

# ВЕСТНИК

**ЮЖНО-УРАЛЬСКОГО № 29 (129)  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
УНИВЕРСИТЕТА 2008**

ISSN 1991-9786

СЕРИЯ

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

Выпуск 17

*ПОСВЯЩАЕТСЯ  
65- ЛЕТИЮ ЮЖНО-УРАЛЬСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА*

**Редакционная коллегия:**

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

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

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

---

## СОДЕРЖАНИЕ

### ИНФОРМАЦИЯ

Педагогические публикации.....	6
Защиты диссертаций.....	8
Федеральные курсы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вуза.....	9

### КАЧЕСТВО НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

СЕРИКОВ Г.Н., СЕРИКОВ С.Г. Качество образования как ценность.....	14
КОТЛЯРОВА И.О., СЕРИКОВ Г.Н., СЕРИКОВ С.Г., ХАНЖИНА О.А. Показатели оценки качества результатов образовательного процесса.....	34
БОЯЛЬСКАЯ Т.А. Учебно-педагогическое общение в повышении качества образования.	54
СЕГОВА Т.Д. Критерии качества развития коммуникативно-речевой компетентности студентов.....	60
МАЛОЛЕТКО Э.А. Компоненты и критерии ценностного отношения подростка к здоровью.....	66
САВЕЛЬЕВ В.А. Оценка результативности тренинга профессионально-педагогического общения будущих учителей.....	72

### УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

КАРАЧАРОВСКИЙ В.А. Качество непрерывного профессионального образования как результат систематизации.....	76
ПОДПОВЕТНАЯ Ю.В. Гуманно ориентированное управление научно-образовательным процессом в университете.....	87
БУРОВ К.С. Проблема управления методологической работой в образовательном учреждении.....	93

### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

АСТАХОВА Л.В. Деятельность по формированию критического мышления студентов вуза в целях обеспечения их информационно-психологической безопасности.....	100
КОРОТКОВА Е.Г. Невербальное сопровождение речи в обучении студентов деловому общению.....	105
ВОЛЧЕНКОВА К.Н. Комплексный подход к развитию готовности будущих педагогов к профессионально-ориентированной устной речи.....	110
ЦЫТОВИЧ М.В. Повышение качества вторичной языковой образованности студентов на основе педагогического партнёрства.....	123
ГОЛЬЦЕВА Ю.В. Технология формирования профессиональных умений психологического консультирования у будущих педагогов-психологов.....	127
ОВИНОВА Л.Н. Образовательно-досуговый процесс – предпосылка воспитания нравственности студентов.....	133

---

ОВЧИННИКОВА Н.Н. Состояние проблемы формирования информационно-профессиональной компетентности будущих инженеров.....	139
ХОЛОДНЯКОВА Л.В. Повышение квалификации преподавателей как условие педагогического сопровождения индивидуальных траекторий образования.....	145
<b>НАШИ АВТОРЫ.....</b>	<b>149</b>

---

## CONTENTS

### INFORMATION

Pedagogical publications.....	6
Defense of dissertations.....	8
Professional development Federal coursers to faculty members of the Institute of higher education.....	9

### QUALITY OF SCIENTIFIC-EDUCATIONAL PROCESS

SERIKOV G.N., SERIKOV S.G. The quality of education as the main value.....	14
KOTLYAROVA I.O., SERIKOV G.N., SERIKOV S.G., KHANJINA O.A. Quality assessing indicators as the results for education process.....	34
BOYALSKAYA T.A. Readiness to self-actualization as the training-pedagogical communication criteria.....	54
SEGOVA T.D. The quality criteria of the development the speech-communication student's competence.....	60
MALOLETKO E.A. Components and criteria of valuable teenagers relation to their health.....	66
SAVELYEV V.A. The training effectiveness estimation prospective teachers' professional-pedagogical communication.....	72

### EDUCATION ADMINISTRATION

KARACHAROVSKY V.A. The quality of continuing professional education as the result of systematization.....	76
PODPOVETNAYA J.V. Humanely scientifically oriented educational process management in the university.....	87
BUROV K.S. The problem of methodological work management in educational institution.....	93

### THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

ASTAHOVA L.V. The quality of education as the main value.....	100
KOROTKOVA E.G. Nonverbal accompaniment of a speech in teaching students to carry out business communication.....	105
VOLCHENKOVA K.N. Complex approach to the teaching aids aimed at the development of the professional speaking skills of the future teachers.....	110
TSYTOVICH M.V. Increase of students' second language competence on the basis of pedagogical partnership.....	123
GOLTSEVA J.V. The professional skills formation technology of prospective teachers psychological consulting .....	127
OVINOVA L.N. Educational-leisure process is a precondition of student moral training.....	133



---

OVCHINNIKOVA N.N. The status of the problem of formation information-professional competence of prospective engineers.....	139
HOLODNYAKOVA L.V. The teacher's professional development as the term of pedagogical maintainability in individual educational trajectory.....	145
<b>OUR AUTHORS.....</b>	<b>149</b>

# Информация

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПУБЛИКАЦИИ

### PEDAGOGICAL PUBLICATIONS

В 2008 году профессорско-преподавательским составом Южно-Уральского государственного университета по педагогическим наукам опубликованы следующие научные работы.

#### Монографии

Ахтямов, М.К. Инновационный потенциал вузов в системе формирования конкурентоспособной предпринимательской среды региона: монография / М.К. Ахтямов, В.В. Лихолетов. – М.: Креативная экономика, 2008. – 260 с.

Котлярова И.О. Инновационная система повышения квалификации: монография / И.О. Котлярова. – Челябинск: ЮУрГУ, 2008. – 320 с.

#### Научные статьи

Профессор В.В. Лихолетов опубликовал статьи:

- в соавторстве с М.К. Ахтямовым в журнале «Российское предпринимательство» (выпуск № 5) по темам «В копилку теории предпринимательства... (о сопряжении «волн» теории предпринимательства и концепций теории развития творческой личности Г.С. Альтшуллера – И.М. Верткина)» и «Обогащайтесь... (о пользе встречного трансфера концепций сфер бизнеса и наук о человеке)»;

- в соавторстве с Д.А. Почебутом в журнале «Образование и наука. Известия УрО РАО (№ 6 (54) – сентябрь, 2008) по теме «Размышления о педагогическом потенциале туристских походов»;

- в соавторстве с А.В. Лихолетовым и М.А. Пестуновым в Вестнике ЧелГУ (раздел «Экономика») по теме «Стратегии, модели и формы коммерциализации объектов интеллектуальной собственности».

В «Вестнике ЮУрГУ» 2008 года № 26 (98), выпуске 13, серии «Образование, здравоохранение, физическая культура» опубликовали научные статьи следующие преподаватели ЮУрГУ: профессора И.О. Котлярова, В.В. Лихолетов, Г.Н. Сериков; доценты К.С. Буров, Ю.В. Подповетная, О.А. Ханжина.

В сборнике «Педагогический ежегодник» опубликовали результаты исследований преподаватели университета К.С. Буров, М.А. Волкова, К.Н. Волченкова, Н.Н. Кузьмина,

Ю.В. Тягунова, О.А. Ханжина, И.В. Хлызова. В этом же сборнике опубликовали результаты своих научных исследований по педагогике студенты Е. Тренин, И. Хаустова.

В тематическом сборнике научных трудов «Вопросы взаимосвязи образования и самообразования студентов» (выпуск 15, 2008) свои статьи опубликовали: Е.В. Ананьина, К.С. Буров, Л.Б. Дерябина, О.А. Кокшарова, С.М. Колова, Н.Н. Кузьмина, Н.В. Мищенко, И.В. Новоселова, Л.Н. Овинова, Е.Г. Плетнева, Ю.В. Подповетная, Ю.В. Тягунова, И.Ф. Тяпкин, И.В. Хлызова, М.В. Цытович, Е.Г. Шрайбер, Н.В. Якова, Е.Н. Ярославова.

Профессора И.О. Котлярова и Г.Н. Сериков приняли участие во всероссийском совещании – семинаре «Роль информационных технологий в разработке и внедрении системы качества образовательного учреждения среднего профессионального образования» (Курган, май 2008 г.). Отдельные материалы совещания – семинара нашли отражение в разделе «Проблемы качества образования» данного выпуска журнала.

Преподаватели Южно-Уральского государственного университета О.В. Белкин, С.М. Колова, В.В. Лихолетов, Л.Н. Овинова, Е.Н. Ярославова в 2008 году приняли участие в следующих научных конференциях:

- II международная научно-практическая конференция «Иностранные языки в дистанционном образовании» ПТРУ, Пермь, 6–8 февраля 2008;

- XI научно-практическая конференция «Развитие творческих способностей в процессе обучения и воспитания на основе ТРИЗ», Челябинск, 23–25 июня 2008 г.

В 2008 учебном году преподавателями Южно-Уральского государственного университета были изданы учебники и учебные пособия:

Сериков Г.Н. Управление образовательным учреждением. Часть 2: Элементы теории: учебник для студентов педагогических специальностей / Г.Н. Сериков. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, ИЦ «Уральская Академия», 2008. – 266 с.

---

Лихолетов, В.В. Управление инновациями. Коммерциализация интеллектуальной собственности: тексты лекций / В.В. Лихолетов, А.В. Лихолетов. – Челябинск: ЮУрГУ, 2008. – 150 с.

Ворошилова В.П. Учебное пособие по психологии для студентов инженерных спе-

циальностей / В.В. Ворошилова. – Челябинск: ЮУрГУ, 2008. – 130 с.

Всего преподавателями Южно-Уральского государственного университета в 2008 учебном году было опубликовано более 40 научных работ по педагогической тематике.

## ЗАЩИТЫ ДИССЕРТАЦИЙ

### DEFENSE OF DISSERTATIONS

В 2008 году были защищены следующие кандидатские экзамены по педагогическим наукам.

**1. Медведева Галина Александровна.**

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

**Диссертационный совет:** Д 212. 298. 11 при ГОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет».

**Дата защиты:** 27.05.2008.

**Тема:** «Формирование межкультурной компетентности студентов в деловом общении (на материале преподавания иностранных языков в вузе)».

**Научный руководитель** – доктор педагогических наук, профессор Т.Г. Калугина.

В диссертации разработана модель формирования межкультурной компетентности студентов в деловом общении при обучении иностранным языкам в вузе на основе системного, деятельностного и контекстного подходов, способствующая реализации современных целей профессиональной подготовки студентов, отличающаяся содержательным наполнением, представленным взаимосвязанными и взаимообусловленными блоками (операциональным, поведенческим, диагностическим).

Практическая значимость результатов исследования заключается:

- в создании методик организации и оценки квазипрофессиональной деятельности студентов, составляющими которых являются авторские методические рекомендации по изменению существующей системы оценки достижений студентов, по формированию коммуникативных умений и навыков студентов, на основе представленного алгоритма действий студентов; разработаны учебно-методические материалы, дидактически адаптированные к цели обучения, отраженные в учебно-методических пособиях;

- в разработке и обосновании оценочно-критериального инструментария, включающего уровни, критерии, показатели для диагностики сформированности межкультурной компетентности студентов в деловом общении.

Результаты настоящего исследования могут быть использованы в практике вузов в процессе профессиональной подготовки студентов.

**2. Ишимова Ирина Николаевна.**

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

**Диссертационный совет:** Д 311. 005. 01 при ФГОУ ВПО «Уральский государственный университет физической культуры».

**Дата защиты:** 06.09.2008 г.

**Тема:** «Становление общенаучных понятий у студентов в процессе педагогического взаимодействия».

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

В диссертации И.Н. Ишимовой разработана модель педагогического взаимодействия в становлении общенаучных понятий у студентов, которая может служить основанием для построения теоретической основы реализации взаимодействия участников образовательного процесса вуза.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработаны методические рекомендации по реализации педагогического содействия становлению общенаучных понятий у студентов, которые могут применяться в практике образовательных учреждений высшего профессионального образования.

Результаты исследования могут служить теоретическим основанием для дальнейшего исследования специфики формирования межкультурной компетентности в деловом общении на различных этапах профессиональной подготовки студентов вузов.

# ФЕДЕРАЛЬНЫЕ КУРСЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА ВУЗА

## PROFESSIONAL DEVELOPMENT FEDERAL COURSERS TO FACULTY MEMBERS OF THE INSTITUTE OF HIGHER EDUCATION

В 2008 году на базе Центра дополнительного образования кафедры «Педагогика профессионального образования» действовали две образовательные программы педагогической тематики федерального статуса: дополнительная профессиональная образовательная программа (ДПОП) «Преподаватель высшей школы» и краткосрочные курсы повышения квалификации, открытые по приказу Министерства науки и образования РФ № 2270 Институтом дополнительного образования ЮУрГУ.

ДПОП «Преподаватель высшей школы» была открыта в октябре 2006 года на базе Центра дополнительного образования кафедры.

«Педагогика профессионального образования». Первыми слушателями программы стали преподаватели семи факультетов ЮУрГУ.

В июне 2008 года состоялись защиты выпускных квалификационных работ первого набора слушателей. Защита выпускной квалификационной работы предназначалась для определения практической и теоретической подготовленности преподавателя высшей школы к выполнению профессиональных задач, установленных государственным образовательным стандартом, к послевузовскому образованию и повышению квалификации, к самообразованию и к исследованию. Тематика работ представлена в табл. 1.

Таблица 1

Темы выпускных квалификационных работ слушателей ПВШ

№	Ф.И.О. выпускника	Тема выпускной работы
1	Веряшкина Алена Владимировна	Методика реализации спецкурса «Экспериментальное исследование»
2	Волченкова Ксения Николаевна	Методика использования электронного учебника в образовательном процессе (на примере изучения иностранного языка)
3	Груба Оксана Николаевна	Профессионально-ориентированное обучение химии студентов архитектурно-строительного факультета
4	Кузьмина Надежда Николаевна	Методика реализации модели развития готовности к деловой переписке в дополнительном образовании менеджеров
5	Никоноров Станислав Валерьевич	Организация сквозного курсового проектирования на специальности «Промышленное и гражданское строительство»
6	Пикус Григорий Александрович	Информационные технологии в образовательном учреждении повышения квалификации
7	Трегубова Марина Владимировна	Модель организации обучения в вузе будущих тренеров по спорту с учетом современных управленческих требований рынка труда
8	Тягунова Юлия Владимировна	Методика исследования педагогической составляющей профессиональной квалификации преподавателя высшей школы
9	Цытович Мария Витальевна	Методика реализации модели педагогического содействия становлению вторичной языковой образованности студентов технических специальностей

Выпускники дополнительной профессиональной образовательной программы «Преподаватель высшей школы» продемонстрировали умения решать задачи, соответствующие их квалификации и должностным обязанностям, готовность осуществлять образовательный процесс в образовательном учреждении высшего профессионального образования с учетом специфики преподаваемого предмета; готовность способствовать социализации, формированию общей культуры личности студента, освоению им профессиональных образовательных программ; готовность подбирать и адаптировать содержание образования к аудитории студентов, готовность использовать разнообразные приемы, методы и средства образования; выпускники осознают необходимость соблюдения прав и свобод студентов, предусмотренных Законом Российской Федерации «Об образовании», необходимость систематически повышать свою профессиональную квалификацию, быть готовыми участвовать в инновационной деятельности в разных формах методической и научно-методической работы, осуществлять связь с заказчиками – будущими работодателями студентов, выполнять правила и нормы охраны труда, техники безопасности и противопожарной защиты, обеспечивать охрану жизни и здоровья студентов в образовательном процессе.

Государственная аттестационная комиссия под председательством директора института психологии и педагогики ЧелГУ, доктора педагогических наук, профессора С.А. Репина; в составе заместителя начальника Учебно-методического управления ЮУрГУ, кандидата технических наук, доцента М.Ю. Попова; заведующего кафедрой педагогики профессионального образования, доктора педагогических наук, профессора И.О. Котляровой; доктора педагогических наук, профессора Г.Н. Серикова отметила, что выпускные квалификационные работы, представленные слушателями к защите, актуальны и отражают основные направления развития современного высшего профессионального образования. Актуальность тематики выпускных квалификационных работ была обоснованно доказана каждым из выпускников. В то же время степень раскрытия педагогических аспектов темы слушателями технических специальностей представилась ГАК не столь полной, как в работах педагогов. Однако, председатель и члены ГАК отметили, что для абсолютного

большинства работ характерны полнота обзора состояния изучаемого вопроса в практике образования, для всех работ – корректность постановки цели и задач исследования.

В выпускных квалификационных работах нашли свое отражение применение современного программного обеспечения, компьютерных технологий. Все работы имели практическую направленность. Во всех работах акцент сделан на методической составляющей. Апробация работ прошла на педагогической практике слушателей и отражена в отчетах о выполнении задания на практику.

Вручение дипломов о присвоении бывшим слушателям квалификации «Преподаватель высшей школы» состоялось в октябре 2008 года.

Образование по данной программе продолжают преподаватели пяти факультетов ЮУрГУ, которые в этом учебном году планируют также защитить выпускные квалификационные работы и получить соответствующие дипломы.

В настоящее время продолжается набор слушателей на 2008-2010 учебные годы. Среди подавших заявки на обучение впервые появились преподаватели других учреждений профессионального образования г. Челябинска.

Краткосрочное повышение квалификации по приказу Министерства науки и образования РФ № 2270 в 2008 году проходило на базе Института дополнительного образования (ИДО) ЮУрГУ по направлениям «Актуальные вопросы модернизации высшего образования в России» (руководители Т.Н. Третьякова, Г.Г. Михайлов); «Информационная компетентность в профессиональной деятельности преподавателя вуза» (руководители О.Б. Елагина, Л.Б. Соколинский); «Инновационная деятельность в образовании» (руководитель В.В. Лихолетов); «Правоведение» (руководитель В.В. Кванина); «Современные технологии в образовании» (руководители Г.С. Костыко, И.О. Котлярова); «Проблемы качества обучения» (руководитель И.О. Котлярова).

Слушателями образовательной программы повышения квалификации «Педагогические технологии научно-образовательного процесса» в марте 2008 года стали 15 преподавателей различных учреждений профессионального образования Уральского региона. Реализацию программы обеспечивал профессорско-преподавательский состав ЮУрГУ: профессора Сидоров Александр Иванович, Ваулин Сергей Дмитриевич, Быков Евгений Виталь-

евич, Щуров Игорь Алексеевич, Михайлов Геннадий Георгиевич, Котлярова Ирина Олеговна (руководитель программы), Сериков Геннадий Николаевич, доценты Бойкова Людмила Ивановна, Сидоров Игорь Владимирович, Волошина Ирина Александровна, Хищенко Юрий Михайлович, Буров Константин Сергеевич, Волкова Милена Александровна, директор ЮУрГУ-ТВ Гордиенко Сергей Иванович. Также был привлечен учебно-

вспомогательный состав ИДО ЮУрГУ и центра дополнительного образования (ЦДО) кафедры «Педагогика профессионального образования».

Одним из результатов повышения квалификации стала выпускная квалификационная работа слушателей, защита которой проходила в виде деловой игры. Тематика выпускных работ представлена в табл. 2.

Таблица 2

**Темы квалификационных работ слушателей программы  
«Педагогические технологии научно-образовательного процесса»**

ФИО	Тема квалификационной работы
Абакумов Евгений Николаевич	Инновационные процессы в современной науке
Веденева Екатерина Владимировна	Подготовка абитуриентов к научно-исследовательской деятельности в условиях вуза (на примере научного общества учащихся)
Гольдфарб Ольга Сергеевна	Опыт организации технологии научно-образовательного процесса при написании курсовых и дипломных проектов
Давыдова Елена Сергеевна	Исследовательский компонент задания студентам специальности «Психология» на производственную практику
Дегтярева Нина Адамовна	Организация научно-исследовательской работы студентов в условиях провинциального вуза
Зырянова Юлия Макаровна	Роль инновационного развития высшей школы в профессиональной мобильности молодежи
Клименко Ольга Александровна	Социологическое исследование содержания научно-образовательного процесса
Колосова Ольга Сергеевна	Организационные формы осуществления здоровьесберегающих технологий в условиях вуза
Котелевская Зоя Александровна	Использование мультимедийных и интерактивных технологий при подготовке студентов в научно-образовательном процессе
Макарова Наталия Владимировна	Учет индивидуальных особенностей студентов в практике обучения и воспитания в вузе
Неделько Елена Геннадьевна	Организация научно-исследовательской работы преподавателей и студентов в условиях провинциального вуза
Непершина Галина Александровна	Технологии осуществления учебно-полевой практики для студентов-биологов
Рассохин Александр Григорьевич	Формы интеграции научного и образовательного процессов в высшей школе
Рогель Олег Викторович	Организация внеучебной работы в условиях провинциального вуза
Свиридюк Екатерина Петровна	Компьютерные технологии как средство активизации использования книжных памятников (редких книг) в научно-образовательном процессе вуза (на примере преподавания курса «Информационно-библиографическая культура»)

## Информация

В октябре 2008 года была реализована программа «Проблемы качества обучения». Из 22 слушателей 15 преподавателей приехали в ЮУрГУ из других городов: Бирск, Нижний Тагил, Набережные Челны, Санкт-Петербург, Стерлитамак, Уфа. Среди преподавателей, обеспечивающих программу: **профессора** Сидоров Александр Иванович, Ваулин Сергей Дмитриевич, Котлярова Ирина Олеговна (руководитель программы), Сериков Геннадий Николаевич; начальник юридического отдела Шведова Елена Евгеньевна, доценты Бойкова Людмила Ивановна, Сидоров Игорь Владимирович, Волошина Ирина Александровна, руководитель центра по сертификации систем качества Ашихмина Люд-

мила Алексеевна, Буров Константин Сергеевич; **директор ЮУрГУ-ТВ Гордиенко Сергей Иванович, директор библиотеки Кульневич Ирина Сергеевна.** Также был привлечен учебно-вспомогательный состав ИДО ЮУрГУ и ЦДО кафедры «Педагогика профессионального образования».

Слушатели отметили актуальность реализации программы по данной тематике и высокое качество организации и проведения курсов. По данному направлению слушателями были выполнены и защищены выпускные квалификационные работы. Наиболее интересными стали следующие работы (табл. 3).

Таблица 3

Темы выпускных работ слушателей программы «Проблемы качества обучения»

ФИО	Тема
Бартенева Надежда Сергеевна	Взаимодействие субъектов разработки системы менеджмента качества
Веселовский Анатолий Платонович	Качество условий взаимодействия преподавателей и студентов в научно-образовательном процессе
Волков Виктор Александрович	Теоретические и практические аспекты управления качеством педагогического образования
Волкова Елена Александровна	Измерение физического здоровья студентов
Косарева Лидия Ивановна	Качество условий образовательного процесса на кафедре математики технического вуза
Кукина Ольга Сергеевна	Разработка учебного плана на основании процессного подхода
Макарова Светлана Анатольевна	Использование кейс-технологий как резерв повышения качества образовательного процесса
Мукимов Ваниль Рафкатович	Теоретические предпосылки внедрения кредитно-модульной системы на факультете педагогики детства
Осокина Виктория Юрьевна	Основания разработки системы менеджмента качества для учреждений среднего профессионального образования
Сегова Татьяна Дмитриевна	Критерии качества развития коммуникативно-речевой компетентности студентов
Смирнова Юлия Васильевна	Резервы повышения качества методического обеспечения биологических дисциплин
Терехина Наталья Николаевна	Методологические основания и технология реализации системы менеджмента качества на кафедре иностранных языков
Хасанов Ришат Фаукатович	Проблемы перехода к двухуровневой системе высшего профессионального образования на филологическом факультете
Щербин Николай Николаевич	Методика измерения и оценивания качества двигательных действий студентов института физической культуры и спорта



---

По результатам научных исследований профессорско-преподавательского состава ЮУрГУ и обсуждения проблем качества образования на курсах повышения квалификации сформулирован раздел данного

номера журнала «Качество научно-образовательного процесса».

В ноябре 2008 года планируется новый набор в группу повышения квалификации по программе «Проблемы качества обучения».

# Качество научно-образовательного процесса

УДК 378.14

ББК 4481 + 4486.17 + 4489.51

## КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ЦЕННОСТЬ

Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков  
ЮУрГУ

## THE QUALITY OF EDUCATION AS THE MAIN VALUE

G.N. Serikov, S.G. Serikov  
SUSU

Качество образования охарактеризовано с аксиологических позиций. Обоснована система качества образования, основаниями которой являются признаки ценности образования и концепция ценности образованного человека. Определены предпосылки и критерии достижения качества образования.

*Ключевые слова: качество, ценность, признаки ценности образования, концепция ценности образованного человека, система качества образования.*

We can give the axiological characteristic to the quality of education, validate the system of education quality, fix the background and achievement criteria of education quality. The education value indication and value conception of educated person are determined as the base of the system of education quality.

*Keywords: the quality, the value, the quality of education, the value conception of educated person, the system of education quality.*

Образование как социальное явление характеризуется разнообразными свойствами. Вряд ли можно их осмыслить адекватно реалиям. Дело в том, что образование неисчерпаемо как по сути, так и по нюансам. Тем не менее, образование в каждом совокупном состоянии своих свойств объективно несет информацию о них, о намечающихся тенденциях в их изменениях. Однако выявление этой информации (ее отражение человеком) оказывается весьма затруднительным без специальных вспомогательных средств. Даже с их помощью можно рассчитывать на фрагментарное отражение информации о свойствах образования.

Специальными основаниями выбора таких средств служат признаки образования, которые удается установить исследователю (субъекту познания свойств образования). Среди соответствующих признаков первостепенное значение отводится тем, в которых выражена ценность образования. Понятно, что ценность образования характеризуется относительностью субъекта его отражения. Для государства и общества образование ценно, в частности, полезностью в развитии социальной действительности. Для отдельного

учащегося в образовании может быть ценным все то, что соответствует ее собственной природоопределенной уникальности. Каждый учащийся инстинктивно тянется к тому, что ему приятно (хочется делать) и напрягается всегда, когда нет такого желания. При этом ценность образования учащихся могут постепенно трансформироваться в некое сочетание желаемого с полезным.

Для человека, социальной группы или для государства и общества в целом ценность образования соотносится с представлениями о его качестве. По сути, речь идет о специфическом образе ценного образования, который соответствует эталону его качества. В таком смысле качество образования предстает определенными признаками его ценности. Речь, в частности, может идти, об образе образованного человека, об условиях, в которых созревает образованный человек. Важным аспектом ценности образования объективно является педагогическое сопровождение образовательной деятельности. Поэтому качество образования следует связывать с качеством педагогического сопровождения, которое, несомненно, зависит и от профессиональной квалификации педагогов, и от их обеспеченности

ресурсами осуществления профессиональной деятельности, да и от иных причин.

В понимании качества образования важна общая основа его интерпретации. Инициатором создания такой основы, скорее всего, должны быть государство и общество [1, 2]. Опираясь на исторический опыт образования, на достижения наук, на прогнозы развития перспектив государства, органы власти обязаны определиться с толкованием качества образования в разных его аспектах. Определенность выбора основных ориентиров, характеризующих качество образования человека, является подспорьем для субъектов управления образовательными учреждениями. В соответствующей интерпретации качества образования каждый из них получает установки на целевые приоритеты управления соответствующим образовательным учреждением, которые и служат основанием осуществления целостного управления образованием в стране.

