальные, в уважении и самоуважении и, наконец, потребность в самовыражении. По мнению А. Маслоу, потребности нижних уровней требуют удовлетворения и влияют на поведение человека раньше, чем на его мотивации начнут сказываться более высокие потребности. Истолковывая данную мысль, психологи К. Холл и Г. Линдсей также отмечают, что когда наиболее сильные и приоритетные потребности удовлетворены, возникают и требуют удовлетворения потребности, стоящие в иерархии следом за ними, когда и эти потребности удовлетворяются, происходит переход на следующую ступень лестницы факторов, определяющих поведение человека [2].

Следовательно, самоактуализация подразумевает реализацию человеком личностного потенциала, она одновременно является и целью, к которой движется человек, и процессом данного движения. Недостаточно осмысленный выбор профессии, не принимающий во внимание личностных особенностей, ценностей и стремлений человека, со временем приведет к разочарованию и снижению мотивации в профессиональной деятельности, следствием кото-

рого станет падение эффективности труда. Между тем, профессиональная деятельность занимает основную часть жизни человека и может задавать существенные направления для самоактуализации. Изучение особенностей самоактуализации в зависимости от выбранной профессии, становится особенно актуальным в ситуации, когда под влиянием социальных факторов происходит переоценка ценностей, формирующая стиль жизни будущих профессионалов. Этими обстоятельствами диктуется необходимость всестороннего исследования и рассмотрение различных путей и возможностей реализации потенциальных возможностей личности.

В заключение необходимо подчеркнуть, что учет образовательной системой государства потребностей и возможностей производственных и социальных технологий, а также их изменений на основе экспоненциального нарастания научно-технической информации, создания новых технических средств, привело к необходимости переосмысления основных целей и задач отечественной педагогики, основных требований к практической подготовке современного человека. Профессиональная деятельность в условиях развитого технологического общества требует от человека применения самого широкого спектра способностей, выявления и развития индивидуальных физических и интеллектуальных качеств, следовательно, формирование образовательной среды как особого социализирующего фактора репродуцирования потенциала личности, продиктовано политикой развития трудовых ресурсов высшего типа.

Литература

1. Бушмарин, И.В. *Формирование трудовых ресурсов: опыт Запада и России* / И.В. Бушмарин // *Мировая экономика и международные отношения*. – 2005. – № 2. – С. 48–52.
2. Взятыйшев, В.Ф. *Социальные технологии в образовании* / В.Ф. Взятыйшев, В. Романкова // *Высшее образование в России*. – 1998. – № 1. – С. 28–38.
3. Гликман, И.З. *Факторы, определяющие поведение человека, и способы стимулировать подчиненных на эффективную работу* / И.З. Гликман // *Директор школы*. – 2004. – № 3. – С. 16–21.
4. Кондратьева, Л.А. *Психологические вопросы профессиональной ориентации* / Л.А. Кондратьева // *Вопросы психологии*. – 1975. – №1. – С. 27–35.

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОЙ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА ДЛЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

Н.В. Колодий

ИПКиПРО, г. Костанай

В статье раскрываются особенности построения структурно-функциональной модели управления развитием детской одаренности в условиях специализированной школы-интерната для одаренных детей. Раскрывается основное содержание функций управления, осуществляемых субъектами управления.

Разработка моделей в гуманитарных исследованиях традиционно осуществляется в следующей логике: выбор и обоснование теоретико-методологических оснований построения, выделение базовых положений для будущей модели, обоснование и характеристика ее содержания (компонентного состава, специфики реализации в соответствующих условиях, практической составляющей, включающей методы, приемы, технологии работы и т.д.). Такой подход, по мнению ряда авторов [3, 5, 6 и др.], наиболее близок к траектории реального научного поиска в изучении тех или иных проблем и потому достаточно эффективен, т.к. позволяет наглядно и доказательно представить результаты проведенного исследования. Основным понятием метода моделирования является модель (от лат. *modulus* – мера, образец, норма), под которой понимается «... такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает новую информацию об этом объекте» [8, с. 52]. Основанный на принципе аналогии, метод моделирования воспроизводит характеристики некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для их изучения и называемом моделью. Модель представляет собой систему, то есть целое, состоящее из частей, и характеризуется тремя параметрами: организованность, целостность, иерархичность. **Модель как условный образ какого-либо объекта отражает отношение человеческих знаний об объектах к самим объектам.** Состав модели зависит от объекта исследования, дает

возможность проследить его характеристики, связи между компонентами процесса. Особенностью моделирования объектов (систем, конструкций, предметов), существующих и тех, что предполагается создать (процессы, программы), является перенос знания, полученного при построении и анализе модели на моделируемый объект, то есть перевод теоретического действия с моделью в практический план. Чтобы отношение между моделью и оригиналом отвечало ряду требований, между ними должно быть ограниченное подобие, форма которого ясно выражена. В процессе научного познания модель заменяет оригинал, т. е. информацию об оригинале дает изучение модели.

В понимании сущности педагогического моделирования мы придерживаемся точки зрения Н.О. Яковлевой, которая считает, что оно представляет собой «отражение характеристик существующей педагогической системы в специально созданном объекте, который называется педагогической моделью. При этом чтобы некоторый объект был моделью другого объекта, называемого в данном случае оригиналом, он должен удовлетворять следующим условиям: 1) быть системой; 2) находиться в некотором отношении сходства с оригиналом; 3) в определенных параметрах отличаться от оригинала; 4) в процессе исследования замещать оригинал в определенных отношениях; 5) обеспечивать возможность получения нового знания об оригинале в результате исследования» [10, с. 170].

Прежде чем раскрывать содержание построенной нами модели, отметим, что та-

кая большая, сложная, искусственная педагогическая система, как школа-интернат для одаренных детей, не может быть представлена единым образом. Возможность избежать нарушения свойства субстратной однородности компонентов системы заключается в построении комплекса моделей, характеризующих различные стороны ее состояния и функционирования.

Под структурой управления мы будем понимать целостную структуру управляющей и управляемой подсистем, составляющих их звеньев, находящихся во взаимодействии и упорядоченных взаимосвязями в соответствии с местом этих звеньев в процессе управления [7]. В определении структуры модели управления развитием детской одаренности мы придерживаемся позиции М.М. Поташника [2], который выделяет четыре уровня управления: уровень директора; уровень заместителей и других членов администрации; уровень учителей, воспитателей; уровень учащихся. На каждом уровне по горизонтали разворачивается своя структура организационных объединений, групп, комиссий, советов и др.

С точки зрения структурно-организационного аспекта внутришкольное управление развитием детской одаренности включает:

– аппарат руководства (директор, заместители директора по учебно-методической, научно-методической и воспитательной работе, руководители методических объединений);

– коллегиальные органы управления (педсовет, научно-методический совет, совещания методических объединений, творческих групп, воспитателей);

– органы ученического самоуправления (совет самоуправления, центр инициативы и творчества, ученические советы классов, совет общежития);

и представлено организацией так называемого административного «вертикального» управления и организацией общественно-профессионального педагогического «горизонтального» управления. Каждый из уровней управления обязательно входит в зону влияния субъектов управления как по горизонтали, так и по вертикали. В представленной модели управления по вертикали и горизонтали выделяются два фактора: специализация в распределении основных функций при их одновременной интеграции и количество труда, необходимого для обеспечения учебно-

воспитательного процесса. Такая модель представляет демократически централизованную и целенаправленную систему с особым характером связи между субъектами управления сущность механизма управления – делегирование прав, обязанностей, ответственности и задач снизу вверх. Такое управление дает возможность каждому участнику брать ответственность на себя за результаты личного труда и коллективного. Неизменными в модели остаются четыре уровня (рис. 1). В основном функции на всех уровнях идентичны, однако по содержанию на верхнем уровне они носят стратегический характер, а на нижних тактико-деятельностный.

Первый уровень, стратегический – определяет основное направление и разрабатывает пути развития школы.

Второй, тактический уровень – представляет собой систему управленческих действий по обеспечению взаимодействия нескольких советов и отделов с целью эффективности реализации процессов обучения и воспитания.

Третий, тактико-деятельностный уровень – является основным механизмом, реализующим цель и программу развития школы. Основным критерием успешности работы этого уровня является включенность всех субъектов образовательного процесса в различные формы учебной и внеучебной деятельности, дающие возможность раскрыть личностный потенциал ученика и педагога.

Четвертый – уровень оперативного управления, по содержанию это уровень самоуправления учащихся.

Применяемое нами моделирование управляющей и управляемой подсистем облегчает задачу системного видения управления, дает субъекту управления возможность рационального выбора функций управления системой. Перспективный путь проектирования модели организации – это целевая структуризация, т.е. построение блочно-целевых структур, на основе поиска оптимального соотношения централизации и децентрализации в системах управления, в формах планирования и контроля, в распределении управленческих функций для наиболее эффективного соединения управления с интересами личности и коллектива, предполагающего учет специфических особенностей каждой категории работников, учащихся в школьном коллективе, а также родителей и общественности.

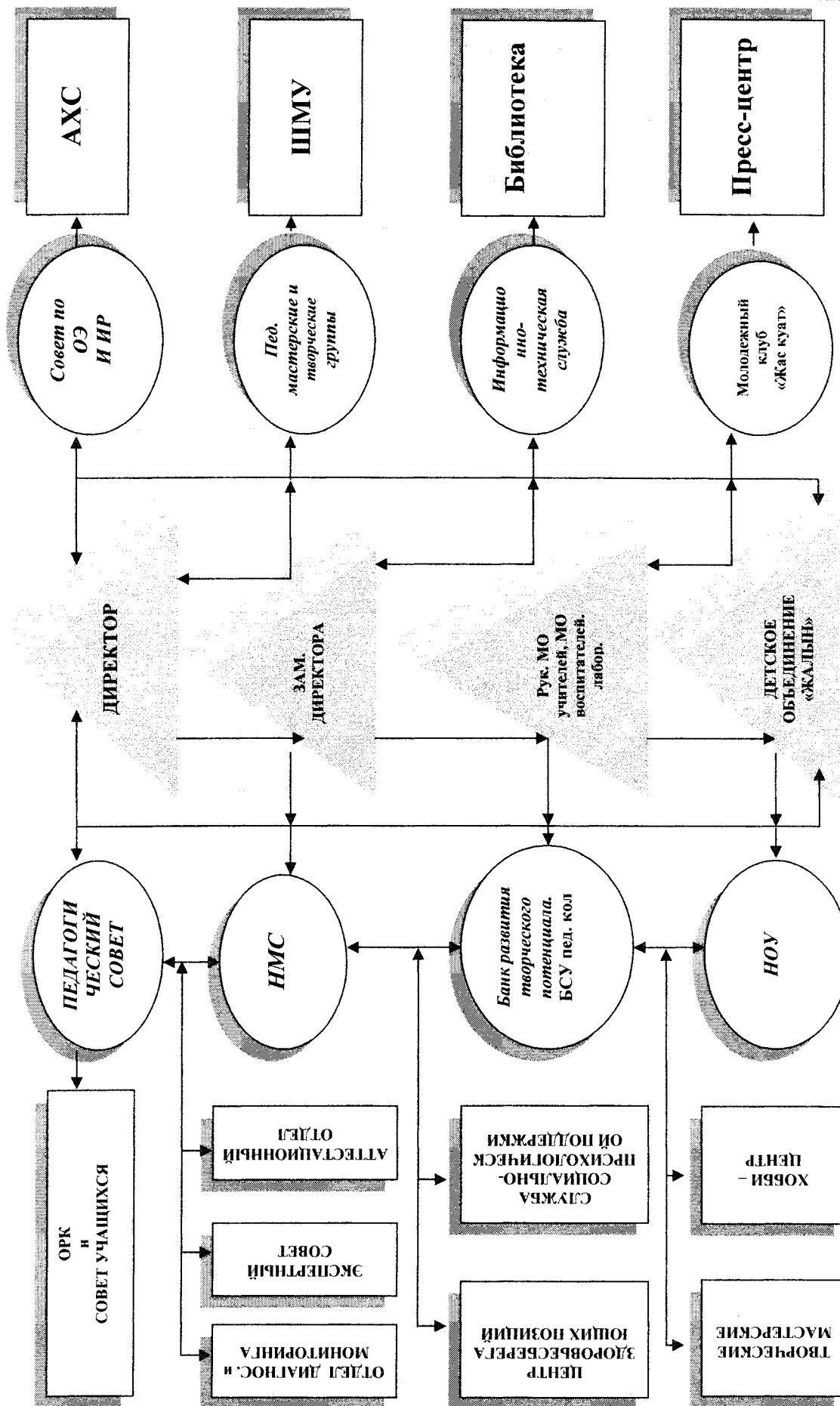


Рис. 1. Структура управления развитием специализированной школы-интерната для одаренных детей

Управление осуществляется через функции, которые представляют собой обособившуюся часть управленческой деятельности, продукт разделения и специализации в управлении [7]. При рассмотрении функционального состава управленческой модели мы придерживаемся системы функций предложенной П.И. Третьяковым, включающую в себя информационно-аналитическую, мотивационно-целевую, планово-прогностическую, организационно-исполнительскую, контрольно-диагностическую и регулятивно-коррекционную функции [4, 12]. Однако, вслед за Е.В. Яковлевым [9], считаем необходимым дополнить систему мобилизационной функцией. Данная функция, трактуемая как мобилизация всех имеющихся ресурсов (материальных, кадровых и т.д.) на решение задач развития детской одаренности, «центрирует» остальные функции и является «двигателем» всей образовательной деятельности (рис. 2).

Охарактеризуем предложенную систему функций.

Информационно-аналитическая предполагает выявление состояния управляемой и управляющей подсистем с точки зрения развития детской одаренности, его анализ и доведение до сведения всех участников учебно-воспитательного процесса.

Для каждой подсистемы выделяется три уровня информации: административно-управленческий, коллективно-коллегиальный, уровень ученического самоуправления. Кроме того, следует отметить, что максимально полная и предметно-конкретная информация, оптимально организованная во времени, создает основания для эффективной системы управленческой деятельности. Она же обеспечивает

и обратную связь, поддерживая оптимальную степень дифференциации информации и ее интегрированности в процессе аналитической работы. Таким образом, информационно-аналитическая деятельность выполняет помимо прочего еще и функции своеобразной рефлексивной составляющей. *Мотивационно-целевая* функция управления заключается в достижении такого состояния системы управления развитием детской одаренности, при котором все ее участники выполняли бы работу в соответствии с делегированными им обязанностями и соотносясь с личными и общественными целями. Центральным пунктом этого положения является согласованность личных целей и целей коллектива. *Планово-прогностическая функция* представляет собой соотношение целей внутришкольного управления развитием детской одаренностью с основными этапами процесса их достижения. По сути дела, планирование и прогнозирование представляют собой деятельность, направленную на оптимальный выбор целей и разработку программ их достижения. *Организационно-исполнительская функция* предполагает построение управленческих моделей, которые соответствовали бы поставленным целям управления развитием детской одаренности, и их реализацию через систему учебных планов, программ, технологий, управленческих решений. *Контрольно-диагностическая функция* управления развитием детской одаренности направлена на обеспечение разработки и применения конкретных диагностических измерителей степени развития детской одаренности на разных стадиях образовательного процесса. Кроме того, она предполагает анализ и оценку получаемой информации на основе

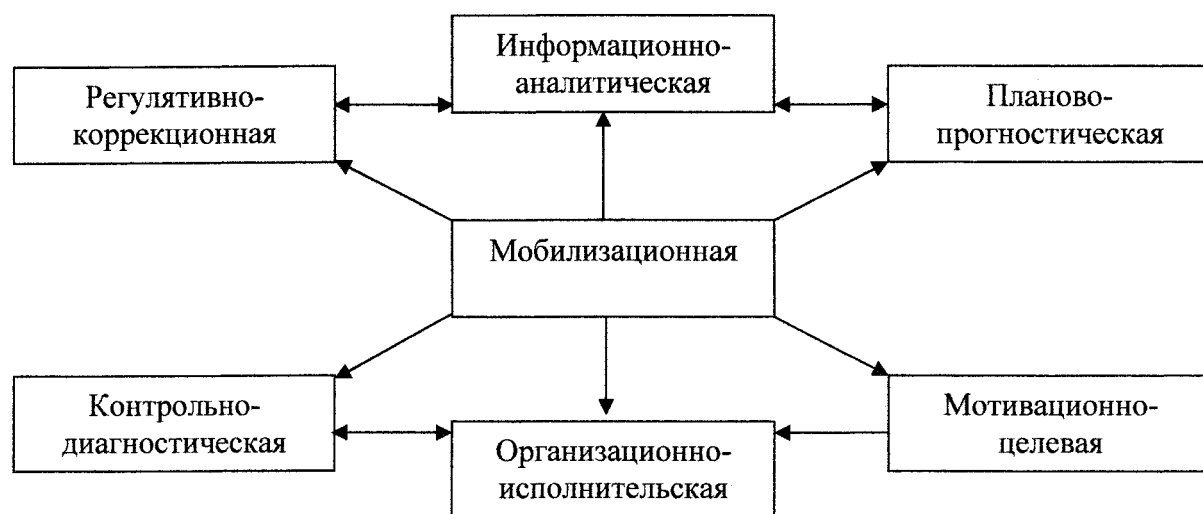


Рис. 2. Взаимосвязь функций управления

квалиметрического подхода, а затем осуществление коррекции деятельности с учетом этой информации. *Регулятивно-коррекционная функция* осуществляется как деятельность, ориентированная на своевременное внесение корректив в процесс управления. Эффективность реализации регулятивно-коррекционной функции существенно зависит от реализации контрольно-диагностической функции. Чем более объективную информацию предоставит последняя, тем более надежным с точки зрения коррекции будут действия «регуляторов» управленческого процесса. Кроме того, в зависимости от истоков и характера противоречий, выявленных посредством информационно-аналитической функции, регулятивно-коррекционная функция обеспечивает выход на любой из видов деятельности управленческой цепочки, приводя нарушенное взаимодействие к оптимальному уровню по отношению к прогностически заданному состоянию. *Мобилизационная функция* заключается в мобилизации материальных, кадровых и других видов ресурсов на решение задач развития детской одаренности и ориентирована на поддержание внутренних тенденций саморазвития педагогической системы.