Термин «качество» имеет разные смысловые значения [2, 3, 4, 6]. С одной стороны, качество является характеристикой свойств объектов реального мира, отличающих их друг от друга. В этом смысле качество того или иного объекта определяется присущими ему признаками, связями между ними. Наличие или отсутствие тех или иных признаков или связей между ними у конкретного объекта реального мира свидетельствует о том, что он обладает (или не обладает) соответствующими качествами. С этой стороны качество относится к объективной (не зависящей от воли, от желания кого бы то ни было) характеристике свойств того или иного объекта (явления, процесса) реального мира.

С другой стороны, качество является характеристикой ценностей тех или иных свойств реального мира для отдельного человека, для социальной группы людей, для общества в целом. Речь идет о том, что тот или иной субъект отдает предпочтения каким-либо свойствам тех или иных объектов реального мира. Оценивая каким-то образом соответствующие свойства объектов, субъект определяется с наиболее ценными для себя. В таком смысле качество характеризуется зависимостью от тех критериев (отличительных признаков), которые субъект выбрал для его (качества) оценки [4, 5, 7].

С этой стороны качество является относительной характеристикой свойств объектов реального мира. Оно обуславливается выбором критериев ценности, относительно которых и

определяется смысл термина «качество». Меняя критерии ценности, субъект, фактически, меняет и толкование качества оцениваемого объекта. Ясно, что такого рода произвол вносит неопределенность в толкование термина «качество». Однако реалии таковы, что в отношениях человека, группы, общества в целом с окружением превалируют ценностные аспекты в определении того, какие его свойства лучше других. Поэтому относительность качества свойств объектов реального мира имеет место в отношениях человека к нему.

Безусловно, каждый человек в своем онтогенезе определяется с личными ценностями относительно реалий. В соответствии с ними у него складывается собственное понимание их качества. В то же время, находясь среди людей, у которых также проявляется какое-то отношение к реалиям, человек не может игнорировать соответствующее общественное мнение относительно интерпретаций качества реалий. Более того, объективно складывающаяся интерпретация качества как ценность в группе (в обществе) не остается незамеченной человеком. Она может влиять на развитие его личного ценностного отношения к своему окружению (к его отдельным представителям).

Не следует забывать и того, что в процессе исторического развития человечество постоянно определяется с ценностями. Поэтому не удивительно, что в каждую историческую эпоху наблюдаются общепризнанные интерпретации ценностей реалий. Речь идет о трактовках тех признаков реалий, которые характеризуют их как специфическую социальную ценность. На ее основе правомерно определять качество того или иного объекта в плане его социальной значимости. К слову сказать, социальная интерпретация качества объектов реального мира определенно влияет и на личные ценностные ориентации человека.

Дело в том, что определенность социальной интерпретации качества как ценности, вольно и невольно становится единым ориентиром для всех тех, кто взаимодействует друг с другом. Только на общей основе (на сходной интерпретации понятия качества отдельных объектов реалий) люди могут понимать друг друга, сотрудничать между собой. Следовательно, определенность интерпретации понятия «качество» служит одним из оснований объединения усилий всех тех, кто искренне заинтересован в прогрессивном развитии человеческой цивилизации в разных аспектах сосуществования людей друг с другом.

## Качество научно-образовательного процесса

Важной предпосылкой определенности относительно толкования качества объекта как ценности являются признаки, по которым можно о ней судить. Речь идет о том, что ценность тех или иных реалий может определяться с разных сторон. В частности, она может обосновываться прагматическими соображениями. В то же время, ценными для людей могут быть и эмоциональные переживания, связанные с обращением к объектам реалий. Понятно, что существуют разные причины, в соответствии с которыми люди ценят те или иные объекты реалий. Однако относительно каждого из них, скорее всего, можно выделить набор наиболее характерных признаков, характеризующих его ценность в целом. Это и следует отнести к морфологии системной характеристики качества соответствующего объекта как целостной ценности.

Предприняв попытку ранжирования отобранных признаков ценности определенного объекта реалии, можно определиться с иерархией их упорядочения. При этом имеет смысл выяснить взаимосвязи между отдельными признаками ценности данного объекта. Взаимосвязи вместе с иерархической упорядоченностью признаков позволяют определиться со структурой признаков ценности соответствующего объекта реалий. Ясно, что структурирование одних и тех признаков ценности объекта можно осуществлять разными способами. В этом таится неопределенность в интерпретации качества объекта как целостной ценности. Тем не менее, каждая структура признаков ценностей несет в себе определенность относительно интерпретации качества соответствующего объекта.

Каждая морфоструктурная целостность признаков ценности объекта характеризуется функциональными свойствами. При этом далеко не всякая морфоструктурная целостность признаков ценностей оказывается вполне детерминированной относительно своих функций. Там, где существует полная детерминация между морфоструктурной целостностью признаков ценностей объекта и ее функциями, правомерно констатировать существования определенной морфоструктурно-функциональной общности, характеризующей его качество. Во всех иных случаях приходится констатировать неопределенность соответствующей морфоструктурно-функциональной общности. Тогда и качество соответствующего объекта реалии остается частично неопределенным.

Всякая морфоструктурно-функциональная общность признаков ценностей того или иного объекта реального мира, вообще говоря, изменчива. Это связано с объективными процессами развития отношений между людьми, а также их опыта отношений с соответствующими объектами. Могут меняться и признаки ценности, и иерархия между ними. Это, естественно, ведет к необходимости изменений в установившейся ранее морфоструктурной целостности. В свою очередь, происходят изменения и в функциях изменившейся морфоструктурной целостности. Тем самым, объективно проявляются свойства генетической изменчивости системы признаков ценностей (следовательно, – и качества) соответствующего объекта реалий.

По сути, любая морфоструктурно-функциональная общность признаков ценности конкретного объекта реального мира вносит определенность в толкование его качества. На соответствующей основе люди могут не только оценивать состоявшееся качество этого объекта, но и определяться с показателями востребованного (желаемого) его качества. Другими словами, опираясь на систему признаков качества объекта, люди могут проектировать виртуальный объект, обладающий желаемыми показателями качества. Его образ может стать ведущей целевой установкой преобразования управляемого объекта в состоянии, соответствующее характеристикам проектированного виртуального образа.

Ясно, что всякие изменения, вносимые в морфоструктурно-функциональную общность, влекут за собой коррективы в толкование качества соответствующего объекта. Их внесение можно предусматривать заранее. Для этого морфоструктурно-функциональной общности признаков ценности объектов следует придавать уровневую форму. Речь идет о своеобразном прогнозе изменений в ближайшей перспективе развития установленных признаков управляемого объекта.

Вычлененные признаки ценности объекта как критерии его качества оказываются выстроенными в форме системы. Их-то и имеет смысл называть *системой качества* соответствующего объекта. Очевидно, всякая система качества определенного объекта служит для того, чтобы ясно и четко интерпретировать его качество. Отсюда понятна относительность трактовок качества объектов реального мира. Однако это не означает полного произвола в

определении качества объектов реального мира. Дело в том, что в процессе исторического развития человечество определяется с ценностными характеристиками объектов реального мира. Они-то и составляют основу ценностных ориентаций субъектов в проектировании системы качества тех или иных объектов, а также в пользовании ею по отношению к ним.

Итак, определенность интерпретации понятия «качество», рождаясь в недрах социальной действительности, становится ориентировочной основой для каждого человека (групп людей). Вольно или невольно, каждый субъект своеобразно интерпретирует соответствующие ценностные характеристики реальных объектов. При этом важно, чтобы такие интерпретации не противоречили общепринятым представлениям о ценностях реального мира. Пользуясь собственной интерпретацией, каждый человек (группа людей) как субъект своей деятельности и взаимодействия с партнерами может выстраивать собственные системы качества управляемых объектов. Руководствуясь такого рода системами качества, субъекты вносят определенность в процесс преобразования соответствующих объектов. Обобщенная же интерпретация системы качества объекта реального мира может относиться как к объектам природы, к техническим системам, так и к управляемым социальным явлениям или процессам.

Для отдельного человека ценность образования обуславливается отношениями к тем или иным объектам реального мира, а также к себе. Дело в том, что для человека ценно все то, к чему он предрасположен в силу собственной природоопределенной уникальности. Поэтому каждый человека инстинктивно тянется к тому, что ему хочется делать и испытывает напряжение, нет желания что-либо делать.

В то же время, человек живет в социальном окружении, в котором существует общественное мнение о ценностях образования. Оно сложилось в процессе исторического развития человечества. Постепенно люди убедились в том, что образование является необходимым условием прогресса. Посредством образования удается сохранять традиции предков, перенимать накопленный социальный опыт исторического развития человечества. Стало ясно, что образование является предпосылкой проявления людьми лично значимых и социально полезных свойств в процессе их жизнедеятельности. Образование способствует вовлечению людей в решение актуальных

проблем социальной действительности. В таком смысле оно уже давно стало бесспорной социальной ценностью.

Каждому человеку постоянно приходится разрешать противоречия между своими естественными потребностями в образовании и социально обусловленным мнением о его ценностях. Как правило, ценности образования человека, развиваясь, трансформируются в некое сочетание желаемого с необходимым (с социально ценным).

По-видимому, мнения людей сходятся в том, что образование следует ценить хотя бы потому, что оно полезно как для человека, так и для общества и государства. Скорее всего, *полезность образования* имеет смысл отнести к ведущему признаку, характеризующему его ценность. Действительно, понимание полезности образования побуждает человека обращаться к нему, несмотря на необходимость преодоления значительных нагрузок. В меру своего понимания полезности образования человек с той или иной мерой усердия учится.

Полезность же образования в социальном плане обуславливает государственно-общественную поддержку образовательных учреждений, образующихся людей (учащихся), а также сотрудников, сопровождающих их образовательную деятельность. В обобщенном плане образование ценится потому, что оно всеми признается полезным (в той или иной интерпретации полезности). Поэтому полезность образования имеет смысл отнести к наиболее значимому аспекту его ценности. Полезность образования соотносится с другими признаками его ценности.

Образование человека характеризуется *информативностью*. Это означает, что в процессе образования человек обогащается информацией. Его обмен информацией с окружением является необходимой предпосылкой для собственного развития. Благодаря развитию человек обогащает ресурсы своей жизнедеятельности, растут возможности проявления себя. Это действительно ценно для самого человека. Ценность же развившихся способностей образованного человека определяется направленностью их применения. Государство и общество ценят такие проявления развившихся способностей человека, которые полезны для людей. Заметим, что информативность образования как признак его ценности смыкается с полезностью.

Ценность образования определяется также его *упорядоченностью*. Речь идет и о система-

## Качество научно-образовательного процесса

тизации содержания образования как предпосылке доступности его усвоения, и о регламентации образовательной деятельности, и о конкретных вариантах самореализации учащихся. Дело в том, что упорядоченность образования человека вносит существенный элемент определенности в его жизнедеятельность. Это само по себе ценно, т.к. неопределенность является препятствием, которое не всегда удается успешно преодолевать. К тому же определенный порядок жизнедеятельности человека способствует развитию многих его позитивных свойств, относящихся к упорядочению жизнедеятельности. В таком смысле упорядоченность как признак ценности образования также смыкается с его полезностью.

Ценной для человека в образовании может оказаться *привлекательность*. Речь идет о разных вариантах мотивов человека продолжать свое образование. К ним можно отнести и познавательный интерес, и потребности в самореализации, и намерения подготовиться к самостоятельной жизнедеятельности, и т.д. Другими словами, привлекательность образования характеризуется соответствием его возможностей доминирующим мотивам жизнедеятельности человека. Так как мотивы людей разнообразны, то и привлекательность образования зависит от многообразия средств их вовлечения в процесс образования, в иные виды жизнедеятельности, связанные с образованием. При этом привлекательность образования смыкается с его полезностью в плане вовлеченности в сферу образования.

Понятно, что ценность образования не ограничивается названными признаками. Их довольно много, но, скорее всего, все они так

или иначе связаны с его (образования) полезностью. Поэтому полезность образования следует считать основным признаком его ценности. Вычленение же информативности, упорядоченности и привлекательности как признаков ценности образования объясняется, с одной стороны, несомненной их значимостью в уточнении термина «полезность образования». С другой же стороны, важно минимизировать количество признаков, характеризующих полезность образования, ограничившись наиболее характерными аспектами ценности образования. Приведенная интерпретация ценности образования не претендует ни на универсальность, ни на полноту отражения соответствующих реалий. Предложенная трактовка признаков ценности образования приведена с целью внесения определенности в отражение соответствующих реалий.

В логике установления признаков ценности образования ведущим из них просматривается полезность. Поэтому полезность образования имеет смысл отнести к главному элементу системы признаков его ценности. Непосредственно соподчиненным ему элементом целесообразно назвать привлекательность образования. Дело в том, что каждый человек (в нашем случае, – учащийся) в своей жизнедеятельности руководствуется не только целесообразностью (т.е. полезностью образования), но и своими чувствами (отношением к образованию). Ясно, что привлекательность образования побуждает учащихся к образовательной деятельности. Информативность же и упорядоченность, в свою очередь, могут способствовать осмыслению полезности и ощущениям привлекательности образования (рис. 1).



Рис. 1. Структура признаков ценности образования

Структурированные в соответствующей логике признаки ценности образования составляют целостность, направленную на вовлечение учащихся в образовательный процесс, а также в иные процессы их жизнедеятельности в образовательном учреждении. Речь идет о том, что установленная предложенным способом морфоструктурная целостность признаков ценности

образования функционально призвана оценивать образование учащихся с позиции сочетания его полезности и привлекательности как ведущих ценностей образования и для общества, и для человека. Информативность и упорядоченность образования ценятся настолько, насколько способствуют осознанию учащимися полезности и ощущению ими ценности образо-

вания. Тогда соответствующая морфоструктурно-функциональная общность признаков ценности образования предстает как целостность.

Строго говоря, система признаков ценности образования остается морфоструктурно-функциональной определенностью до тех пор, пока она действительно соответствует представлениям о ценности образования. Любые изменения в интерпретации ценности образования обуславливают либо коррекцию соответствующей системы признаков его ценности, либо ее замену на иную. Это, по сути, означает, что система критериев ценности образования обладает свойством изменчивости. Однако в любом случае она становится определенной только тогда, когда выстроена морфоструктурно-функциональная общность ведущих признаков, характеризующих ценность образования.

Таким образом, система признаков ценности образования, определенно выраженная в некой морфоструктурно-функциональной форме, является ведущим основанием понятия качества образования. Это означает, что качество образования, в частности, интерпретируется как его образ, соответствующий признакам ценности образования. Соотнося этот образ с реальностью образования, можно устанавливать ее соответствие понятию «качество образования». Информация, получаемая вследствие такого соотнесения, полезна субъекту управления образованием. Он может воспользоваться ею как при постановке целей управления образованием, так и при выборе стратегии их достижения. В этом плане система признаков ценности образования вносит определенность в намерения субъектов относительно влияния как на краткосрочные, так и на долгосрочные перспективы развития образования.

Само собой разумеется, что содержательная интерпретация признаков ценности образования не может оставаться постоянной в длительной перспективе управления. Это обусловлено тем, что управляемое развитие образования ведет к изменениям его свойств. Не исключено, что в своем развитии образование в основном достигнет такого состояния, которое вполне соответствует содержательной интерпретации определенной ранее системы признаков ценности образования. Тогда-то и встанет вопрос о том, что делать дальше. Ответом на него может быть новая содержательная интерпретация признаков ценности образования. Опираясь на нее, субъект управления образованием определяется с дальнейшими целями влияния на управляемый объект. По сути, речь

идет об уровневой интерпретации признаков ценности образования. Ее можно выстраивать, опираясь на разные методики (технологии).

Итак, определенная система признаков ценности образования служит одним из оснований трактовки его качества как понятия. Сами же признаки ценности образования подбираются субъектом управления с учетом научных знаний, а также исторического опыта развития образования и наметившихся тенденций на перспективу. Безусловно, общие ориентиры в определении признаков ценности образования должны быть зафиксированы в государственно-общественных установках всем субъектам управления образованием. В то же время, интерпретации соответствующих установок находятся в ведении конкретных субъектов. На них и ложится основная ответственность за реализацию собственных интерпретаций системы признаков ценности образования в практике управления образованием.

По замыслу образование, соответствующее признакам ценности, должно способствовать развитию свойств учащихся, в целостности определяющих статус «образованного человека». Понятно, что, участвуя в образовании, соответствующем одинаковым признакам ценности, учащиеся будут отличаться друг от друга развившимися свойствами. Однако это не исключает сходства в результатах их образования. Дело в том, что, воспринимая одни и те же сведения в сфере образования, учащиеся не только своеобразно усваивают их. Вольно или невольно, они ищут взаимопонимания с партнерами. Тем самым, обеспечивается сходство в результатах образования учащихся.

Общие внешние ориентиры образования людей являются одной из предпосылок развития сходства в результатах их образования. Одним из таких ориентиров является концепция (образ модели) образованного человека (рис. 2).

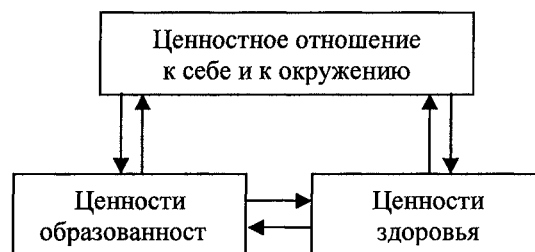


Рис. 2. Концепция ценностей образованного человека

## Качество научно-образовательного процесса

Действительно, прежде всего, субъекты внешнего влияния на образование человека, сопровождая его образовательную деятельность, в частности, руководствуются какими-то представлениями о том, чего следует ожидать в результате. Ясно, что разницей в толкованиях ожидаемых результатов образования учащихся мало продуктивен. Гораздо продуктивнее выглядит общая точка зрения субъектов внешнего влияния на образование человека относительно на ожидаемые результаты.

Понятно, что в характеристике ожидаемых результатов образования учащихся важен акцент на их ценности. Речь идет о том, что в ожидаемых результатах образования человека целесообразно выделить то, что ценится как государством и обществом, так и (в перспективе) каждым учащимся. Для этого необходимо разработать концепцию ценности образованного человека. В ней на основе исторического опыта образования, достижений науки следует выразить видение образованного человека, который может быть востребованным в обществе (в частности на рынке труда) и успешным в жизнедеятельности.

Ясно также, что ценность образованного человека необходимо соотносить с объективно проявляющимися результатами образования. Существуют разные взгляды на результаты образования. К ним, в частности, относятся знания. Умения, навыки или компетентность и компетенции, или развившаяся личность и т.д. В каждом из соответствующих взглядов действительно отражаются некоторые аспекты результатов образования человека. В них, несомненно, можно находить и ценностные аспекты. Здесь же остановимся подробнее на ценностных аспектах результатов образования человека, характеризующих его образованность, здоровье, а также отношение к себе и к окружению [6].

Напомним, что образованность человека – это развившееся свойство, проявляющееся в его способностях пользоваться усвоенным социальным опытом и приобретенным личным опытом в различных аспектах жизнедеятельности. Среди главных аспектов жизнедеятельности человека выделяются профессиональная деятельность, быт и самореализация. Образованность человека как-то проявляется в этих аспектах его жизнедеятельности. В профессиональной деятельности образованность определенно влияет на исполнение специалистом компетенций. В быту, опираясь на образованность, человек самостоятельно вы-

страивает свои отношения с окружением. Благодаря образованности, человек способен находить социально приемлемые траектории самореализации, соответствующие его природоопределенной сущности.

Несомненную ценность для государства и общества имеют такие характеристики образованности человека, которые, проявляясь в профессиональной деятельности, в быту, в самореализации, не наносят вреда ни самому человеку, ни его окружению. Более предпочтительной видится определенная польза для кого-то (чего-то) от жизнедеятельности образованного человека. По сути, это означает, что ценность образованного человека с позиции государства и общества состоит в полезных проявлениях его жизнедеятельности. При этом полезность трактуется с позиции перспектив развития государства и общества во всех основных аспектах социальной действительности (экономики, политики, права, морали и т.д.).

Для каждого человека приоритетной ценностью, скорее всего, является его самореализация. Она может проявляться и в профессиональной деятельности, и в быту. Вольно или невольно, каждый человек ценит свою образованность за то, что она может являться предпосылкой его самореализации (удовлетворение лично значимых потребностей в жизнедеятельности). Однако как социальное существо образованный человек должен соотносить свои потребности с сосуществованием с другими людьми (прежде всего, с партнерами по профессиональной деятельности, в быту). Своеобразная ответственность образованного человека за связи с окружением обуславливается, в частности, и его образованностью. Благодаря ей, образованный человек может ценить не только лично востребованное, но и социально полезное. Важным признаком ценности образованного человека является его здоровье. Дело в том, что здоровье человека – это одна из ведущих предпосылок его жизнедеятельности. В зависимости от состояния здоровья, от тенденций его развития находится (порой принципиальная) осуществимость тех или иных аспектов жизнедеятельности человека. Речь идет о том, что, даже обладая достаточной образованностью для реализации каких-то намерений в жизнедеятельности, человек не может их осуществить из-за отклонений в здоровье. Это обусловлено тем, что реализация намерений такого рода требует от человека определенных физических и психических нагрузок. Их выдержать без опасных последствий может



человек, обладающий определенными ресурсами здоровья.

Ясно, что общий потенциал здоровья человека является природоопределенным. Однако ресурсы его здоровья развиваются в процессе жизнедеятельности. Среди многочисленных социальных факторов влияния на ресурсы здоровья человека, следует выделить те, которые сопутствуют его образованию. В процессе своего образования человек испытывает как физические, так и психические нагрузки. Скорее всего, они полезны в той мере, в какой способствуют росту ресурсов здоровья. Избыточные же нагрузки составляют угрозу ухудшения здоровья человека. Именно в таком смысле следует понимать развитие здоровья образующегося человека. Ценным является укрепленное (с обогащенным ресурсом и сохраненными резервами) здоровье образованного человека.

Благодаря здоровью, образованный человек может пользоваться развившейся образованностью в той мере, в какой развит его ресурс. Именно ресурс здоровья образованного человека является предпосылкой реализации собственной образованности в профессиональной деятельности, в быту и в самореализации. Резервы же здоровья могут быть использованы в дальнейшем развитии образованного человека. Во взаимосвязи здоровья и образованности каждый человек может осуществлять свою жизнедеятельность, реализуя свои развившиеся свойства. Ценным является такое единство здоровья и образованности человека, благодаря которому он социально полезен, лично состоятелен (способен осуществлять задуманное в самореализации) и сохраняет перспективы продолжения жизнедеятельности.

Отношение человека к себе и окружению, безусловно, связано с его образованностью и здоровьем. Это, в частности, означает определенную зависимость отношения человека к себе и окружению от состояния и тенденций развития его образованности и здоровья. Образно выражаясь, здоровый человек, характеризующийся значительной образованностью, имеет необходимые предпосылки к социально ценному отношению к себе и к окружению. Однако социально ценное отношение человека к себе и к своему окружению лишь частично детерминировано его образованностью и здоровьем. Речь идет о том, что образованность и здоровье не гарантируют социально ценного отношения человека к себе и к окружению. Существуют различные причины

внутреннего и внешнего планов, в силу которых тот или иной человек своеобразно относится к себе и к окружению.

Безусловно, объективно существующие причины предопределяют реальное отношение человека к себе и к окружению. Тем не менее, живя в социальной действительности, человек должен учитывать общественное мнение о том, что такое ценностное отношение к себе и к окружению. Оно может быть идеализированным ориентиром поведения человека. К тому же, педагогическое сопровождение образования человека в образовательном учреждении также должно быть направлено на его приобщение к социальным ценностям. Среди них, в частности, находятся и те, в которых представлен образ ценностного отношения человека к себе и к окружению. Понятно, что этот образ не должен быть односторонним, безвариантным. Важно, чтобы в соответствующем понятии находили свое отражение ценности, выявленные человечеством в процессе исторического развития.

По сути, ценностное отношение образованного человека к себе и к окружению является вершиной своеобразной пирамиды, в основании которой находятся его образованность и здоровье. В то же время, отношение человека к себе и к окружению определенно влияет на развитие его образованности и здоровья. Дело в том, что отношение человека к себе и к окружению предполагает учет ценности образованности и здоровья. Следовательно, ценностью образованного человека, в частности, является его стремление к продолжению образования, к осуществлению здорового образа жизнедеятельности.

Рассматривая ценности образованности, здоровья и отношения к себе и к окружению, можно выразить понятие образованного человека как упорядоченную целостность соответствующих ценностей. В ее основании находятся образованность и здоровье, а отношение к себе и к окружению занимает иерархически ведущее положение. В то же время, сложившееся отношение образованного человека к себе и к окружению определенно влияет на продолжение его образования и, следовательно, на развитие образованности, а также здоровья (см. рис. 2).

Таким образом, ценность образованного человека можно представить упорядоченной целостностью. Тогда концепция образованного человека в целостном виде предстает целевым ориентиром, уточняющим систему цен-

## Качество научно-образовательного процесса

ностей образования. Речь идет о том, что система ценностей образования должна соответствовать ожидаемым результатам развития человека, соответствующего социально ценному образу образованного человека.

Образование человека тесно связано с окружением, в котором он находится. Именно там человек получает информацию, усваивает ее, обменивается продуктами усвоения с партнерами. Находясь в государственно-общественной сфере образования, человек окружается специально создаваемой средой, которую принято называть образовательным пространством. По форме его можно представить общностью разнородных элементов (координат образовательного пространства). Среди них выделяют координаты: нормативно-регламентирующую, перспективно-ориентирующую, деятельностно-стимулирующую и коммуникативно-информационную. Каждая координата образовательного пространства содержательно наполняется субъектами внешнего управления образованием человека. Поэтому для него самого содержательно наполненные координаты образовательного пространства в своей целостности предстают как условия (обстоятельства, не зависящие от него), в которых происходит образовательная деятельность.

Условия образовательного пространства обеспечиваются разными субъектами, исполняющими свои компетенции на разных уровнях управленческой вертикали. Кто-то определяет правовые предпосылки образования людей, устанавливает нормативы образовательной деятельности, имея в виду защиту учащихся от разного рода угроз. Кому-то поручается определиться с перспективами развития образования. Какие-то субъекты призваны обеспечивать образование людей разного рода средствами, несущими информацию, подлежащую усвоению. Субъекты управления образованием должны быть озабочены также и побуждением учащихся к соблюдению правил и норм, установленных в образовательном пространстве. При этом все субъекты управления образованием обязаны руководствоваться принципом иерархического детерминизма, согласно которому провозглашается межуровневая соподчиненность исполнения принятых решений.

Таким образом, формально условия образовательного пространства каждого учащегося (образующегося человека) оказываются выстроенными. При этом, естественно, их содержательное наполнение может быть различным.

Дело в том, что выстраивание условий в образовательном пространстве осуществляется разными людьми. При этом каждый из них может руководствоваться разными основаниями. Ясно, что в таком случае и условия образовательного пространства могут оказаться внутренне противоречивыми. Чтобы снять (снизить меру) такого рода противоречивости, необходимо выдвинуть общие ориентиры для субъектов управления образованием. Наряду с принципом иерархического детерминизма, полезным может оказаться требование соответствия условий образовательного пространства ценностям образования.

Смысл этого требования состоит в том, чтобы все субъекты управления образованием в процессе исполнения своих компетенций обязывались руководствоваться общими ценностями образования. Это, в первую очередь, относится к процессу созданию условий в образовательном пространстве, соответствующих общепринятым ценностям образования. Другими словами, каждый субъект управления образованием, внося свою лепту в создание условий единого образовательного пространства, призван ориентироваться на те ценности образования, которые провозглашены в соответствующей социальной действительности. Тогда одним из критериев качества образования целесообразно провозгласить соответствие условий образовательного пространства общепринятым ценностям образования. Охарактеризуем этот критерий качества образования подробнее.

Нормативно-регламентирующая координата образовательного пространства функционально призвана устанавливать порядок образования человека в сфере образования. В этой своей роли данная координата, в первую очередь, может соответствовать упорядоченности как признаку ценности образования. Фактически, нормы и правила, регламентирующие образовательную деятельность учащихся, их взаимодействие с партнерами, служат основанием установления определенного порядка образования людей. Другими словами, учащиеся, осуществляя свою жизнедеятельность в образовательном учреждении, обязываются руководствоваться теми ограничениями, которые прописаны в нормах и правилах образования человека. Соблюдение соответствующих норм и правил учащимися должно способствовать их приобщению к жизни в обществе. В этом видится полезность норм и правил поведения человека в образовательном учреждении.

В то же время важно, чтобы соответствующие нормы и правила поведения учащихся в образовательном учреждении не сковывали полностью их инициативность, активность, стремление к самореализации. Иначе нормативно-регламентирующие условия образовательного пространства лягут «тягостной ношей на плечи учащихся». Чтобы снизить уровень такой опасности, в нормах и правилах, регламентирующих деятельность учащихся, их взаимодействие с партнерами, следует предусматривать педагогически целесообразные «степени свободы» поведения учащихся в образовательном учреждении. Речь идет о разных аспектах их жизнедеятельности в образовательном учреждении. Важно, чтобы в каждом из них учащиеся могли бы делать свой выбор (выстраивать собственную траекторию жизнедеятельности). Тогда нормативно-регламентирующая координата образовательного пространства оказывается привлекательной для учащихся тем, что каждый из них может проявлять себя в чем-то как природоопределенная индивидуальность.

Перспективно-ориентирующая координата образовательного пространства служит своеобразным маяком для всех участников образования. Субъекты внешнего влияния на образование людей выстраивают проекты развития сферы образования, которые предполагается претворить в действительность в определенной перспективе. Тем самым, они информируют участников образования (в том числе, и учащихся) о том, что должно быть с образованием в будущем. При этом важно, чтобы содержание перспективно-ориентирующей координаты образовательного пространства отражало те позитивные изменения в образовании, которые, в первую очередь, относятся к учащимся. Тогда, скорее всего, каждый из них найдет в перспективе свой личный ориентир в жизнедеятельности, в сфере образования. Это, несомненно, усилит привлекательность условий образовательного пространства для них.

Найдя лично значимые ориентиры в перспективах развития образования, учащиеся могут выстраивать перспективы собственного образования. Тем самым, условия образовательного пространства становятся не только привлекательными, но и полезными для учащихся. Социально ориентированное самоопределение учащихся, безусловно, является также полезным и для государства, и для общества. В этом смысле перспективно-ориен-

тирующего условия образовательного пространства, соответствующие целостному признаку ценности образования, являются важной предпосылкой претворения замыслов на перспективу в реалиях образования. При этом важно, чтобы все субъекты внешнего влияния на образование человека способствовали осознанию им социально значимых и лично привлекательных перспектив своего образования. Тогда правомерно ожидать позитивного отклика с его стороны.

Свои особенности должна иметь и коммуникативно-информационная координата образовательного пространства. Прежде всего, ее содержание должно соответствовать ценностям информативности. Речь идет об информативности средств осуществления образовательной деятельности, а также выбираемых учащимися средств самореализации. Пользуясь соответствующими средствами, учащиеся усваивают доступную им информацию. На обеспечение обмена информацией учащихся с окружением должна быть сориентирована коммуникативно-информационная координата образовательного пространства. При этом важно, чтобы информация, доступная для учащихся, характеризовалась полезностью в плане пользования ею в разных аспектах жизнедеятельности. Тем самым, информативность как ценность образования взаимно связывается с полезностью. В целостности информативность и полезность содержания коммуникативно-информационной координаты образовательного пространства вполне соответствуют ее объективной ценности.

Усвоение информации должно быть привлекательным для учащихся. Это достигается, в частности, подбором средств ее коммуникации. Другими словами, коммуникативно-информационные условия образования учащихся предполагают привлекательность оформления информации педагогически целесообразными методами и формами. Привлекательность информации может усиливаться и специальной упорядоченностью ее предъявления учащимся. В целом же привлекательность и упорядоченность коммуникативно-информационной координаты образовательного пространства служат предпосылкой усвоения учащимися информации, а также способствуют активизации мотивации жизнедеятельности в соответствующих условиях образовательного пространства. Соответствие же коммуникативно-информационной координаты образовательного пространства признакам ценности образования в

## Качество научно-образовательного процесса

целом определенно способствует уюту и комфорту жизнедеятельности учащихся.

Деятельностно-стимулирующая координата образовательного пространства функционально предназначена для того, чтобы побуждать учащихся к активному проявлению себя в разных аспектах жизнедеятельности социально приемлемым образом. С позиции гуманно ориентированной системно-синергетической методологии приоритет в побуждении учащихся к чему бы то ни было, отдается убеждению. В таком случае, деятельностно-стимулирующая координата образовательного пространства призвана привлекать учащихся к исполнению своих компетенций посредством активизации их внутренних ресурсов. Следовательно, привлекательность условий образовательного пространства определено зависит от содержания его деятельностно-стимулирующей координаты. Ее содержание должно способствовать усилению мотивации учащихся к исполнению своих компетенций в образовательной деятельности и во взаимодействии с партнерами.

Безусловно, деятельностно-стимулирующие условия образовательного пространства, влияя на молитвы жизнедеятельности учащихся, одновременно способствуют и их усердию в усвоении информации, и росту организованности (упорядоченности) образовательной деятельности, и активизации своих ресурсов в самореализации. Все это говорит о том, что деятельностно-стимулирующая координата образовательного пространства должна соответствовать признаками ценности образования в их целостности. Более того, эта координата образовательного пространства, образно выражаясь, проникает и в другие координаты. Речь идет о том, что в содержании каждой координаты образовательного пространства должен находить отражение аспект, стимулирующий жизнедеятельность учащихся. Тем самым, условия образовательного пространства, соответствующие признаками ценности образования (рис. 3), становятся важным элементом, характеризующим качество образования учащихся.

Итак, условия образовательного пространства, выстроенные в соответствии с признаками ценности образования, целесообразно рассматривать как важную предпосылку влияния на свойства образованного человека. Это означает, что соответствующие условия образования учащихся сопутствуют развитию социально и лично ценных свойств образованного че-

ловека. Поэтому условия образовательного пространства, соответствующие признакам ценности образования, целесообразно относить к одному из элементов системы, предопределяющей качество образования. Этот элемент призван служить одной из главных предпосылок косвенного влияния на поведения учащихся в образовательном учреждении и в социальном окружении в целом.

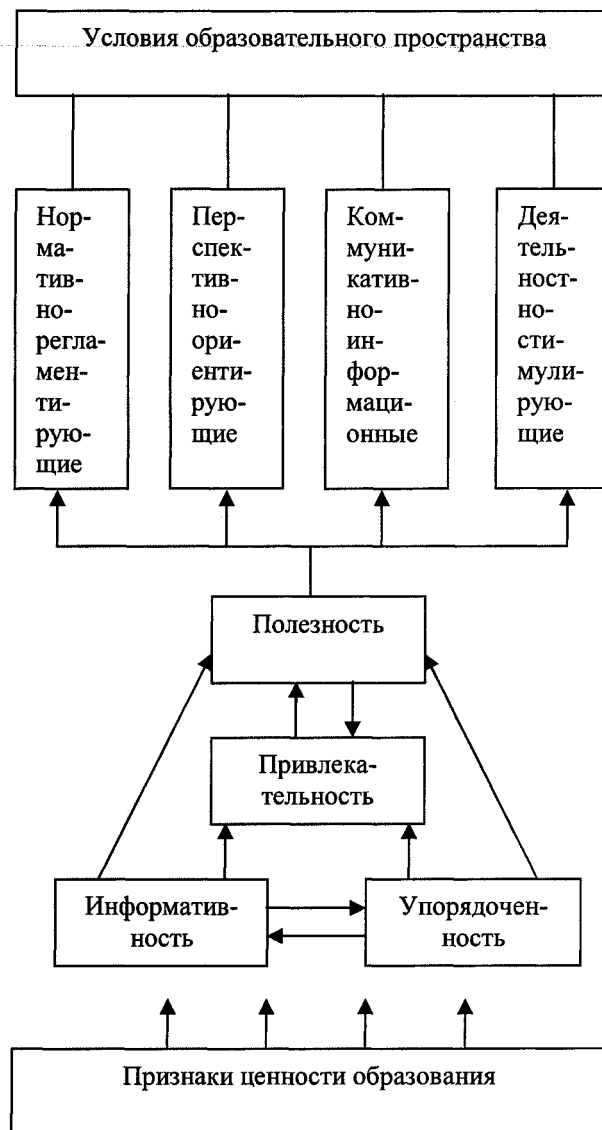


Рис. 3. Формы соответствия условий образовательного пространства признакам ценности образования

Условия, характеризующие свойства образовательного пространства, являются средой, сопутствующей не только жизнедеятельности учащихся. В соответствующем образовательном пространстве исполняют свои компетенции и те, кто способствует образованию

учащихся. Среди них находятся и педагоги. Их компетенции в общем виде сводятся к сопровождению образования учащихся. Речь идет о том, что в своей профессиональной деятельности педагоги упорядочивают содержание образования, приводя его в соответствие с особенностями осуществляющейся образовательной деятельности.

Педагоги способствуют усвоению учащимися упорядоченного содержания образования. Они же руководят образовательным процессом. Педагоги осуществляют наставничество, помогая учащимся самоопределиваться в разных аспектах своей жизнедеятельности. Словом, педагогическое сопровождение образования учащихся предстает разносторонней профессиональной деятельностью педагогов, которые в определенных условиях образовательного пространства помогут учащимся и учиться, и самореализовываться, как в образовательном процессе, так и в организованном досуге.

Педагогическое сопровождение образования учащихся может происходить по-разному. Может быть так, что каждый педагог, сопровождающий образование учащихся, руководствуясь возложенными на него компетенциями, самостоятельно определяется с содержанием, с методами и организационными формами взаимодействия с ними. Тогда исполнение всеми педагогами своих компетенций обусловит совокупное педагогическое сопровождение образования учащихся. Этот вариант педагогического сопровождения образования учащихся страдает тем, что учащиеся могут испытывать неопределенность в ориентации своей жизнедеятельности. Дело в том, что разъединенные педагоги исполняют свои компетенции с учетом лишь собственных интерпретаций целесообразного сопровождения образования учащихся. Если между ними нет согласия, то учащиеся сталкиваются с ситуацией неопределенности относительно продолжения образования.

С позиции гуманно ориентированной системно-синергетической методологии целесообразной признается согласованная позиция педагогов относительно сопровождения образования определенного контингента учащихся. Речь идет о партнерстве педагогов, сопровождающих образование одного и того же контингента учащихся. Оно предполагает взаимодействие педагогов друг с другом, направленное на поиск общих оснований, руководствуясь которыми, все они могли бы исполнять свои компетенции в сопровождении

образования учащихся. Если педагоги сумели определиться с общими основаниями исполнения своих компетенций, а также упорядочить соответствующие основания, то педагогическое сопровождение образования учащихся предстанет целостностью. Ясно, что целостное педагогическое сопровождение образования учащихся предпочтительнее в том плане, что оно определенно ориентирует их в образовательном пространстве.

Целостность педагогического сопровождения образования учащихся зависит от многочисленных предпосылок, относящихся как к влиянию на педагогов извне, так и к специфике свойств каждого из них. К факторам влияния извне относятся условия образовательного пространства, а также усилия субъектов управления образованием (органов государственной власти и руководства образовательного учреждения). Влияние извне на педагогическое сопровождение образования учащихся, безусловно, сказывается на свойствах педагогического сопровождения в той мере, в какой оно определенно и настойчиво побуждает педагогов к объединению своих усилий.

В то же время, педагоги являются профессионально состоятельными субъектами своей деятельности, самоопределившимися в ней. Каждый из них, с одной стороны, имеет внутренние ресурсы, необходимые для исполнения компетенций, относящихся к сопровождению образования учащихся. С другой стороны, и резервы развития профессиональной квалификации у педагогов свои (отличающиеся от резервов других педагогов). С третьей стороны, личные воззрения на профессиональную деятельность педагогов также могут быть разными. Все это тоже сказывается на реалиях единения педагогического сопровождения образования учащихся.

Тем не менее, на основе сочетания факторов внешнего и внутреннего влияния на педагогическое сопровождение образования учащихся вполне можно добиваться его относительной целостности. Речь идет о том, что, проходя определенные стадии своего развития, педагогическое сопровождение образования учащихся может характеризоваться тенденциями роста меры его целостности. Для этого нужны определенные предпосылки внешнего и внутреннего планов. Речь идет об усилиях субъектов управления образованием, целенаправленно влияющих на педагогов, а также об их самоуправлении, направленном на поиск компромиссов с коллегами относи-

## Качество научно-образовательного процесса

тельно общих ориентиров сопровождения образования учащихся. Обоюдное согласие в этом является необходимой предпосылкой достижения целостности педагогического сопровождения образования учащихся.

Одним из оснований становления целостности педагогического сопровождения образования учащихся является согласие всех педагогов относительно толкования ценности образованного человека. Дело в том, что достижение целостности педагогического сопровождения образования учащихся не является самоцелью. Оно осуществляется ради достижения определенной цели, которую обобщенно можно выразить как воспроизводство образованного человека. Другими словами, педагогическое сопровождение образования учащихся объективно должно быть целенаправленным на воспроизводство образованных людей. Понятно, что каждый образованный человек так или иначе должен цениться в социальной действительности. Поэтому ценность образованного человека является важным ориентиром в определении качества образования. Это означает, что качество образования следует соотносить с ценностью воспроизводимых образованных людей. В силу значимости педагогического сопровождения в образовании учащихся, его *направленность на реализацию концепции ценности образованного человека относится к важному критерию качества образования* (рис. 4).

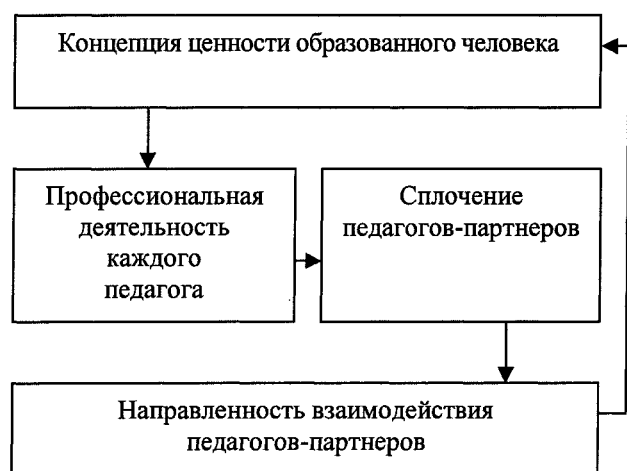


Рис. 4. Направленность взаимодействия педагогов-партнеров на реализацию концепции ценности образованного человека как критерий качества образования учащихся

Так как результаты образования определенно зависят от свойств педагогического сопровождения, то важно, чтобы оно было направлено на достижение целей, соответствующих общепринятым взглядам на ценность образованного человека. Такого рода взгляды отражаются в концепции ценности образованного человека. Отсюда правомерен вывод о целесообразности направлять педагогическое сопровождение образования учащихся на реализацию концепции ценности образованного человека. Более того, становление целостности педагогического сопровождения образования учащихся тесно связано с принятием педагогами общей концепции ценности образованного человека. Действительно, общие взгляды педагогов, сопровождающих образование учащихся, на конечный результат их совместной деятельности являются одним из оснований взаимопонимания относительно того, как способствовать становлению целостности педагогического сопровождения образования учащихся.

Отсюда ясно, что направленность педагогического сопровождения образования учащихся на реализацию концепции ценности образованного человека должна базироваться на общности взглядов педагогов. Речь идет о том, что в основе сотрудничества педагогов, сопровождающих образование одного и того же контингента учащихся, лежит сходство в понимании каждым из них того, каким должен быть результат их совместной деятельности. В общих чертах такой результат отражается в концепции ценности образованного человека, представленной педагогам в форме социального (государственно-общественного) заказа. Понятно, что концепция ценности образованного человека допускает различные интерпретации со стороны педагогов. Их же сотрудничество в реализации соответствующего заказа обуславливается тем, насколько совпадают интерпретации концепции ценности образованного человека педагогами-партнерами.

Следовательно, реализация концепции ценности образованного человека педагогами-партнерами предпочтительнее, если они определились с общими позициями в ее интерпретациях. Тогда становится возможной разработка общего методического замысла осуществления направленности педагогического сопровождения образования учащихся на реализации концепции ценности образованного человека. Речь идет о разработке педагогами – партнерами базисной модели (своеобразной методической стратегии), которая могла бы

стать основой профессионального взаимодействия каждого из них с соответствующим контингентом учащихся. По сути, базисная модель педагогического сопровождения образования учащихся должна стать общим ориентиром для всех педагогов-партнеров в реализации каждым из них намерений внести свою лепту в развитие свойств учащихся, соответствующих признакам концептуально обозначенной ценности образованного человека.

Заметим, что поиск сходства в интерпретациях педагогами-партнерами концепции ценности образованного человека, а также разработка ими базовой модели ее реализации не исключают проявлений каждым из них своей индивидуальности в педагогическом сопровождении образования учащихся. Дело в том, что в реализации общего методического замысла педагогического сопровождения образования учащихся каждый педагог, осуществляя учебно-педагогическое взаимодействие с ними, может проявлять свою креативность. Важно лишь, чтобы частные педагогические средства влияния на учащихся соответствовали общему методическому замыслу, направленному на сопровождение образования учащихся.

Учитывая роль педагогического сопровождения образования учащихся, направленного на достижение социально значимой цели, имеет смысл связать его с качеством образования. По сути, это означает признание ценности педагогического сопровождения образования учащихся, сориентированного на достижение социально значимых целей. В связи с этим, одним из критериев качества образования следует назвать направленность целостность педагогического сопровождения образования учащихся на реализацию концепции ценности образованного человека. Этот критерий качества образования призван отразить роль педагогического сопровождения как важного условия жизнедеятельности учащихся. При этом данным критериям качества образования учащихся подтверждается значимость сплоченности педагогов в согласованном осуществлении своих компетенций.

Фактически, педагоги создают специфические условия образовательной деятельности учащихся, а также самореализации каждым из них своих природоопределенных задатков и развившихся свойств. В расширительном толковании педагогические условия образования учащихся являются следствиями профессиональной педагогической деятельности каждого педагога, а также взаимодействия педагогов –

партнеров, сопровождающих их жизнедеятельность. Действительно, педагоги вместе и (или) порознь создают предпосылки, относящиеся к тем или иным аспектам жизнедеятельности учащихся. Учащиеся же, вольно и невольно, воспринимают их и как обстоятельства, и как требования, и как соучастие. Педагоги же влияют на обстановку, в которой происходит жизнедеятельность учащихся в образовательном учреждении. В конце концов, педагогические условия непосредственно сказываются на результатах образования учащихся.

Отсюда понятна значимость направленности педагогического сопровождения образования учащихся на реализацию концепции ценности образованного человека как одного из критериев качества образования. Благодаря этому критерию можно оценивать вклад педагогов в развитие свойств учащихся. Общий методический замысел, разработанный педагогами-партнерами, может стать предпосылкой согласованного педагогического влияния на становление свойств учащихся, соответствующих концепции ценности образованного человека. Данный критерий качества образования призван оценивать педагогические условия, в которых происходит жизнедеятельность учащихся в образовательном учреждении с позиции соответствия этой концепции. В этом видится основное функциональное назначение данного критерия качества образования.

Безусловно, условия, в которых находится человек, влияют на его образование. Это связано, прежде всего, с тем, что человек получает информацию из окружения, а также обменивается с ним результатами ее усвоения (освоения). Более того, окружение побуждает человека к поиску своего места в нем. Фактически, человек должен постоянно заботиться о том, как адаптироваться к свойствам окружения и сохранить при этом свою природоопределенную индивидуальность. Добиться этого можно, скорее всего, только тогда, когда связь человека с окружением будет проявляться через его образовательную деятельность. Речь идет о целенаправленном познании человеком свойств своего окружения, осуществляемом разными методами. Однако самостоятельно справиться с решением задачи познания окружающего мира человеку довольно трудно. Ради этого, в частности, государство и общество создают для своих граждан специальные условия осуществления образовательной деятельности.



## Качество научно-образовательного процесса

Оказавшись в соответствующих условиях (став учащимся), человек получает возможность осуществлять свою образовательную деятельность в педагогическом сопровождении. Другими словами, в образовательном пространстве образовательная деятельность учащихся взаимно связывается с профессиональной деятельностью педагогов. Это означает, что между учащимися и педагогами устанавливается учебно-педагогическое взаимодействие. Формально оно предстает совместной деятельностью учащихся и педагогов, сопровождающих образование каждого из них.

При этом учебно-педагогическое взаимодействие объективно не может сохраняться как совокупность деятельностей учащихся и педагогов. Между ними устанавливаются взаимосвязи, проявляется иерархическая соподчиненность. Приоритет в этом по определению принадлежит педагогам, сопровождающим образование учащихся. Однако и учащиеся не остаются при этом пассивными исполнителями воли педагогов. Они открыто либо скрытно выражают себя в учебно-педагогическом взаимодействии. Следовательно, содержание педагогического сопровождения образования учащихся и их отклик на него характеризуют свойства учебно-педагогического взаимодействия.

Опираясь на знания об «эффекте системности», правомерно предположить целесообразность сплочения учащихся и педагогов. Оно может стать ведущим фактором появления «эффекта системности» в учебно-педагогическом взаимодействии. Другими словами, сплочение учащихся и педагогов способствует усилению уверенности в том, что их учебно-педагогическое взаимодействие позволит добиться наиболее высоких результатов образования. Тогда учебно-педагогическое взаимодействие предстает как явление, характеризующееся ростом тенденций усиления сплоченности между учащимися и педагогами, сопровождающими их образование. Скорее всего, сплочение учащихся и педагогов в учебно-педагогическом взаимодействии следует признать одним из признаков систематизации жизнедеятельности учащихся и ее педагогического сопровождения. На основе этого тезиса правомерно сделать вывод о целесообразности сплочения учащихся и педагогов в их учебно-педагогическом взаимодействии.

По сути, сплочение учащихся и педагогов предстает как явление, характеризующееся тенденцией роста взаимопонимания между

ними и взаимного согласия сотрудничать друг с другом ради совместного достижения общих целей на основе распределения компетенций в образовании и в иных аспектах жизнедеятельности учащихся. Следствием сплочения учащихся и педагогов является сплоченность как специфическое свойство учебно-педагогического взаимодействия, выражающее степень их единодушия относительно достигаемых целей, а также методов их достижения. Речь идет о том, что в процессе сплочения происходят изменения в сплоченности учащихся и педагогов. При этом усиление сплоченности между ними, скорее всего, является важной предпосылкой успеха в достижении общих целей. Снижение же степени сплоченности между учащимися и педагогами свидетельствует об охлаждении отношения хотя бы одной из сторон во взаимодействии с другой.

Важной целью сплочения учащихся и педагогов должна стать реализация концепции ценности образованного человека. Сплочение на этой основе возможно лишь тогда, когда соответствующие ценности будут приняты учащимися. Вполне возможно, что ценности образованного человека формально могут быть приняты учащимися после ознакомления с ними и осмысления их содержания. Учащиеся могут согласиться с необходимостью соответствия своих свойств ценностям образованного человека.

Однако такого согласия явно недостаточно для того, чтобы в учебно-педагогическом взаимодействии устойчиво проявлялась тенденция к росту сплоченности учащихся и педагогов. Дело в том, что каждый учащийся осуществляет свою жизнедеятельность на основе разившихся свойств, а также природоопределенных резервов. При этом естественным приоритетом его жизнедеятельности является самореализация сущностных свойств. Все это предопределяет приоритет личных предпочтений учащихся в жизнедеятельности (в том числе, и в образовании). Естественно, что это также сказывается на мотивах учащихся спланиваться с педагогами в учебно-педагогическом взаимодействии.

Безусловно, педагогам необходимо опираться на формальное согласие учащихся стремиться к достижению целей образования, соответствующих концепции ценности образованного человека. Однако следует помнить и то, что относительно дальние перспективы свое жизнедеятельности являются для учащихся явно недостаточными мотивами их



достижения. Скорее всего, каждому из них необходимы веские основания «приземленного плана», значимые для сплочения с педагогами. Образно выражаясь, «синица в руках предпочтительнее журавля в облаках». В соответствующем смысле учащимся предпочтительнее то, что им нравится в образовании с настоящее время, а также то, что представляется каждому из них полезным для него. На такой основе сплочение учащихся с педагогами в учебно-педагогическом взаимодействии может стать реальным.

Если условия образовательного пространства, в котором осуществляется учебно-педагогическое взаимодействие, соответствуют ценностям образования, то учащиеся и педагоги могут совместно находить то, что привлекает учащихся (находит позитивный отклик с их стороны). Другими словами, привлекательность как признак ценности образования является принципиальной предпосылкой вовлечения учащихся в мотивированное взаимодействие с педагогами. Привлекательность образования является той движущей силой, которая подталкивает учащихся к сплочению с педагогами в учебно-педагогическом взаимодействии. Естественно, что этим свойством условий образовательного пространства следует пользоваться для того, чтобы способствовать сплочению учащихся и педагогов в учебно-педагогическом взаимодействии. Компетентное использование педагогами привлекательности условий образовательного пространства можно называть важной предпосылкой их сплочения с учащимися.

Привлекательность условий образовательного пространства дополняется признаком полезности. Речь идет о том, что, вовлекаясь в учебно-педагогическое взаимодействие, на основе привлекательности условий образовательного пространства, учащиеся могут осознавать и полезность образования для себя. Другими словами, в образовательном пространстве, соответствующем признакам ценности образования, учащиеся могут осознавать и полезность сплочения с педагогами в учебно-педагогическом взаимодействии. Понятно, что осознание полезности сплочения оказывается более сложным, чем ощущение привлекательности образования. Поэтому педагогам следует ненавязчиво помогать учащимся в осознании полезности сплочения с педагогами, прежде всего, для них самих. Осознанная учащимися полезность сплочения с педагогами в учебно-педагогическом взаи-

модействии явно усиливает их мотивацию к осуществлению образования.