Состав и последовательность звеньев, из которых складывается процесс управления, рассматриваются как относительно самостоятельные виды деятельности. Между тем все они взаимосвязаны и последовательно, поэтапно сменяют друг друга, образуя единый управленческий цикл. При этом информационно-аналитическая деятельность функционально связывает и обеспечивает своим продуктом практически все другие виды управленческих действий. В каждой функции управления, в свою очередь, в свернутом, уменьшенном по объему виде циклически проходят все те же этапы, которые можно определить как подфункции. В зависимости от ролевой ситуации, которую занимает в управлении школой каждый конкретный участник (ученик, родитель, директор школы, учитель и др.) изменяются специфическое содержание и значение каждой из функций. Это обстоятельство особенно проявляется в периоды совершенствования целенаправленных действий и операций. Конкретное выделение этапов, функциональных стадий в организационно-исполнительской деятельности позволяет спроектировать содержание деятельности каждого звена (субъекта) по всей системе внутришкольного управления. Научно и практиче-

ски обоснованное распределение функциональных обязанностей между руководителями школы и педагогическим коллективом позволяет повысить результативность учебно-воспитательного процесса. Процесс управления протекает во времени и состоит из определенных отрезков, поэтому процедуры управленческой деятельности и соответственно функции управления на каждом уровне модели имеют циклический характер. Цикл управления представляет собой структурную единицу процесса управления, обладающую всеми его качественными характеристиками. Под циклом управления мы будем понимать повторяющийся процесс осуществления целостной системы целенаправленных, взаимодействующих управленческих функций, выполненных одновременно или в некоторой логической последовательности [7].

Итак, на основе системного и программно-целевого подходов нами разработана модель, которая была построена на общих принципах управления образовательными системами (плановости, эффективности, оптимальности, динамичности, непрерывности и цикличности), которые определили не только ее внешнее содержание, но и внутренние характеристики. Следование данным принципам при разработке подобного рода педагогических систем, согласно нашему исследованию, обеспечивает приобретение ими таких характеристик, как открытость, сложность, многоаспектность, технологичность и целостность. Открытость отражает наличие связей системы с внешней средой, которые, в конечном счете, определяют ее содержание и основные направления развития. Сложность – иерархичное строение системы, взаимоподчиненность и взаимодействие ее структурных уровней. Многоаспектность характеризует необходимость учета большого количества факторов, влияющих на результат работы системы. Технологичность связана с алгоритмизацией и результативностью управленческой деятельности в рамках построенной нами модели. Целостность означает возможность получения запланированного результата только при условии полной реализации всех процедур, предусмотренных системой.

Литература

1. Конаржевский, Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса как фактор повышения эффективности управления общеобразовательной школой: дис. ...

д-ра пед. наук / Ю.А. Конаржевский. – Челябинск, 1980. – 492 с.

2. Поташник, М.М. *Инновационные школы России: становление и развитие. Опыт программно-целевого управления: пособие для руководителей общеобразовательных учреждений* / М.М. Поташник. – М.: Новая школа, 1996. – 320 с.

3. Рузавин, Г.И. *Методология научного исследования: учеб. пособие для вузов* / Г.И. Рузавин. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 1999. – 317 с.

4. Третьяков, П.И. *Управление школой по результатам: практика педагогического менеджмента* / П.И. Третьяков. – М.: Новая школа, 1997. – 288 с.

5. *Философия и методология науки: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений* / под ред. В.И. Купцова. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 551 с.

6. Фридман, Л.М. *Использование моделирования в обучении* / Л.М. Фридман // Вест-

ник Челябинского государственного педагогического университета. Серия «Педагогика. Психология. Методика преподавания». – 1995. – № 1. – С. 88–93.

7. Шамова, Т.И. *Управление образовательными системами: учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений* / Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 320 с.

8. Штофф, В.А. *Роль моделей в познании* / В.А. Штофф. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1963. – 128 с.

9. Яковлев, Е.В. *Внутривузовское управление качеством образования: монография* / Е.В. Яковлев. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2002. – 390 с.

10. Яковлева, Н.О. *Теоретико-методологические основы педагогического проектирования: монография* / Н.О. Яковлева. – М.: Информационно-издательский центр АТиСО, 2002. – 239 с.

ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ШКОЛЕ: АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

С.С. Косенко
ЧГПУ

В статье рассматриваются аксиологические основы экономического образования в школе. Показано что, особое значение на этапе специализированной подготовки школьников приобретает связь ценностных ориентаций с направленностью личности – динамическими тенденциями, которые в качестве мотивов определяют человеческую деятельность; в свою очередь, деятельность человека определяется системой ценностей, его ценностными ориентациями. Поэтому в статье задача экономического образования в школе связана с ориентацией подрастающего поколения на адекватную потребностям и интересам общества систему ценностей.

На современном этапе развития России образование и наука становятся все более мощной движущей силой экономического роста страны, что делает их важнейшими факторами благополучия каждого гражданина. Согласно Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года «... развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуации выбора ... обладают чувством ответственности за судьбу страны, за ее социально-экономическое процветание...» [4, с. 99–100]. Переход России к рыночной экономике требует модернизации всей системы образования, и в частности, – кардинальных перемен в системе непрерывного экономического образования подрастающего поколения.

Значимость и необходимость экономических знаний в условиях перехода к рыночным отношениям очевидна. Если в советское время экономические проблемы и на производстве, и в социальной сфере решались в центре, действовала уравнительная система оплаты труда, то теперь материальное благополучие каждого из нас во многом зависит от интенсивности и эффективности собственного труда. Введение рыночных механизмов в долгосрочном плане неизбежно ведет к росту экономической эффективности. Но на это требуются годы. Вместе с тем, конкретному человеку наших дней понимание основ этих механизмов необходимо сегодня, так как без такого понимания он не столько выигрывает,

сколько проигрывает от действия этих механизмов.

Материалы исследований проблем экономического образования в различных учреждениях образования убеждают в том, что за последние годы проведена значительная работа по углублению и совершенствованию экономической подготовки учащихся. Многие общеобразовательные школы, лицеи, колледжи и учреждения дополнительного образования добиваются значительных результатов в экономическом образовании учащихся, в формировании у них навыков экономного и бережного отношения к собственности, в вооружении их экономическими знаниями, умениями и навыками.

Сегодня сложился четкий подход к экономической подготовке, и экономика стала важной составной частью среднего образования. Экономическое образование, направленное на формирование нравственно-экономических ценностных ориентаций учащихся, должно стать обязательным компонентом специализированной подготовки школьников, независимо от того, в какой сфере профессиональной деятельности они будут заняты в будущем: промышленном производстве, бизнесе, управлении, государственной службе и т.д.

Обращение к экономическому образованию в школе в рамках аксиологического подхода не случайно. По системе ценностей можно судить о перспективах развития общества. Обращаясь к системе ценностей, на которые ориентируется население страны, можно получить ответы на весьма сложные вопросы: что ждет наше общество, расцвет, стагнация или даже деградация;

есть ли надежда преодолеть кризисное состояние? Е.А. Климов подчеркивает, что «ценностные представления надо активно и искусно культивировать в сознании порастающего человека как потенциального субъекта труда, а не рассчитывать, что они сами «произрастут» в порядке вольного самоопределения» [3, с. 46]. Данное положение в полной мере относится к экономическому образованию в профильной школе.

Однако, несмотря на появившиеся в последнее время исследования по экономическому образованию, в настоящее время не представлена система соответствующих ценностей, необходимость разработки которой очевидна. По сути нравственно-экономические ценности представлены в литературе экономическими, нравственными, мировоззренческими и другими ценностями, что вносит определенную путаницу в формулирование цели и задач экономического образования.

Можно согласиться с А.Г. Здравомысловым и В.А. Ядовым, что формирование ценностных ориентаций есть не что иное, как процесс становления самой личности, ее индивидуального сознания и индивидуальной психологии под воздействием непосредственного социального окружения [5]. Из этого следует, что необходимой предпосылкой формирования и функционирования ценностных ориентаций должно быть наличие соответствующей системы ценностей, о необходимости которой говорилось выше. Сами же ценностные ориентации выступают как ориентации на цели жизнедеятельности и средства достижения этих целей, детерминированные общими социальными условиями жизни индивида.

Взаимосвязь ценностных ориентаций с жизненными целями четко прослеживается в специализированной подготовке школьников. М.Х. Титма отмечает, что, выступая в качестве целей, преследуемых той или иной группой молодежи в профессиональной деятельности и ее выборе, ценностные ориентации (служащие критерием выбора профессий) имеют двойное значение. С одной стороны, они выступают в качестве духовных регуляторов распределения людских ресурсов посредством выбора профессии в обществе, с другой – входят в мировоззрение личности [5].

Особое значение приобретает связь ценностных ориентаций с направленностью личности, которая выражает одну из самых существенных ее характеристик, определяющую

социальную и нравственную ценность личности, что значимо для предмета нашего исследования. Мы согласны с В.А. Сластениным, который характеризует ценностные ориентации как «направленность личности на те или иные ценности» [7, с. 128]. Ценностные ориентации отражают содержательную сторону направленности личности, характер ее отношения к действительности. В связи с этим, многие ученые рассматривают ценностные ориентации как связующее звено между мотивом (побудительной силой) и целью (ориентиром) деятельности. Они жестко связывают ценностные ориентации личности или социальной группы с их мотивированной структурой.

Мотивы открываются сознанию только объективно, путем анализа деятельности; субъективно они выступают только в косвенном выражении – в форме переживания желания, хотения, стремления к цели. Эти желания, хотения, стремления к цели и объединяются общим понятием ценностной ориентации [5]. Именно в этом ее суть – быть связующим звеном между мотивом деятельности как побудительной ее силой и целью действия как ориентирующей. Отсюда вытекают и функции, и ее характеристика как эмоционально окрашенной установки на цель действия.

Поскольку ценностная ориентация есть форма осознания мотива как цели деятельности, а мотив – ее предмет, то понять содержание ценностной ориентации можно только через анализ предмета деятельности, в основе которого лежат потребности и интересы человека.

Таким образом, проблема направленности личности – это прежде всего вопрос о динамических тенденциях, которые в качестве мотивов определяют человеческую деятельность. В свою очередь, деятельность человека определяется системой ценностей, его ценностными ориентациями. Поэтому очевидно, что формирование основ разумного природопользования недопустимо без правильного понимания школьниками ценностного отношения к окружающему миру. Задача экономического образования в школе заключается в том, чтобы сориентировать подрастающее поколение на адекватную потребностям и интересам общества систему ценностей.

Учитывая вышеизложенные положения, а также то, что в психологии ценностные ориентации изучаются во взаимосвязи с мировоз-

зренческими структурами сознания [6], мы не можем упускать из внимания влияние формировавшегося на протяжении многих веков российского менталитета на систему ценностных ориентаций современной российской молодежи. Поэтому представим нравственно-экономические ценности в их сопоставлении с традиционными и современными российскими ценностями. Такой подход представляется конструктивным с точки зрения оценки продуктивности системы нравственно-экономических ценностей.

По сравнению с традиционными и современными российскими ценностями нравственно-экономические ценности являются более приемлемыми как с точки зрения нравственных ориентиров человека, так и с точки зрения получения им материальных благ для своего достойного существования, разрешая при этом исторически сложившееся противоречие между нравственными и экономическими ценностями. Данный факт тем более значим в профильной школе, где многие учащиеся уже ассоциируют себя с определенным видом производственной деятельности и у них появляется возможность экстраполировать нравственно-экономические ценности на определенную, возможно знакомую им область труда.

Таким образом, мы пришли к выводу о необходимости разработки целостной аксиологической теории экономического образования в школе, основанной на достижениях современной науки и представляющей собой эффективный практический аппарат, отражающий закономерности экономического образования старшеклассников, его принципы, особенности, характеристики, признаки и т.д.

Обращаясь к содержанию экономического образования в школе, остановимся, прежде всего, на особенностях организации экономического образования в школе.

Анализ психолого-педагогической литературы по отбору содержания образования и его организации в старшем школьном возрасте приводит нас к мысли о том, что экономическое образование старшеклассников должно иметь свою специфику. Очевидно, что оно должно рассматриваться с позиций выявления потребностей и способов деятельности, исследования процесса социализации молодых людей, социально-профессиональной ориентации и адаптации, социальной активности. Данный факт основывается на том положении, что школьникам старшего возраста при-

сути специфические черты и особые виды деятельности. А.С. Белкин выделяет следующие психолого-педагогические доминанты развития [1]:

- сохранение материальной, эмоционально-комфортной функции семьи; усиление ее роли в самоопределении на будущее; возрастание возможностей школьника в удовлетворении части материальных потребностей;

- сохранение решающей роли школы в удовлетворении познавательных, социально-психологических потребностей; значительное возрастание роли самообразования, самовоспитания;

- значительное возрастание способности противостоять отрицательным влияниям среды; формирование полной юридической дееспособности;

- замена защитной роли взрослых функцией социально-профессионального ориентирования детей на будущее.

При этом становится очевидной ведущая роль ориентации на будущую профессию в самоопределении старшеклассников. Действительно, начиная со старшего подросткового возраста и продолжаясь в ранней юности, у молодого человека происходят наиболее существенные процессы, связанные с выбором будущей профессии, с выработкой соответствующих умений и навыков, нужных деловых качеств личности.

На этой основе происходит формирование системы личностных ценностей, которые определяют содержание деятельности человека, сферу его общения, оценку деятельности окружающих людей и самооценку [2]. Старшие подростки начинают интересоваться разными профессиями, у них возникают профессионально ориентированные мечты, т.е. начинается процесс профессионального самоопределения. Следовательно, именно старший подростковый возраст и возраст ранней юности (период предпрофильной и профильной подготовки школьников) являются самыми благоприятными для формирования у подрастающего поколения соответствующих ориентаций на нравственно-экономические ценности в своей будущей профессиональной деятельности.

Рассмотрение содержания экономического образования старшеклассников предопределяется предполагаемым результатом, который может быть получен при осуществлении экономического образования в профильной школе с позиций аксиологического подходов.

При разработке результативного аспекта экономического образования старшеклассников мы основывались на концепции динамической функциональной структуры личности (К.К. Платонов), обобщающей процессуально-иерархические подструктуры личности с субординацией низших подструктур высшим [6]. Согласно данной концепции, формирование направленности личности, являющейся высшим уровнем структуры личности, тесно связано с формированием других подструктур личности, а именно:

а) опыта, специфической формой формирования которого является обучение, поэтому в дальнейшем о совокупности экономических знаний, умений, навыков и степени их обобщения мы будем говорить как об экономической обученности;

б) мышления, устанавливающего с помощью понятий связи и отношения между познаваемыми феноменами.

Таким образом, взаимосвязь и взаимозависимость формирования нравственно-экономической направленности, экономических знаний, умений и навыков и развития нравственно-экономического мышления проявляется в их основных связях с высшей формой психического отражения, интегрирующей все другие свойственные ему формы, – сознанием. При этом формирование экономических знаний, умений и навыков, обеспечивающих динамику форм отражения, предполагает необходимость осознания прошлого; при развитии нравственно-экономического мышления, являющегося формой психического отражения, достаточно осознания настоящего; формирование нравственно-экономической направленности, показывающей отношение к отражаемому на основе опыта, предполагает в основном осознание будущего.

Принимая во внимание результативный аспект экономического образования старшеклассников, определим детерминанты содержания рассматриваемого вида образования.

Под детерминантами содержания экономического образования мы подразумеваем факторы, оказывающие влияние на формирование содержательных компонентов и их взаимосвязи. Следует отметить, что детерминанты содержания экономического образования старшеклассников представляют собой часть факторов, определяющих данный вид образования в целом. Из всего многообразия факторов мы обособим те, которые оказывают

существенное влияние на построение содержания экономического образования в профильной школе.

Надпредметным детерминантом служит аксиологический подход к экономическому образованию старшеклассников. Собственно образовательный процесс постоянно апеллирует к системе потребностей, мотивов и ценностей обучающихся, формирует и развивает эмоционально-ценностное отношение к миру. Аксиологический подход находит свое выражение в том, чтобы предоставить обучающимся возможность выразить собственное оценочное суждение по изучаемому вопросу в экономической области.

Базовым детерминантом являются общие и специфические принципы, предъявляющие определенные требования к конструированию содержания экономического образования.

Общими принципами экономического образования старшеклассников являются принципы гуманизма, учета современных достижений науки, культуры и производства, последовательности, преемственности, историзма, систематичности, соответствия возрастным возможностям и уровню подготовленности учащихся, доступности, базирующиеся на общих закономерностях процесса образования.

Специфические принципы экономического образования старшеклассников базируются на следующих закономерностях. Принципы социализации, взаимосвязи рассмотрения нравственно-экономических проблем на локальном, национальном и глобальном уровнях и опережающего образования основываются на том, что содержание экономического образования зависит от сложившегося состояния экономической системы и возникающего в связи с этим социального заказа на формирование соответствующих ценностных ориентаций школьников в процессе подготовки их к будущей профессиональной деятельности.

Литература

1. Белкин, А.С. *Основы возрастной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений* / А.С. Белкин. – М.: Академия, 2000. – 192 с.
2. Губайдуллина, Т.Н. *Устойчивое развитие эколого-экономической системы (вопросы теории и методологии): дис. ... д-ра экон. наук* / Т.Н. Губайдуллина. – Казань, 2000. – 324 с.

3. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов-н/Д.: Феникс. – 1996. – 356 с.

4. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Директор школы. – 2002. – № 1. – С. 97–126.

5. Кузнецов, А.Г. Динамика ценностных ориентаций российской молодежи: дис. ... д-ра социол. наук / А.Г. Кузнецов. – М., 1995. – 342 с.

6. Платонов, К.К. Краткий словарь системы психологических понятий: учеб. пособие для учеб. заведений профтехобразования / К.К. Платонов. – М.: Высш. шк., 1984. – 174 с.

7. Слостенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, В.И. Чижикова. – М.: Академия, 2003. – 295 с.

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ПРОЦЕССУ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПАРТНЕРСТВА В ДОУ

О.Д. Никольская
ЧГПУ

В статье обосновывается необходимость применения системного подхода к процессу формирования социально-педагогического партнерства в системе дошкольного образования, на основе теоретико-методологических основ предпринимается попытка разработки системы понятий, составляющих основу методологии данного исследования.

Социальное партнерство в сфере образование – это особый тип взаимодействия дошкольных образовательных учреждений с участниками образовательного процесса, государственными и местными органами власти, общественными организациями, нацеленный на согласование и реализацию интересов участников этого процесса.

Способ осуществления социального партнерства – социальный диалог, в который вступают стороны с целью достижения консенсуса по вопросам, предоставляющим взаимный интерес.

Социальный диалог необходим системе образования в связи с тем, что только в русле партнерских отношений в образовании и экономике возможно добиться повышения качества и эффективности образования. Именно, социальный диалог способен содействовать организации новой внешней среды дошкольного образовательного учреждения (ДОУ). Социально-педагогическое партнерство становится механизмом саморазвития, самоорганизации и адаптации образования к современным социально-экономическим условиям.

Анализ теоретико-методологических основ формирования социально-педагогического партнерства в процессе функционирования ДОУ и связанная с этим проблема поиска оптимальных путей формирования данного взаимодействия, требует разработки системы понятий, оставляющих основу методологии нашего исследования.

Понятийная составляющая представляет собой как правило, целостную совокупность понятий. Для нашего исследования ключевым будет понятие «подход», посредством которого будет разработана модель формирования

социально-педагогического партнерства в системе дошкольного образования.

В педагогической науке понятие «подход» многозначно. Так, И.А. Зимней «подход» рассматривается: во-первых, в качестве мировоззренческой категории, в которой отражаются установки субъектов обучения как носителей общественного сознания. Во-вторых, данное понятие представляет собой глобальную и системную организацию и самоорганизацию образовательного процесса, включающую все его компоненты и прежде всего самих субъектов педагогического взаимодействия» [3, с. 75].

«Системный подход – общенаучный метод анализа всех факторов, влияющих на изучаемое явление, которое необходимо учитывать перед принятием того или иного решения». П.Г. Щедровицкий ставит не структуру и материальные элементы, а процесс, определяющее лицо объекта и задающий его целостность, в одних случаях это будет процесс функционирования, в других – процесс развития, в третьих – их единство [10, с. 67].

Следует отметить, что сущность системного подхода как общенаучного метода анализа всех факторов, влияющих на изучаемое явление, которые необходимо учитывать перед принятием того или иного решения, раскрывается в исследованиях ряда ученых. В педагогических исследованиях он активно рассматривается в трудах Б.С. Гершунского, Т.А. Ильиной, Ю.А. Конаржевского, Н.В. Кузьминой и др. [2, 4, 5, 6, 8].

Исследователи И.В. Блауберг и Э.Г. Юдин считают, что методологический аппарат системного подхода в силу своей универсальности остается внутренне организованным и единым,

открывая значительные возможности для исследования изучаемых объектов. Тем самым изучение процесса формирования социально-педагогического партнерства может осуществляться в рамках системного подхода [1, 11].

Системный подход позволяет: выявить и систематизировать связи, возникающие в процессе социально-педагогического партнерства; упорядочить знания, информацию, циркулирующие в данном процессе.

Ключевым понятием данного подхода является «система». Под системой принято понимать совокупность элементов и их связей, образующих определенную ценность.

Характеристиками системы являются:

- целостность, которая обеспечивается связями между ее элементами, особенно системообразующими связями, выражающими закономерные отношения;

- структуру, выражающую способ связи, расположение и порядок ее элементов;

- определенные свойства – некий атрибут (признак) того или иного элемента;

- совокупность свойств, которая является необходимой и достаточной для ее функционирования;

- организованность, которая обеспечивает слаженность, взаимосогласованность всех происходящих в ней процессов.

– Таким образом, если объект познания принимается за систему, то это предполагает:

- изучение особенностей строения целого – структуру (подсистем и элементов) и свойств;

- изучение механизмов интеграции целого: внутренних связей между подсистемами и элементами; внешних связей – с системами более высокого порядка и внешней средой; рассмотрение целого в развитии.

Дошкольное образовательное учреждение – это система, поскольку создана людьми, и отношения между ними составляют ее основу. ДООУ относится к **социально-педагогическим системам**, так как его предназначение заключается в воспитании, обучении и развитии подрастающего поколения.

Анализируя современное состояние проблемы формирования социально-педагогического партнерства в системе дошкольного образования можно констатировать, что любое дошкольное образовательное учреждение –

это социально-педагогическая система, которая существует не изолировано, а во взаимосвязи с другими системами социального и природного порядка. Эти внешние по отношению к данной системе образования составляют ее **внешнюю среду**, внутри которой выделяют:

- косвенное воздействие (совокупность факторов, прямо не воздействующих на систему дошкольного образования, но оказывающих определенное влияние на нее);

- прямое воздействие (совокупность факторов непосредственного влияния на систему).

К **внутренней среде** ДООУ можно отнести организацию взаимодействия непосредственных участников образовательного процесса ДООУ: педагогов, воспитанников и их родителей.

Схема взаимодействия внутренней и внешней среды дошкольного образовательного учреждения представлена на рисунке 1.

Все факторы как внешней, так и внутренней среды обладают свойством изменчивости. Изменения во внешней среде приводят к изменениям в дошкольном образовательном учреждении.

«Кроме того, ДООУ обладает свойством приспособления (адаптации) к внешней среде, – отмечает Сафонова О.А. – это заключается в его способности реагировать на изменения внешней среды таким образом, чтобы получить благоприятные последствия для своей жизнедеятельности. Именно адаптация позволяет дошкольному образовательному учреждению эффективно функционировать в современной социально-экономической ситуации» [7, с. 5].

Следует отметить, что ДООУ проявляет себя не только как адаптивная, но и как адаптирующая система, обладающая способностью активно влиять на окружающую среду.

Для того чтобы показать характер взаимосвязи внутренней среды дошкольного образовательного учреждения с внешней средой, воспользуемся методом, предложенным У.Р. Эшби (рис. 1).

Входом является то, что связывает ДООУ с внешней средой:

- социальный заказ, сформированный государством, семьей, отдельными социально – педагогическими структурами (школа, вузы, учреждения здравоохранения, культуры, спорта);

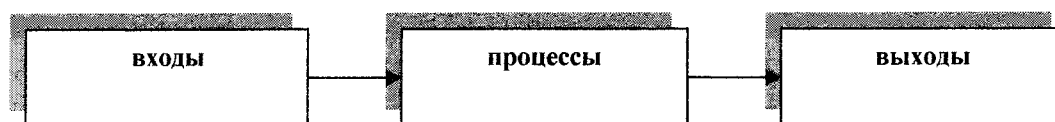


Рис. 1. Метод взаимосвязи внутренней и внешней среды системы по У.Р. Эшби

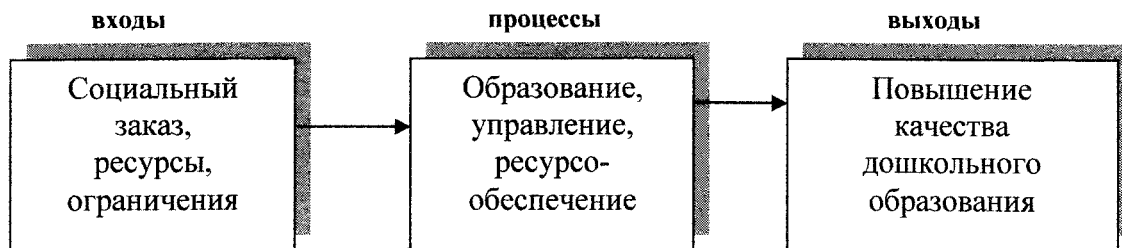


Рис. 2. Система взаимосвязи внешней и внутренней среды дошкольного образовательного учреждения

– ресурсы – совокупность информационных, методических, кадровых, финансовых средств, необходимых для функционирования и развития дошкольного образовательного учреждения;

– ограничения, своего рода рамки, в которых ДООУ может выполнять свои функции (нормативно-правовая база системы дошкольного образования).

Процессом будет являться преобразования полученные извне. Исходя из требований социального заказа, его «ресурсной поддержки», норм и правил, устанавливаемых государством, а также своих собственных возможностей, потребностей коллектива, ДООУ строит свою деятельность, в основе которой лежат процессы образования, управления и ресурсообеспечения, и передает ее результаты во внешнюю среду.

1. Образовательный процесс является основным в ДООУ, поскольку именно он оказывает непосредственное влияние на главный результат деятельности учреждения в условиях субъект–субъектного взаимодействия участников образовательного процесса ДООУ.

2. Процесс ресурсообеспечения выступает в качестве вспомогательного процесса, основанным назначением которого является создание необходимых ресурсов и условий функционирования основного процесса.

3. Процесс управления обеспечивает соответствие между желаемым и фактическим результатом (выходом).

Результат, который система передает во внешнюю среду, будет являться выходом.

В соответствие выше сказанного системе дошкольного образовательного учреждения можно представить следующим образом (рис. 2).

Таким образом, системное видение объекта управления способствует переориентации руководителя со стратегии локальных воздействий на отдельные звенья дошкольного образовательного учреждения на стратегию системного управления. Последняя предполагает объедине-

ние разрозненных действий в единую систему целеустремленной, постоянно осуществляемой управленческой деятельности по формированию социально – педагогического партнерства в системе дошкольного образования.

Литература

1. Блаубер, И.В. *Целостность и системность* / И.В. Блауберг // *Системные исследования: ежегодник*. – М.: Наука, 1977. – С. 5–28.
2. Гершунский, Б.С. *Философия образования для XXI века* / Б.С. Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
3. Зимняя, И.А. *Педагогическая психология: учебник для вузов* / И.А. Зимняя. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 384 с.
4. Ильина, Т.А. *Педагогика: курс лекций: учеб. пособие для пед. ин-тов* / Т.А. Ильина. – М.: Просвещение, 1984. – 496 с.
5. Конаржевский, Ю.А. *Системный подход к анализу воспитательного мероприятия: учеб. пособие по спецкурсу* / Ю.А. Конаржевский. – Челябинск: ЧГПИ, 1980. – 93 с.
6. Кузьмина, Н.В. *Методы системного педагогического исследования* / Н.В. Кузьмина. – Л.: Издательство ЛГУ, 1980. – 172 с.
7. Сафонова, О.А. *Системный подход в управлении ДООУ* / О.А. Сафонова // *Управление дошкольным образовательным учреждением*. – 2003. – № 1 – С. 4–9.
8. Сериков, Г.Н. *Образование: аспекты системного отражения* / Г.Н. Сериков. – Курган: Зауралье, 1997. – 461 с.
9. Симонов, В.П. *Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в управлении педагогическими системами* / В.П. Симонов. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 430 с.
10. Щедровицкий, П.Г. *Об исходных позициях анализа проблемы обучения и развития в рамках теории деятельности* / П.Г. Щедровицкий // *Обучение и развитие*. – 1996. – С. 47–67.
11. Юдин, Э.Г. *Системный подход и принцип деятельности* / Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1978. – 391 с.

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ УРОКОВ

Л.С. Носова

ЧГПУ

Настоящая работа представляет новый взгляд на информатизацию образования. В ней раскрывается возможность информатизации не только содержания образования, но и деятельности учителя по решению дидактической задачи – построения системы уроков. Представлена технология проектирования системы уроков, описаны ее этапы и программная поддержка. Технология оптимизирует время подготовки учителя к уроку, способствует повышению эффективности учебного процесса.

Процесс модернизации образования предполагает наличие у педагога умений составлять образовательные программы, выбирать и совершенствовать педагогические технологии, оптимизировать условия обучения. Для эффективной организации своей деятельности учителю необходимо владеть общими подходами к самостоятельному проектированию и осуществлению процесса обучения. В связи с этим, нами предложена технология проектирования системы уроков, решающая дидактическую задачу подготовки педагога к уроку.

Мы предполагаем, что использование данной технологии способствует оптимизации учебного процесса, так как она направлена не только на повышение эффективности работы учителей, но и на экономию их времени. Предложенная технология характеризуется детерминированностью и алгоритмичностью, что определило создание инструмента технологии – компьютерной программы. Она представляет деятельность учителя в виде идеальной модели, в которой отражены ее компоненты и связи. Выполняя в программе действия и операции, способствующие процессу проектирования системы уроков, учитель получит конспект урока.

По классификации информационных технологий [1] программу можно условно отнести к интеллектуальным обучающим – экспертным системам (ЭС). Это программа, манипулирующая специальными, экспертными знаниями в педагогике и методике преподавания, решающая педагогическую задачу проектирования урока, используя логику, правила, умеющая пополнять свои знания. Программа моделирует подготовку учителя, использует динамически расширяющуюся базу знаний, автоматизирует подбор рациональной страте-

гии выбора инструментов (типов уроков, методов, форм, средств, целей обучения и др.), автоматически учитывает новую информацию.

Экспертная система (ЭС) отвечает следующим требованиям:

– дидактичности: технология дидактически обоснована, учитывает особенности урока как педагогической системы при его конструировании, целесообразность проектирования системы уроков по теме с определением места и типа каждого урока в отдельности;

– независимости: учителю предоставлена возможность проектирования уроков в независимости от технического оснащения классов школы («бумажный» и «компьютерный» варианты технологии);

– стандартизации: имеются фиксированное содержание и цели обучения, соответствующие государственному образовательному стандарту, отраженные в электронном учебнике;

– полноты содержания: наличие в базе данных готовых разработанных систем уроков по отдельным темам учебника;

– обучаемости: имеется возможность конструировать собственные уроки и сохранять их в единой базе данных;

– доступности: есть возможность обмена педагогической информацией, что способствует электронному документообороту среди учителей;

– творческой реализации: имеется возможность реализации творческого профессионального потенциала учителя при построении системы уроков, формулировке целей обучения, выбора содержания урока, отбора методов и средств обучения, несмотря на наличие четких технологических этапов.

Кроме того, в ЭС имеется режим «совет эксперта», когда происходит предоставление

«советов» компьютером при конструировании урока или отдельных его элементов с привлечением правил из базы знаний.

Рассмотрим этапы технологии проектирования системы уроков и проиллюстрируем их фрагментами работы компьютерной программы.

Целевой этап. Цель – системообразующий фактор урока как педагогической системы. С постановки целей начинается проектирование системы уроков. Цели школьного курса представлены в государственном образовательном стандарте (ГОС). Учитель на данном этапе анализирует ГОС, формулирует цели учебной деятельности в соответствии с изучаемым материалом. Такие цели называются содержательными. Для определения уровня усвоения содержательной цели, ей ставится в соответствие категория Б. Блума [2]. Например, для цели «уметь создавать записи в базе данных» – категория «применение». Далее содержательные цели конкретизируются. Конкретизация целей проводится на основе выбранной учителем категории и предполагает, чтобы цели выразались в опре-

деленных действиях ученика. Цели, полученные конкретизацией содержательной цели в соответствии с категорией Б. Блума, называются конкретизированными (рис. 1, справа). Например, для цели «уметь создавать записи в базе данных» конкретизированными целями будут: ученик дает понятие базе данных; называет объекты базы данных; перечисляет этапы создания базы данных; создает структуру базы данных в СУБД и др. ЭС предоставляет список имеющихся в базе данных содержательных и конкретизированных целей. Цели обучения неразрывно связаны с содержанием образования.

Содержательный этап. Отбор содержания образования входит в компетентность учителя. На данном этапе педагог анализирует учебный материал. Представление содержания образования должно соответствовать требованиям технологии: содержание образования имеет конкретное предметное воплощение в электронном учебнике [3]; каждый параграф главы разбит на структурные единицы; между которыми установлены предметно-логические связи. Структурные единицы па-

Дерево логических уроков главы

Методическая модель

Структура

- Урок новых знаний №1
 - Обозначение лог операций
 - Пример 1 вычисления лог выражения
 - Пример 2 вычисления лог выражения
- Урок применения умений и навыков №2
 - Этапы создания компьютерной БД
 - Проектирование
- Урок новых умений и навыков №3
 - Описание структуры реляционной БД
 - Выбор полей
 - Примеры описания структуры
- Урок применения умений и навыков №4
 - Нормализация
 - Избыточность
 - Условие хорошей нормализации
 - Пример таблицы с избыточностью
 - Пример нормализации БД
 - Связь между таблицами
- Урок применения умений и навыков №5
 - Запрос в многотабличных БД
 - Пример запроса к БД "Библиотека"

Конкретизированные цели:

- Перечислять основные логические операции
- Приводить примеры вычисления логических выражений
- Приводить примеры логических выражений из повседневной жизни
- Перечислять этапы создания реляционной БД
- Осуществлять проектирование БД
- Описывать структуру реляционной БД
- Осуществлять выбор полей для проектируемой БД
- Приводить примеры структуры реляционной БД
- Приводить определение нормализации
- Производить нормализацию БД
- Давать понятие "избыточность"
- Приводить примеры избыточности данных в БД
- Знать условие хорошей нормализации
- Знать принципы связи между таблицами
- Знать понятие "запрос"
- Выполнять запросы в БД
- Приводить примеры запросов

Содержательные цели:

Иметь представление о логических операциях 40

Рис. 1. Логические уроки главы

параграфов содержат определенный учебный материал – конкретное содержание, которое ученик должен изучить. Структурные единицы, достигающие некоторую содержательную цель, объединяются учителем в логический урок. Под логическим уроком мы понимаем законченный в смысловом и организационном отношении отрезок учебного процесса, реализующий часть темы, основная дидактическая цель которого соответствует одному из уроков по классификации В.А. Онищука [4]:

- урок усвоения новых знаний;
- урок усвоения навыков и умений;
- урок применения знаний, навыков и умений;
- урок обобщения и систематизации;
- урок проверки и коррекции знаний, навыков и умений.