Опираясь на сочетание привлекательности и полезности образования, учащиеся и педагоги могут находить конкретные основания для сплочения в учебно-педагогическом взаимодействии. Скорее всего, ведущую роль в этом играют педагоги. Это обусловлено тем, что, с одной стороны, педагоги как специалисты должны ориентироваться в образовательном пространстве много лучше, чем учащиеся. Поэтому, сопровождая жизнедеятельность учащихся, они могут помогать им находить в образовательном пространстве привлекательные для себя ниши. Педагоги же должны обращать внимание учащихся на полезные аспекты их жизнедеятельности в образовательном пространстве. Все это способствует их сплочению с учащимися в учебно-педагогическом взаимодействии, нацеленном на реализацию концепции ценности образованного человека.

С другой стороны, педагоги призваны вести учебно-педагогическое взаимодействие к реализации социальной полезности образования учащихся. Речь идет не о подмене личной полезности образования учащихся на социальную полезность. Скорее всего, ориентируясь на социальную полезность образования учащихся, педагоги могут помогать им самоопределиваться в личной полезности своего образования. Понятно, что сделать это самим учащимся оказывается не всегда под силу. Педагоги же могут способствовать сплочению с учащимися только тогда, когда им удастся разрешать противоречия между личными и социальными ценностями в образовании учащихся. Для разрешения противоречий такого рода необходима соответствующая профессиональная педагогическая квалификация.

С третьей стороны, педагоги определяют педагогические условия жизнедеятельности учащихся в образовательном учреждении. Они же являются субъектами внешнего управления, непосредственно влияющими на образовательную деятельность учащихся. Педагоги могут также способствовать лично востребованной и социально приемлемой самореализации учащихся. Другими словами, у педагогов имеются значительные рычаги влияния на жизнедеятельность учащихся. От того, как они пользуются этими рычагами, определенно зависят свойства учебно-педагогического взаимодействия. Следовательно, и сплочение учащихся и педагогов определенно зависит от усилий со стороны педагогов.

## Качество научно-образовательного процесса

Подчеркнем, что сплоченные педагоги-партнеры обладают более значительным ресурсом влияния на сплочение с учащимися в учебно-педагогическом взаимодействии по сравнению с ресурсами каждого из них.

Определившись с общей стратегией сплочения педагогов и учащихся на основе сочетания привлекательности и полезности образования, педагоги-партнеры могут согласованно влиять на учащихся. Благодаря этому, создаются интегративные педагогические условия жизнедеятельности учащихся в образовательном учреждении. Если эти условия усиливают мотивацию учащихся на сплочение с педагогами-партнерами, то проявляются тенденции к росту сплоченности между партнерами (педагогами и учащимися). Тогда следует ожидать и тенденции сближения развивающихся свойств учащихся с ценностями образованного человека. В этом смысле сплочение педагогов и учащихся определенно оказывается направленным на реализацию всеми субъектами образования учащихся концепции ценности образованного человека.

Итак, сплочение учащихся и педагогов на основе сочетания привлекательности и полезности образования, является квинтэссенцией объединения усилий всех субъектов образования. Именно сплачивающиеся учащиеся и педагоги сориентированы на реализацию концепции ценности образованного человека. Это может стать движущей силой образования, способной к нахождению консенсуса между субъектами образования. Благодаря консолидированному влиянию на образование учащихся можно добиваться результатов, соответствующих концепции ценности образованного человека (сходных с ней). При этом учащиеся непроизвольно вовлекаются в достижение так поставленной цели образования. Как субъекты взаимодействия с педагогами они могут осуществлять самоуправление жизнедеятельностью в образовательном учреждении, руководствуясь актуализировавшимися мотивами привлекательности и полезности образования, направляемых извне на ценности образованного человека.

Упорядоченные признаки ценности образования и ценности образованного человека являются основаниями определения качества образования. Опираясь на них, выше выделены три требования к образованию. Одно из них состоит в обеспечении соответствия условий образовательного пространства признакам ценности образования. Другое требование

состоит в направленности педагогического сопровождения образования учащихся на реализацию концепции ценности образованного человека. Третье же требование относится к сплочению учащихся и педагогов в учебно-педагогическом взаимодействии на основе сочетания привлекательности и полезности как признаков его ценности.

Каждое из этих требований лишь с отдельной стороны может способствовать реализации ценности образованного человека в свойствах учащихся. В своей же целостности эти требования к образованию являются существенно продуктивнее даже в сравнении с их совокупным выполнением. Поэтому имеет смысл выстроить на них как на элементах специфическую систему требований к образованию, которую следует назвать *системой качества образования*.

Прежде всего, выделенные требования к образованию, трактуемые как элементы соответствующей системы, следует структурировать (упорядочить по признакам иерархической соподчиненности и связности). При установлении (выборе) иерархически ведущего элемента системы качества образования следует определиться с тем, кто (или что) предопределяет образование человека. Перед нами три возможных варианта выбора – это условия, педагогическое сопровождение или учебно-педагогическое взаимодействие. Выбор ведущего из них зависит от методологии, на которую опирается субъект выбора. В принципе, любое из названных требований к образованию можно выбирать ведущим элементом системы качества образования.

С позиции же гуманно ориентированной системно-синергетической методологии *ведущим элементом системы качества образования следует назвать сплочение учащихся и педагогов в учебно-педагогическом взаимодействии на основе сочетания привлекательности и полезности как признаков ценности образования*. Дело в том, что учебно-педагогическое взаимодействие характеризуется не только естественными аспектами его развития (реализацией природоопределенных задатков). В учебно-педагогическом взаимодействии проявляется обусловленная сознанием учащихся и педагогов целесообразность (прагматизм как мотив деятельности). К тому же учебно-педагогическое взаимодействие может сублимировать ресурсы учащихся и педагогов (вознести к целостности их использования).

Ресурс педагогического сопровождения образования учащихся в учебно-педагогическом взаимодействии может дополняться ресурсом развившихся свойств учащихся. В такого рода целостности ресурса учебно-педагогического взаимодействия таится дополнительный резерв образования. К тому же, учебно-педагогическое взаимодействие, осуществляющееся на основе привлекательности и полезности образования, является предпосылкой развития субъектности учащихся. Эти доводы свидетельствуют в пользу выбора сплочения учащихся и педагогов в учебно-педагогическом взаимодействии, осуществляющемся на основе сочетания привлекательности и полезности образования, ведущим элементом системы качества образования.

Сплочению учащихся и педагогов, с одной стороны, способствуют педагогическое сопровождение жизнедеятельности учащихся. Речь идет о том, что, сопровождая жизнедеятельность учащихся, педагоги опираются на собственные ресурсы. Благодаря им, они могут с той или иной мерой успеха направлять учебно-педагогическое взаимодействие на реализацию концепции ценности образованного человека. При этом направленность педагогического сопровождения образования учащихся на реализацию концепции ценности образованного человека определенно способствует осмыслению учащимися полезности своего образования. Следовательно, связь между направленностью педагогического сопровождения образования учащихся и их сплочением с педагогами способствует единению учебно-педагогического взаимодействия в аспекте согласия относительно целей совместной деятельности. Достигнутое же согласие между ними является предпосылкой успеха в продвижении к соответствующим целям образования.

С другой стороны, способствуя осуществлению направленности педагогического сопровождения образования учащихся на реализацию концепции ценности образованного человека, педагоги ищут подходящие средства в условиях образовательного пространства. Они отбирают средства педагогического влияния на образование учащихся, помогают им ориентироваться в пределах образовательного пространства. Другими словами, опираясь на возможности образовательного пространства, педагоги стремятся направить учебно-педагогическое взаимодействие на реализацию концепции ценности образован-

ного человека. В этом смысле соответствие условий образовательного пространства ценностям образования служит для педагогов своеобразным кладезем средств сплочения с учащимися, нацеленных на достижение результатов образования, соответствующих концепции ценности образованного человека.

В то же время, условия образовательного пространства характеризуют и среду обитания учащихся. Находясь в них, учащиеся имеют возможности и для образовательной деятельности, и для самореализации. Условия образовательного пространства, соответствующие признакам ценности образования, по определению являются привлекательными и полезными для учащихся. Следовательно, такие условия благоприятны для их жизнедеятельности. Находясь в них, учащиеся испытывают потребности во взаимодействии с педагогами, если они корректно сопровождают образование. Совместно с педагогами учащиеся могут опираться на привлекательность образования, а также осознавать его полезность. В условиях образовательного пространства, соответствующих признакам ценности образования, учащиеся могут находить различные варианты самореализации социально приемлемым образом.

Условия образовательного пространства, соответствующие признакам ценности образования, могут определенно способствовать сплочению учащихся и педагогов, направленному на реализацию концепции ценности образованного человека. Действительно, находясь в соответствующих условиях, педагоги направляют жизнедеятельность учащихся на достижение результатов образования, сходных с признаками ценности образованного человека. Откликаясь на содействие педагогов, учащиеся находят в образовательном пространстве привлекательные для себя варианты жизнедеятельности. Это способствует единению учебно-педагогического взаимодействия, нацеленного на достижение социально ценных результатов образования. Таким образом, условия образовательного пространства, соответствующие признакам ценности образования, являются благоприятными и для учащихся, и для педагогов, сопровождающих их жизнедеятельность.

Следовательно, направленность педагогического сопровождения образования учащихся на реализацию концепции ценности образованного человека и условия образовательного пространства, соответствующие признакам ценности образования, являются

## Качество научно-образовательного процесса

вспомогательными элементами структуры, характеризующей систему качества образования. Их соподчиненность сплочению учащихся и педагогов означает лишь признание роли сплоченности партнеров в совместном достижении целей, поставленных извне. При этом педагоги наделяются компетенциями достижения таких целей. В этом плане их сплочение с учащимися признается главной предпосылкой достижения соответствующих целей. Предложенная структура системы качества образования (рис. 5) функционально предназначена для реализации концепции ценности образованного человека.

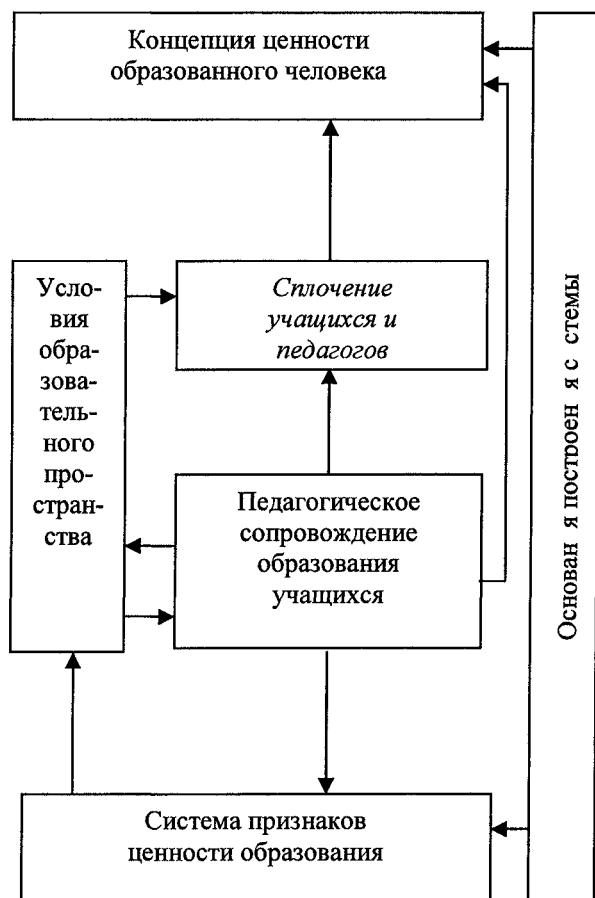


Рис. 5. Структура системы качества образования

Ценности образования и образованного человека являются весомыми основаниями построения системы качества образования. По этим основаниям охарактеризованы три элемента соответствующей системы. Иерархически ведущим из них является сплочение учащихся и педагогов на основе привлекательности и полезности образования. Направлен-

ность педагогического сопровождения образования учащихся на реализацию концепции ценности образованного человека соподчиняется ведущему элементу. Условия же образовательного пространства, соответствующие признакам образования, служат общей средой взаимодействия всех партнеров.

Впрочем, функционально любая система качества образования призвана уточнять понятие «качество образования». Предложенная выше структура системы качества образования выстроена так, чтобы соответствующая ей интерпретация качества образования замыкалась на ценностях образованного человека. Другими словами, качество образования признается настолько ценным, насколько оказываются сплоченными учащиеся и педагоги в учебно-педагогическом взаимодействии, нацеленном на достижение признаков ценности образованного человека в условиях образовательного пространства, соответствующего признакам целостности образования. Сплоченные же учащиеся и педагоги сами объединяют свои ресурсы в процессе достижения соответствующих целей. В такой интерпретации качества образования главенствующая роль отводится сплоченным учащимся и педагогам.

Не следует забывать о том, что любая система характеризуется генетическим аспектом. Не составляет исключения и система качества образования. В своем развитии она также проходит стадии зарождения, становления, зрелости и дисгармонии. На стадиях зарождения и становления система качества образования является структурно не определенной. На этих стадиях определяется содержание элементов, устанавливаются взаимосвязи между ними, а также проявляется иерархическая соподчиненность между элементами. На этих стадиях ведущее положение может занимать педагогическое сопровождение жизнедеятельности или условия образовательного пространства. Все зависит от способностей субъектов внешнего по отношению к учащимся управления образованием профессионально исполнять свои компетенции. Именно эти субъекты призваны влиять на сплочение учащихся и педагогов в учебно-педагогическом взаимодействии.

Описанная же выше структура элементов качества образования предполагает определенную степень профессионализма внешних субъектов в управлении образованием. Речь идет об их фактической способности создавать условия образовательного пространства, соответ-

вующие признакам ценности образования. К тому же, педагоги должны быть профессионально состоятельными, инициативными и нравственно готовыми сопровождать жизнедеятельность учащихся в направлении реализации концепции ценности образованного человека, находясь при этом в условиях образовательного пространства, соответствующего признакам ценности образования. Очевидно, реализация ценности образованного человека определенно зависит от готовности субъектов внешнего управления к этому. В предположении соответствующей готовности субъектов управления к исполнению возложенных на них компетенций имеет смысл принимать или отвергать предложенную выше структуру системы качества образования.

Итак, система качества образования, достигая своей зрелости, определяется структурно и функционально так, что обеспечивает достижение результатов образования, соответствующих концепций ценности образованного человека. Исполнение этой функции происходит до тех пор, пока сохраняется рост сплоченности учащихся с педагогами. Стабильное же состояние сплоченности между ними следует трактовать как положение бифуркации (раздвоения). За ним может последовать снижение сплоченности. Поэтому положение бифуркации в сплоченности учащихся и педагогов является признаком дисгармонии в развитии системы качества образования. На этой стадии система качества образования нуждается в обновлении (в коррекции, в модернизации либо в коренном изменении).

### Литература

1. *Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 408 с.*
2. *Булдаков, С.К. Философия и методология образования: Научное издание / С.К. Булдаков, А.И. Субетто. – Кострома: Изд-во КГУ им. Н.А. Некрасова, 2002. – 444 с.*
3. *Зеер, Э.Ф. Психолого-дидактические конструкты качества профессионально образования / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – № 2 (14), 2002. – С. 31–50.*
4. *Коротков, Э.М. Управление качеством образования / Э.М. Коротков. – М.: Академический проект; Мир, 2006. – 320 с.*
5. *Котлярова, И.О. Систематизация критериев качества университетского образования / И.О. Котлярова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование, здравоохранение, физическая культура». Специальный выпуск «Образование. Педагогические науки». – Вып. 2. – 2005. – С. 16–19.*
6. *Сериков, Г.Н. Образование и развитие человека / Г.Н. Сериков. – М.: Мнемозина, 2002. – 416 с.*
7. *Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методическое пособие / под ред. М.М. Поташиной. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.*

*Поступила в редакцию 10 октября 2008 г.*

## ПОКАЗАТЕЛИ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

*И.О. Котлярова, Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков, О.А. Ханжина*  
ЮУрГУ

## QUALITY ASSESSING INDICATORS AS THE RESULTS FOR EDUCATION PROCESS

*I.O. Kotlyarova, G.N. Serikov, S.G. Serikov, O.A. Khanjina*  
SUSU

Рассматриваются критерии, показатели качества результатов образовательного процесса: образованность, здоровье, самоопределение, ценностное отношение студентов к ним. Предложены критериально-уровневые шкалы, используемые для их оценивания.

*Ключевые слова: качество образовательного процесса, образованность, ценностное отношение, здоровье, самоопределение.*

The criteria and indicators of educational process results quality such as educational level, health, self-identification and valuable relation of students to them have been observed. The criteria and levels scales appropriate to their evaluation have been proposed.

*Keywords: quality of education process, valuable relations, self-identification, health, educational level.*

Образование как социальное явление характеризуется разнообразными свойствами. Вряд ли можно их осмыслить адекватно реалиям. Дело в том, что образование неисчерпаемо как по сути, так и по нюансам. Тем не менее, образование в каждом совокупном состоянии своих свойств объективно несет информацию о них, о намечающихся тенденциях в их изменениях. Однако выявление этой информации (ее отражение человеком) оказывается весьма затруднительным без специальных вспомогательных средств. Даже с их помощью можно рассчитывать на фрагментарное отражение информации о свойствах образования.

Качество – одна из сторон, определяющих меру, характеризующих сущностные стороны образовательных процессов (имеются в виду две взаимосвязанные категории «количество» и «качество»). Образовательный процесс с точки зрения качества характеризуется начальным состоянием образованности студентов, условиями, процессуальной стороной, которая существенно обусловлена и содержанием педагогического влияния, и результатами. Оценка качества происходит по сущностным параметрам, на основе избранных критериев и с использованием шкал различного рода (номинальных или уров-

невых). Выбор параметров зависит, в частности, от субъекта оценки качества образовательных процессов. С точки зрения внутренней оценки рассматриваются два субъекта образовательного процесса в вузе: преподаватели и администрация вуза.

Для преподавателя качество образовательного процесса проявляется в его эффективности по отношению к образованию студентов. При этом основополагающим является постулат о том, что присвоение образованности должно, во-первых, протекать в русле соответствующей природе студента к самореализации; во-вторых, присвоение образованности не должно сказываться негативно на состоянии здоровья. В связи с этим показательными результатами образовательных процессов (параметрами) для преподавателя являются: *образованность студентов, состояние их здоровья и их ценностное отношение* к своему образованию, здоровью и другим социальным явлениям.

Субъекты, составляющие администрацию высшего профессионального образовательного учреждения, оценивают качество образовательных процессов в нем в целом. Для них объектом оценивания предстает весь образовательный процесс с его участниками. Наряду

с результатами (образованностью студентов, их здоровьем и ценностным отношением к социальным явлениям), показателем качества является педагогическое обеспечение образовательного процесса (т.е. та сторона качества образовательного процесса, которая обуславливается педагогическим влиянием преподавателя). Особенность оценки качества в этом случае следующая. Если для преподавателя важно знать уровень образованности, состояние здоровья и ценностного отношения к социальным явлениям каждого студента, то на уровне администрации образовательного учреждения целесообразнее использовать средние показатели этих параметров, как дающие целостное представление обо всем образовательном процессе. Представляют интерес пограничные значения по параметрам, резко отклоняющиеся от средних. Их наличие свидетельствует о целесообразности неоднородности педагогического обеспечения образовательных процессов. Резкие отклонения от средних значений требуют создания адекватного педагогического обеспечения для студентов, соответствующих этому уровню, и отдельно для каждого, имеющих резкие отклонения от него. Наличие резких отклонений от средних при малой дисперсии свидетельствует о необходимости индивидуальной работы с отдельными студентами в группах.

Таким образом, учитывая качество результатов образовательного процесса со стороны администрации высшего профессионального образовательного учреждения, целесообразно говорить о трех параметрах, с использованием тенденций изменения кото-

рых возможно охарактеризовать качество образовательных процессов в целом. Это параметры: *средняя образованность студентов (по группам, по курсам, по факультетам); средний уровень здоровья студентов (по группам, по курсам, по факультетам); ценностные отношения студентов к своим образованию и образованности, здоровью, самоопределению и выполняемой или предстоящей социально полезной деятельности и проч. (по курсам; по факультетам; по ступеням образования).*

Качество образовательного процесса оценивается в контексте функционирования высшего профессионального образовательного учреждения в целом. В связи с этим не рассматриваемым ранее показателем качества является также управленческое содействие качеству образовательных процессов, осуществляемое со стороны администрации вуза. В целом для субъекта этого уровня используются следующие критерии качества образовательных процессов: *средняя образованность (по ступеням и по образовательному учреждению); среднее состояние здоровья (по возрастным группам и по образовательному учреждению); ценностное отношение студентов к социальным явлениям.*

Таким образом, задача оценки качества образовательного процесса ставится относительно различных субъектов: преподавателя и администрации высшего профессионального образовательного учреждения. При этом наблюдаются различия в используемых параметрах оценки качества (табл. 1).

Таблица 1

Параметры, характеризующие качество образовательного процесса

Субъект	Отношение к образовательному процессу	Используемые параметры качества
Преподаватель	Участник и ведущее руководящее звено образовательного процесса	Индивидуальная образованность студентов; средняя образованность студентов; отклонения от средних значений образованности; индивидуальные состояния здоровья студентов; средние показатели здоровья студента; отношение (индивидуальные и средние значения) к социальным явлениям, в том числе, к своим образованности и здоровью
Администрация вуза	Вне образовательного процесса; управляет образовательным процессом в высшем профессиональном образовательном учреждении в целом	Средние значения образованности; состояния здоровья студентов (по категориям внутри вуза); средние показатели отношения студентов к социальным явлениям; педагогическое обеспечение образовательного процесса

## Качество научно-образовательного процесса

Состояние этих параметров (у студентов, в группах, по курсам, по ступеням образования, по факультетам, по высшему профессиональному образовательному учреждению в целом), а также динамика их изменений, проявляющиеся при этом позитивные, нейтральные или негативные тенденции позволяют судить о «качественно» или «некачественно» (может быть, «недостаточно качественно») протекающем образовательном процессе. Таким образом, встают задачи:

- 1) измерения самих параметров;
- 2) измерения динамики изменения значений параметров.

Для измерения состояний или значений параметров имеет смысл разрабатывать различные шкалы. При этом значения указанных параметров для каждого студента можно выражать в разных единицах измерений, например, в баллах, а затем по установленному правилу переводить их в уровни. Соответственно, можно пользоваться номинальными или уровневными шкалами. Деления шкалы (чаще – уровни или состояния) различаются между собой по критериям.

Критерии определяются по каждому параметру отдельно. Характеристика значений, приписанных соответственно каждому критерию параметра, в совокупности определяет показатель уровня значений данного параметра. Таким образом, для проведения измерений необходимыми атрибутами выступают: *критерии*, определяющие различия уровней *параметра*; *шкала* для измерений значений параметра; *показатели* каждого *уровня* (состояния) параметра по выбранным критериям. Наряду с этим, для процессуального обеспечения измерений необходимы средства и методики проведения измерений и обработки их результатов. Их разработка является одной из задач.

По результатам проведенных измерений можно сравнивать количественные показатели на разных срезах. Систематические измерения параметров позволяют наблюдать и делать выводы о тенденциях их изменения. *Тенденции* можно подразделить на *позитивные* и *негативные*. Задача состоит в выявлении характера тенденций. Позитивные тенденции состоят в росте показателей параметра; негативные – в уменьшении соответствующих значений. Наряду с этим естественно появление и другого результата: стабильности состояний по параметрам. При этом играет

роль, какие показатели параметров стабилизируются. Если это достаточно высокие (в соответствии с разработанными шкалами) уровни, то можно говорить о тенденции *позитивной стабильности*. Если же значения параметров неудовлетворительны, низки, не соответствуют ожидаемым, и при этом стабилизированы, то целесообразно говорить о тенденции *негативной стабильности*. Следует отдельно анализировать слишком длительную стабильность в значениях одного и того же параметра, чтобы сделать вывод о позитивности или негативности этого явления. При оценивании ситуации можно опираться как на нормативные требования, так и на динамично проявляющиеся потребности со стороны практики образования или общественно полезной практики.

Образовательный процесс в вузе в состоянии относительной стабильности характеризуется одними и теми же параметрами (и их показателями), что позволяет охарактеризовать его с позиции определенного качества. Качество характеризует сущностную определенность образовательного процесса и связано с его реализацией (процессуальной стороной, участниками, результатами). В осуществлении образовательного процесса проявляются его особенности и находят особые проявления параметры. Весь их круг дает совокупность признаков, свойств, функций процессов, задающих их целостность и сущностную определенность. Многообразие таких проявлений позволяет говорить о многокачественности образовательного процесса. Качество образовательного процесса неотделимо от его количественных характеристик, которые являются следствиями измерения выявленных параметров по их шкалам.

В частности, в случаях позитивных тенденций и тенденций позитивной стабильности будем говорить о росте качества образовательного процесса в вузе. Случаи негативных тенденций и тенденций негативной стабильности будем интерпретировать как снижение качества образовательного процесса.

Если качество образовательного процесса в высшем профессиональном образовательном учреждении признается удовлетворительным, то нет необходимости в дополнительных вмешательствах в его протекание. Если же качество образовательного процесса неудовлетворительно, то сложившаяся ситуация требует анализа. При этом в зави-



симости от субъекта оценки осуществляется аналитическая деятельность (по отношению к образовательному процессу) и взаимодействие, необходимое для ее реализации.

Внутри образовательного процесса в вузе ведущей является аналитическая деятельность *преподавателя*. Ее задачей является оценка сложившихся состояний образованности, здоровья и ценностных отношений студентов; интерпретация достигнутых средних уровней, имеющих резких отклонений от него, наличие дифференцированных по соответствующим признакам групп. Целесообразно соотнесение результатов образовательного процесса с его условиями, средствами. Прежде всего, в ходе аналитической деятельности необходимо выявить «болевы́е точки» образовательного процесса. Анализ позволит выявить и те потенциалы образовательного процесса, которые не были достаточно реализованы. Те потенциалы, которые преподаватель выявит для уничтожения «болевы́х точек», образуют круг резервов роста качества образовательного процесса. На данном уровне имеются в виду те резервы, которые доступны преподавателю, которыми он вправе распоряжаться. Это потенциалы в содержании образования данного предмета (определение индивидуальной составляющей), в использовании преподавателем доступных и приемлемых для него средств, в различных сторонах обеспечения образовательного процесса (выбор из имеющихся средств, учебной литературы, аппаратуры, создание собственных разработок), в методах предоставления информации и взаимодействия субъектов (культуры их взаимодействия) в образовательном процессе вуза.

На уровне высшего профессионального образовательного учреждения *администрация* определяет «болевы́е точки», характерные для всего образовательного процесса. Среди них могут быть: недостаточность материальной базы, кадрового обеспечения, слабость информационного обеспечения, недостаточное сотрудничество с другими социальными институтами, решающими сходные задачи, неудачный выбор научной и учебной литературы, неадекватность программы развития условиям вуза и другие. Неиспользованные потенциалы высшего профессионального образовательного учреждения анализируются в аспекте решения задачи роста качества образовательного процесса. Имеются в виду те резервы, которыми распоряжается администра-

ция вуза, или же те, которые он может привлечь для решения этой задачи.