Учитель распределяет структурные единицы каждого параграфа в логические уроки (рис. 1, слева). ЭС предлагает педагогу свой вариант распределения. Так выстраивается логика изучения главы. Логические уроки имеют следующие особенности:

- логический урок может быть более и менее школьного урока продолжительностью в 40–45 минут;
- структурные единицы главы должны войти в логические уроки;
- логические уроки взаимосвязаны, как и структурные единицы в них входящие;
- логический урок достигает одну содержательную цель.

Учитель может добавлять в систему логические уроки всех типов, кроме комбинированного, при условии самостоятельного наполнения их содержания и установления им в соответствии содержательных и конкретизированных целей, связей с другими логическими уроками. Такая ситуация может возникнуть, когда учебник по предмету содержит недостаточно учебного материала или отсутствуют практические задания. Заключением содержательного этапа является схема взаимосвязанных логических уроков, представляющая собой систему изучения учебного материала главы (рис. 2).

Этап методической модели. На данном этапе ЭС предлагает список всех методов с рекомендациями по их применению. Построение методической модели осуществляется путем соотнесения каждого малого фрагмента материала с определенными методами обучения. На основе сочетания содержания образования и методов обучения про-

гнозируются возможные учебные ситуации. Учитель выбирает методы обучения для каждого логического урока главы, описывает предполагаемые учебные ситуации и определяет их продолжительность. Затем ЭС составляет таблицу, в которой указываются: конкретизированная цель, фрагмент содержания материала (логический урок), метод обучения, вариант возможной учебной ситуации и время.

Процессуальный этап. Заключительный этап формирует конспекты всех школьных уроков по главе. Конспект – это модель урока, проектирующая часть дидактического процесса взаимодействия учителя и ученика, отражающая взаимосвязь всех компонентов урока: порядковый номер в системе, тему, класс, продолжительность, тип, цели (образовательные, развивающие, воспитательные), средства обучения, программное обеспечение, этапы урока с указанием их продолжительности (макроструктура), ход урока с указанием для каждого этапа действий учителя и ученика, содержанием записей на доске, в тетради и т.д. Кроме того, на основании методической модели изучения темы осуществляется переход от логических уроков к школьным (40–45 минут). Учитель формирует школьный урок из последовательности логических уроков или использует вариант ЭС. Последовательность школьных уроков считается системой уроков по изучению главы.

Тип школьного урока будет определяться типом логических уроков в него входящих. Если в школьный урок вошли логические уроки одного типа, то тип школьного урока совпадает с ним. Если внутри школьного урока выделяются логические уроки разных типов, то школьный урок будет комбинированным. ЭС определяет тип школьного урока автоматически.

Урок характеризуется триединой целью: образовательной, развивающей и воспитательной. Образовательными целями школьного урока выступают конкретизированные цели логических уроков в него входящих. Развивающие и воспитательные цели учитель формулирует, исходя из задач, поставленных на урок, или пользуется списком ЭС. Педагог отбирает средства обучения и программное обеспечение, предлагаемые ЭС.

Макроструктура школьного урока определяется макроструктурой логических уроков его составляющих. Этапы комбинированного школьного урока формируются из макроструктуры различных типов его логических уроков.

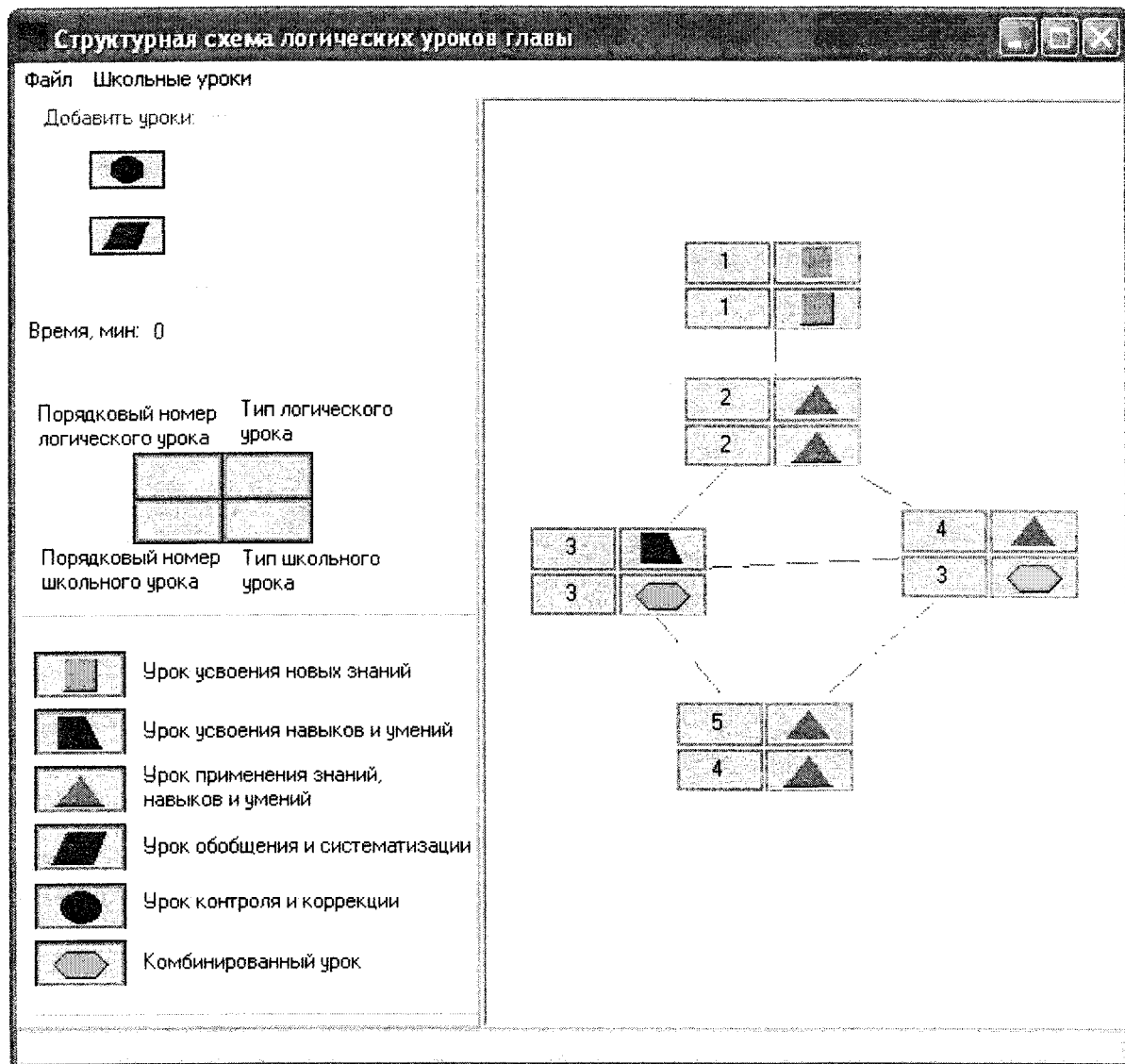


Рис. 2. Схема логических уроков

Определение производится ЭС автоматически.

Задача учителя отразить в конспекте урока механизм своего взаимодействия с учениками на каждом этапе макроструктуры с указанием продолжительности этапа. Один из наиболее удобных способов оформления такого взаимодействия – это таблица, содержащая номер этапа, указание действий учителя и ученика, записи на доске, в тетради и др.

По завершении этапа ЭС составляет конспект урока с указанием выбранной учителем темы, класса, средств обучения, типа урока и его этапов с указанием их продолжительности, а также создает таблицу, где учитель для каждого этапа формулирует свою деятельность и предполагаемые действия ученика для каждого школьного урока из системы.

Технология проектирования системы уроков предлагает учителю алгоритм из последовательности педагогических действий

по разработке проекта системы уроков, соблюдение которого позволит учителю сформировать оптимальную систему уроков. Данная технология предоставляет свободу творческой деятельности педагога по отбору содержания образования, постановке целей, отбору методов и средств обучения, а также наполнению урока, в тоже время выдвигает определенные требования к структуре учебного материала и иерархии целей обучения.

Рассмотрим подробно деятельность учителя в рамках технологии проектирования системы уроков.

1. Знакомство с целями обучения. Отбор целей и формулировка собственных (содержательных и конкретизированных).
2. Знакомство с содержанием материала. Отбор содержания и форм его представления.
3. Распределение содержания материала по целям обучения.

4. Отбор методов обучения.
5. Формирование учебных ситуаций.
6. Выбор типа урока. Знакомство с этапами макроструктуры урока.
7. Отбор средств обучения.
8. Формулировка темы урока.
9. Распределение времени урока по этапам.
10. Указание действий учителя и учеников на каждом этапе урока с отображением записей на доске и в тетради ученика.

Таким образом, технология проектирования системы уроков и ЭС позволяют формализовать и свести до минимума деятельность учителя по составлению системы уроков по теме, что способствует повышению эффективности работы и качеству урока.

Литература

1. Загвязинский, В.И. *Теория обучения: Современная интерпретация: учеб. пособие для пед.вузов / В.И. Загвязинский.* – М.: Академия, 2004. – 188 с.
2. Ильин, Е.Н. *Рождение урока / Е.Н. Ильин.* – М.: Педагогика, 1986. – 173 с.
3. *Информатизация общего среднего образования: научно-методическое пособие / под ред. Д.Ш. Матроса.* – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 384 с.
4. Онищук, В.А. *Урок в современной школе: пособие для учителя / В.А. Онищук.* – М.: Просвещение, 1986. – 158 с.

ИЗУЧЕНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НЕМЕЦКОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В РАМКАХ МЕЖДУНАРОДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Э.В. Репина

УГПУ, г. Ульяновск

Данная статья посвящена исследованиям, связанным с обучением чтению учащихся немецкой начальной школы. Актуальность выбранной темы обусловлена тем, что поиск методических концепций обучения чтению и письму в начальной школе является сегодня предметом споров немецких педагогов. В статье приведены некоторые результаты последних международных исследований в области чтения, в которых принимали участие немецкие школьники.

Изучение читательской компетенции учащихся имеет давние традиции. С момента начала изучения психологии чтения в конце XIX века до сегодняшнего дня развивались многочисленные теории и модели для описания и объяснения процесса чтения и обучения чтению. В исследовании, проведенном Гейером в 1972 году, насчитывается 48 различных моделей обучения чтению [1].

Первые исследования психологов и педагогов в области чтения были связаны с внимательностью и правильным восприятием слов. Чтение понималось как перевод графических символов в языковой код, то есть понимание прочитанных читателем слов.

В конце 60-х годов, когда к исследованию процесса чтения присоединились ученые различных дисциплин, прежде всего лингвисты, чтение приобрело более широкое значение. Особое внимание в Германии уделялось исследованиям К.С. Гудмана и Ф. Смита. Они оказали большое содействие развитию дидактики чтения в США. По их мнению, читатель использует при чтении различную информацию: орфографию, синтаксис, семантическую и визуальную информацию и образует гипотезы между словами и значением текста. Ф. Смит развил мысль о том, что чтение – конструктивный процесс и читатели оценивают прочитанное в связи с имеющимися у них знаниями. Это имело большое значение для развития читательской теории. Позже чтение рассматривалось в исследованиях Д.Е. Румельхарта как конструктивный и интерактивный процесс. Согласно его концепции читатель обрабатывает прочитанное, зная эффек-

тивные стратегии чтения, и активно конструирует его значение. Значение строится путем интерактивной деятельности читателя в контексте определенного читательского опыта. При этом задействованы не только процессы понимания во время чтения, но и внешние факторы: читательский контекст и текст.

Изучение навыков учащихся в области чтения является предметом исследований многих ученых в Германии. Однако сделанный нами анализ литературы, посвященной исследованиям в области развития читательской компетенции немецких школьников, свидетельствует о том, что все они проводились на средних и старших ступенях обучения. Наиболее известными являются Гамбургские исследования навыков чтения, проводимые регулярно с 1991 года, после участия в международном исследовании «Reading Literacy». Авторами исследований в Германии были Р. Леманн, Р. Гансфус, Р. Пек, В. Хусфельдт.

Германия заинтересована в своей конкурентоспособности на мировом рынке труда и серьезно относится к результатам международных исследований. В 2000 году немецкие школьники приняли участие в сравнительном исследовании успеваемости школьников разных стран мира под названием «Программа международной оценки учащихся» (Programm for International Student Assessment, сокр. PISA). Данное исследование показало, что уровень основополагающих навыков чтения и письма является недостаточным, что вызвало бурную дискуссию в немецком обществе.

Несмотря на то, что исследование по PISA проводилось среди 15-летних школьников, ученые и общественность сравнивают его результаты с более высокими результатами IGLU (международное исследование качества чтения и понимания текста, англ. PIRLS). В IGLU Германия принимала участие по решению Министерства культуры вместе с 30 странами в мае 2001 года. В исследовании участвовали дети, заканчивающие четвертый учебный год. Оно основывалось на традициях проводившихся ранее международных исследований школьных успехов.

Концепция компетенции чтения, на которую ориентируются исследования PISA и IGLU, берет свое начало от англосаксонской читательской традиции. Согласно этой традиции чтение используется в жизненных практических ситуациях [1].

Все 16 федеральных земель Германии принимали участие в IGLU. Это исследование дало возможность сравнить полученные результаты с данными других государств и было интересным и полезным для немецкой начальной школы. Его целью являлось заполнение пробелов в наблюдении за результатами процесса образования и улучшения качества начального образования.

Исследованию предшествовал выборочный контроль, в котором участвовало 150 школ. В проекте не принимали участие школы для неполноценных детей и маленькие школы, но количество учащихся в них не превышало 5% от общего числа учащихся. В каждой земле было выбрано несколько школ, и в каждой из школ – несколько классов, таким образом, все школы имели одинаковое количество шансов участия в проекте. Всего в Германии было протестировано 10571 учащихся в 246 школах. (Засчитаны результаты IGLU в 211 школах, что составляет 98 %).

Международное исследование читательской компетенции базировалось на следующих параметрах:

а) в семейном контексте – помощь родителей в обучении чтению, язык, на котором говорят в семье; семейные доходы; отношения между родителями и школой;

б) в школьном контексте – месторасположение школы и школьные ресурсы, профессиональное образование учителей, учебная обстановка, организация учебного процесса в классе, методы проведения занятий и мероприятий, учебный материал;

в) в национальном контексте – демографические особенности, организация системы образования, особенности и главные задачи учебных планов.

Международный лист опроса учащихся касался следующих аспектов: собственное отношение к чтению, чтение вне школы, использование ПК, отношение к домашнему заданию, помощь родителей в чтении.

Лист опроса родителей содержал вопросы относительно дохода семьи, их помощи детям в чтении, семейных привычек (в связи со чтением), отношение родителей к работе школы, успехам детей, вопросы относительно будущей профессии детей, мнение о проведении стандартных тестов.

Учителя высказывались по поводу особенностей тестируемого класса, его величины и способностей детей к чтению. В Германии были добавлены вопросы о климате в школе, сотрудничестве между учителями, роли и функции администрации школ.

В Германии не проводилось дополнительных исследований для контроля мотивации. Немецкие исследователи называют 2 индикатора мотивации тестов. Был предложен словарный диктант из 45 слов (дети заполняли пропуски в тексте). Результаты данного исследования показывают высокую активность и интерес к чтению у детей данного возраста. Они прилагают максимум сил и проявляют максимум способностей в тестовой ситуации. 97 % детей справились с заданием и написанием письма за 20 минут, лишь 0,16 % не написали ни одного слова [1].

Нам представляются интересными результаты исследования желания читать, согласно которым в немецкой начальной школе 18 % детей не читают вне школы. Наибольший процент таких детей наблюдается в Шотландии – 35,1, наименьший в Греции – 6,0, Литве – 5,7, в Российской Федерации – 6,1. Согласно исследованию PISA в Германии таких детей было более 40 % [1].

Результаты IGLU позволяют судить об организации урока в начальной школе, дают важную информацию о необходимости поддержки учащихся со стороны учителей, о дальнейшем развитии образования и необходимости повышения квалификации учителей.

Работы немецких ученых Ю. Райхена (1988), К.Б. Гюнтера (1986), Р. Вальтин (1993), Е. Першке (1999), В. Айнзидлера (2000) были посвящены исследованиям в об-

ласти обучения чтению в начальной школе Германии.

С момента опубликования результатов исследования в области чтения, по материалам PISA, чтение в немецкой начальной школе заняло ключевую позицию. Особое дидактическое значение имеют способы работы с текстами.

Способности к чтению играют большую роль в дальнейшем обучении, так как чтение способствует правильности формулирования вопросов. Однако, по мнению немецких ученых, в немецкой начальной школе недостает аспекта критического чтения, работы с текстами различного типа (лирических, сценических и др.).

В стандартах, разработанных рабочим кругом начальной школы Германии, указаны следующие цели обучения чтению в начальной школе:

- 1) чтение детьми детских книг, которые они выбирают соответственно своим интересам;
- 2) целенаправленный поиск информации в текстах;
- 3) размышление о содержании текстов, принятие позиции героев, их рассуждений и поступков;
- 4) развитие внутренних представлений, высказывание относительно дальнейшего хода событий;
- 5) поиск определенных отрывков в тексте;
- 6) подтверждение собственных высказываний отрывками из текста.

Вышеназванные цели обучения устной и письменной речи, а также обучения чтению достигаются в случае соблюдения следующих условий: наличие культуры диалога, позиции, способствующей понятному говорению и умению слушать. Предметом размышления на уроке становятся язык и говорение. Приветствуется положительное отношение к другим языкам (например, первому иностранному языку, языкам негерманского происхождения).

Следующим условием достижения учебных целей является связь между письмом и чтением. При обучении чтению в немецкой начальной школе практикуется метод Ю. Райхена, согласно которому дети с первого дня пишут слова и предложения. Цель этой работы в том, что они разделяют звуковую структуру слов и открывают принципы фонетических транскрипций. Дети используют звуковую таблицу, в которой каждому звуку соответствует буква. Так они узнают буквы, кото-

рые им необходимы для написания слова. По Ю. Райхену чтение постепенно «автоматически» настраивается при написании. Этот метод способствует повышению мотивации и самостоятельности учащегося. По мнению Г. Брюгельмана, его эффективность доказана многочисленными исследованиями американских ученых и результатами сравнения успехов в правописании, проведенного учеными в новых землях в 1990/1991 годах.

В настоящее время обучение чтению методом написания свободных текстов является предметом споров немецких ученых. По мнению В. Метце, дети привыкают к своим ошибкам, а у слабых учащихся возникают проблемы при написании свободных текстов. Ученый аргументирует свою критику этого метода тем, что дети получают одностороннюю картину письменной речи. Он также критикует установленное учеными влияние умения читать на успехи в правописании учащихся, так как большое количество бегло читающих немецких школьников обладают недостаточными умениями в правописании.

Сторонниками этого метода являются немецкие ученые Г. Брюгельман, Э. Бринкман и другие. Г. Брюгельман приводит в защиту этого метода результаты Merkens-Studie, проведенного в Берлине, и результаты естественного эксперимента, проводимого в провинции Южный Тироль. Учащиеся школ этой провинции показали средние результаты в IEA-Lesestudie – исследовании навыков чтения, проведенного в начале 1990 года в Германии, а по результатам PISA-2003 они показали лучшие успехи, чем учащиеся Финляндии.

Г. Брюгельман видит причину этого успеха в повышении квалификации учителей, которая проводится в этой провинции в течение нескольких лет группой ученых – сторонников написания свободных текстов с начала обучения. Недостаток применения немецкими учителями концепции Ю. Райхена, по мнению Г. Брюгельмана, в том, что ее следует понимать как «рецепт», а не как технику обучения.

Более известна в Германии эмпирически победившая модель К.Б. Гюнтера, согласно которой обучение проводится по ступеням. Символическая ступень направлена узнавать символы, словесно-графическая ступень – узнавать слова по отдельным отличительным чертам, алфавитная ступень направлена на понимание фонемно-графического написания, орфографическая ступень – знание орфографических особенностей [2].

Эта модель неоднократно разрабатывалась дальше Р. Вальтин. Она предлагает следующие меры для повышения эффективности урока письменной речи:

– усилить наблюдение за индивидуальной работой, оставлять больше времени для соответствующих той или иной ступени способов работы;

– рассматривать ошибки не как недостаток знаний у детей, а как знак для более глубокого изучения учебного предмета;

– оказывать индивидуальную помощь в зоне ближайшего развития учащегося [3].

Итак, поиск методических концепций обучения чтению и письму в начальной школе является сегодня предметом споров немецких педагогов. Традиционная позиция заключается в работе с букварем, ее альтернативным вариантом выступает открытое обучение. Против работы с букварем приводятся следующие аргументы: она подходит только для учеников со средней успеваемостью, слабые ученики, столкнувшись с трудностями, перестают включаться в работу.

Согласно альтернативному подходу, обучение проходит индивидуально. Каждый учащийся выполняет задания, соответствующие его уровню. Обучение чтению и письму основывается на текстах, которые возникают из коммуникативных побуждений. Дети с самого начала изучают звуки и буквы, тем самым развивая мотивацию и самостоятельность. Концепция открытого обучения включает в себя несколько методов, которые практикуют многие учителя Германии. Однако критике подвергается отсутствие теоретической базы для чтения. При этом полностью отсутствует работа над чтением как развивающим процессом.

В начальной школе большое значение имеет развитие интереса к чтению. По мнению

представителей рабочего круга начальной школы Германии, за это несут ответственность руководители школ и учителя. Если дети не имеют возможности читать дома, необходимо создание классных библиотек, читальных уголков и больше времени для чтения, обсуждения и применения прочитанного. Однако для этого нужны инвестиции в начальное образование [4].

Немецкие учителя сетуют на недостаточную финансовую поддержку начальной школы и недостаточное внимание к ней со стороны политиков. Первоклассники смогут получить качественный урок, на который они претендуют, только если первая ступень будет достаточно финансироваться. Немецкие дети имеют такие же права на образование, как и шведские и финские. Чтобы развивать культуру чтения, необходимо большее количество учителей и более длительное учебное время.

Литература

1. Bos, W. *Lesekompetenzen deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* / W. Bos, E.M. Lankes, K. Schwippert und andere // In Bos W., Lankes E.M. *Erste Ergebnisse aus IGLU*. – Munster, 2003. – S. 71–73.
2. Günther, K.B. *Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien* / In H.Brügelmann (Hrsg.). – *ABC und Schriftsprache* / K.B. Günther. – Konstanz: Faude, 1986. – S. 32–54.
3. Valtin, R. *Stufen des Lesens und Schreibens* / R. Valtin // In D. Haarmann (Hrsg.), *Handbuch Grundschule*. – Weinheim: Beltz, – Bd. 2. – S. 68–80.
4. *Grundschulverband aktuell // Grundschulverband-Arbeitskreis Grundschule e.V.* – Frankfurt am Main, –2003. – N 81. – S. 2–3.

СУЩНОСТЬ ЭКОЛОГО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЕ

А.А. Саламатов
ЧГПУ

В статье рассматривается понятийно-терминологический аппарат эколого-экономического образования в профильной школе, обосновывается сущность рассматриваемого вида образования в ценностном, системном, процессуальном и результативном аспектах.

В каждом объекте (предмете или явлении) заключены внутренние основания всех происходящих с ним изменений при взаимодействии с другими объектами (предметами, явлениями). Постигание сущности, раскрытие порядка сущностей и означает раскрытие этого внутреннего основания, т.е. сущность представляет собой внутреннее содержание предмета или явления в единстве всех многообразных и противоречивых форм их бытия.

В познании и мышлении категория сущности представляет переход от многообразия реальных форм предмета к его внутреннему содержанию и существу, что является основным в формировании понятий. Таким образом, логика изучения сущности эколого-экономического образования в профильной школе определяет задачу рассмотрения понятийно-терминологического аппарата эколого-экономического образования в профильной школе и выявления его особенностей.

Определяя содержание понятия «эколого-экономическое образование в профильной школе», мы отдаем себе отчет, что глубокое исследование любого понятия основывается на всестороннем его анализе, позволяющем видеть его в целостности, богатстве содержания, в динамике, во взаимосвязи с другими явлениями. Это та методологическая предпосылка, которая не позволяет рассматривать объект как нечто застывшее, одностороннее, не связанное с другими многочисленными явлениями.

Понятие «эколого-экономическое образование в профильной школе» меньшее по объему, чем понятие «эколого-экономическое образование», являющееся по отношению к нему родовым, обобщающим его по системной соподчиненности, поэтому оно содержит в себе признаки понятия «эколого-экономи-

ческое образование», а также свои признаки. В то же время, «понятие эколого-экономическое образование» является видовым по отношению к понятию «образование», и соответственно, также содержит его признаки. В связи с вышеизложенным, следует иметь четкое представление о таких понятиях, как «образование», «эколого-экономическое образование», «профильная школа», которые несут различную содержательную нагрузку вследствие того, что любые представления об образовании относительно, историчны, обусловлены социокультурными нормами и стереотипами.

Существует несколько мнений в определении понятия «образование». Термин «образование» не только трактуется по-разному в различных источниках, но и употребляется для обозначения нескольких понятий. Обобщив эти определения, можно выделить следующие его основные значения: как целенаправленного процесса и как результат целенаправленного процесса овладения знаниями, умениями и навыками.

В нашем исследовании мы говорим об эколого-экономическом образовании, подразумевая его деление на виды в связи с основными социальными сферами в структуре образования, а также обращаем внимание на связь образования с различными этапами жизни человека, говоря об образовании в профильной школе. Поэтому в контексте проводимого нами исследования считаем целесообразным, вслед за Б.С. Гершунским, рассматривать образование как ценность, систему, процесс и результат [2].

Раскроем сущность эколого-экономического образования в профильной школе в каждом из четырех аспектов. Для этого, прежде всего, определимся с содержанием поня-

тия «эколого-экономическое образование», которое в последнее время также неоднозначно трактуется различными учеными.

На современном этапе развития науки и общества, в связи с выделением эколого-экономической деятельности человека и деятельности по эколого-экономическому образованию в качестве специфических сфер социальной жизни, мы можем говорить не только об интеграции экологического и экономического образования, но и об эколого-экономическом образовании как отдельном виде образования.

Важным аспектом феноменизации эколого-экономического образования является расширенное, социализированное понимание экологии и экономики, при котором экология выступает в качестве комплексного знания о взаимоотношениях человека и групп людей с окружающей биосоциальной средой во всех ее проявлениях (природных, социальных, экономических, культурных и т.д.), а экономика рассматривается во взаимосвязи как с производственной, так и непроизводственной сферами деятельности.

Таким образом, анализ современных тенденций в экологической, экономической и эколого-экономической науке, а также в соответствующих им областях образования позволил нам уточнить понятие «**эколого-экономическое образование**». Его результатом должно быть *осознание взаимосвязи и взаимозависимости экономической деятельности человека и ее последствий для природы и условий проживания самого человека и необходимости ее осуществления в рамках эколого-экономического равновесия.*

Под профильным обучением мы понимаем такую организацию учебного труда, которая предусматривает изучение образовательных областей, содержащих типичные знания, умения и навыки, характерные для определенной сферы деятельности, профессии, специальности. Согласно Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования [5], **профильная школа** есть *институциональная форма реализации профильного обучения.* При этом отмечается, что это основная форма, однако перспективными в отдельных случаях могут стать иные формы организации профильного обучения, в том числе, выводящие реализацию соответствующих образовательных стандартов и программ за стены отдельного общеобразовательного учреждения (сетевое профильное обучение).

Говоря об эколого-экономическом образовании в профильной школе как ценности, прежде всего отметим, что, по результатам исследования А.Ф. Аменда, эколого-экономическое образование как феномен выступает особой категорией ценности, которая характеризуется следующим:

- личностная ценность – утверждение человека в качестве гражданина Земли, базирующееся на идее рационально-гуманистических, «партнерских» взаимоотношений человека, общества и природы;

- общественная ценность – утверждение жизни (рассматриваемой как биосоциальное явление) в качестве высшей ценности земной цивилизации, основным признаком, критерием которой является физическое, духовное и социальное благополучие человека, устойчивое развитие общества и природы;

- цивилизационная ценность – утверждение поколения землян в качестве основного фактора устойчивого развития общества и природы, которое обеспечивает благополучие следующим поколениям и земной цивилизации в целом [1].

Опираясь на вышеизложенные положения, мы пришли к необходимости рассмотрения ценностной характеристики эколого-экономического образования в профильной школе в трех взаимосвязанных блоках: образование как ценность государственная; образование как ценность общественная; образование как ценность личностная.

Нравственный, интеллектуальный, экономический и культурный потенциалы государства самым непосредственным образом зависят от состояния образовательной сферы и возможностей ее прогрессивного развития. *Государственная ценность* эколого-экономического образования в профильной школе обусловлена основными современными тенденциями мирового развития, в аспекте которых российское образование должно претерпеть существенные изменения:

- ускорение темпов развития общества, обуславливающих необходимость подготовки людей к жизни в быстро меняющихся условиях;

- возникновение и рост глобальных проблем, требующих формирования современного мышления у подрастающего поколения;

- динамичное развитие экономики, рост конкуренции, глубокие структурные изменения в сфере занятости, определяющие постоянную потребность в профессиональной ква-

лификации и росте профессиональной мобильности работников;

– рост значения «человеческого капитала», который в развитых странах составляет 70–80 % национального богатства, обуславливающий интенсивное, опережающее развитие образования молодежи.

Реальный вклад России в обеспечение устойчивого развития мира в обозримом будущем может быть связан с решением ее собственных проблем, в том числе и в области образования – для страны, занимающей восьмую часть суши и восьмое место по численности населения в мире, это немало.

В мире, где изменчивость стала чертой не только научно-технического прогресса, но и образа жизни масс, общеобразовательная школа, а особенно ее подсистема – профильная школа, обязана передавать новым поколениям не только ранее накопленные знания, но и готовить их к решению проблем, с которыми личность и общество прежде еще никогда не сталкивались. Мы полагаем, что выходом из сложившейся кризисной ситуации может послужить эколого-экономическое образование, являющееся одним из факторов реализации концепции устойчивого развития.

Общественная ценность эколого-экономического образования в профильной школе обусловлена следующим. Развитие профессиональной карьеры существенно зависит от жизненной ориентации школьников, в значительной степени обеспечивающей их будущую профессиональную активность. Жизненная ориентация и ценностные подходы молодого человека формируются в школе, во всяком случае, в школьные годы. В связи с этим, одной из приоритетных задач Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. стала разработка специализированной подготовки в старших классах общеобразовательной школы. Согласно одному из положений Концепции, «обновленное образование должно сыграть ключевую роль в сохранении нации, ее генофонда, обеспечении устойчивого, динамичного развития российского общества...» [4, с. 101]. При этом в первую очередь необходимо облегчить социализацию молодого поколения в рыночной среде через формирование ценностей – ответственности за собственное благосостояние и состояние общества через освоение основных социальных навыков, практических умений в области экономических и социальных отношений.

Мы полагаем, что перед лицом многочисленных проблем, которые ставит перед нами будущее, эколого-экономическое образование является необходимым условием для того, чтобы дать обществу возможность продвигаться к социальной справедливости, благополучию и безопасности своего существования, т.е. устойчивому развитию. Ключевой задачей здесь является активное участие в жизни общества, что, в свою очередь, определяется чувством ответственности каждого человека.

Личностная ценность эколого-экономического образования в профильной школе определяется индивидуально мотивированным и стимулированным отношением человека к собственному образованию, его уровню и качеству.

Мы придерживаемся мнения, что внутренние интересы собственно системы образования вторичны и должны быть подчинены интересам развития личности. Эколого-экономическое образование в профильной школе является средством реализации интересов обучающихся, которые в целом сводятся к необходимости быть конкурентоспособным и мобильным на рынке труда. Если образование конкурентоспособно, оно дает возможность человеку более свободно вступать в отношения конкуренции на рынке труда, способствует тому, чтобы работать качественно, преодолевать с меньшими усилиями возникающие затруднения. Поэтому любой вопрос в области содержания образования и педагогических технологий необходимо рассматривать и решать с учетом конечного результата, т.е. конкурентоспособности на российском и мировом рынках.

Кроме этого, эколого-экономическое образование в профильной школе может стать не только эффективным средством формирования эколого-экономических ценностных ориентаций, но и средством формирования экологической культуры. Во-первых, понятия эколого-экономических ценностных ориентаций и экологической культуры неразрывно связаны между собой, формирование одних неизбежно приводит к развитию других, и наоборот; во-вторых, в силу современных политических и социально-экономических отношений эколого-экономическое образование обладает для школьников большим мотивационным потенциалом к его изучению, нежели экологическое; и в-третьих, в связи с введением в общеобразовательные учреждения

профильного обучения появляется возможность организации эколого-экономического образования не только за счет соответствующих элективных курсов, но и путем открытия профильных эколого-экономических классов.

Эколого-экономическое образование как **система** характеризуется нами исходя из основных положений системного подхода. Выделим специфические черты эколого-экономического образования как системы, опираясь на положения системного подхода, выдвинутые Г.Н. Сериковым [7].

1. Каждый элемент эколого-экономического образования в профильной школе рассматривается как система, которой присущи все существенные признаки педагогических систем. Эколого-экономическое образование в профильной школе представлено как целостность, осуществляющая определенные функции, поэтому с точки зрения системного подхода внутренние особенности данной системы не имеют значения – единственную значимость приобретают ее системные свойства.

2. Эколого-экономическое образование в профильной школе является элементом среднего (полного) общего образования – системы более высокого порядка, поэтому при проектировании данной системы учитываются и ее внешние связи. Не только свойства элементов системы, но и ее внешние связи в значительной степени обуславливают характер ее функционирования. Тем самым, с точки зрения системного подхода, среда, в которой функционирует система, является системно организованной.

3. Функционирование эколого-экономического образования в профильной школе как системы обуславливается сущностью соответствующих оснований, которые предопределяют проявляемые системой свойства и задают целесообразную направленность ее функционирования. Типичными основаниями функционирования эколого-экономического образования в профильной школе как системы являются его исходные основания – предпосылки, которые во многом предопределяют характер этого функционирования.

4. Характеризуя эколого-экономическое образование в профильной школе как систему, целесообразно учитывать генетические свойства системы. Изменения состояния рассматриваемой системы могут стать настолько существенными, что ранее существовавший компромисс между ее составляющими нарушится. С позиции системного подхода такое

положение объясняется теми качественными изменениями, которые произошли в соответствующей системе, при этом дальнейшее ее использование становится нецелесообразным – требуется своеобразная замена (или реконструкция) соответствующей системы на другую, чтобы восстановилось утраченное соответствие.

5. Эколого-экономическое образование в профильной школе обладает потенциальными возможностями, которые являются ограниченными. Следует учитывать эти возможности, и вряд ли целесообразно ожидать каких-то последствий, которые выходят за пределы возможностей данной системы.

Таким образом, в системном аспекте эколого-экономическое образование в профильной школе является педагогической системой, представляющей собой упорядоченную совокупность взаимосвязанных компонентов (цели, содержания, методов, средств и организационных форм эколого-экономического образования школьников), характеризующих в наиболее общем, инвариантном для предпрофильной подготовки и профильного обучения виде все составляющие педагогической деятельности в данных социальных условиях.

Переходя к рассмотрению эколого-экономического образования как **процессу**, отметим, что в педагогической литературе понятие «образование» часто относят к процессу передачи и усвоения знаний, умений, навыков, формирования познавательных интересов и способностей, к специальной подготовке к профессиональной деятельности [6].