Таким образом, анализ использования потенциалов, осуществленный на различных уровнях (преподавателя, администрации высшего профессионального образовательного учреждения), позволяет выявить резервы образовательного процесса, способствующий повышению его качества и наметить соответствующие меры (ввести новации). Другими словами, выявленные недостатки в существенных проявлениях образовательного процесса приводят к выводам о назревшей необходимости совершенствования его компонентов или структуры. Это означает уместность введения в образовательный процесс новации (новаций), направленной (ых) на повышение уровня по тому или иному параметру. Насколько это решение было обоснованным и насколько доказало свою эффективность, можно судить по следующей схеме.

В тех случаях, когда введение новации вызвало позитивные и стабильные позитивные тенденции, имеет смысл считать использование данного резерва (новации) уместным и эффективным. В других случаях, возможно, следует отказаться от дальнейшего использования этой новации. Это, в частности, регламентирует инновационную деятельность социально востребованными потребностями и свидетельствует о ее объективном характере.

Оценивая качество образовательного процесса в вузе в целом, опираются на *паритетность ожидаемых результатов*: образованности, здоровья студентов и ценностных отношений к жизни. Другими словами, паритетность выступает дополнительным комплексным критерием качества образовательного процесса в вузе. О росте качества образовательного процесса можно судить в случаях возникновения тенденций роста по одному параметру без уменьшения значений по остальным параметрам. Так, например, если растет образованность, но происходит ухудшение здоровья, то данная тенденция в целом не является позитивной (качество образовательного процесса требуется повышать). Аналогичную оценку даем, когда при росте образованности снижается ценностное отношение к образованию или другим сторонам жизнедеятельности; когда при улучшении состояния здоровья уменьшается образованность и (или) ценностное отношение к ней и проч. Такой подход реализуется независимо от субъекта оцени-

## Качество научно-образовательного процесса

вания качества образовательного процесса (на уровне преподавателя; администрации высшего профессионального образовательного учреждения).

Таким образом, аналитическая деятельность, направленная на поиск резервов роста качества образовательного процесса в вузе осуществляется в соответствии со следующей условной схемой, которая осуществляется в соответствии с принятым в исследовании систем управления параметрическим методом.

1. Выявляются параметры, их уровни и критерии различий уровней значений параметра между собой.

2. Строятся шкалы измерений значений параметров.

3. Каждый параметр измеряется и оценивается на основе шкалы его измерения.

4. Осуществляется анализ полученных при измерении данных. По результатам серии последовательных измерений выявляется характер приходящих изменений (определяется наличие позитивных или негативных тенденций).

5. Выявляются резервы роста качества образовательного процесса в вузе по тем параметрам, по которым оказалось необходимым. При этом учитывается критерий паритетности.

6. Осуществляется анализ использования потенциалов образовательного процесса в вузе, и выявляются резервы роста качества.

Аналитическая деятельность и выявление резервов роста качества образовательного процесса осуществляются относительно возможных субъектов их изыскания и использования: преподавателя; администрации высшего профессионального образовательного учреждения.

7. Разрабатываются и вводятся новации, значимость которых по критерию повышения качества образовательного процесса в вузе проверяется на практике.

После введения новаций продолжается оценивание качества образовательного процесса в вузе (с использованием предложенных новаций). Делаются выводы о целесообразности либо нецелесообразности дальнейшего применения этих новаций (по критерию роста качества образовательного процесса в вузе).

Работа администрации по обеспечению качества образовательного процесса учреждения высшего профессионального образования (по всей совокупности показателей в целом) может оцениваться и по обобщенному показателю – координация работы педагогического персонала в направлении повышении качества образовательного процесса. В соответствии с этим показателем, а также со средними показателями, характеризующими все три параметра качества образовательного процесса, можно использовать следующую шкалу (табл. 2).

Таблица 2

Шкала оценивания качества результатов образовательного процесса  
(субъект – администрация высшего профессионального образовательного учреждения)

Уровни	Показатели уровней
Неудовлетворительный	Средние показатели образованности, здоровья и ценностного отношения к социальным явлениям являются неудовлетворительными, администрация вуза не реализует системы мероприятий по координации деятельности педагогов росту качества образовательного процесса (либо мероприятия планируются, но не достигают эффекта, т.е. средние показатели являются неудовлетворительными)
Удовлетворительный	Средние показатели образованности, здоровья и ценностного отношения к социальным явлениям являются удовлетворительными, администрацией вуза разработана и осуществляется система мероприятий по координации деятельности педагогов по росту качества образовательного процесса
Высокий	Средние показатели образованности, здоровья и ценностного отношения к социальным явлениям являются высокими или продуктивными, администрацией вуза разработана и осуществляется система мероприятий по координации деятельности педагогов по росту качества образовательного процесса

Система мероприятий по координации деятельности педагогов по росту качества образовательного процесса включает инвариантные части: программу здоровьесбережения; программу роста квалификации кадров в аспекте качества образовательного процесса; программу воспитательных мероприятий; программу совершенствования образовательного процесса. Все они составляют комплекс подпрограмм программы развития образования в рамках высшего профессионального образовательного учреждения. Признаками координации деятельности администрации вуза в направлении роста качества образовательного процесса являются постановка соответствующей цели, наличие вышеуказанных мероприятий по ее достижению, а также соотнесение указанных мероприятий между собой.

Параметрами, характеризующими образовательный процесс с точки зрения его результативности, являются образованность студентов, состояние их здоровья и сложившиеся у них ценностные отношения к социальным явлениям.

Образованность в своей сути представляет собой некоторое свойство, приобретаемое человеком в процессе образования, которое выражает определенную меру овладения (усвоения, освоения) им какой-то (специальным образом организованной) частью социального опыта (достижений мировой культуры), а также способностей пользоваться им (усвоенным опытом) в своей жизнедеятельности.

Таким образом, в образованности человека имеются составные элементы, характеризующие его личные знания, его личный опыт, его способности использовать эти знания в своей жизнедеятельности. В целом образованность в какой-либо сфере предполагает, с одной стороны, восприятие и усвоение или освоение человеком какой-либо информации и овладение умениями использовать ее при решении возникающих перед ним задач (в образовании или в жизни). С другой стороны, присвоение образованности базируется на природоопределенных свойствах человека, на специфике протекающих у него психических процессов.

Охарактеризуем составляющие образованности таким образом, чтобы определить показатели, характеризующие ее состояние у разных людей, и разработать единую шкалу для измерения этих состояний.

**Осведомленность.** Содержательную основу личных знаний человека составляет его осведомленность по тем или иным вопросам. Осведомленность зависит от содержания образования (самообразования) человека, от его способности к ее восприятию. Характеризуется осведомленность размерностью (спектром усваиваемых знаний), объемом (количеством осваиваемых разделов и тем). Главным критерием осведомленности является *способность человека воспроизвести усвоенное*. В связи с этим осведомленность также характеризуется полнотой и точностью воспроизведения. Поскольку в высшем профессиональном образовательном учреждении содержание образования определено государственным образовательным стандартом, то для аналогичных образовательных учреждений размерность обычно одинакова в образованности различных студентов. Различия в объеме могут наблюдаться, но они также незначительны и возникают чаще из-за отсутствия индивидуальной составляющей в содержании образования студентов. Таким образом, при измерениях главными критериями осведомленности образующегося студента в чем-либо являются *полнота и точность воспроизведения*.

**Сознательность.** При усвоении содержания образования играет роль и то, «понимают» ли образующиеся суть усваиваемого. Понимание происходит на основе соотнесения новых объемов содержания образования с уже имеющимися у человека теоретическими знаниями, личным опытом, его мировоззрением в целом. Если новые знания не вступают в противоречие с ними, то человек принимает для себя их истинность. Таким образом, критерием сознательности усвоения является *соотнесенность усваиваемых знаний с действительным отношением человека к себе и к миру* (мера нравственности). Внешним проявлением сознательности в усвоении теоретических знаний является способность логически рассуждать, выводить самостоятельно прямые следствия из известных посылок на основе строго регламентированных правил. При этом косвенно проявляется осмысленная намеренность людей в выполнении соответствующих процедур, целенаправленность их действий (внутренних и внешних), что также характеризует сознательность в усвоении знаний. Однако внешние проявления сознательности наиболее заметны по такому ее

## Качество научно-образовательного процесса

критерию, как *логичность в рассуждениях* (следственность выводов).

**Действенность.** В тех случаях, когда образованность человека состоит не только в овладении им теоретическим материалом, но и направленностью на решение при его помощи практических задач, можно говорить о действенности. Действенность базируется на знаниях теоретического материала и проявляется в направленности личности на практическое использование этих знаний. Критерием действенности является *активность* образующего человека, направленная на практическое применение усвоенных знаний.

**Умелость.** Одной лишь направленности личности на решение практических задач явно недостаточно. Человеку необходимо овладеть операциональной стороной достижения желаемых результатов. Если овладение необходимыми умениями произошло, и человек способен использовать их своей деятельности по решению практических задач, добываясь при этом определенных результатов, то это свидетельствует о некотором уровне умелости в образованности данного человека. Вообще говоря, результативность проявляется обычно в тех случаях, когда человек проявляет уже достаточную самостоятельность в «построении» своей деятельности. Это означает, в частности, способность синтезировать по собственному решению различные действия, строить алгоритмы своей деятельности, а в случае необходимости и пополнять теоретические знания необходимыми элементами. Таким образом, для умелости характерны не только специальные умения, относящиеся к применению учебного материала. Тут также важны и так называемые общеучебные умения (управления, поиска, исследования, синтеза и проч.). Наличие всей совокупности соответствующих *способностей и умений* человека и является критерием умелости.

Таким образом, перечисленные характеристики: осведомленность, сознательность, действенность и умелость вместе составляют образованность человека, поскольку в них отражены и усвоенные им теоретические знания, и способность оперировать ими в решении практических задач. Названные четыре характеристики не рядоположены.

Так, осведомленность и сознательность составляют теоретическую (информационную) основу образованности. Они лежат в основании образованности осведомленность и сознательность, в единстве определяя сущность субъективных знаний индивида. Последние же вместе с природоопределенной индивидуальностью и с развившейся самостью его свойствами обуславливают действенность как потребности к деятельности. Направленность личности на практическое применение этих знаний и соответствующие способности характеризуют действенность и умелость человека. Таким образом, данные характеристики оказываются структурированными так, как это показано на рис. 1.

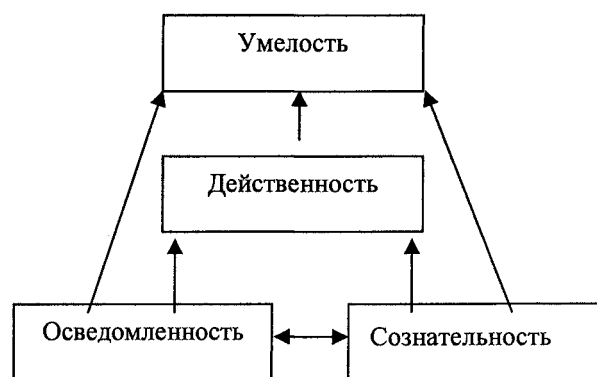


Рис. 1. Модель образованности студента

Осведомленность и сознательность — знаниевая база, теоретическая основа образованности. Действенность и умелость связаны с внутренней готовностью и умениями проявлять эти знания в практической деятельности, начиная с учебных, тренировочных задач и заканчивая реальными ситуациями, требующими разрешения [2]. Как было описано ранее, наличие у образующегося человека той или иной характеристики образованности имеет внешние проявления (критерии). Однако в основе этих внешних проявлений лежат сложившиеся внутренние способности человека и присущие ему психические процессы. Вся совокупность внутренних и внешних характеристик и критериев образованности схематично показана на нижеприведенной табл. 3.

Таблица 3

## Внутренние и внешние критерии образованности студента

Характеристики образованности	Психические процессы, лежащие в основе	Показатели	Внутриличностные свойства
Осведомленность характеризует те аспекты образованности человека, которые могут проявляться им посредством воспроизведения овладеваемой (усваиваемой, осваиваемой) в процессе образования частью социального опыта	Восприятие, запоминание, мышление	Смысловая (сущностная) точность результатов воспроизведения; полнота воспроизводимости; объем осведомленности; размерность	Свойства памяти, логическое мышление, развитая речь, эрудированность, системность усвоенного социального опыта
Сознательность – мера воздействия усваиваемого человеком социального опыта на его способности выразить свое собственное отношение к себе и к окружению	Осмысление, понимание	Логичность в рассуждениях (следственность выводов), целенаправленность или осмысленная намеренность, соотнесенность усвоенных знаний с действительным отношением человека к себе и к миру (мера нравственности)	Мышление, убежденность в истинности отражаемого опыта (субъективные знания), способность оперировать зарожденными знаниями, опираться на них, ценностное отношение к знаниям, особенности мировоззрения, миропонимания
Действенность – мера воздействия осведомленности и сознательности образующейся самости не только на ее отношения к себе и к окружению, но и на вовлеченность в практическую реализацию разных аспектов своей жизнедеятельности	Мышление, деятельность	Активность	Эмоционально-потребностная сфера
Умелость – мера способностей человека выразить свои актуализированные потребности пользоваться знаниями в процессе жизнедеятельности посредством обоснованных (в частности, усвоенными знаниями) действий	Способности синтезировать и применять усвоенный социальный опыт в своей жизнедеятельности	Результативность	Способность расчленять усвоенные знания и связывать получаемые элементы в специальные логические конструкции, опираясь на которые удастся осуществлять ту или иную деятельность посредством применения своих знаний, сообразительность

## Качество научно-образовательного процесса

Образованность каждого человека неповторима, индивидуальна. Однако для оценивания качества образовательного процесса в вузе необходимо иметь аппарат для сопоставления образованностей разных студентов между собой. Для этого требуется разработка единой шкалы (например, уровневой), используя для этого выявленные критерии образованности. Использовать все внешние и внутренние критерии затруднительно для всех вышеперечисленных субъектов. Их многообразие не позволяет создать приемлемую для работы преподавателя шкалу измерения. Следовательно, имеет смысл их обобщить и уменьшить их количество. В то же время, уменьшение числа параметров не должно существенно снизить адекватность отражения образованности каждого студента. Для введения обобщенных параметров примем во внимание следующие соображения. Осведомленность и сознательность характеризуют знания студента, способность ими оперировать на формально-логическом уровне. Действенность и умелость связаны с внутренней и внешней готовностью студента применять эти знания при решении практических задач.

Итак, введем обобщенные критерии: полнота и точность воспроизведения; логичность; степень продуктивности в использовании теоретических знаний. По этим критериям можно разработать шкалу уровней

образованности, для пользования преподавателем (табл. 4).

Данная шкала может использоваться на уровне образовательного процесса в вузе, и субъектом измерения при этом является преподаватель. На других уровнях и для других субъектов используются обобщенные показатели, характеризующие качество образовательного процесса в вузе в целом и его обеспечение.

На основании этой шкалы после проведения измерений индивидуального уровня образованности каждого студента возможно нахождение средних показателей а) по группам; б) по курсам; в) по факультетам; г) по вузу в целом. Соответствующие средние значения могут применяться для оценивания качества образовательного процесса на уровне администрации образовательных вузов.

Поскольку система непрерывного образования ступенчатая, и ожидаемые уровни образованности в соответствии с государственными образовательными стандартами являются различными для разных ступеней, имеет смысл использовать не одну, а, соответственно, несколько шкал. Тем не менее, для разработки этих шкал будем ориентироваться на единые требования к ожидаемым уровням образованности на разных ступенях образования, кратко охарактеризованных на нижеследующей табл. 4.

Таблица 4

Уровни образованности (по обобщенным критериям)

Уровень	Показатели уровней
Неудовлетворительный (недостаточной осведомленности)	Внешне проявляется в способности частично воспроизводить учебный материал, допуская смысловые неточности
Удовлетворительный (осведомленности и сознательность)	Внешне проявляется в способности полно и точно воспроизводить материал, предложенные для усвоения стандартные алгоритмы действий
Продуктивный (действенности и умелости)	Проявляется в способности применять освоенные знания и умения в возникающих учебных и внеучебных задачах

Таблица 5

## Уровни образованности на различных ступенях образования

Характеристики	Показатели	Уровни образованности личности						
		Пропедевтический	Начальный	Базовый общий	Постбазовый средний	Высший профессиональный	Супервысший профессион.	Зрело-продуктивный
Осведомленность	Полнота	Не устанавливается	Устанавливается преподавателем		Устанавливается преподавателем с участием личности		Регулируется личностью	Полностью определяется личностью
	Точность	Формально-знаковая	Формально-смысловая	Смысловая	Направлена на сферу приложений	Формально-продуктивная	Продуктивная	Новаторски продуктивная
	Объем	Определяется обществом и преподавателем			Определяется обществом и личностью		Устанавливается индивидуально	Устанавливается самостоятельно
	Размерность	Проектируется так же как и объем						
Сознательность	Логичность	Зарождается	Становится	Заканчивает становление	Начало созревания	Зреет	Начало зрелости	Зрелая
	Целенаправленность	Слабовыражена	Стремление выпол. задания	Стремление определиться профессионально	На знакомство со сферой профес. деятельности	Профессионально выражена	Профессионально дифференцирована	Зрелая в профессиональной сфере
	Соотнесенность	Зарождается нравственность	Становится	Зреет культура	Начало зрелости	Становление профессион. культуры	Начало зрелости культуры	Зрелость культуры
Действенность	Активность	Спонтанная	Зарождение устойчивости	Становление устойчивости	Созревание устойчивости	Начало устойчивости	Устойчивая	Зрелая устойчивость
Умелость	Результативность	Подготовлен к школе	Усвоил начало содержания образования	Подготовлен к выбору варианта образования	Профессионально определен	Профессионально подготовлен	Профессионально выразился	Проявляет устойчивость к проф. самовыражению

Следующим параметром, характеризующим качество результатов образовательного процесса, является здоровье. В настоящее время измерение и оценка *здоровья* студентов возложены, прежде всего, на медицинский персонал. Это предполагает сотрудничество между образовательным учреждением высшего про-

фессионального образования и медицинскими учреждениями. Для медресов рекомендованы три основных группы показателей, по которым следует оценивать состояние здоровья студентов.

**1. Показатели здоровья в студенческом коллективе:**

## Качество научно-образовательного процесса

- общая заболеваемость (уровень и структура);
- острая заболеваемость (уровень и структура);
- заболеваемость студентов в случаях, в днях на одного человека;
- процент часто болеющих студентов (ЧБС);
- процент студентов с отклонениями в состоянии здоровья, хроническими заболеваниями;
- процент студентов, отнесенных по состоянию здоровья к медицинским группам для занятий физической культурой (основная, подготовительная, специальная);
- процент студентов с нарушениями состояния здоровья, вызванных адаптацией к образовательному процессу в вузе;
- процент студентов, нуждающихся в оздоровительных мероприятиях;
- распределение студентов по группам здоровья.

### 2. Показатели физического развития:

#### а) Обязательные:

- антропометрия: длина и масса тела, обхват грудной клетки (вдох, выдох, экскурсия), динамометрия, спирометрия;
- форма грудной клетки – деформации – «куриная», «воронкообразная», «грудь сапожника» и др.;
- форма ног – нормальные, Х-образные, О-образные;
- стопа – нормальная, уплощенная, плоская;
- осанка – нормальная, лордоз, кифоз, сколиоз;

#### б) Дополнительные:

- толщина жировой складки в 4-х точках (определение процента жировой массы);
- форма живота (нормальный, впалый, выпуклый, отвислый);
- оценка гармоничности развития по индексам или местным стандартам (или центильная оценка);

### 3. Показатели физической подготовленности по физическим тестам:

#### а) Обязательные:

- подтягивания или отжимания (сила, раз);
- быстрота бега на 10, 30 метров (мин);
- метание теннисного мяча на дальность (м);
- прыжки в длину, высоту с места (м);

- бег на выносливость в течение 1,5 мин;
- #### б) Дополнительные:

- на статическую выносливость на время в секундах;
- статическое равновесие, стоя на одной ноге или «Ласточка» с закрытыми глазами, в секундах;
- координация движений – бросание мяча о стенку попеременно руками в течение 30 секунд с 1 метра;
- гибкость – наклоны вперед, стоя на скамейке, в сантиметрах от нулевой линии;
- силовая выносливость – количество седов из положения лежа на спине.

Однако помимо этого для измерения здоровья студентов имеет смысл ввести определенные показатели, на которые могли бы ориентироваться педагогические работники в осуществлении взаимодействий со своими подопечными. Речь идет об определении отличных от тех или иных медико-биологических показателей, специфически педагогических признаков здоровья студентов, которые мог бы использовать для оценки здоровья студентов каждый преподаватель в своей профессиональной деятельности. Фактически, это – педагогически обусловливаемые свойства здоровья студентов. Другими словами, необходимо вычленить такие его свойства, которые заметно проявляют себя в образовательном процессе в вузе. При этом важно, чтобы соответствующие свойства характеризовали здоровье не по отдельным составляющим, а в целом. Это обусловлено тем, что здоровье в образовании проявляет себя не аспектно, не фрагментарно, а целостно.

В качестве основания вычленения педагогически обусловливаемых свойств здоровья студентов выберем утомление как внутриорганизменное явление, наступающее вследствие энергозатрат, осуществленных в образовательном процессе. Между мерой утомления и состоянием здоровья имеют место определенные взаимосвязи. До некоторого значения мера утомления не представляет особой опасности. Избыток же его (переутомление) является фактором, составляющим угрозу ухудшения здоровья студентов.

Утомление студентов зависит от нагрузок, воспринимаемых ими в образовательном процессе в вузе. Существуют и определенные защитные свойства организма, благодаря которым сдерживается рост утом-



ления с увеличением нагрузок. В связи с этим, имеет смысл выделить *сопротивляемость организма* нагрузкам, как одно из педагогически обуславливаемых свойств здоровья. Сопротивляемость организма студента нагрузкам предстает в единстве физических, психических и социальных (духовно-нравственных) проявлений.

Следует отметить, что повышенные нагрузки (физические, психические, социальные) в образовательном процессе вуза, вообще говоря, способствуют и повышению результативности образования. Другими словами, продуктивное образование практически всегда сопровождается достаточно значимыми нагрузками на организм. Поэтому важным педагогически обуславливаемым свойством здоровья студентов является *адаптируемость к нагрузкам*, которая способствует развитию образованности и увеличению меры сопротивляемости организма нагрузкам. Другими словами, благодаря этому свойству повышенные нагрузки для студента (если они не ведут к переутомлению) со временем становятся нормальными для него.

Способности организма студента к преодолению последствий испытанных в образовательном процессе нагрузок физического, психического или социального характера проявляются через *восстанавливаемость здоровья*, которая является еще одним из педагогически обуславливаемых его свойств. Несмотря на проявление сопротивляемости нагрузкам, все равно рано или поздно наступает утомление организма, которое становится фактором, обуславливающим возможность тех или иных отклонений в здоровье. Внутриорганизменные же потенциалы направлены на то, чтобы вернуть внутренние энергетические потенциалы в прежнее состояние. Восстанавливаемость здоровья представляется свойством, которое препятствует суммациям утомления, благодаря чему происходит предохранение организма студента от переутомлений.

В образовательном процессе в вузе студентами практически регулярно приходится иметь дело с теми или иными новациями, которые выступают в качестве необычных для них нагрузок. Их преодоление требует постоянной сосредоточенности организма на том, чтобы устанавливать приемлемые для здоровья отношения с новациями. Это, естественно, вызывает существенные энерго-

затраты. Свойства здоровья концентрируются на том, чтобы успешно реагировать на эффекты отношений студента с новациями. Такое свойство назовем *мобилизуемостью здоровья*. Определенным ее признаком может выступать активность и инициативность студента в образовательном процессе. Она предполагает сосредоточенность внутриорганизменных потенциалов на осуществлении когнитивных и креативных действий в образовании. Кроме того, активность и инициативность студента зависима от того, насколько организму удастся сбалансировать свои потенциалы энергоресурсов между процессами жизнеобеспечения и развития образованности.

Отдельно необходимо остановиться и на качественных изменениях, происходящих в здоровье студентов. Преодолевая последствия физических, психических, социальных нагрузок, воспринятых в образовательном процессе, организм не всегда возвращается в прежнее состояние. При достаточной интенсивности таких нагрузок на постоянной основе возникают определенные сдвиги (как в положительную, так и в отрицательную сторону) в свойствах здоровья, которые ведут к качественным его изменениям. Поэтому к педагогически обуславливаемым свойствам здоровья студентов имеет смысл отнести его *развиваемость*.

Итак, на наш взгляд, целесообразно вычленил пять основных показателей здоровья студентов, выступающих как его педагогически обуславливаемые свойства. Это сопротивляемость и адаптируемость организма к нагрузкам, а также восстанавливаемость, мобилизуемость и развиваемость здоровья. Соответствующие свойства могут выступать ориентиром в осуществлении педагогической диагностики здоровья студентов.

При оценке здоровья целесообразно использовать три уровня, характеризующие, соответственно наличие отрицательных, нейтральных и положительных тенденций в значениях каждого из данных показателей:

- нейтральная сопротивляемость: студент проявляет обычную для него активность в отношении с собой, с партнерами и с образовательными системами;
- положительная сопротивляемость: студент готов выдерживать повышенные нагрузки в образовании;
- отрицательная сопротивляемость: проявляется падение активности в от-

## Качество научно-образовательного процесса

ношениях с собой с партнерами и с образовательными системами;

- нейтральная адаптируемость: студент строго выполняет индивидуальную для него норму нагрузок;

- положительная адаптируемость: выполняемые в образовании нагрузки способствуют постоянному повышению индивидуальной нормы;

- отрицательная адаптируемость: организм адаптируется лишь к незначительным нагрузкам, что ведет к ослаблению способностей реализации сущностных свойств;

- нейтральная восстанавливаемость: преодолеваемые в образовании нагрузки сопоставимы с развившимися внутриорганизменными запасами энергоресурсов;

- положительная восстанавливаемость: восстановление происходит практически сразу после восприятия нагрузок, что свидетельствует о готовности к более значимым нагрузкам в образовании;

- отрицательная восстанавливаемость: студент не успевает восстановиться к моменту восприятия очередных нагрузок, что ведет к накоплению утомления;

- нейтральная мобилизуемость: заметна активность студента в отношениях с собой, с партнерами и с образовательными системами, инициативность в достижении результатов проявляется репродуктивно;

- положительная мобилизуемость: характеризуется усилением концентрации внутриорганизменных энергетических потенциалов на воспроизводство результатов в образовании, представляющих личные новации;

- отрицательная мобилизуемость: студент малоактивен и неинициативен в отношениях с собой, с партнерами и с образовательными системами;

- нейтральная развиваемость: наблюдаются тенденции к общей стабилизации здоровья студента;

- положительная развиваемость: заметны тенденции к укреплению здоровья в целом;

- отрицательная развиваемость: проявляются тревожные тенденции в сторону снижения показателей здоровья студента.

Между тем, следует отметить, что положительные значения по каждому из выделяемых педагогически обусловливаемых свойств здоровья не дают, на наш взгляд однозначных оснований для утверждения об общей положительной характеристике здоровья

студента. Поэтому на основе информации о данных свойствах целесообразно относить здоровье того или иного студента к определенной группе. При этом можно условно выделить несколько групп, отличающихся друг от друга преобладающей тенденцией в развитии здоровья.