Поведение человека, как известно, реализуется в конкретных проявлениях его жизнедеятельности. Но чтобы эта жизнедеятельность проявилась, человек должен внести в общество личный вклад, который наиболее соответствует его призванию, требующему постоянной «подпитки» знанием. В силу этого образование, имея только воспитание при отсутствии знаний, остается абстрактным, идеализированным. Реальным же оно становится тогда, когда сопровождается упорной учебной, получением знаний и в общекультурных сферах, и по конкретному предмету, а также формированием навыков в избранной узкой специальности. Образование требует умелого и гармоничного сочетания воспитания, обучения и приобретения практических навыков. Следует особо подчеркнуть, что игнорирование воспитания образно (по К. Лоренцу) называют одним из «смертных грехов»

человечества. Отсутствие воспитания является разрушительным фактором как для самой личности, так и для общества.

В связи с вышеизложенным можно констатировать, что в процессуальном аспекте наиболее адекватно современным тенденциям термин «образование» определен в Законе РФ «Об образовании», в котором образование, будучи исключительно многоплановым понятием, отражает целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов) [3].

Эколого-экономическое образование в профильной школе, будучи специфической областью двух интегрирующих видов образования, является составной частью общего процесса образования. Соответственно, его теоретической базой служит общая теория дидактики и воспитания. С другой стороны, являясь производным от составляющих его компонентов, эколого-экономическое образование в профильной школе подчиняется специфическим принципам как экономического, так и экологического образования. Кроме этого, являясь специализированной областью интегрирующих видов образования, целым, взаимодействующим со своими составляющими частями на новом уровне, оно имеет специфическую интерпретацию уже известных теоретических положений. Однако совокупность частей еще не есть целое, в силу чего цель эколого-экономического образования в профильной школе не является простым сочетанием целей составляющих компонентов, но есть то новое, что порождено взаимодействием составляющих компонентов и его целого. Мы полагаем, что этим новым является формирование на уровне отдельной личности новых ценностных ориентаций, основанных на осознании неразрывной взаимосвязи человека и природы, взаимозависимости экономической деятельности человека, ее последствий для природы и самого человека как части природы и необходимости ее осуществления в рамках эколого-экономического равновесия.

Эколого-экономическое образование в профильной школе может быть представлено как процесс, заключающийся в обеспечении профильного эколого-экономического образования, эколого-экономического образования в процессе профильного обучения и предпро-

фильной эколого-экономической подготовки учащихся общеобразовательных учреждений. Исходя из общей цели, сущность данных элементов эколого-экономического образования в профильной школе может быть представлена следующим образом.

Профильное эколого-экономическое образование – целенаправленный и организованный в классах соответствующего профиля процесс усвоения учащимися общеобразовательных учреждений экологических, экономических и эколого-экономических знаний, умений и навыков, развития эколого-экономического мышления и формирования эколого-экономической направленности личности с целью реализации учащимися своих интересов, способностей и дальнейших жизненных планов в экологической, экономической и эколого-экономической сферах профессиональной деятельности в соответствии с индивидуальными эколого-экономическими ценностными ориентациями. **Эколого-экономическое образование в процессе профильного обучения** отличается от профильного эколого-экономического образования тем, что данный процесс организуется в классах различных профилей.

Предпрофильная эколого-экономическая подготовка – целенаправленный и организованный на старшей ступени основного общего образования процесс формирования у школьников потребности и интереса к изучению предметов эколого-экономического профиля с целью реализации ими своих интересов, способностей и дальнейших жизненных планов в экологической, экономической и эколого-экономической сферах профессиональной деятельности.

Образование в своей качественной характеристике – это не только ценность, система или процесс, но и **результат**, фиксирующий факт присвоения и государством, и обществом, и личностью всех тех ценностей, рождающихся в процессе образовательной деятельности, которые так важны для экономического, нравственного, интеллектуального состояния «потребителей продукции» образовательной сферы – государства, общества, каждого человека.

Осуществление эколого-экономического образования в профильной школе как и любого другого вида образования без прогнозирования ожидаемых и желательных результатов невозможно. Более того, необходимая конкретика данной стратегии напрямую зависит

от степени конкретизации ожидаемых результатов эколого-экономического образования в профильной школе в соответствии с возможно более конкретными критериями результативности.

Результативный аспект эколого-экономического образования в профильной школе определяется изменением **качества эколого-экономического образования школьников** – совокупности социально обусловленных показателей эколого-экономической обученности, эколого-экономического мышления и эколого-экономической направленности личности, представляющей нормативный уровень эколого-экономического образования школьников.

Взаимосвязь и взаимозависимость формирования эколого-экономической направленности, эколого-экономических знаний и умений (эколого-экономическая обученность) и развития эколого-экономического мышления проявляется в их основных связях с высшей формой психического отражения, интегрирующей все другие свойственные ему формы, – сознанием. При этом отметим, что данный факт полностью согласуется с основными положениями системного, синергетического и аксиологического подходов, служащими общенаучной основой и теоретико-методологической стратегией нашего исследования. Так, формирование эколого-экономических знаний и умений, обеспечивающих динамику форм отражения, предполагает необходимость осознания прошлого; при развитии эколого-экономического мышления, являющегося формой психического отражения, достаточно осознания настоящего; формирование эколого-экономической направленности, показывающей отношение к отражаемому на основе опыта, предполагает, в основном, осознание будущего.

Таким образом, теоретическое осмысление сущности эколого-экономического обра-

зования в профильной школе подтвердило нашу мысль о том, что эколого-экономическое образование обладает соответствующим педагогическим ресурсом, потенциал которого, на наш взгляд, должен быть направлен не на обеспечение учащихся фактическим материалом, а на формирование у них соответствующих ценностных ориентаций, которые характеризуется как направленность личности на те или иные ценности. Особый смысл данный вопрос приобретает в профильной школе, где ученик, делая выбор в пользу той или иной профессии, осуществляет его на основе эколого-экономического приоритета.

Литература

1. Аменд, А.Ф. *Дидактические основы непрерывного эколого-экономического общего образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук в виде науч. докл.* / А.Ф. Аменд. – Екатеринбург, 1997. – 58 с.
2. Гершунский, Б.С. *Философия образования для XXI века: в поисках практико-ориентированных образовательных концепций* / Б.С. Гершунский. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.
3. *Закон Российской Федерации «Об образовании»*. – М.: Изд-во «Ось-89», 2005. – 64 с.
4. *Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года* // Директор шк. – 2002. – № 1. – С. 97–126.
5. *Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования*. – М.: Изд-во АПК и ПРО, 2003. – 22 с.
6. *Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т.* / гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 1998. – Т. 2. – 672 с.
7. Сериков, Г.Н. *Образование: аспекты системного отражения* / Г.Н. Сериков. – Курган: Зауралье, 1997. – 464 с.

УБЕЖДАЮЩЕЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ В УПРАВЛЕНИИ ИННОВАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ

С.В. Сидоров
ЧГПИ

В статье рассматривается применение метода убеждения в управлении инновационно-педагогической деятельностью, описываются достоинства и недостатки данного метода.

Инновационный характер современного образования обусловил внедрение в практику образовательных учреждений (ОУ) новых педагогических ценностей: идей, концепций, методик, технологий. Осуществляемые инновации требуют формирования нового педагогического мышления, новых качеств личности и взаимоотношений участников инновационных процессов на основе принципов демократизации и гуманизации управления инновационно-педагогической деятельностью персонала [2, 3]. Реализация этих принципов прослеживается, в частности, в убеждающем воздействии менеджера ОУ.

Р.А. Фатхутдинов, предлагая разделить методы управления персоналом по степени свободы исполнителя на методы принуждения, побуждения и убеждения, указывает, что убеждение предоставляет исполнителю наибольшую свободу [4]. Синтезируя наиболее общепризнанные трактовки убеждения в менеджменте, мы выделяем следующие свойства убеждающего воздействия на людей:

- способствует формированию ценностных отношений, поскольку убеждения человека можно рассматривать как устойчивые структурные компоненты отношений личности;

- стимулирует преимущественно внутреннюю активность (восприятие, осмысление и принятие педагогических ценностей в их социальном и личностном аспектах);

- создает внутренние установки личности;

- направлено в большей степени на результат, чем на процесс (основным (первичным) результатом является принятие другим субъектом идеи, в социальной и профессионально-личностной ценности которой его убеждают; деятельность этого субъекта по реализации принятой идеи является производной по отношению к первичному резуль-

тату, кроме того, ее может и не быть без дополнительного стимулирования) [1, 3, 4].

Приняв за основу теоретического исследования методов управленческого воздействия на личность и коллектив системный подход, убеждение, в контексте инновационного менеджмента, можно рассматривать как интегративный (образуемый посредством применения совокупности методов) способ влияния на персонал, а также на не подчиненных менеджеру субъектов макросреды.

Убежденность педагогического коллектива в необходимости и возможности освоения образовательных новшеств зависит от четырех основных групп факторов. Факторы первой группы связаны с самим новшеством: его актуальностью, методической обеспеченностью, гарантированностью положительного эффекта, потенциальной привлекательностью в глазах педагогов. Вторая группа – это факторы менеджмента, определяющие способность субъекта управления стать проводником новшества в педагогическом коллективе: его собственная убежденность, понимание им важности данного нововведения, его авторитет и умение убеждать сотрудников. Субъект управления может быть как индивидуальным (один человек), так и коллективным (например, инновационная группа педагогов). Третья группа – факторы персонала, отражающие готовность к восприятию, осмыслению и применению нового. Четвертая – условия, влияющие на успех убеждения в каждой конкретной ситуации.

Первые две группы факторов мы можем рассматривать как нечто достаточно постоянное: новшество уже существует, если не в реальности, то хотя бы в замысле, а субъект управления убежден в необходимости его внедрения, поскольку взялся убедить в этом других. Таким образом, в моделировании сис-

темы методов убеждающего воздействия за точки отсчета, из которых исходит убеждающее влияние на персонал логично принять точки «новшество» (Н) и «менеджер» (М), отражающие первые две группы факторов.

Последние две группы факторов отличаются вариативностью влияния и, следовательно, множественностью создаваемых ими ситуаций убеждения. Для изображения множества ситуаций убеждения и степеней готовности персонала к принятию нового мы используем замкнутую линию, описанную вокруг этих двух точек. Эта линия – эллипс (см. рисунок). Тогда точки М и Н можно назвать фокусами эллипса, а прямую линию, на которой они лежат – осью фокусов. Линия, равноудаленная от обеих точек и пересекающая эллипс – это условная граница влияния факторов (на рисунке она проведена вертикально).

Точки на эллипсе (точки П) отражают положение персонала относительно педагогического новшества и менеджера. Таких точек теоретически может быть бесчисленное множество, однако по соотношению расстояний от них до точек М и Н и особенностям фоку-

сировки этих точек можно выделить пять основных их положений:

– П1 – фокусировка практически отсутствует, поскольку фокусы и точка П1 находятся на одной линии, фокус Н «заслоняет собой» М, влияние М нулевое;

– П2 – расстояние до Н ближе, чем до М, значит, влияние Н при убеждении значительно сильнее;

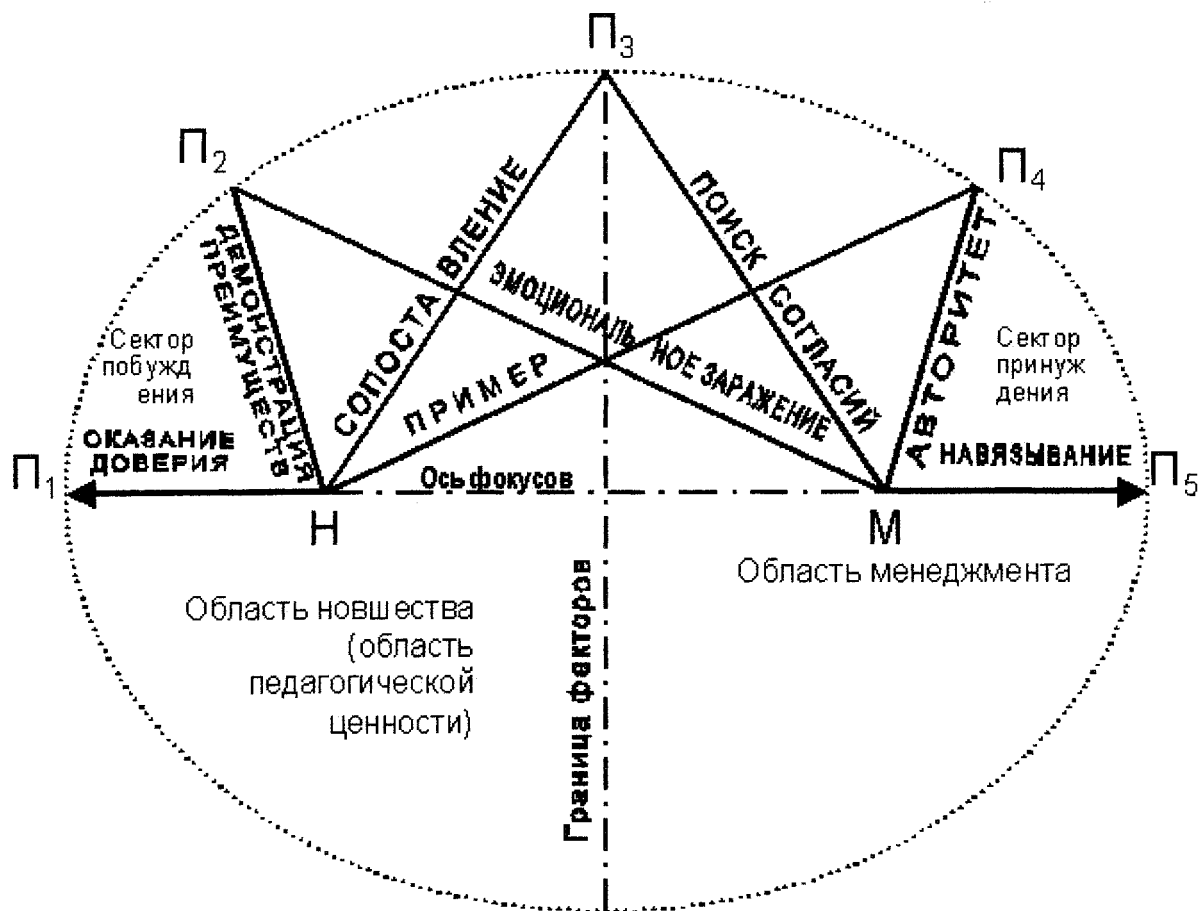
– П3 – М и Н равноудалены, их влияние среднее и примерно одинаковое;

– П4 – влияние М сильнее, чем Н;

– П5 – положение, обратное положению точки П1: влияние М абсолютно, а влияние Н отсутствует.

Отрезки, соединяющие точки П с точками Н и М, мы и будем рассматривать как графические изображения методов убеждения персонала в ценности новшества. При этом чем ближе та или иная точка П к фокусу Н или М, тем сильнее влияние этого фактора в методе.

Основным средством убеждения является аргументация. Ее отражают углы, вершины которых находятся на оси фокусов. Методы, образующие углы с вершиной в точке Н, отражают основные способы приведения аргу-



«Фокусировка ценностей» в убеждающем воздействии

ментов. Это методы *демонстрации преимуществ* (НП₂), *сопоставления* (НП₃) и *примера* (НП₄). Методы, образующие углы с вершиной в точке М, применяются для оперирования аргументами и позволяют усилить убедительность приводимых аргументов. К ним относятся методы *авторитета* (МП₄), *поиска согласий* (МП₃) и *эмоционального заражения* (МП₂).

Если рассматривать выделенные на рисунке методы подробнее.

Демонстрация преимуществ – метод убеждения, наиболее центрированный на новшестве. Суть метода состоит в том, что педагогам показывают только позитивные стороны нововведения, то, что явно лучше прежнего. При использовании метода демонстрации преимуществ менеджеру необходимо исходить из того, что, по мнению сотрудников, является преимуществом. Например, увеличение рабочей нагрузки при освоении нового и повышение плотности контроля в результате его внедрения подчиненными вряд ли будут восприняты с энтузиазмом. Преимущества нового могут быть связаны с повышением эффективности педагогического процесса, с облегчением труда педагогов, с возможностями для их карьерного роста, с преодолением актуальной для данного ОУ проблемы и т.д. Достоинство метода состоит в том, что он позволяет внушить интерес к новому, показать его важность, не вызывая у персонала существенных возражений. Недостаток метода: умалчиваемые при его применении отрицательные стороны рано или поздно обнаружатся, и подчиненные почувствуют себя обманутыми, что негативно скажется на их мотивации.

Метод **сопоставления** основан на рассуждении, сравнении и выявлении специфики новшества. Сравняться могут: новое со старым, традиционным для ОУ; объективно существующие плюсы и минусы данного новшества; мнения о данном новшестве и т.д. Выявляться могут: общие и отличительные черты, свойства, мнения; достоинства и недостатки; степень совместимости нового с традиционным; место новшества в системе работы ОУ и пути его реализации и т.д.

Сопоставление широко используется для убеждения в беседе, диалоге, коллективном обсуждении, однако менеджер может включать сопоставление и в монологическую речь, сопровождая ее краткими записями и схематичными изображениями. Достоинство мето-

да сопоставления в том, что он позволяет трезво и взвешенно оценить предполагаемое нововведение, вследствие чего формируемые им убеждения более устойчивы. Убеждающее воздействие этого метода не столь прямолинейно, как при демонстрации преимуществ, поэтому его эффективность в большей степени зависит от менеджера.

Пример как метод убеждения применяется в различных сферах человеческой деятельности. Приведение примеров позволяет добиваться лучшего понимания сотрудниками сущности и значимости нового, разъяснить его детали, переключая внимание на разные аспекты новшества. Примеры могут быть разными:

– позитивными (примеры успеха, достигнутого вследствие нововведений, личной инициативы, творческого подхода к выполняемой работе и т.д.) и негативными (примеры неудач, постигших людей из-за неприятия ими нового, из-за нежелания вникать в суть выполняемого дела и т.д.);

– прямыми (полностью сформированными на основе данного нововведения или непосредственно с ним связанными) и косвенными (не связанными напрямую с данным нововведением, но позволяющими выделить важную мысль);

– образными (притчи, анекдоты, литературные сюжеты и персонажи и т.п.);

– неоспоримо достоверными (например: напоминание об общеизвестных фактах, использование фактов из опыта данного ОУ, приведение реальных статистических данных) и др.

Особенность метода примера в том, что сила его убедительности в гораздо большей степени зависит от доверия персонала к источнику примера, от умения менеджера приводить удачные примеры, чем от объективной ценности самого новшества. На рисунке видно, что из трех методов приведения аргументов при приведении примера персонал оказывается дальше всего от точки «новшество», т.е. влияние фактора новшества менее устойчиво, чем при сопоставлении и демонстрации преимуществ.

Метод **авторитета** предполагает ссылки на авторитетных людей. Это могут быть:

– сам руководитель, например: «Я считаю, что внедрение этого новшества нам просто необходимо...»;

– наиболее уважаемые в коллективе педагоги, например: «Эту идею предложила Татьяна».

яна Алексеевна; она уже частично использовала ее в своей работе и, как вы знаете, добились блестящих результатов...» (далее слово предоставляется самой Татьяне Алексеевне);

– вышестоящее начальство, например: «Данная инновация является важной частью областной программы модернизации образования, и чем раньше мы начнем работу в этом направлении, тем лучше...»;

– известные деятели образования (ученые, педагоги-новаторы, классики педагогики), например: Новая система психолого-педагогической и медицинской диагностики позволит нам как нельзя лучше реализовать знаменитую идею К.Д. Ушинского о всестороннем изучении ребенка как объекта воспитания...».

Главное достоинство метода авторитета – возможность быстро и безоговорочно подчеркнуть важность новой идеи. Главный недостаток: сотрудниками плохо осмысливается сама инновация, поэтому велик риск, что их согласие будет лишь внешним, не имеющим в своей основе глубокой убежденности.

Поиск согласий (метод согласований) применяется в случае, если менеджер сталкивается в неприятии нового отдельным педагогом или группой педагогов. Неприятие может выражаться в скептических замечаниях и вопросах, в сомнениях относительно успеха нововведения или явном нежелании его осуществлять. Поиск согласий позволяет постепенно убедить сотрудника, находя общие черты в разных идеях, убеждениях, жизненных позициях. Суть данного метода состоит в том, чтобы сначала выявить такие аспекты инновации, которые не вызывают разногласий, а затем прийти к компромиссу по спорным вопросам. Достоинство метода поиска согласий состоит в организации осмысления педагогами предстоящего инновационного процесса.

В основе этого метода лежит «метод Сократа», с помощью которого легендарный античный философ вынуждал соглашаться со своей точкой зрения даже тех, кто сначала имел прямо противоположное мнение. Однако не следует забывать, что успех Сократа был во многом обеспечен тем обстоятельством, что он владел этим методом, а его оппоненты – нет. В современной общеобразовательной и профессиональной школе «метод Сократа» широко применяется в воспитательном процессе, с ним знакомы практически все педагоги, а некоторые из них сами прекрасно им владеют. Поэтому убедить сегодняшних

педагогов с его помощью гораздо сложнее, чем оппонентов Сократа.

Сократ, убеждая: а) всегда спрашивал (а его собеседник всегда отвечал); б) формулировал вопросы таким образом, чтобы в вопросе содержался желаемый ответ (или явный намек на желаемый ответ), с которым собеседнику оставалось только согласиться. Метод поиска согласий, по сравнению с «методом Сократа», более гибок и вариативен. Он предполагает использование множества приемов, и знаменитые «сократовские вопросы» – лишь один из этих приемов. Вопросы может задавать не только менеджер, но и сотрудники, а ответы могут быть развернутыми и не всегда утвердительными.

Эмоциональное заражение – метод, который усиливает рациональные, несущие смысловую нагрузку аргументы благодаря созданию благоприятного эмоционального фона. Психологами давно установлено, что эффективность познавательных процессов у человека зависит от его эмоционального состояния. Как правило, в подавленном настроении человека гораздо сложнее заинтересовать чем-либо, чем в тот момент, когда этот же человек бодр, уверен в своих силах. Эмоциональное заражение представляет собой передачу позитивных эмоций от менеджера персоналу. Эмоции могут транслироваться через разнообразные каналы общения: через слово, интонацию, мимику, жесты, взгляд, наглядные изображения, краткие письменные тексты и неречевые звуки. Так, прямой, открытый взгляд, энергичная речь, доброжелательные интонации в обсуждении спорных вопросов создают положительный эмоциональный фон убеждения.

Эмоциональное заражение формирует настроение персонала. Воздействие эмоционального заражения может быть очень сильным, однако сильные эмоции обычно непродолжительны и при убеждении должны подкрепляться осмыслением новшества, организуемым с помощью других методов.

В практике управления инновационно-педагогической деятельностью нередко возникает необходимость убеждающего воздействия не только прямой, но и обратной направленности, когда акцентируются недостатки новшества, противоречия, препятствия в его реализации. Убеждающее воздействие обратной направленности применяется, если требуется доказать неприемлемость данного новшества или менеджер использует тактику

«доказательства от противного». Обратные способы убеждения нам представляется логичным рассматривать как разновидности прямых методов убеждения, идентичные им по механизму воздействия, но противоположные по направленности. Прямые воздействия имеют позитивную, а обратные – негативную направленность. Так, пример может быть не только положительным, но и отрицательным (иллюстрирующим ошибки, недостатки), а мнение заведомо некомпетентного в данном вопросе лица может убедить людей в обратном.

Основываясь на схеме «фокусировки ценностей», обратные убеждающие воздействия мы представляем как отрицательные проекции методов убеждения относительно оси фокусов. Иначе говоря, на рисунке способы обратного направленного воздействия располагались бы в нижней половине площади эллипса, и каждый из отрезков, изображающих методы убеждения, дополнился бы своим зеркальным отражением. Таким образом, в каждом из рассмотренных выше методов убеждающего воздействия выделяется разновидность обратной направленности: демонстрации преимуществ соответствует *демонстрация недостатков*, сопоставлению – *противопоставление*, примеру – *отрицательный пример*, эмоциональному заражению – *эмоциональное отторжение*, поиску согласий – *поиск противоречий*, авторитету – *антиавторитет*.

Методы, используемые для убеждения, фокусируют факторы новшества и менеджмента на персонале. Совокупность шести основных методов убеждения образует на рисунке «корону убеждения» (фигуру с вершинами в точках М, П₂, П₃, П₄, Н). В то же время видно, что «фокусировки ценностей» не происходит в точках П₁ и П₅.

В точке П₁ новшество полностью заслоняет собой менеджмент. Это «точка неуправляемости». Однако находящиеся в ней сотрудники, могут самостоятельно изучать и применять новшество. Метод, соединяющий точку неуправляемости с точкой Н – это метод **оказания доверия**. Применяя данный метод, менеджер дает сотрудникам установку на проявление инициативы, как бы заявляя им: «Ценность этого новшества настолько очевидна, а вы настолько хорошие специалисты, что сами прекрасно во всем разберетесь». Таким образом, доверие – это убеждение путем своеобразного отказа от попыток убедить.

Вместе с тем, очевидна и побуждающая направленность этого метода.

В точке П₅ происходит обратное: менеджмент заслоняет само новшество. Убеждая, менеджер совершенно не обращается к существу инновации, опирается лишь на свое мнение и «подгоняет» под него все другие мнения и ответные реакции персонала (например, молчание истолковывается как согласие, а сомнение подчиненного – как признак скромности или того, что у него «дух захватывает» от нарисованных руководителем радужных перспектив). Это метод **навязывания**: руководитель формально не принуждает, но и не оставляет иных альтернатив, кроме согласия с ним. Точка П₅ – «точка соглашательства», оказавшись в которой, сотрудник не имеет возможности составить собственное мнение о педагогическом новшестве, вследствие чего его внешнее согласие с руководителем не имеет глубоких личных обоснований.

Методы оказания доверия и навязывания переводят управленческое воздействие в сферы, соответственно, побуждения и принуждения. Поэтому метод оказания доверия является методом, интегрирующим свойства убеждения и побуждения, а в методе навязывания сочетаются признаки убеждения и принуждения.

Согласно системному подходу, внутри системы методов убеждения можно выделить малые системы (субсистемы), которые, применяясь при определенных обстоятельствах в определенных сочетаниях, образуют целостные структуры и приобретают новые интегративные признаки. Иначе говоря, субсистемы методов могут определять тактику управленческого воздействия, реализуемую за относительно небольшой отрезок времени и направленную на решение частных задач управления.

Убеждение персонала в ценности новшества достигается посредством следующих основных действий: 1) внушения интереса к новому; 2) обсуждения возможностей и путей нововведения; 3) усиления актуальности (подчеркивания важности применения новшества).

Каждое действие предполагает применение соответствующей тактики воздействия на персонал. На рисунке основные методы, используемые для каждого из этих действий, образуют углы с вершинами в точках эллипса, а вспомогательные методы частично попадают в пространство этих углов, пересекая их стороны. Эти углы формируют соответствующие тактические схемы:

– угол НП₂М – *внушение интереса*; основные методы: демонстрация преимуществ и эмоциональное заражение; вспомогательные: методы сопоставления и примера (тактическая схема внушения интереса более всего напоминает схему рекламы нового товара: основной акцент делается на выделение достоинств нового и создание позитивного эмоционального фона);

– угол НП₃М – *обсуждение*; основные методы: сопоставление и поиск согласий; вспомогательные методы: эмоциональное заражение, пример (эта тактическая схема позволяет осуществлять убеждение персонала в режиме конструктивного диалога, подвергая многостороннему рассмотрению и объективной оценке как само педагогическое новшество, так и возможности для его реализации в данном ОУ);

– угол НП₄М – *усиление актуальности*; основными являются методы примера и авторитета, вспомогательными – поиска согласий и эмоционального заражения (тактическая схема, помогающая выделить важность новшества и возможность его применения).

Проведенный нами анализ убеждения как интегративного способа влияния на личность и коллектив в управлении инновационно-педагогической деятельностью в ОУ позволяет сделать ряд выводов.

1. При убеждающем воздействии на персонал:

– менеджер находится «внутри» управляемой системы, являясь проводником новшества;

– цель инновационной деятельности задается с помощью предъявления новшества и приведения аргументов, подтверждающих его ценность;

– регулирование процесса принятия ценности и освоения новшества персоналом достигается посредством оперирования аргументами;

– мотивация создается оказанием доверия, а также – опосредованно – через принятие сотрудниками профессионально-личностной и социальной ценности новшества;

– отсутствуют специальные методы внешнего стимулирования и оценивания результата.

2. Достоинства убеждения состоят в том, что оно:

– позволяет добиваться изменений в ценностных отношениях людей, что особенно важно при формировании нового педагогического мышления;

– менее всего провоцирует трудовые конфликты и снижает риск чрезмерной дестабилизации образовательной системы;

– является наиболее универсальным по сферам использования в инновационном менеджменте, поскольку может применяться менеджером ОУ не только по отношению к персоналу и неподчиненным лицам, но и для влияния на вышестоящих субъектов.

3. Главный недостаток убеждающего воздействия в том, что, приводя личность к принятию ценности, убеждение само по себе еще не обеспечивает реализацию этой ценности в профессионально-педагогической деятельности. Наличие этого недостатка требует от менеджера ОУ сочетать убеждение с другими методами управленческого воздействия на участников инновационного процесса и приводит к мысли о том, что в управлении инновационно-педагогической деятельностью наиболее предпочтительны интегративные стратегии управления персоналом, благодаря которым можно варьировать степень свободы исполнителей.

Литература

1. Аксененко, Ю.Н. *Социология и психология управления* / Ю.Н. Аксененко, В.Н. Каспарян, С.И. Самыгин, И.О. Суханов. – Ростов н/Д.: Феникс, 2001. – 203 с.

2. Садовникова, И.Е. *Система ценностей современного учителя* / И.Е. Садовникова // *Инновационные процессы в образовании: материалы VIII Международной научно-практической конференции (ЧГПУ, 22-23.04.2004)*. – М.–Челябинск: Образование, 2004. – С. 109–112.

3. Третьяков, П.И. *Адаптивное управление образовательными системами* / П.И. Третьяков, С.Н. Митин, Н.Н. Бояринцева; под ред. П.И. Третьякова. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 186 с.

4. Фатхутдинов Р.А. *Инновационный менеджмент* / Р.А. Фатхутдинов. – СПб.: Питер, 2005. – 253 с.

СИСТЕМА НЕПРЕРЫВНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ТРАНСПОРТНОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ

А.М. Якупов

МаГУ, г. Магнитогорск

Рассмотрено содержание понятия «транспортная культура» в контексте философской категории «культура». Обоснована актуальность исследования проблемы формирования транспортной культуры школьников. Определена ее роль в системе предупреждения детского дорожно-транспортного травматизма и раскрыто содержание модели системы непрерывной подготовки школьников к безопасной жизни и деятельности в транспортной среде.

Во всем мире одной из важнейших социально-общественных проблем является проблема обеспечения безопасности на транспорте и, прежде всего, автомобильном. Однако в самом катастрофическом положении среди развитых стран оказалась Россия. В свете дорожно-транспортных отношений обострение данной проблемы вызвано «взрывной» автомобилизацией общества в условиях его перехода к новому социально-экономическому укладу жизни и деятельности.

Трагическое положение складывается с безопасностью детей. Цифры детского дорожно-транспортного травматизма в результате этих происшествий велики – ежегодно погибают и получают травмы в ДТП до 27 тыс. детей и подростков до 16-ти лет. Количество погибших из года в год увеличивается, а свыше 80 % из общего числа пострадавших детей становятся инвалидами.

Если сопоставить число детей, погибающих ежегодно в результате ДТП с общими демографическими тенденциями России, то гибель, например, в 1996 году 2000 детей означает потерю более 40 тыс. россиян в XXI веке.

Проблема формирования транспортной культуры школьников имеет прямое отношение к решению комплекса вопросов сохранения жизни и здоровья детей – участников транспортных процессов и, в первую очередь, дорожного движения. Решению проблемы формирования транспортной культуры у детей и подростков как в России, так и за ее пределами, за всю историю развития транспорта вплоть до конца 90-х годов ушедшего столетия практически не уделялось внимания. В общем контексте философской категории

«культура» отдельными исследователями затрагивались вопросы определения места и роли транспорта в структуре культуры, но лишь в виде некой составляющей частицы одной из основных форм существования культуры – материальной (Ю.В. Бромлей, Р.Г. Подольный, В.И. Полищук и др.). Философское осмысление техники вообще в новой исследовательской области – философии техники, изложенное в работах ее основоположников Х. Ортега-и-Гассета, М. Хайдеггера, Х. Блумберга, А. Кестлера, продолженное Ч. Митчемом и В. Маккеем (1973 г.), П.Т. Дурбиным (1982 г.), Г. Шторком (1977 г.), В.Д. Губиным и Е.Н. Некрасовой (1996), а также, выдвинутая Ф. Дессауэром, Т. Литтом, Э. Гуссерелем и др. культурно-историческая концепция при исследовании феномена техники и процесса технизации современной культуры так и не стали той отправной точкой, которая исторически была необходима для разработки проблемы формирования транспортной культуры. В отечественной литературе по философии техники до последнего времени основное внимание уделялось лишь философско-методологическим проблемам технического знания и технических наук (В.Г. Горохов, Г.Г. Бычков, В.И. Белозерцев, Б.И. Козлов, Ю.С. Мелещенко, А.Д. Московченко, Н.П. Онищенко, Л.И. Покатаев, А.И. Половинкин, Я.В. Сазонов, Г.И. Шеменев и др.).

Одновременно с этим в научных источниках на феномен транспортной культуры в целом обращается недостаточное внимание. Об этом свидетельствует, например, тот факт, что понятие «транспортная культура» отсутствует как в философских и культурологических словарях и энциклопедиях, так и

в психологических и педагогических изданиях.

Транспортная культура, по нашему убеждению, является одной из форм (способ, стиль, образ и т.п.) жизнедеятельности человека и его специфических взаимоотношений с окружающей средой и ее обитателями по удовлетворению своих потребностей в организации и осуществлении вещественного, энергетического, информационного и социального обмена при обязательном обеспечении максимального уровня безопасности транспортных процессов и всех его участников. Рассматривая человека в «живой» среде транспортных систем в качестве их творца и участника процесса транспортировки, можно утверждать, что он (человек) творит «транспортную культуру» как неотъемлемую и функционально важнейшую составляющую общей культуры населения. В свою очередь, **безопасность в транспортной среде** – это форма (способ, образ, стиль) безопасной жизни и деятельности человека в этой среде, направленная на организацию и обеспечение процесса транспортировки, обеспечение его «живучести» и безопасности как для самого участника процесса, так и для окружающей его среды, в том числе и ее обитателей [1, 3].

Анализ существующих и широко применяемых в образовательных заведениях абсолютного большинства учебных заведениях нашей страны вариантов учебных программ, воспитательных систем в рассматриваемой нами области и их учебно-методического обеспечения, приведенные в работах наших соотечественников, а также в учебниках по школьному предмету «Основы безопасности жизнедеятельности» (1–5 классы), учебных пособиях, отдельных региональных стандартах и в отдельных изданиях, а также результаты поиска во всемирной Интернет-«паутине» показали, что проблеме формирования у школьников транспортной культуры как в отечественной педагогической теории и практике, так и зарубежной не уделено должного внимания. Во многих работах, посвященных данной проблеме, рассматриваются лишь отдельные ее стороны – это, в основном, изучение «Правил дорожного движения» (ПДД) и, как исключение, «Правил безопасного поведения на дорогах», а не системный подход к подготовке школьников к безопасному участию в дорожном движении и формированию у них высокого уровня транспортной культуры.