В зависимости от реакций здоровья на нагрузки, возникающие в образовательном процессе, целесообразно вычленить четыре основных группы студентов. К первой группе мы относим тех, которые не справляются с соответствующими нагрузками. Их внутриорганизменные энергетические потенциалы недостаточны для поддержания активных отношений с собой, с партнерами по образованию и с образовательными системами. Уместно данную группу условно обозначить как *«группа острого реагирования»*. Во вторую группу включаются те, которые справляются с соответствующими нагрузками на пределе своих возможностей. После их преодоления энергетические потенциалы организма оказываются практически или полностью исчерпаны. Соответствующую группу назовем *«пограничной»*. Третья группа характеризуется как *«безопасная»*. В нее входят те студенты, которые нормально справляются с предлагаемыми нагрузками. Их внутриорганизменных энергетических потенциалов достаточно для того, чтобы поддерживать активные отношения с собой и соответствующим окружением. После преодоления нагрузок остаются некоторые энергетические резервы, которые могут быть задействованы в других видах деятельности. Четвертую группу условно назовем *«группа нереализованных потенциалов»*. Студенты, составляющие данную группу, легко справляются с возникающими нагрузками. Их энергетические потенциалы высоки и соответствующие нагрузки не вызывают серьезных энергетических затрат. После их преодоления остаются неисчерпанными значительные потенциалы. Такая группа вызывает определенные опасения, поскольку выполняемые нагрузки недостаточны для реализации природоопределенных задатков. Другими словами, они не стимулируют развития и даже могут вести к определенной деградации.

Каждая из таких групп характеризуется определенным набором значений педагогически обусловливаемых свойств здоровья. Так, когда сопротивляемость организма нагрузкам харак-

теризуется как отрицательная, это является основанием для отнесения к «группе острого реагирования». Нейтральная сопротивляемость обуславливает отнесение студента к «пограничной группе». В случае положительной сопротивляемости, в зависимости от ее меры студентов входит в «безопасную группу» либо в «группу нереализованных потенциалов».

Отрицательное значение адаптируемости присуще студентам, относящимся к «группе нереализованных потенциалов». Если он строго выполняет свою норму нагрузок и не более того (нейтральная адаптируемость), то он относится к «пограничной группе», либо к «группе острого реагирования», в зависимости от того, соответствует ли его норма объема предлагаемых нагрузок, или она меньше. Когда студент в образовательном процессе воспринимает нагрузку выше его нормы и успешно адаптируется к ней (положительная адаптируемость), такая тенденция присуща «безопасной группе».

В случае если организм не успевает восстанавливаться после прошедших нагрузок для восприятия очередных (отрицательная восстанавливаемость), то это обуславливает попадание студентов в «группу острого реагирования». Нейтральное значение восстанавливаемости соответствует «пограничной группе». Положительное значение восстанавливаемости свидетельствует о том, что организм готов к более значимым нагрузкам. Это характерно для «безопасной группы» и «группы нереализованных потенциалов», в зависимости от того, насколько существенно превышение запасов жизненных сил над осуществляемыми им энергозатратами.

Проявление студентом отрицательной мобилизуемости может быть следствием как

недостаточности энергетических потенциалов организма для проявления активности и инициативности в образовательном процессе вуза, так и их существенного избытка. Соответственно, это характерно для «группы острого реагирования» и для «группы нереализованных потенциалов». Вызывающей определенными опасения является положительное значение мобилизуемости. Оно свойственно тем студентам, которым приходится мобилизовать все свои силы на поддержание активных отношений с собой, с партнерами по образованию и с образовательными системами. Такая реакция здоровья на нагрузки характерна для «пограничной группы». И, наконец, нейтральная мобилизуемость означает стабильность ресурсов организма, что является основанием для отнесения студента к «безопасной группе».

В случае превалирования общих тенденций к проявлению отрицательной развиваемости здоровья, правомерно отнести студента к «группе острого реагирования». Нейтральная развиваемость здоровья свидетельствует о переходном состоянии. Это характерно для «пограничной группы» и «группы нереализованных потенциалов», для которой существующие нагрузки слишком легки и не создают условий для полной реализации сущностных свойств в образовании. Выявление у него положительной развиваемости здоровья является поводом для отнесения его к «безопасной группе».

Результаты соотношения вычлененных групп реакции здоровья студентов на нагрузки, возникающие в образовательном процессе вуза, со значениями показателей свойств здоровья можно представить в виде таблицы (табл. 6).

Таблица 6

Показатели свойств здоровья студентов по группам реакций здоровья на нагрузки, возникающие в образовательном процессе

№ п/п	Свойства Здоровья студентов	Группы реакций здоровья на нагрузки			
		Острого реагирования	Пограничная	Безопасная	Нереализованных потенциалов
1	Сопротивляемость нагрузкам	Отрицательная	Нейтральная	Положительная	Положительная
2	Адаптируемость к нагрузкам	Нейтральная	Нейтральная	Положительная	Отрицательная
3	Восстанавливаемость	Отрицательная	Нейтральная	Положительная	Положительная
4	Мобилизуемость	Отрицательная	Положительная	Нейтральная	Отрицательная
5	Развиваемость	Отрицательная	Нейтральная	Положительная	Нейтральная

## Качество научно-образовательного процесса

Таким образом, здоровье студента можно оценивать, исходя из принадлежности его к одной из групп, выделенных нами в зависимости от реакций на нагрузки, имеющие место в образовательном процессе вуза. Для обобщенной оценки здоровья по группе, по курсам и т.д. удобно пользоваться трехбалльной шкалой. При этом «группе острого реагирования» присваивается один балл, «пограничной группе» и «группе нереализованных потенциалов» – два балла и «безопасной группе» – три балла. Далее вычисляются среднее значение и дисперсия.

Другим важным показателем качества образовательного процесса в вузе является *ценностное отношение студента к своей образованности*. Мотивы, как причины осуществления студентами образовательной деятельности, активизируются в их внутреннем мире под влиянием внешних и внутренних факторов. Внутренние факторы базируются на потребностях, намерениях, замыслах образующегося студента. Внешние же факторы вызывают определенное (внутреннее) отношение студента к ним. Ясно, что благоприятное отношение студента к внешним факторам позитивно сказывается на мотивации его образовательной деятельности. Неприятие внешних факторов вряд ли способствует мотивации образовательной деятельности.

Особым видом внешних факторов являются социальные ценности. Благоприятное отношение студентов к ним можно назвать одной из целей педагогического влияния на образование студентов. Это обусловлено тем, что ценностное восприятие студентом действительности порождает и мотивацию действий и поступков, основанную на социально значимых ценностных ориентациях. Такого рода мотивация дополняет и обогащает мотивацию, основанную на потребностях и замыслах.

Каждый студент осуществляет свою образовательную деятельность в соответствии с собственными мотивами. Под ценностями понимаются идеалы, обобщенные представления, которые необходимы для оценки и ориентации студентов в социальной действительности.

Социальные ценности накоплены в процессе исторического развития человеческой цивилизации. В образовательном процессе они предъявляются студентам для усвоения. Накапливается определенный багаж знаний студентов о социальных ценностях, что является одним из формальных признаков образованности каждого из них. Явления и события вызывают у него одобрение или неодобрение, он соотносит их со своим внутренним мироощущением и определяет полезность, ценность усвоенных знаний для себя. Происходит осмысление и понимание существующих моральных и нравственных норм и правил, способность выражения своего собственного ценностного отношения к себе и к окружению, через призму своего собственного восприятия.

Будучи информированным об общечеловеческих социальных нормах поведения и морали, то есть о тех ценностях, которые приняты в обществе, студент может ориентироваться на них. Тем самым формируются собственные ценностные ориентации, усвоенные и принятые тем или иным студентом, которыми он руководствуется в жизни. Причём необходимо отметить, что это соответствие не всегда совпадает с его внутренним мировоззрением, т.е. личные ценности могут не соответствовать или частично соответствовать социальным ценностям. Внутренние сложившиеся ценностные ориентации могут быть как в русле общепринятых социальных ценностей, так и идти в разрез с ними (табл. 7).

Таблица 7

Показатели уровней согласованности социальных ценностей с личными ценностями студентов

Уровни	Уровневые характеристики
1. Рассогласования	1. Несовпадение социальных общепринятых норм с личными усвоенными ценностями
2. Частичного совпадения	2. Частичное принятие социальных норм морали, ценностей в соотношении с личными
3. Полной согласованности	3. Совпадение существующих в обществе социальных ценностей с личными ценностями студента

Но данное противоречие внутреннего личного отношения не всегда проявляется на деле, то есть в поступках студентов.

Социальные ценности, усвоенные и принятые человеком, называются ценностными ориентациями. Ими он руководствуется в жизни. Совокупность сложившихся, устоявшихся ценностных ориентаций образует своего рода ось сознания, обеспечивающую устойчивость человека, преемственность определенного типа поведения и деятельности.

Ценностное же отношение – достаточно емкое понятие. Философская категория отношения выражает суть идеи всеобщих взаимосвязей в мире. Целесообразно ценностное отношение рассматривать как аспект сложившихся ценностных ориентаций. В них выражается отношение человека к различного рода социальным аспектам жизнедеятельности. Ценностные ориентации обуславливают мотивацию и направляют образовательную деятельность студентов на достижение образованности, соответствующей социально принятым нормам.

В управлении образовательным процессом вуза целесообразно выделить следующие аспекты социальных ценностей, которые значимы, как доминирующие ценностные ориентации. Это образованность, безошибочный профессиональный выбор, (профессиональное самоопределение) и здоровье (физическое, психическое и социальное).

Каждый студент как-то относится и к своей образованности, и к будущей профессии, и к сохранению (укреплению) своего здоровья. Информация о состоянии ценностного отношения студента к соответствующим социально значимым свойствам людей необходима для того, чтобы со знанием дела влиять на позитивное развитие соответствующих ценностных ориентаций. Получить такого рода информацию можно путем экспериментального исследования. В основе такого исследования лежит определенные методики снятия (измерения) сведений о том, как тот или иной студент относится к обозначенным выше социальным ценностям. Для этого можно использовать формальные и неформальные признаки.

Формальный признак связан с внешними проявлениями обострившихся потребностей студента. Он обнаруживается в поведении студентов, в результатах образовательной деятельности. Следовательно, формальный признак состояния ценностных ориентаций

можно наблюдать со стороны, фиксировать на объективных носителях, обрабатывать по известным методикам.

Состояние ценностных ориентаций студентов характеризует внутреннее отношение их к соответствующим социальным ценностям. Неформальный признак базируется на воспринятых и усвоенных знаниях. Этот признак ощущается, чувствуется студентом. Он приблизительно выражается в форме личных предположений, оценок. Руководствуясь различиями формального и неформального признаков, характеризующих состояние ценностного отношения студентов к образованности, профессиональному выбору и здоровью, установим специальные уровни: низкий, средний, высокий. Опишем особенности, относящиеся к измерению каждой из вычлененных ценностных ориентаций на каждом установленном уровне.

Процесс присвоения образованности сопровождает человека на протяжении всей его жизнедеятельности. Получая образование в школе, а в дальнейшем продолжая его в профессиональных образовательных учреждениях (в том числе в вузах), он находится в постоянном непрерывающемся процессе присвоения образованности. Но даже получение формального образования не является завершением процесса присвоения образованности.

Расширяя свой кругозор, студент ощущает внутреннюю потребность и необходимость в получении дополнительных знаний в различных областях своей жизнедеятельности, в том числе и в направлениях своей будущей профессиональной деятельности (необходимость повышения компетентности). Ценностное отношение студента к собственной образованности может составить важный мотив продолжения образования. Образованность (в первую очередь для студентов вуза) является одной из ведущих социальных ценностей. Поэтому ценностное отношение студентов к собственной образованности является одним из основных мотивов его осуществления.

Разная мера соотношенности усвоенных личных ценностных ориентаций и социальных ценностей ложится в основу разной степени эффективности образовательного процесса вуза. Социальная ориентация общества направлена в первую очередь на формальное образование.

## Качество научно-образовательного процесса

Сформированность ценностного отношения студента к своей образованности в соответствии с формальным подходом проявляется в регулярном посещении учебных занятий, характеризуется высокой активностью, точным и добросовестным выполнением заданий в срок, и основывается на внутренней потребности в присвоении образованности. Внутреннее желание получить знания ради того, чтобы пользоваться ими в разных ситуациях является мотивацией для продолжения своего образования, для получе-

ния дополнительного образования и является стимулом в процессе самообразования.

Неформальный признак характеризуется внутренне осознанной заинтересованностью студента в получении образования и базируется на понимании и принятии «образованности» как лично значимой ценности. В табл. 8 приведены значения показателей ценностного отношения студентов к своей образованности по формальному и неформальному признакам на низком, среднем и высоком уровнях развития.

Таблица 8

Показатели ценностного отношения студента  
высшего профессионального образовательного учреждения к своей образованности

Уровни	Неформальный признак	Формальный признак
1. Низкий	Не чувствует потребности в получении образования, не знает и не интересуется перспективами своей образованности (будущей профессиональной деятельности), отсутствует потребность в самообразовании и в получении дополнительного образования	Проявляется в нерегулярном посещении занятий, неудовлетворительным выполнением заданий, невысокой активностью на занятиях, низкой концентрированностью внимания
2. Средний	Чувствует потребность получения образования только в некоторых областях (по некоторым предметам), проявляет односторонний (узконаправленный) интерес к своей образованности (будущей профессиональной деятельности), чувствует потребность в получении дополнительного образования только в некоторых аспектах	Характеризуется достаточно регулярным посещением занятий, не всегда точным и полным выполнением заданий, отсутствием высокого уровня внимательности в ходе образовательного процесса, иногда высокой, а иногда средней активностью на занятиях
3. Высокий	Чувствует и осознает потребность в получении образования, знает и заинтересован в перспективах своей будущей профессиональной деятельности (своей образованности), убежден в необходимости дальнейшего образования, хочет заниматься самообразованием	Находит свое отражение в точном выполнении заданий в срок, посещении занятий без пропусков, высокой концентрации внимания на уроке, активном участии в образовательном процессе

Существуют различные состояния здоровья студента. Некоторые из них (низкая утомляемость, бодрость, активность, хорошая память и др.) позволяют осуществлять образовательную деятельность и способствуют высокому уровню усвоения учебного материала. И наоборот, состояния здоровья человека не позволяющие осуществлять образовательную деятельность на достаточно высоком уровне (высокая утомляемость, раздражительность, пассивность, плохая память), не способствуют присвоению образованности. Социальная ориентация общества направлена на осуществление здорового образа жизни. Поэтому целесообразно руководствоваться ценностны-

ми ориентациями соответствующими социальными ориентациями направленными на здоровьесбережение. Эти ценностные ориентации, способствуют тому, чтобы студент мог рационально осуществлять свою образовательную деятельность (без ущерба для здоровья).

Сформированность ценностного отношения к своему здоровью проявляется во внешних признаках, т.е. в поведении студента, в соответствии с формальным признаком [1]. Это характеризуется его активностью в процессе жизнедеятельности по отношению к занятиям физической культурой, отсутствием вредных привычек, соблюдением режима и т.д. Однако данное внешнее проявление цен-

ностного отношения к своему здоровью не всегда является отражением действительной внутренней убежденности студента.

Внутренне состояние в аспекте ценностного отношения к своему здоровью (т.е. неформальный признак) часто не совпадает или частично совпадает с его внешним проявлением. Внутренние переживания могут, как проявляться внешне, так и оставаться скрытыми в соответствии с пропорционально усвоенными общепринятыми нормами здоровьесбережения. Другими словами, наблю-

дается недостаточность мотивационной основы для дополнительных занятий спортом (посещение только учебных, спортивных мероприятий, обязательных по программе), в соответствии с внутренними ощущениями человек (не проявляя это в обществе) не отказывается от вредных привычек, не всегда соблюдает режим и т.д. В табл. 9 приведены значения показателей ценностного отношения студентов к своему здоровью по формальному и неформальному признакам на низком, среднем и высоком уровнях развития.

Таблица 9

Показатели ценностного отношения студента  
высшего профессионального образовательного учреждения к своему здоровью

Уровни	Неформальный признак	Формальный признак
1. Низкий	Полное или частичное отсутствие внутренней потребности заниматься спортом и другими видами двигательной активности, внутреннее неприятие постоянного соблюдения режима, считает допустимым для себя употребление алкоголя и т.п.	Наличие вредных привычек (курение, алкоголь, наркотики), пассивное отношение к спортивным занятиям, редкое посещение занятий по физической культуре, несоблюдение режима
2. Средний	Наличие внутреннего ощущения к потребности заниматься спортом (ходить в оздоровительные комплексы), наличие внутренних намерений к осуществлению двигательной активности (желает участвовать в спортивных мероприятиях)	Несистематическое употребление алкоголя и наличие некоторых вредных привычек (курение и др.), пропуски в посещении занятий по физической культуре, периодами редкое, а иногда частое посещение оздоровительных мероприятий
3. Высокий	Наличие внутреннего ощущения к потребности заниматься спортом (ходить в оздоровительные комплексы и др.), наличие внутренних намерений и осуществление двигательной активности, негативное отношение к вредным привычкам. Соответствие этих намерений с социальной ориентацией на здоровый образ жизни	Отсутствие вредных привычек (почти полное), частое посещение оздоровительных учреждений, соблюдение режима, посещение занятий по физической культуре без пропусков (если отсутствуют объективные причины)

Профессиональная сфера является одной из доминирующих жизнедеятельности человека. Так согласно статистическим данным примерно половину всего времени человек проводит на работе. Следовательно, выбор будущей специальности является значимым. Получение высшего профессионального образования базируется на получении специфических профессиональных знаний.

Профессиональный выбор не ограничивается периодом обучения в школе, он может продолжаться и во время получения профессионального образования, как на первых курсах, так и в дальнейшем до завершения про-

фессионального образования. Выбор той или иной профессии может быть обусловлен различными мотивами: нежеланием идти в армию, подчинение желанию родителей, желанием получить высшее образование, нежеланием отставать от сверстников, потребностью общественного признания, желанием стать хорошим специалистом в области выбранной специальности и др. В зависимости от наличия того или иного мотива в получении данной специальности студент или окончательно утверждает в своем профессиональном выборе, или продолжает самоопределяться. Процесс самоопределения может

## Качество научно-образовательного процесса

продолжаться и в период осуществления профессиональной деятельности специалиста, что в конечном итоге может привести к смене профессиональной деятельности.

Таким образом, ценностное отношение к профессиональному выбору (профессиональному самоопределению) является одним из главных в образовательном процессе. Студент функционально становится информированным и осуществляет свою жизнедеятельность в соответствии со своими знаниями. Ценностные ориентации обуславливают поведение студента в жизнедеятельности. В частности, они являются и ведущим мотивом в профессиональном самоопределении будущего специалиста.

Уровень сформированности ценностного отношения студента к своему профессиональ-

ному самоопределению (профессиональному выбору) может определяться как по внешним признакам (осуществление конкретных поступков в процессе выбора и подготовки к будущей профессиональной деятельности), так и по внутренним признакам (ощущение потребности в получении информации о будущей профессиональной деятельности, внутренняя направленность на формирование в себе профессионально необходимых качеств), которые не всегда проявляются внешне. В табл. 10 приведены значения показателей ценностного отношения студентов к своему профессиональному выбору (профессиональному самоопределению) по формальному и неформальному признакам на низком, среднем и высоком уровнях развития.

Таблица 10

Показатели ценностного отношения к профессиональному выбору студентов (профессиональное самоопределение)

Уровни	Неформальный признак	Формальный признак
1. Низкий	Не ощущает внутренней потребности в получении информации о будущей профессии, неприятие чужого мнения, не чувствует внутренней заинтересованности в своей профессиональной будущности	Не предпринимает действия для получения информации о будущей профессиональной деятельности
2. Средний	Отрывочные знания о профессиях, но при этом желание знать больше, направленность на формирование в себе профессионально необходимых качеств	Предпринимает действия для получения информации о будущей профессиональной деятельности, наличие достаточно высоких результатов по спецпредметам
3. Высокий	Потребность в определенности в выборе будущей профессии и желание узнать о ней еще больше, наличие склонности общения с людьми (по выбору профессии), наличие желания выполнять различные виды профориентированной работы (физической, организационной, умственной), внутреннее понимание необходимости профессионального роста (компетентности) в перспективе	Предпринимает действия для получения информации о дополнительных образовательных услугах профессионального профиля и продолжении образования (курсы и др.), осуществление профессиональной самообразовательной деятельности, наличие высоких результатов по спецпредметам

Таким образом, с помощью уровневых значений формального и неформального признаков можно определять уровни сформированности ценностного отношения студентов к своей образованности, здоровью, профессиональному самоопределению (профессиональному выбору) [3]. Для этого, разумеется, необходимо разработать методику снятия сведений об отношении студентов к обозначенным выше социальным ценностям. Выше описанные значения формального и неформального признаков проявля-

ний студентами ценностного отношения к образованности, к собственному здоровью и к профессиональному выбору могут служить основанием построения диагностических средств выявления уровневых значений ценностного отношения к обозначенным социальным ценностям. Пользуясь такого рода диагностическими средствами, можно экспериментально определять качество образовательного процесса в вузе по описанным выше показателям (образованность, здоровье, профессиональное самоопределение).



**Литература**

1. Отчет по хоздоговорной теме 2003.009 «Разработка функций межведомственного взаимодействия субъектов муниципального уровня власти в обеспечении качества образовательных процессов в образовательных учреждениях». – Челябинск, 2003. – 85 с.

2. Сериков, Г.Н. Здоровьесбережение в гуманном образовании: монография / Г.Н. Се-

риков, С.Г. Сериков. – Екатеринбург-Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – 242 с.

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

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

**Поступила в редакцию 22 октября 2008 г.**

## УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

*Т.А. Бояльская*  
ЮУрГУ

## READINESS TO SELF-ACTUALIZATION AS THE TRAINING-PEDAGOGICAL COMMUNICATION CRITERIA

*T.A. Boyalskaya*  
SUSU

Рассмотрен вопрос о повышении качества образования в учебно-педагогическом взаимодействии, основанном на паритетных началах. Качество образования соотнесено с понятием «образованность» и «готовность к самореализации». Выделены функции учебно-педагогического общения в повышении качества образования.

*Ключевые слова:* образованность, самореализация, готовность к самореализации, учебно-педагогическое общение, качество образования.

The author gives consideration to the question of quality rise in the training-pedagogical communication which is based on the parity. The quality of education was brought into correlation with the scholarship and the readiness to self-actualization. Also in the article the functions of the training-pedagogical communication in the education quality rise were singled out.

*Keywords:* the scholarship, the self-actualization, the readiness to self-actualization, the training-pedagogical communication, the quality of education.

В настоящее время очевидно обострилась потребность в качественном высшем образовании, которое в дальнейшем могло бы явиться основой будущей успешной карьеры, а это свидетельствует о становлении успешной в социальном плане личности. Одновременно с данной потребностью, наметилась тенденция к снижению качества общего уровня образовательного процесса в высших учебных заведениях, вызванная целым рядом проблем, связанных с социально-экономическим развитием общества.

В обеспечении качества образования, естественно, актуальным становится вопрос, связанный с оказанием высококачественных образовательных услуг. В связи с этим, особые требования начинают предъявлять к преподавателю, он должен быть способен к новому типу взаимодействия в образовательном процессе, которое основывается на паритетных началах и направлено на индивидуальное развитие личности в процессе обновления современного образования и повышения его качества.

Ценность образования, по словам Г.Н. Серикова, определяется свойствами образован-

ного человека, и нацелено на развитие социально-ценных свойств личности студента. Находясь в соответствующих условиях, каждый студент, опираясь на свой природоопределенный потенциал, может самореализоваться социально полезным и лично привлекательным образом. Естественно, что студенты даже во время обучения в высшем учебном заведении будут стремиться самореализации своих природоопределенных свойств сообразно с выбранной специальностью [15]. Становится очевидным, что в процессе самореализации в образовательном процессе происходит присвоение студентам такого качества как образованность. Если рассматривать *самореализацию как деятельность, направленную на претворение в действительность лично значимых замыслов, обусловливаемых ценностными ориентациями человека*, тогда задачей педагога будет являться формирование готовности студентов к самореализации в процессе присвоения им образованности. Таким образом *готовность к самореализации мы рассматриваем как внутреннее качество студента, которое приобретает в жиз-*

недеятельности (в частности, в образовательном процессе) характеризующееся степенью сформированности обобщенных характеристик, благодаря которому студенты могут осуществлять самореализацию значимых для себя замыслов. Компонентами готовности к самореализации выступают:

- эмоциональное отношение к себе, своему положению в мире;
- интеллектуальная просвещенность в человекознании, сферах общественного производства;
- личный опыт самоуправления;
- физическое и духовное здоровье [5, 6].

Далее соотнесем характеристики образованности в аспекте готовности к самореализации (табл. 1).

Теперь обратимся к термину «качество образования». В соответствии со стандартом ГОСТ ИСО 9000-2001 под качеством понимается степень соответствия присущих характеристик требованиям. При этом требования – потребность или ожидание, которое установлено, предполагается либо обязательно для исполнения. Характеристики качества вытекают из требований и подразделяются на характеристики (отлич-

тельные свойства) продукции, процесса или системы. В педагогике, на этапе становления данного понятия сложились различные трактовки качества образования. В некоторых, подчеркивает И.О. Котлярова, качество образования и его результат – образованность рассматриваются как близкие по смыслу понятия. Согласно В.М. Полонскому, качество образования выпускников – определенный уровень знаний и умений, умственного, физического и нравственного развития, которого достигли выпускники образовательного учреждения в соответствии с планируемыми целями обучения и воспитания. Естественно качество образования достигается в учебно-педагогическом взаимодействии. Но необходим особый вид взаимодействия, в котором учащиеся и педагог рассматриваются как равноправные, в пределах своей компетенции, субъекты соответствующего вида взаимодействия. Во взаимодействии делается акцент на сотрудничестве субъектов. Так как образовательный процесс в основной своей сути состоит главным образом из различного вида общения, то целесообразно ввести термин «учебно-педагогическое общение» в аспекте повышения качества образования.

Таблица 1

Соотнесение характеристик «образованности личности» и компонентов «готовности к самореализации»

«Образованность»	«Готовность к самореализации»
Осведомленность (точность, полнота, объем, размерность)	Знания и опыт в человекознании, отношениях между людьми, предполагаемой области самореализации, своем физическом и духовном здоровье
Сознательность (логичность, соотнесенность, целенаправленность)	Направленность личности на самореализацию с учетом собственного физического и духовного здоровья
Действенность (активность)	Эмоциональное отношение к предмету самореализации, усиливающее мотивацию к активной деятельности с целью преодоления внутреннего дискомфорта, с учетом собственного физического и духовного здоровья
Умелость (результативность)	Способность к использованию накопленных знаний и умений по отношению к области и предмету самореализации, с учетом собственного физического и духовного здоровья

## Качество научно-образовательного процесса

Учебно-педагогическое общение в образовательном процессе мы рассматриваем как взаимодействие субъектов (преподавателя и студентов) на паритетных началах. Этимологически паритет означает равноправие. Субъект-субъектное взаимодействие – особые отношения между педагогом и студентами, когда осуществляется взаимное влияние друг на друга равноправными субъектами общения. Равноправность дает возможность реализоваться в полной мере, естественно в соответствии с социальными и моральными нормами. В процессе учебно-педагогического общения должно совершаться раскрытие и трансляция индивидуального «Я».