Проводимые с 1988 года по н.в. автором исследования позволили переосмыслить многие вопросы обеспечения безопасности в сфере автомобильного транспорта. Однако проблема преодоления недостатков существующей парадигмы в области формирования транспортной культуры у детей и подростков, проявившей свою ярко выраженную недостаточность, так и остается нерешенной как в теоретическом, так и в практическом отношении. Несомненно, что процесс формирования новой парадигмы имеет достаточно длительный характер и обусловливается сложностью трансформации устоявшихся в обществе на протяжении десятилетий взглядов и представлений о системе обеспечения безопасности дорожно-транспортного процесса. Одновременно с этим существующее доминирование традиционных взглядов и убеждений продолжает вести к воспроизводству проявившей свою недостаточность и несовершенство действующей в обществе системы обеспечения безопасности в сфере автомобильного транспорта, включая и те подсистемы и компоненты, которые, по сути своей, обязаны обеспечивать специальную подготовку всех участников дорожного движения без какого-либо исключения к их безопасному поведению в дорожно-транспортной среде. А это, в свою очередь, создает условия для нарастания социальной напряженности, вызванной ежегодно повышающимся уровнем аварийности в таких важных для общества социотехнических системах, к которым относятся транспорт в целом и автомобильный транспорт и дорожное движение в частности.

Формирование новой парадигмы предполагает не только переосмысление устоявшихся представлений о природе и механизме возникновения дорожно-транспортных происшествий, но также и всей системе подготовки человека к безопасному участию в транспортных процессах, разработку концепции формирования транспортной культуры, включающую в себя в качестве одного из фундаментальных компонентов вышеназванную подготовку участников движения, адекватную современным реалиям. И, несмотря на заметную актуализацию руководством страны в конце 2005 и начале 2006 гг. проблемы обеспечения безопасности на дорогах России, которая обусловила интенсивный поиск путей их разрешения, следует отметить, что вследствие своей конкретно-исторической обусловленности новая парадигма может оказаться относительной и преходящей.

На примере автодорожных отношений становится очевидным, что уровень аварийности, а также уровень и тяжесть его последствий, находится в определенной зависимости как от уровня подготовленности, ответственности и надежности всех без исключения участников дорожно-транспортного процесса (как «активных» – водителей, пешеходов, пассажиров и регулировщиков движения, так и «опосредованных» – всех тех, кто занят в области проектирования, конструирования, строительства дорог и производства автомобилей и т.д.), так и уровня сформированности у них транспортной культуры. Зависимость уровня аварийности и ее результатов на любом другом виде транспорта аналогична зависимости уровня отношений в сфере автомобильного транспорта.

Актуальность проблемы повышения современного уровня транспортной культуры молодого поколения россиян возрастает по мере развития транспортных систем. Вместе с этим, устаревший, а порой, и вовсе отсутствующий понятийный аппарат в области транспортировки, транспорта, транспортной культуры и культуры безопасности тормозит решение данной проблемы.

Значимость проблемы формирования транспортной культуры школьников прослеживается на государственном, научно-теоретическом, научно-методическом и практическом уровнях, и в этой связи она носит полиаспектный характер.

За последние десятилетия существенно изменился характер требований, предъявляемых современным обществом к участникам транспортных процессов и в особенности, к участникам дорожного движения. Предотвращение аварийных ситуаций по неосторожности или вследствие других опасных действий ребенка, зачастую переходящих в дорожно-транспортные происшествия, можно добиться только в таком обществе, в котором каждый участник автодорожного процесса будет представлять собой специально обученную и подготовленную личность с зарожденной и развитой потребностью быть безопасным участником этого процесса; с развитым чувством ответственности за последствия своих поступков; высокоорганизованную и дисциплинированную, обладающую чувством такта и умением управлять своим эмоциональным состоянием, с высоким уровнем внутренней культуры; активная в социальной и интеллектуальной сферах, уверенная в соб-

ственных силах и имеющая основания для этой уверенности.

Следовательно, на одном из первых мест в подготовке такой личности должны стоять, наравне со специальной подготовкой, вопросы самовоспитания и самообразования личности, формирования у обучаемого готовности к реализации заложенных в него основ транспортной культуры.

Задача по сохранению жизни и здоровья юных участников дорожного движения в современных условиях, как минимум, на порядок сложнее, чем считают многие современные теоретики и практики, и она, по сути своей, носит интегрированный характер, содержит в себе систему сложнейших задач социального, технико-экономического, психологического, культурологического, правового, морально-нравственного, этического, эстетического, педагогического, психологического и многих др. планов, решение которых неосуществимо без опоры на такие научные, практические и образовательные области, как инженерия, психология, педагогика, культурология, этика, мораль и нравственность, право и др.

Таким образом, становится очевидным, что проблема формирования транспортной подрастающего поколения теснейшим образом переплетена с проблемами формирования у него не только культуры транспортировки (перемещения), но также и культуры поведения в транспортной среде, и экологической культуры, и культуры безопасности личности в целом [2].

Сказанное выше позволяет выделить вопрос формирования транспортной культуры школьников в самостоятельную проблему. Это подтверждается, *во-первых*, тем, что в современных условиях развития общества органы образования России (за исключением специализированных учебных заведений, осуществляющих профессиональную подготовку кадров в области организации дорожного движения и эксплуатации автомобильного транспорта) практически не готовы к организации и осуществлению необходимых мер по формированию транспортной культуры школьников; *во-вторых*, неподготовленностью педагогических кадров, отсутствием необходимой учебно-методической базы и специальных образовательных технологий и т.п.; *в-третьих*, тем, что проблема формирования транспортной культуры школьников носит полиаспектный характер и включает и социальную проблему, и психологическую, и пе-

СИСТЕМА НЕПРЕРЫВНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ТРАНСПОРТНОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ И ПОДГОТОВКИ ИХ К БЕЗОПАСНОЙ ЖИЗНИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ТРАНСПОРТНОЙ СРЕДЕ										
Возраст	1 год-6 лет	7-10 лет	11-13 лет	14-15 лет	16-17 лет	18 лет-22 года	Трудоспособное взрослое население	Трудоспособное население: пенсионеры, инвалиды и др.	Нетрудоспособное население: пенсионеры, инвалиды и др.	
Основные структуры, обеспечивающие подготовку	Семья, УДО, окружающая СПС	Семья, ООУЗ (начальная школа), окружающая СПС	ООУЗ: 5-7 классы, семья, окружающая СПС	ООУЗ: 8-9 классы, УНПО, семья, окружающая СПС	ООУЗ10-11 классы, УСПО, УССПО, семья, окруж. СПС	УССПО, УВПО, окружающая СПС	П. Д. П., трудовые коллективы, спецкурсы, школы проф. мастерства и т.п.	СМИ, семья, органы социальной защиты.	СМИ, семья, органы социальной защиты.	
Вспомогательные структуры	СМИ, медучреждения	СМИ, медучреждения, общественные организации, ГАИ ГИБДД	СМИ, медучреждения, ГИБДД, правоохранительные органы, МЧС, общественные организации	СМИ, медучреждения, правоохранительные органы, подразделения МЧС, МО, общественные организации, ГИБДД	СМИ, медучреждения, подразделения ГАИ, МЧС, МО, правоохранительные органы, трудовые коллективы, общественные организации	СМИ, медучреждения, подразделения ГАИ, МЧС, МО, правоохранительные органы, трудовые коллективы, общественные организации	СМИ, медучреждения, правоохранительные органы, структуры МЧС, ГАИ ГИБДД, общественные организации	СМИ, медучреждения, правоохранительные органы, структуры МЧС, ГАИ ГИБДД, общественные организации	СМИ, медучреждения, правоохранительные органы, структуры МЧС, ГАИ ГИБДД, общественные организации	
ГЛАВНЫЕ ЦЕЛИ	<p>Зарождение и развитие потребности в обеспечении собственной и окружающей безопасности жизни и деятельности в транспортной среде</p> <p>Формирование знаний, умений, навыков, привычек безопасного поведения</p> <p>Формирование личности безопасного типа поведения в транспортной среде</p>									
Ведущие идеи подготовки и основные ее задачи	Знакомство с окружающим миром, Транспортной средой и их опасностями	Изучение окружающего мира с точки зрения проявления опасностей для человека, в том числе в транспортной среде	Моделирование проявления и фактическое выявление и практическое определение опасностей в транспортной среде и изучение причин их порождающих	Обучение методам определения причинно-следственных связей «опасность-причина» и изучение методов предупреждения появления опасных явлений в транспортной среде	Формирование системного подхода и научного применения системно-структурного метода в определении причинно-следственных механизмов возникновения (проявления) опасных для человека явлений в транспортной среде	Подготовка к обеспечению безопасности профессиональной деятельности и охраны труда, организации и обеспечению безопасности жизни и окружающей среды. Организация и обеспечение безопасности жизни и окружающей среды. Организация и обеспечение безопасности жизни и окружающей среды.	Подготовка и обеспечение надежности и устойчивости в организации и обеспечении безопасности собственной жизни и окружающей среды. Организация и обеспечение безопасности жизни и окружающей среды. Организация и обеспечение безопасности жизни и окружающей среды.	Поддержание имеющихся знаний, умений, навыков и привычек обеспечения безопасности собственной жизни и окружающей среды. Обучение правилам безопасного поведения в транспортных процессах. Привлечение к пропаганде и агитации безопасного образа жизни и безопасности в транспортной среде.	Поддержание имеющихся знаний, умений, навыков и привычек обеспечения безопасности собственной жизни и окружающей среды. Обучение правилам безопасного поведения в транспортных процессах. Привлечение к пропаганде и агитации безопасного образа жизни и безопасности в транспортной среде.	Поддержание имеющихся знаний, умений, навыков и привычек обеспечения безопасности собственной жизни и окружающей среды. Обучение правилам безопасного поведения в транспортных процессах. Привлечение к пропаганде и агитации безопасного образа жизни и безопасности в транспортной среде.
Условные обозначения:	<p>УДО – учреждение дошкольного образования;</p> <p>ООУЗ – общеобразовательное учебное заведение;</p> <p>УНПО – учреждение начального профессионального образования;</p> <p>УСПО – учреждение среднего профессионального образования;</p> <p>СМИ – средства массовой информации;</p> <p>С П С – социально-педагогическая среда</p> <p>Модель системы непрерывного, сквозного и систематического формирования транспортной культуры школьников и их подготовки к безопасной жизни и деятельности в транспортной среде</p>									

дагогическую; *в-четвертых*, решение проблемы формирования транспортной культуры школьников должно быть системным. Проблема формирования транспортной культуры школьников приобрела в настоящее время не только теоретический, но и социально значимый характер.

Начиная с 1990 года в школах города Магнитогорска в рамках диссертационного исследования по излагаемой проблеме проводится педагогический эксперимент и реализуется системный подход в организации процесса непрерывного формирования транспортной культуры школьников, в основе которого лежат принцип непрерывности, систематичности и последовательности, а также такие принципы, как преемственность, всеучастность, социальная ответственность и надежность. Разработанная нами «Модель системы непрерывного, сквозного и систематического формирования транспортной культуры школьников и их подготовки к безопасной жизни и деятельности в транспортной среде» приведена на рисунке. Мы рассматриваем решение данной проблемы в контексте процесса формирования транспортной культуры у всего населения, т.е. во всех его возрастных

группах и социальных слоях. Именно такой подход, как показывает наше исследование и внедренные в педагогическую практику на протяжении последних пятнадцати лет его результаты, являются наиболее результативными в работе со школьниками.

Литература

1. Якупов, А.М. *Культура, образование и проблема подготовки человека к участию в транспортных процессах* / А.М. Якупов // *Безопасность жизнедеятельности на пороге третьего тысячелетия: сборник материалов Первой Всероссийской научно-практической конференции*. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2000. – С. 116–119.

2. Якупов, А.М. *Подготовка к безопасному участию в дорожном движении – базовый элемент системы формирования транспортной культуры* / А.М. Якупов // *Жизнь и безопасность*, 2005. – № 1–2. – С. 359–374.

3. Якупов, А.М. *Формирование транспортной культуры – главное в обеспечении безопасности дорожного движения* / А.М. Якупов // *Основы безопасности жизнедеятельности*, 1999. – № 1. – С. 45–50.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ К ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕНИЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ

М.В. Подобед

ЧелГУ

В статье обосновывается актуальность постановки проблемы развития готовности учителей к организации ученического самоуправления. Раскрывается и обосновывается комплекс педагогических условий эффективных реализации и функционирования системы развития готовности учителей к организации ученического самоуправления.

Среди проблем, стоящих перед современной школой в период модернизации российского образования, к особо значимым можно отнести развитие системы педагогической поддержки ученического самоуправления. Это обуславливается принятой в нашей стране парадигмой государственно-общественного характера управления образованием, выдвинутой в качестве одного из принципов государственной политики в области образования.

Однако реальная практика обнаруживает достаточно устойчивый консерватизм, ориентированность учителей на традиционные подходы к взаимодействию с учащимися, укоренившимися в период расцвета государственного подхода к образованию. У них отсутствуют глубокие знания и способы эффективной организации ученического самоуправления, использования его воспитательных возможностей для развития у учащихся потребностей в коллективной творческой деятельности, формирования ответственного отношения к учебе.

Вместе с тем, следует указать на то, что вопросы повышения квалификации учителей в аспекте развития их готовности к организации ученического самоуправления являются в педагогике мало изученными.

Таким образом, и в теоретическом, и в практическом плане существует разрыв между потребностью школы в адекватной организации самоуправления учащихся и готовностью учителей обеспечить этот процесс. Разрешение этого противоречия определило актуальность нашего исследования «Развитие готовности учителей к организации ученического самоуправления».

В ходе исследования нами была разработана система развития готовности учителей к

организации ученического самоуправления, выявлен и реализован в рамках практической работы комплекс педагогических условий функционирования системы.

Выявление педагогических условий, способствующих эффективности функционирования системы развития готовности учителей к организации ученического самоуправления, осуществлялось нами исходя из содержательных особенностей разрабатываемой системы, сущностной характеристики развиваемой готовности учителей к организации ученического самоуправления.

Под педагогическими условиями мы понимаем взаимосвязанную совокупность мер, обеспечивающих достижение учителями более высокого уровня готовности к организации ученического самоуправления. В результате нами были выявлены следующие *условия*: разработка и реализация образовательной программы повышения квалификации учителей в аспекте их подготовки к организации ученического самоуправления в процессе методической работы в школе; реализация образовательной программы с учетом профессионального и витагенного опыта учителей; предоставление возможностей учителям для профессиональной самореализации. При этом новизна данных условий заключается в их использовании для выбранного нами предмета исследования, содержательном наполнении, комплексном обосновании и представлении.

1 условие – разработка и реализация образовательной программы повышения квалификации учителей в аспекте их подготовки к организации ученического самоуправления – ориентировано на создание базы для формирования знаний, умений и навыков обобщен-

ного характера; направлено на то, чтобы повышение квалификации учителей было формализовано как по содержанию, так и по способам и методам его освоения; ориентировано на выстраивание подготовки учителей к организации ученического самоуправления в рамках методической работы в общеобразовательной школе. Условие является базовым для функционирования системы развития готовности учителей к организации ученического самоуправления.

2 условие – реализация образовательной программы в процессе методической работы в школе с учетом профессионального и витального опыта учителей – направлено на снижение рисков реализации системы, связанных с особенностями личного и профессионального опыта педагогов, как то: возрастные, индивидуальные, психологические особенности, моральное и эмоциональное состояние; мотивация в повышении квалификации, жизненный опыт, а также социальная и профессиональная позиции. Реализация данного условия обеспечивает: использование различных форм методической работы с учителями в зависимости от имеющегося у них опыта профессиональной деятельности; гибкость в отборе содержания методической работы; обучение практической направленности в ходе методической работы; совместное субъект-субъектное взаимодействие учителей и организаторов методической работы в школе; возможность у учителей выбора форм, методов и темпов освоения образовательной программы.

3 условие – предоставление возможностей учителям для профессиональной самореализации – ориентировано на выявление и поддержание педагогически целесообразных инициатив учителей в сфере организации ученического самоуправления, содействие им в самосовершенствовании в выбранном направлении профессионально-педагогической деятельности.

Изучение современных психолого-педагогических исследований, а также анализ образовательной практики позволяет говорить о том, что выполнение третьего педагогического условия возможно, если

– развитие готовности учителей к организации ученического самоуправления рассматривается в контексте целостного развития специалиста, личности и духовно зрелого человека;

– методическая работа в школе направлена на профессиональную самореализацию учителя, развитие тех проявлений самосознания, которые являются акмеологическими инвариантами и обеспечивают успех деятельности по организации ученического самоуправления;

– предполагается разработка индивидуальных программ, направленных на избавление от субъективных характеристик личности, тормозящих ее развитие и реализацию в профессиональной деятельности;

– администрация школы и организаторы методической работы ищут возможности для обеспечения успешной профессиональной среды и благоприятных условий работы учителей, мотивирующих творческий педагогический коллектив на продуктивную деятельность;

– практикуется демократичный, доброжелательный стиль общения педагогов, направленный на формирование адекватной самооценки личности каждого педагога;

– реализуется гибкая система оценки и самооценки результативности педагогического труда, осуществляемая средствами проведения и анализа открытых воспитательных мероприятий, а также взаимного посещения учителями уроков и внеклассных мероприятий друг друга.

Рассмотренные выше педагогические условия взаимообусловлены, взаимосвязаны и являются необходимыми для развития готовности учителей к организации ученического самоуправления.

Литература

1. Боднар, А.М. Педагогический потенциал учителя (личностно-гуманистический аспект): автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.М. Боднар. – Екатеринбург, 1993. – 16 с.
2. Конаржевский Ю.А. Внутришкольный менеджмент. – М.: Новая школа, 1993. – 139 с.
3. Котлярова, И.О. Становление профессионально-педагогической квалификации: научно-методические рекомендации для руководителей / И.О. Котлярова. – Челябинск: Изд-во «Образование», 1998. – 63 с.
4. Яковлева, Н.М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: дис. ... докт. пед. наук / Н.М. Яковлева. – Челябинск, 1992. – 403 с.

**ВЕСТНИК
ЮЖНО-УРАЛЬСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА**

№ 16 (71) 2006

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

Выпуск 9

Издательство Южно-Уральского государственного университета

Подписано в печать 28.12.2006. Формат 60×84 1/8. Печать трафаретная.

Усл. печ. л. 28,36. Уч.-изд. л. 27,11. Тираж 100 экз. Заказ 219/48.

Отпечатано в типографии Издательства ЮУрГУ. 454080, г. Челябинск, пр. им. В.И. Ленина, 76.