Таким образом, важной отличительной чертой учебно-педагогического общения является признание равноправия (по своей компетенции) субъектов в нем участвующих. Идея равноправия во взаимодействиях участников образования соответствует гуманному подходу к образованию. Г.Н. Сериков и С.Г. Сериков отмечают, что паритетность во взаимоотношениях участников гуманного образования следует сводить к формальному равенству их прав и взаимных обязательств в отношении друг с другом. По мнению авторов, такое отождествление, становится скорее антигуманным, нежели гуманным. Важно не только продекларировать, но и создать действенные предпосылки обеспечения равноправия участников образования. Это означает, что в условиях гуманного образования признается равенство прав у всех участников образования в том, чтобы осуществлять самореализацию в социально приемлемых проявлениях [17].

Ведя речь о равноправии участников образования, необходимо иметь в виду то, что каждый участник гуманного образования имеет право рассчитывать на равную, по сравнению с другими, поддержку. Однако мера такой поддержки будет зависеть от усилий каждого участника образования, которые он предпринимает для собственной самореализации.

Паритетность участников гуманного образования характеризуется равнодоступностью коммуникативно-информационных средств осуществления деятельности по самореализации сущностных свойств в социально приемлемых условиях. Каждый участник гуманного образования в условиях образовательного пространства имеет равные со своими партнерами воз-

можности доступа к коммуникативно-информационным средствам. Равнодоступность участникам гуманного образования коммуникативно-информационных средств самореализации в социально приемлемых проявлениях означает установление равных возможностей для каждого [17, с. 24].

Следует отметить, что каждый участник образования по-разному пользуется коммуникативно-информационными средствами, в зависимости от собственных способностей и стремлений. Через данные средства студенты могут получать все необходимые им сведения для самореализации своих сущностных свойств. Также коммуникативно-информационные средства служат своеобразным источником побуждения участников образования (в нашем случае – студентов) к самореализации [16].

Из всего вышеперечисленного можно сделать вывод, что учебно-педагогическое общение состоит в приобщении учащихся к социальному опыту и методам его усвоения, а также в приобщении к социально-полезной деятельности в аспекте повышения качества образования.

В ходе учебно-педагогического общения важно осуществлять стремление личности к раскрытию своих внутренних потенциалов и их реализацию сообразно с социальными нормами, т.е. стремление к самореализации. На основании вышеизложенного, сформулируем функции учебно-педагогического общения в педагогическом содействии становлению готовности студентов к самореализации.

Данные функции направлены на содействие становлению готовности к самореализации в аспекте повышения качества образования. В условиях гуманно ориентированного образования каждый человек имеет возможности получать ненавязчивую поддержку (содействие) в намерениях к самореализации своих сущностных свойств.

Так как учебно-педагогическое общение – это общение между педагогом и студентами на паритетных началах, то функции учебно-педагогического общения в становлении готовности студентов к самореализации в повышении качества образования имеют следующие отличительные черты:

- содействие «раскрытию студента в общении» через создание психологически комфортных условий для раскрытия его как личности;

• побуждение студентов корректировать деятельность преподавателя, с целью обеспечения эффективности процесса самореализации.

Учебно-педагогическое общение может осуществлять становление готовности к самореализации в повышении качества образования, опираясь на этот тезис, мы сформулируем функции учебно-педагогического общения, которые призваны повышать качество образовательного процесса и представим их в табл. 2.

Главной целью учебно-педагогического общения, является формирование определенных знаний, умений, навыков, необходимых

для самореализации не только в образовательном процессе, но и в дальнейшей жизни (будь то профессиональная или какая-либо иная деятельность).

Таким образом, в нашей работе учебно-педагогическое общение выступает в качестве основного фактора становлению готовности к самореализации и тем самым качества образования.

Учебно-педагогическое общение осуществляется с ориентиром на повышение качества образования и тем самым раскрытие способностей и самореализацию в образовательной деятельности, а так же в соответствии с социальными нормами.

Таблица 2

Функции учебно-педагогического общения в становлении готовности студентов к самореализации в повышении качества образования

Преподаватель	Студенты
1	2
<b>1. Информационная функция</b>	
<p>1. С помощью информационной функции преподаватель стремится выяснить:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• доминирующие потребности студентов в самореализации;</li> <li>• какое представление имеют студенты о самореализации;</li> <li>• делают ли они что-нибудь для реализации своих потребностей;</li> <li>• что именно делают студенты для реализации своих потребностей;</li> <li>• есть ли у этой деятельности какие-нибудь результаты</li> </ul> <p>2. Рассказывает о том, что такое самореализация и объясняет:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• почему человеку важно самореализоваться, какими преимуществами обладает тот человек, который самореализовался;</li> <li>• обсуждает различные виды и способы самореализации;</li> <li>• предоставляет информацию о качествах, которыми необходимо обладать, чтобы самореализоваться</li> </ul>	<p>1. Студентам при общении с преподавателем рекомендуется:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• раскрывать свои личные качества, стремления, интересы, планы на будущее;</li> <li>• проявлять себя, свои личностные качества в общении;</li> <li>• анализировать какие перспективы и преимущества имеет самореализовавшаяся личность;</li> <li>• задавать уточняющие вопросы, если в сообщаемой информации что-либо непонятно, ни в коем случае ничего не оставлять непонятым;</li> <li>• выявлять собственные потенциалы;</li> <li>• во время общения с преподавателем стараться определить свои стремления, планы на будущее;</li> <li>• отвечать на вопросы: «Каких знаний мне не хватает для того, чтобы самореализоваться?», «Что мне необходимо для самореализации?»</li> </ul>
Реализация этой функции способствует активизации мотивов студентов, преподаватель же получает возможность целенаправленно осуществлять содействие в подготовке студентов к самореализации	
<b>2. Обучающая функция</b>	
1. Функции преподавателя заключаются в постановке задач подготовки студентов к самореализации путем обсуждения:	1. Функции студентов заключаются в следующем:

# Качество научно-образовательного процесса

Окончание табл. 2

1	2
<ul style="list-style-type: none"> <li>• заданий в зависимости от потребностей студентов в самореализации;</li> <li>• результатов самостоятельного изучения дополнительного материала, касающегося предмета самореализации для последующего сообщения на конференции</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• уточнении учебных задач и способов их решения, соотнесении их (учебных задач) со своими потребностями в самореализации;</li> <li>• осуществлении выбора предложенных заданий;</li> <li>• участии в выполнении предложенных заданий;</li> <li>• умении смотреть внутрь себя, выявлять свои существенные свойства (т.е. студентам необходимо научиться осуществлять рефлексию)</li> </ul>
<p><i>Учебно-педагогическое общение должно осуществляться с ориентиром на раскрытие способностей и самореализацию, а так же в соответствии с социальными нормами</i></p> <p>Параллельно с обучением может происходить самореализация студентов, либо путем предложенных заданий по выбору, либо иным путем. Однако, и в этом аспекте, учебно-педагогическое общение также играет заметную роль для самореализации, соответственно его (общения) функцию назовем обсуждающей</p>	
<p><b>3. Обсуждающая функция:</b></p>	
<p>Обсуждающая функция учебно-педагогического взаимодействия направлена на достижение успехов студентами в их намерениях самореализоваться в образовательном процессе, либо параллельно его осуществлению. Обсуждению может подлежать:</p>	
<p><b>а) целеполагание</b></p>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Преподаватель участвует в обсуждении целей и задач предстоящей самореализации;</li> <li>2. Производит необходимые корректировки деятельности студентов</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Студенты делятся своими целями и замыслами предстоящей деятельности</li> </ol>
<p><b>б) ход самореализации</b></p>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Преподаватель консультирует, дает рекомендации студентам по планированию этапов деятельности, направленной на самореализацию</li> <li>2. Обсуждает возникшие трудности и способы их преодоления</li> <li>3. Обсуждаются со студентом и промежуточные результаты деятельности, направленной на самореализацию</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Студенты высказывают свои пожелания при планировании этапов хода самореализации с преподавателем</li> </ol>
<p><b>в) результативность самореализации</b></p>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Помогает студентам в самооценке результативности самореализации</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. С помощью консультаций, данных преподавателем, оценивают результативность собственной деятельности, направленной на самореализацию</li> </ol>
<p><b>г) варианты социального признания результатов самореализации</b></p>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Инициатива может исходить от преподавателя. Он, по своим оценкам результативности самореализации может вносить предложения и рекомендации о возможных путях социального признания результатов самореализации.</li> <li>2. Обсуждение со студентами возможностей наилучшего представления, подготовленных материалов (это может быть и участие в различных конкурсах, выставках ит.д.)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Обсуждение с преподавателем вариантов социального признания собственных результатов самореализации и подготовка соответствующих материалов</li> <li>2. Обсуждение возможностей наилучшего представления подготовленных материалов</li> </ol>

**Литература**

1. Андреева, Г.М. Общение и оптимизация совместной деятельности / Г.М. Андреева, Я.Я. Яноушек. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 307 с.

2. Архангельский, С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С.И. Архангельский. – М.: Высш. школа, 1981. – 240 с.

3. Бодалев, А.А. Психологические условия гуманизации педагогического общения / А.А. Бодалев // Сов. педагогика. – 1997. – № 4. – С. 66–72.

4. Большая советская энциклопедия. –

2-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1954. – Т.28. – 664 с.

5. Вопросы взаимосвязи образования и самообразования студентов: темат. сб. науч. тр / под ред. Г.Н. Серикова. – Вып. 3. – Челябинск: Изд-во «Хозяин», 1999. – 120 с.

6. Вопросы взаимосвязи образования и самообразования студентов: Темат. сб. науч. тр / под ред. Г.Н. Серикова. – Вып. 4. – Челябинск: Изд-во «Хозяин», 1999. – 120 с.

7. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века / Б.С. Гершунский. – М.: «Интер Дialeкт +», 1997. – 697 с.

*Поступила в редакцию 14 октября 2008 г.*

## КРИТЕРИИ КАЧЕСТВА РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

*Т.Д. Сегова*  
НТГСПА

## THE QUALITY CRITERIA OF THE DEVELOPMENT THE SPEECH-COMMUNICATION STUDENT'S COMPETENCE

*T.D. Segova*  
NTGSPA

Обоснованы критерии, показатели и уровни сформированности коммуникативно-речевой компетентности студентов. Разработан проект измерения качества развития речевой компетентности студентов (на примере слушания).

*Ключевые слова:* критерии качества, коммуникативно-речевая компетентность, слушание.

We can find in this work the validation of criteria, indices, levels of the speech-communication student's competence set up. The author gives the project of the speech-communication student's competence measurement (listening was taken as the example).

*Keywords:* the quality criteria, the speech-communication student's competence, listening.

В настоящее время очевидно обострилась потребность в качественном высшем образовании, которое в дальнейшем могло бы явиться основой будущей успешной карьеры, а это свидетельствует о становлении успешной в социальном плане личности. Одновременно с данной потребностью, наметилась тенденция к снижению качества общего уровня образовательного процесса в высших учебных заведениях, вызванная целым рядом проблем, связанных с социально-экономическим развитием общества.

Необходимость формирования коммуникативно-речевой компетенции у студентов как гуманитарных, так и технических специальностей обусловлена тем, что сегодня для большинства выпускников вузов неотъемлемой частью будущей профессии становится общение в социокультурной, деловой, профессиональной сферах.

Решение проблемы формирования/развития коммуникативно-речевой компетентности студентов – задача преподавателей не только отдельных (специальных) дисциплин. Речь педагога – образец для подражания в аудитории студентов, следовательно, развитию речевой компетенции преподавателей необходимо уделять внимание наряду с развитием их

профессиональных знаний и умений [12, 13, 17 и др.].

Овладение синтезом видов речевой деятельности и лексико-грамматическими средствами их воплощения в учебно-научном, деловом, профессиональном общении развивает коммуникативную компетентность студентов, готовит их к эффективному установлению и поддержанию необходимых социальных контактов [4, 8, 16, 18, 19 и др.].

Как известно, одним из важнейших этапов любого действия является контроль и оценка результатов. Контроль за усвоением программного материала по русскому языку и оценка сформированности языковых и речевых умений преследуют цель выявить объективный уровень обученности по каждой конкретной теме [7, 14 и др.] и уровень речевого развития учащихся в целом.

В современной психологической и психолингвистической литературе чаще употребляется понятие «компетентности» (в психологии) или «компетенции» (в лингвистике). «Компетентность» можно понимать как «обученность», в то время как способности – это «обучаемость». Компетентность может быть результатом научения или же перекрывать понятие «способности» [10, 16, 18, 22, 24 и др.].



Введем некоторые определения для разграничения понятий «компетенция» и «способность». Говоря о компетенции, или компетентности, мы подразумеваем характеристики поведения, доминирующую форму активности личности, актуальный уровень владения, например, языком и речью. Говоря же о способностях, мы вводим оценочный критерий, подразумевая потенциальные возможности и задатки, от которых зависят скорость, качество и уровень сформированности соответствующей компетенции. В проекте образовательного стандарта речевая компетентность понимается как овладение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, базовыми умениями и навыками использования языка в жизненно важных для данного возраста сферах и ситуациях общения. Итак, речевая компетентность – это уровень владения основными умениями и навыками всех видов речевой деятельности в жизненно важных для данного возраста сферах и жанрах общения. Коммуникативная компетенция – это знания, умения и навыки, необходимые для понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватных целям, сферам, ситуациям общения [21, с. 9–10].

Формирование коммуникативной компетенции предполагает знания о речи, её функциях, развитие умений в области четырех основных видов речевой деятельности: говорения, слушания, письма, чтения [1, 2, 3, 4, 20 и др.]. Коммуникативная компетенция в высшем её проявлении – это

1) знание основных понятий лингвистики речи (стили, типы речи; строение описания, рассуждения, повествования; способы связи слов в предложениях в тексте); осведомленность к полноценному речевому общению во всех сферах человеческой деятельности с соблюдением социальных норм речевого поведения. Основное же умение, формируемое в рамках коммуникативной компетенции, – умение создавать и воспринимать тексты как результат речевой деятельности.

Каждое речевое умение, рассматриваемое как самостоятельный вид речевой деятельности, развивается с самого начала обучения, и развитие одного вида речевой деятельности способствует развитию других, облегчает владение ими. Работа над письмом дает возможность обучающемуся более полно осознавать говорение и другие виды речи; продумать логику высказывания, точнее определить его замысел, отобрать адекватные задаче высказывания языковые средства и способы выражения мысли [1, 6, 11, 25 и др.].

Сопоставительный анализ репродуктивных и продуктивных видов речевой деятельности, проведенный на основании изучения работ специалистов [5, 8, 9, 10, 17], позволил установить наличие одних и тех же механизмов, среди которых главным является осмысление, т. е. установление разного уровня смысловых связей.

Можно выделить умения, связанные с механизмом осмысления во всех видах речи (табл. 1).

Таблица 1

Репродуктивные виды речевой деятельности (слушание, чтение)	Продуктивные виды речевой деятельности (говорение, письмо)
Определять тему речевого сообщения (о чем высказывание? О чем текст?)	Выражать и обосновывать предмет речи и следовать заданной мысли
Членить речевое сообщение на смысловые части	Организовывать высказывание в смысловые части
Определять главную мысль каждой смысловой части и основные детали	Выражать (и уметь формулировать) главную мысль и основные детали
Определять и устанавливать логику речевого сообщения	Следовать логическому развертыванию высказывания

К основным критериям развития коммуникативно-речевой компетентности студентов можно отнести следующие [11, 19, 20, 21, 23 и др.]:

ность в лингвистической теории, осознание ее как системы правил и общих предписаний, регулирующих употребление средств языка в речи; знание теории речи и речевой деятельности;

## Качество научно-образовательного процесса

2) коммуникативные умения – умения и навыки речевого общения применительно к различным сферам и ситуациям общения с учетом адресата и стиля; способность анализировать речевую ситуацию и в соответствии с ней выбирать программу речевого поведения применительно к различным сферам и ситуациям общения, с учетом адресата, цели; речемыслительная активность студентов, их участие в решении коммуникативных задач; умения и навыки анализа текста;

3) степень сформированности навыков речевой деятельности:

3.1) владение навыками чтения,

3.1.1) навыки ознакомительного изучающего (аналитического) чтения,

3.1.2) навыки просмотрового и поискового чтения,

3.2) владение навыками слушания;

3.2.1) умения глобального слушания: определять цель слушания, полно анализировать заголовок, целостно определять предметное содержание текста, умение схватывать смысл сказанного, определять стиль и жанр текста, «сжимать» содержание текста, выделять ключевые слова, игнорировать незнакомые, не слышанные или забытые слова;

3.2.2) умения детального слушания: умения понять структуру текста, умение выделять смысловые блоки сообщения, устанавливать смысловые связи между информационными блоками, умение выделять детали, особенности языкового оформления текста, служащие раскрытию авторского замысла, умения выделять в сообщении главное – второстепенное, известное – неизвестное, соотносить реальное содержание текста с его темой и коммуникативной задачей, совмещать слушание с несложной мнемической и логико-смысловой деятельностью;

3.2.3) умение критического слушания: оценивать услышанное и обосновывать оценку, выявлять ценность информации, давать оценку собственному высказыванию, выражать свое отношение к воспринятой на слух информации, высказывать другую точку зрения, понимать цель речевого сообщения, объяснять факты, проникать в подтекст:

3.3) владение навыками говорения,

3.3.1) умение кратко и полно отвечать на специальные и общие вопросы,

3.3.2) умение ставить вопросы к прочитанному тексту,

3.3.3) умение строить связное, монологическое высказывание на грамматическую тему, по знакомому тексту, с опорой на собственный план и т.д.;

3.4) владение навыками письма:

3.4.1) совершенствование беглого письма,

3.4.2) навыки орфографического письма,

3.4.3) умение самостоятельно конструировать предложения и тексты, умение составлять краткий и развернутый план в различной форме.

Из разнообразных диагностических методов, описанных в специальной литературе [2, 7, 12, 18 и др.], для определения развития речевой компетентности (а именно аудирования) мы предлагаем следующие ведущие методы: анкетирование, тестирование, опрос, наблюдение, анализ текстов, созданных учащимися в процессе учебной деятельности.

Этапы проектной работы:

- проведение анкетирования и тестирования;

- изучение слуховой памяти, кратковременной памяти и продуктивности памяти;

- написание изложения.

Более подробно остановимся на изложении как особом виде упражнения, позволяющем проверить уровень овладения студентами навыками и умениями слушать.

Под изложением в современной методике понимается вид письменного упражнения в развитии речи учащихся на основе образца, письменный пересказ прослушанного или прочитанного произведения. Можно также говорить об изложении по кинофильму, спектаклю.

Результатом слушания в учебной деятельности должно быть усвоение излагаемого материала. Критерием, определяющим эффективность слушания, должно стать понимание речевого сообщения в процессе смыслового слухового восприятия. Уровень понимания следует определять через характер взаимоотношения глубины и отчетливости понимания и последующего воспроизведения воспринятого речевого сообщения. При этом в качестве характеристики уровней мы принимаем углубление, изменение степени понимания и меру осознания слушателем предмета основной мысли говорящего, основного содержания высказывания.

Изложения, написанные студентами, можно использовать для проверки осознанности слушания. Под осознанностью мы

понимаем такое качество, которое характеризуется глубиной, полнотой и отчётливостью понимания.

Анализ работ студентов с точки зрения осознанности восприятия считаем необходимым, так как цель обучения учебному слушанию, как и деятельности слушания вообще, состоит в понимании смысла высказывания. А понимание как механизм и результат аналитико-синтетической деятельности слушания характеризуется, по мнению большинства психологов, такими категориями, как полнота, глубина и отчётливость, выделенными. Эти параметры характеризуют степень понимания основного содержания высказывания и его основной мысли (глубина); осмысления композиции сообщения (полнота); связей и отношений между частями текста (отчетливость).

Нами было выделено 4 уровня понимания текста.

Первый уровень – очень низкий – это самое общее и в определённом смысле поверхностное, глобальное понимание речевого сообщения. Слушатель понимает только основные факты, отражающие логику развития сюжета: кто? что делает? где? когда? с кем? И готов в собственных словах передать основную мысль высказывания, то, о чём говорится в тексте. Помимо основной линии он может понимать ещё и детали, но при этом способен передать понятое только в чужих словах, так как не совсем ясно, точно и отчётливо осознаёт область, к какой относится воспринятое.

Второй уровень – низкий – это детальное понимание, когда слушатель вполне уяснил не только о чём, но и что именно говорится в высказывании. Он хорошо понял главную мысль автора, отдельные детали, установил причинно-следственные связи и поэтому передаёт понятое собственными словами. Слушатель может понять даже суть сообщаемого автором, уловить авторскую трактовку, интерпретацию, но воспроизводит это максимально точно к авторскому тексту. Это свидетельствует о том, что слушатель переживает осмысление текстовой информации как её субъективное понимание: понимание уже достигнуто, но ещё фактически не выражено, то есть отсутствует логика, последовательность и т. д.

Третий уровень – средний – это уровень селективного понимания, характеризующийся выборочным пониманием только необходи-

мого, проникновением в самую суть его изложения. Слушатель понимает не только то, что рассказывается, но и как, какими средствами это достигается автором. Слушатель очень чуток к мнению говорящего, к авторской подаче содержания, понимает его точку зрения, имеет своё мнение по излагаемой проблеме, поэтому способен свободно передать понятое своими словами. Но он ещё не может понять подтекст высказывания – то, зачем, для чего всё это говорится. Такая степень отчётливости понимания сообщения ещё не приводит к переводу воспринятого на внутренний код. В результате, оно воспроизводится максимально словами автора, а не собственными.

Четвёртый уровень – высокий – характеризуется самой высокой степенью отчётливости понимания и наибольшей глубиной проникновения в замысел высказывания. Слушающий на этом уровне человек может понять не только, о чём и как говорит автор, но и главную мысль вне зависимости от того, сформулирована она говорящим или дана в подтексте. Он понимает зачем, для чего говорит автор сообщения, способен определить своё отношение к сообщаемому и свободно, в собственных формулировках изложить воспринимаемое смысловое содержание. Проникновение в подтекст, понимание, зачем и для чего говорится в сообщении и определяет этот уровень глубины понимания. При этом слушающий уже не зависит от словесной формулировки воспринимаемого смыслового содержания, он может свободно изложить понятое своими словами, что свидетельствует о переводе принимаемой информации на внутренний код слушателя. Это самая высокая степень отчётливости понимания.

Таким образом, на основе уровневой структуры понимания как основного качества смыслового слухового восприятия нами выделены критерии и показатели, выявляющие умение слушать.

Использование взаимозависимости разных уровней глубины и отчётливости понимания позволит нам при их разных качественных характеристиках разработать качественную оценку уровней слушания (табл. 2).

В качестве результата проектировочной деятельности следует рассматривать такой уровень развития навыков слушания, при котором обучающиеся владеют:

## Качество научно-образовательного процесса

- знаниями:
- о роли слушания в процессе общения,
  - о видах слушания, о механизмах слушания,
  - об этапах процесса слушания, о приемах слушания;
- умениями:
- выбирать вид слушания, соответствующий установке говорящего или ситуации общения,
  - оптимально использовать возможности внимания, памяти и мышления в процессе слушания,
  - воспринимать и понимать особенности звучащей речи (речевой слух),
  - осмысливать сказанное,
  - анализировать сказанное,
  - «видеть» говорящего как личность,
  - личностно реагировать на услышанное,
  - слышать себя и регулировать свое говорение.

Изменение приоритетов в обучении языку значительное внимание к развитию личности студента, необходимость формирования культуры речевого общения – вот те факторы, которые вызвали изменения в системе языкового образования и речевого развития студентов. Языковое образование студентов предполагает овладение языком и всеми видами речевой деятельности, в результате чего достигается полноценное развитие языковой личности.

Таким образом, участники образовательного процесса, будущие специалисты не должны забывать о языковой ответственности, о повышении уровня практического владения современным русским литературным языком, о развитии умения пользоваться речью как средством общения и передачи информации. А высшая профессиональная школа должна совершенствовать подготовку специалиста, компетентного не только в профессиональном, но и в коммуникативном отношении.

Таблица 2

**Качественная оценка уровней слушания**  
(Показатель: выявленный уровень понимания воспринимаемого на слух текста в последующем воспроизведении воспринятого речевого сообщения)

Уровни слушания	Критерий 1 Уровни глубины понимания	Критерий 2 Уровни отчетливости понимания
<b>Очень низкий</b>	Уровень глобального понимания	Низкая степень отчетливости, смутное понимание
<b>Низкий</b>	Уровень детального понимания	Субъективно переживаемое осмысление текста как его понимание
<b>Средний</b>	Уровень селективного понимания	Отчетливое понимание, но воспроизводимое максимально словами подлинника
<b>Высокий</b>	Уровень критического понимания	Отчетливое понимание, воспроизводимое свободно своими словами

### Литература

1. Алексеева, И.А. Русский язык. Методика и практика преподавания / И.А. Алексеева. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2002. – 320 с.
2. Архарова, Д.И. Типология заданий по курсу «Речь и культура общения» и критериев их оценки (инструментарий мониторинга регионального стандарта) / Д.И. Архарова, Т.А. Долинина, Н.А. Юшкова. – Екатеринбург: Сократ, 1999. – 82 с.

3. Архипова, Е.И. Теория принципов речевого развития учащихся и обучение культуре речи / Е.И. Архипова // Русская словесность. – 2004. – №4. – С. 50–55.
4. Бадмаев, Б.Ц. Психология обучения речевому мастерству / Б.Ц. Бадмаев, А.А. Малышев. – М.: Владос, 1999. – 224 с.
5. Васильева, А.Н. Основы культуры речи / А.Н. Васильева. – М.: Русский язык, 1990. – 247 с.

6. Введенская, А.А. Культура и искусство речи. Современная риторика / А.А. Введенская, Л.Г. Павлова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. – 574 с.
7. Глазунов, А.Т. Педагогические исследования: содержание, организация, обработка результатов / А.Т. Глазунов. – М.: Издат. центр АПО, 2003. – 41 с.
8. Гойхман, О.Я. Речевая коммуникация / О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина. – М.: ИНФРА – М, 2001. – 271 с.
9. Голуб, И.Б. Русский язык и культура речи: учебное пособие / И.Б. Голуб. – М.: Логос, 2001. – 431 с.
10. Горелов, И.Н. Основы психолингвистики / И.Н. Горелов, К.Ф. Седов. – М.: Лабиринт, 1998. – 256 с.
11. Григорьева, В.П. Взаимосвязанное обучение видам РД / В.П. Григорьева, И.Л. Зимняя, В.А. Мерзлякова. – М.: Русский язык, 1985. – 116 с.
12. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
13. Давыдов, В.В. Формирование учебной деятельности школьников / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1982. – 216 с.
14. Загвязинский, В.И. Теория обучения: Современная интерпретация / В.И. Загвязинский. – М.: Изд. Центр «Академия», 2001. – 192 с.
15. Заика, Е.В. Об организации игровых занятий для развития мышления, воображения, памяти / Е.В. Заика // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 41.
16. Залевская, А.А. Введение в психолингвистику / А.А. Залевская. – М.: Российский гос. гуманитар. ун-т, 2000. – 382 с.
17. Зарецкая, Е.Н. Риторика. Теория и практика речевой коммуникации / Е.Н. Зарецкая. – М.: Дело, 1999. – 480 с.
18. Зимняя, И.А. Лингвопсихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – М.: Рос. Академия образ, 2001. – 432 с.
19. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д: Феникс, 1997. – 480 с.
20. Кабардов, М.К. и др. Типы языковых коммуникативных способностей и компетенций / М.К. Кабардов и др. // Вопросы психологии. – 1996. – №1. – С. 34.
21. Казарцева, О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения. учебное пособие / О.М. Казарцева. – М.: Флинта, Наука, 1998. – 496 с.
22. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 287 с.
23. Львов, М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка: учебное пособие для студентов пединститутов по спец. № 2101 «Русский язык и литература» / М.Р. Львов. – М.: Просвещение, 1988. – 240 с.
24. Педагогическое речеведение: словарь-справочник / под ред. Т.А. Ладыженской и А.К. Михальской. – М.: ФЛИНТА – Наука, 1998. – 310 с.
25. Печенева, Т.А. Коммуникативная стратегия обучения русскому языку / Т.А. Печенева // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 26–31.

Поступила в редакцию 30 октября 2008 г.

## КОМПОНЕНТЫ И КРИТЕРИИ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКА К ЗДОРОВЬЮ

**Э.А. Малолетко**  
**ООО «Пегас»**

## COMPONENTS AND CRITERIA OF VALUABLE TEENAGERS RELATION TO THEIR HEALTH

**E.A. Maloletko**  
**ООО «Pegas»**

В составе ценностного отношения подростка к здоровью рассмотрены потребностный, когнитивный, эмоциональный, поведенческий, оценочно-рефлексивный компоненты. Определены их критерии и разработаны критериально-уровневые шкалы.

*Ключевые слова:* ценностное отношение к здоровью, когнитивный, потребностный, поведенческий, эмоциональный, оценочно-рефлексивный компоненты.

A group of components such as cognitive, emotional, behaviorism, ones along with need and reflex estimates have been observed as parts of valuable teenagers relation to their health. The criteria of the group mentioned above have been defined along criteria and levels scales having been worked out.

*Keywords:* valuable relation to the health, cognitive, emotional, needs, behaviorism, reflex estimates components.

В настоящее время очевидно обострилась потребность в качественном высшем образовании, которое в дальнейшем могло бы явиться основой будущей успешной карьеры, а это свидетельствует о становлении успешной в социальном плане личности. Одновременно с данной потребностью, наметилась тенденция к снижению качества общего уровня образовательного процесса в высших учебных заведениях, вызванная целым рядом проблем, связанных с социально-экономическим развитием общества.

Состояние здоровья подрастающего поколения в течение многих десятилетий вызывает опасения. Социально-экономические условия не способствуют укреплению здоровья подростков, а также развитию у них ценностного отношения к здоровью. В связи с этим проблема воспитания позитивного ценностного отношений подростков к здоровью становится все более актуальной. Для ее решения требуются совместные усилия ученых и практических работников. Одной из задач, решение которой имеет как теоретическую, так и практическую значимость, является определение компонентов и готовности ценностного отношения подростка к здоровью.

Под ценностным отношением подростка к здоровью понимается система индивидуальных, избирательных связей подростка с различными явлениями окружающей действительности, способствующими или угрожающими здоровью людей, обусловленная внутренними и внешними факторами, характерными для подросткового возраста, основанная на его знаниях в области человековедения, биологии, на потребностях сохранения и укрепления здоровья, находящая проявления в здоровьесберегающем поведении, эмоциях и оценках здоровья.

Воспитание ценностного отношения к здоровью требует разработки соответствующей критериально-уровневой шкалы и соответствующих средств измерения. Для определения критериев измерения и оценки ценностного отношения к здоровью необходимо определиться с параметрами, характеризующими это свойство подростков. Это компоненты ценностного отношения: потребностный, когнитивный, эмоциональный, поведенческий, оценочно-рефлексивный.

Потребностный компонент ценностного отношения подростков к здоровью обусловлен, прежде всего, системой потребностей подрост-

ка. Известная пирамида потребностей А. Маслоу является пятиуровневой иерархией: физиологические потребности; потребность в безопасности; потребность в принадлежности и любви; потребность в признании; потребность в самореализации (самоактуализации). К ним также добавлены потребности в познании и понимании и эстетические потребности [1]. Все эти потребности являются базовыми. Согласно «пирамиде» А. Маслоу, самые мощные потребности человека связаны со здоровым функционированием организма (физиологические потребности и потребности безопасности). Таким образом, можно утверждать, что в определенной степени потребностный компонент ценностного отношения к здоровью человека любого возраста природоопределен. Личные потребности человека образуют свою структуру, которая может не совпадать с «пирамидой». Это тем более очевидно, что сама «пирамида» потребностей выстроена на основе статистических данных, и автор не претендует на ее универсальность. Следовательно, при воспитании ценностного отношения потребностные аспекты не следует исключать. Для подросткового и раннего юношеского возраста появляются потребности более высоких уровней: потребности в принадлежности и любви, потребность в признании. Поэтому особенно актуально уделять внимание потребностям, связанным с сохранением биологических аспектов здоровья.

Когнитивный аспект ценностного отношения подростков к здоровью представляет собой осуществление психических процессов, связанных с познанием явлений здоровья, здорового образа жизни, здоровьесбережения. Этот аспект означает, что подросток имеет теоретические знания об анатомии, физиологии, гигиене, питании, здоровом образе жизни. Как и другие аспекты, он может находиться на разном уровне, развиваться. Например, знания в области психологии человека и животного, социальной психологии об эволюции и коэволюции живого мира свидетельствуют о достаточно высоком уровне когнитивного аспекта ценностного отношения человека к здоровью. Важное содержательное направление когнитивного компонента составляют знания.

Эмоциональный компонент ценностного отношения подростков к здоровью характеризуется внешним, эмоциональным проявлением его чувств и отношений к здоровью. Эмоция – это явное проявление сложившегося

отношения человека к здоровью. Это следует из определения эмоции как «психического отражения в форме непосредственного, пристрастного переживания, жизненного смысла явлений и ситуаций, обусловленного отношением их объективных свойств к потребностям субъекта» [3, с. 110].

Свое положительное отношение к жизни человек проявляет в эмоциях радости, любви, счастья, удовольствия и др. Негативное отношение к жизни проявляется в тоске, страдании, скуке, печали и других отрицательных эмоциях. Сила эмоционального компонента зависит не только от уровня ценностного отношения к здоровью, но и от особенностей психики каждого человека. Эмоция сочетает два компонента. Импрессивный компонент эмоции – неповторим, связан с конкретным предметом и с конкретной ситуацией. Экспрессивный компонент – произвольная реакция конкретного организма, с проявлением всех его особенностей, как психических, так и анатомо-физиологических.

По критериям длительности, интенсивности, предметности или неопределенности эмоции также различаются между собой. В.Н. Мясищев подразделяет их на эмоциональные реакции, эмоциональные состояния и эмоциональные отношения. Постоянство положительных эмоций к здоровью предполагает наличие у подростков эмоционального отношения к нему. Но на стадии становления ценностного отношения имеет значение и наличие позитивных эмоциональных реакций и состояний.

Поведенческий компонент ценностного отношения к здоровью проявляется в деятельности, в поведении подростка. Подросток активно проявляет себя в здоровом образе жизнедеятельности, создает образы и продукты труда, в которых выражает свое отношение к жизни, к живым существам, к здоровью.

Умения самообслуживания, ведение здорового образа жизни, рациональное питание, отсутствие вредных привычек, двигательная активность, физическая культура, распознавание полезных и вредных для здоровья предметов из окружающего мира, уход за другими живыми существами и организмами и др. свидетельствуют (особенно в совокупности и в системе) о наличии у подростков ценностного отношения к здоровью. Для старшего подросткового возраста и ранней юности характерно проявление человеком ценностно-ориентиро-

## Качество научно-образовательного процесса

ванной активности. Иными словами, подведение, направленное на укрепление здоровья, скорее всего, свидетельствует о наличии у человека в этом возрасте ценностного отношения к здоровью.

Оценочно-рефлексивный компонент ценностного отношения к здоровью проявляется в способности осмысливать, анализировать и давать оценку своему отношению к здоровью. Развитие в подростковом возрасте рефлексии влечет за собой развитие этого компонента и его достижение им достаточной зрелости. Осмысливая себя как живое существо, свое единство с другими живыми существами, подросток понимает общее и различия с ними. Достаточно глубокая рефлексия может привести к философским обобщениям относительно принадлежности себя к единой «биосфере» Земли. Способность подростков к рефлексии дает возможность реализовать замысел: через ценностное отношение к другим живым существам воспитывать ценностное отношение подростка к своей жизни и здоровью.

Во всех этих смыслах и по всем компонентам отношение колеблется от отрицательного к положительному. Обычно выделяют три состояния отношений (или три уровня): положительное, нейтральное и отрицательное. По другой классификации отношения подразделяют на процессуальные и результативные [2]. Мы взяли за основу первую классификацию, чтобы можно было судить о мере воспитанности ценностного отношения.

Положительное ценностное отношение – это ожидаемый результат. Внутри положительного отношения тоже можно было рассматривать разные уровни, поскольку не всегда у подростка проявляются положительные результаты по всем составляющим ценностных отношений. Поэтому к положительному уровню будем относить подростков с такими ценностными отношениями к здоровью, которые по большинству (3–5) критериев положительны, а по остальным нейтральны.

Если по разным критериям подросток проявляется примерно одинаковое число положительных и отрицательных отношений, преобладают неопределенные показатели, то его следует отнести к среднему, нейтральному уровню воспитанности.

Преобладание отрицательных показателей по разным уровням, может быть, в сочетании с отдельными нейтральными значе-

ниями, свидетельствует об отрицательном отношении подростков к здоровью.

Поэтому каждый уровень характеризуется не каким-то строго определенным состоянием, а их множеством, имеющим свои нижние и верхние границы и свои особенности. Они определены и отражены в показателях соответствующих уровней. В нижеследующих табл. 1–5 представлены показатели положительного, нейтрального и отрицательного отношения подростков и юношей к здоровью. В каждой из нижеследующих таблиц ценностное отношение подростков к здоровью охарактеризовано по своим критериям (соответственно, потребностному, когнитивному, эмоциональному, поведенческому, оценочно-рефлексивному).

Потребностный критерий характеризуется наличием и мерой потребностей в здоровом образе жизни, сохранении и укреплении здоровья, в безопасной жизнедеятельности, в самореализации способами, не несущими вреда здоровью и жизни человека (см. табл. 1).

Для измерения потребностного компонента используются критерии: мера потребностей в здоровом образе жизни, сохранении и укреплении здоровья, в безопасной жизнедеятельности, в самореализации способами, не несущими вреда здоровью и жизни человека.

Когнитивный компонент и соответствующий критерий характеризуются объемом знаний о жизни и здоровье, о здоровом образе жизни, о здоровьесбережении; об анатомии, физиологии, гигиене, питании; о психологии человека и животного, о социальной психологии; об экологии; об эволюции и коэволюции живого мира; медицинские знания, а также иные человековедческие и биологические знания и мерой их системности (см. табл. 2). Для его измерения могут использоваться критерии образованности: осведомленность (полнота и точность воспроизведения) и сознательность (логичность выводов), действительность (готовность действовать), умелость (продуктивность, результативность выполняемых действий).

По эмоциональному критерию можно определить показатели импрессивности и экспрессивности, длительности, интенсивности, предметности, неопределенности; выявляются показатели эмоциональных реакций, эмоциональных состояний и эмоциональных отношений. Важным также является видовое соотношение эмоциональных реакций, сос-



тояний, отношений, т.е. мера устойчивости эмоций (см. табл. 3).

Интериоризация социальных ценностей приводит к устойчивым психическим состояниям, которые выражаются в поведении. Следовательно, о наличии ценностного отношения подростков к здоровью свидетельствует их поведение (см. табл. 4).

Оценочно-рефлексивный критерий характеризуется адекватностью оценок и самооценок состояния здоровья и образа жизни; спо-

собностью анализировать эти состояния и делать полезные для коррекции здоровья выводы (табл. 5).

Для измерения по выявленным критериям использовались известные методы и методики изучения потребностей сферы, знаний, оценки и самооценки, умений. На их основе разработана комплексная методика диагностики состояния ценностного отношения подростка к здоровью.

Таблица 1

Показатели ценностного отношения к здоровью (потребностный компонент)

Уровни ценностного отношения к здоровью		
Отрицательное	Нейтральное	Положительное
Имеются потребности в употреблении вредных для здоровья продуктов питания, напитков, опасных для здоровья наркотических средств; нет потребности в систематическом соблюдении правил гигиены; нет потребности в здоровом образе жизни; не выражена потребность в самосохранении, потребность в безопасности; проявляются потребности в самореализации в формах, опасных для жизни и здоровья	Физиологические потребности не являются избирательными; отсутствуют потребности употребления вредных для здоровья и жизни продуктов питания и веществ; нет стремления в обязательном порядке соблюдать правила гигиены; нет потребности в здоровом образе жизни; потребность в самосохранении присутствует	Явно выражены потребности в здоровом образе жизни, в двигательной активности, в рациональном питании; есть стремления соблюдения соответствующих нормативов; отсутствуют потребности в употреблении вредных для жизни и здоровья продуктов питания и веществ; явно выражены потребности сохранения, коррекции здоровья

Таблица 2

Показатели ценностного отношения к здоровью (когнитивный компонент)

Уровни ценностного отношения к здоровью		
Отрицательное	Нейтральное	Положительное
Отсутствуют знания о здоровом образе жизни; фрагментарны знания об анатомии, физиологии и др. биологические знания; отсутствуют знания о психологии человека, животного, по социальной психологии; нет знаний о своих биологических и психических особенностях; нет представлений о пользе и вреде различных диет, о последствиях вредных привычек	Подростки имеют фрагментарные знания о жизни и здоровье, о здоровом образе жизни, о здоровьесбережении; об анатомии, физиологии человека и животных, гигиене, питании; о психологии человека и животного, о социальной психологии; об экологии; об эволюции и коэволюции живого мира; медицинские знания, а также иные человековедческие и биологические знания. Знания не системны	Знания в области безопасности жизнедеятельности, экологии, человековедческих и биологических дисциплин системны, по крайней мере, в объемах, предусмотренных государственным образовательным стандартом

Таблица 3

Показатели ценностного отношения к здоровью (эмоциональный компонент)

Уровни ценностного отношения к здоровью		
Отрицательное	Нейтральное	Положительное
<p>Преобладают отрицательные эмоциональные реакции и состояния на здоровый образ жизни, на бережное отношение других людей к своему здоровью, к требованиям гигиены, рационального питания; позитивные реакции на вредные привычки, проявления нездорового образа жизни; проявляются позитивные реакции и состояния относительно самореализации себя и других людей в опасных для жизни и здоровья ситуациях.</p> <p>Возможны как равновесные, так и неравновесные соотношения импрессивности и экспрессивности.</p> <p>Негативные эмоции по отношению к здоровому образу жизни довольно устойчивы.</p> <p>В крайних случаях – наличие устойчивых, длительных, определенных позитивных эмоциональных отношений к явлениям, составляющим вред и опасность здоровью и жизни людей и других живых существ</p>	<p>Проявляются как отрицательные, так и положительные эмоциональные реакции и состояния относительно явлений, несущих опасность для жизни и здоровья самого подростка, других людей и живых существ.</p> <p>Реакции и состояния неустойчивы, легко изменяются в зависимости от внешних воздействий.</p> <p>Отсутствуют устойчивые эмоциональные отношения к здоровью (своему, других людей, живых существ).</p> <p>Для эмоций характерна неопределенность, переменчивость (не длительность).</p> <p>Преобладание импрессивности в проявлениях эмоций</p>	<p>Преобладают положительные эмоциональные реакции и состояния на здоровый образ жизни, на бережное отношение других людей к своему здоровью, к требованиям гигиены, рационального питания; на вредные привычки, проявления нездорового образа жизни, на самореализацию себя и других людей в опасных для жизни и здоровья ситуациях эмоции отрицательные.</p> <p>В выражении эмоций преобладают сложившиеся устойчивые эмоциональные состояния, присущие конкретному человеку; в то же время, проявления эмоций подвержены и внешним влияниям; можно утверждать о наличии эмоциональных отношений к здоровью и здоровому образу жизни</p>

Таблица 4

Показатели ценностного отношения к здоровью (поведенческий компонент)

Уровни ценностного отношения к здоровью		
Отрицательное	Нейтральное	Положительное
<p>Подросток имеет вредные привычки, подвергает свое здоровье рискам, не следует нормам здорового образа жизни, не соблюдает или соблюдает эпизодически правила гигиены, не имеет навыков самообслуживания, пренебрегает правилами безопасности; пренебрегает двигательной активностью, ведет малоподвижный, нездоровый образ жизни, способы самореализации сопряжены с рисками для жизни и здоровья как самого человека, так и других людей и живых существ, в поведении не руководствуется позитивным отношением к жизни и здоровью</p>	<p>В жизнедеятельности порой следует правилам и нормам здорового образа жизни, гигиены, порой ими пренебрегает; умеренно, может быть, эпизодически, занимается физической культурой; в самореализации не уделяет особого внимания снижению рисков, однако не пренебрегает правилами безопасности; не имеет вредных привычек или они несущественно влияют на жизнедеятельность (не увлекается ими)</p>	<p>В основном ведет здоровый, безопасный образ жизни, следует соответствующим правилам, нормам, рекомендациям; активно стремится к осуществлению здорового образа жизни; уделяет внимание двигательной активности, физической культуре или спорту, систематически ими занимается; активно организует и выстраивает безопасные траектории своего поведения, стремится и, как правило, осуществляет самореализацию в формах и способами, не опасными для жизни и здоровья себя и окружающих, с соблюдением всех требуемых норм; строит свои модели здоровой жизнедеятельности и следует им</p>

Таблица 5

## Показатели ценностного отношения к здоровью (оценочно-рефлексивный компонент)

Уровни ценностного отношения к здоровью		
Отрицательное	Нейтральное	Положительное
<p>Не знает критериев оценки своего здоровья, не может по поведению человека, по его проявлениям, по внешним признакам оценивать его здоровье; не знает составляющих здоровья, не может дать комплексную оценку здоровья; оценки и самооценки здоровья, как правило, не адекватны.</p> <p>Не знаком с критериями здорового образа жизни, не может давать объективной оценки образу жизни человека (и своего, в том числе)</p>	<p>Имеет представление о таких составляющих здоровья, как физическое и психическое здоровье; знаком с некоторыми критериями оценки здоровья и здорового образа жизни.</p> <p>Аналитическая деятельность характеризуется эпизодичностью и незавершенностью.</p> <p>Способен оценивать свое здоровье, образ жизни, свой и других людей, но не всегда адекватно</p>	<p>Знает составляющие здоровья, основные критерии его состояния и их нормативные показатели; знает критерии и составляющие здорового образа жизни.</p> <p>Преобладают адекватные самооценки и оценки здоровья и образа жизнедеятельности</p>

**Литература**

1. Маслоу, А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности. – М.: Педагогика, 1982. – 238 с.
2. Мясницев, В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясницев. – М.: НПО «Модэк», 1995. – 356 с.
3. Реан, А.А. Психология и педагогика / Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. – СПб.: Питер, 2000. – 432 с.

Поступила в редакцию 13 октября 2008 г.

## ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ТРЕНИНГА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

**В.А. Савельев**  
ЧГПУ

## THE TRAINING EFFECTIVENESS ESTIMATION PROSPECTIVE TEACHERS' PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL COMMUNICATION

**V.A. Savelyev**  
ChSPU

Охарактеризованы соответствующие критерии. Определены возможности использования критериев субъективной и объективной оценки результативности тренинга профессионально-педагогического общения.

*Ключевые слова: тренинг профессионально-педагогического общения, критерии оценки, субъективная оценка результативности.*

In this article one can find the characterization of the respective criteria, capabilities to use subjective and objective estimation criteria of the training effectiveness estimation prospective teachers' professional-pedagogical communication results.

*Keywords: the professional-pedagogical communication training, subjective criteria of result.*

Образование как социальное явление характеризуется разнообразными свойствами. Вряд ли можно их осмыслить адекватно реалиям. Дело в том, что образование неисчерпаемо как по сути, так и по нюансам. Тем не менее, образование в каждом совокупном состоянии своих свойств объективно несет информацию о них, о намечающихся тенденциях в их изменениях. Однако выявление этой информации (ее отражение человеком) оказывается весьма затруднительным без специальных вспомогательных средств. Даже с их помощью можно рассчитывать на фрагментарное отражение информации о свойствах образования.

Одной из ключевых задач современного педагогического образования является формирование коммуникативной компетентности будущих педагогов. Становление данного направления в педагогике связано с исследованиями отечественных и зарубежных ученых в 70–80-е гг. XX века, когда было теоретически обосновано и эмпирически подтверждено влияние форм, средств, количества и качества профессиональных коммуникаций в педагогической среде на целостный процесс образования [6, 12, 17, 18 и др.]. В этот же период были заложены основы современных методов

обучения будущих учителей профессиональному общению. Важная роль была отведена методам активного обучения, ориентированным на взаимодействие участников образовательного процесса, самообучение и саморазвитие личности учащегося.

Развитие общества стимулировало потребности в постоянном повышении коммуникативной компетентности специалистов с педагогическим образованием. Удовлетворить данные потребности с минимальными затратами учебного времени позволили новые формы организации обучения, в том числе – тренинги [2, 3, 16 и др.]. Их эффективность связана с высоким уровнем включенности личности в процесс обучения, достигаемым через систему игр, упражнений, выстроенных с учетом групповых процессов, с постоянной обратной связью всех обучающихся и преподавателя, требующих высокого уровня рефлексии обучающихся.

Профессионально-педагогические тренинги подтвердили свою эффективность на практике. Однако тренинговая форма обучения предполагает в качестве результата широкий спектр возможных достижений: от формирования практических умений и навыков, до развития личностных качеств. Это

ставит вопрос об оценке результатов обучения в тренинге. Традиционная оценка уровня усвоения материала в виде знаний, умений и навыков в данном контексте представляется недостаточной, т.к. за ее пределами остается целый комплекс потенциальных возможностей личностного развития будущего учителя в тренинге, а игнорирование оценки подобных результатов обучения не дает возможности их планирования, что снижает эффективность тренинга в целом.

Что касается тренинга профессионально-педагогического общения, его результаты предполагают не только изменения в знаниях, умениях, но и более широкий спектр личностных изменений. Встает вопрос – что мы должны планировать и оценивать как результат обучения студента на тренинге профессионально-педагогического общения? Чтобы разобраться в данном вопросе, необходимо понимание сущности отличий тренинга профессионально-педагогического общения от других форм обучения. Все авторы исследований по данному вопросу, так или иначе, отмечают необходимость изменений на уровне ценностных ориентаций, личностных качеств в процессе формирования профессионально-коммуникативной компетентности, культуры педагогического общения будущего учителя [6, 9, 8 и др.]. Но оценка данных изменений по результатам тренингового обучения производится не всегда. Многие инструменты исследования оказываются неэффективны, т.к. краткосрочность тренингового обучения не позволяет получить фиксированные объективные изменения уровня коммуникабельности личности, уровня самооценки и т.п. Но и сами по себе знания, умения и навыки не являются достаточными результатами, т.к. не дают гарантии их применения в предполагаемой профессиональной деятельности.

С другой стороны, результаты тренинга профессионально-педагогического общения не могут быть оценены только по объективным критериям, т.к. сам тренинг является актом взаимодействия субъектов. Многие исследователи отмечают особую роль преподавателя (тренера) в процессе подобного обучения [1, 5, 14]. Тренинг, переводящий сухие теоретические знания в конкретные процедуры, преломляется через личность ведущего и в этом аспекте является, безусловно, субъективной методикой. Даже исследования результатов обучения в рамках одной теоретической школы, одного течения, проведенного

разными ведущими, показывают очень существенные колебания в результатах (как по степени, так и по направленности их проявлений). Это, в частности, связано с тем, что уже само применение того или иного инструмента диагностики в сочетании с особенностями группы оказывает определенное воздействие на конечный результат. Высокий уровень взаимодействия участников обучения (как с тренером, так и между собой) создает такой уровень взаимозависимости, когда изменения одного участника немедленно вызывают цепную реакцию для всей группы.

Исходя из вышеобозначенных особенностей тренинговой формы обучения, мы можем поставить вопрос о двунаправленной системе оценки результатов обучения в тренинге:

- объективные изменения, заданные внешней, по отношению к обучающимся, целью (требования программ, стандартов, нормы общества и т.п.);
- субъективные изменения в эмоциональном состоянии, отношении, самопонимании и т.п. обучающегося.

Сочетание этих двух видов критериев является, на наш взгляд, необходимым условием при планировании и оценке результатов тренинга профессионально-педагогического общения. Соотношение их может быть различным (в зависимости от особенностей тренинга, конкретной ситуации его проведения), но исключение одного из них невозможно. Нужно отметить, что в ряде случаев специалисты считают возможным отказ от одного из предложенных критериев. Так, В. Ю. Большаков указывает на возможность тренингового обучения, где главной оценкой эффективности является мнение участников тренинга. Если участники по окончании говорят, что «им полегчало», то, значит, тренинг и был эффективным, так как на это и был направлен. При этом не имеет значение, что именно в тренинге способствовало улучшению состояния участников [3].

Попробуем определить содержание каждого из представленных видов критериев.

Объективные изменения. Эта группа критериев задается на этапе планирования тренинга. Ее содержание определяется задачами, которые призван решить данный конкретный тренинг. Если мы говорим о тренинге профессионально-педагогического общения, то здесь необходимо обратиться к стандартам образования и требованиям практики. Однако спецификой тренинга является его практико-

ориентированный характер и высокая значимость личности обучающегося, что делает невозможным формирование цели и задач обучения без участия самих учащихся. Именно их понимание ситуации, их опыт общения и те затруднения, сложности, с которыми они сталкиваются в процессе общения, являются важным условием формирования целей и задач обучения. Работа преподавателя-тренера – в выстраивании целостной модели целей и задач обучения на основе сочетания всех обозначенных аспектов. Результаты по данному виду критериев могут быть представлены в виде объективно измеряемых показателей.

Если мы говорим о профессионально-педагогическом общении, то это сфера деятельности учителя, обеспечивающая любую другую его профессиональную деятельность, создающая основу для ее существования. В таком понимании критерии оценки тренинга профессионально-педагогического общения будущего учителя должны быть максимально широки, чтобы охватить весь спектр его профессиональной деятельности.

Педагогическая профессия связана с личностью воспитанника, образование имеет непосредственную направленность на изменения личности в целом. Обучение в форме тренинга предполагает изменение личности, но объективной оценке в данном случае могут подвергнуться далеко не все изменения. Если мы будем рассматривать личность, вслед за К.К. Платоновым [11], как систему из четырех подструктур, то объективными результатами обучения в тренинге станут изменения в подструктуре социального опыта, которая включает знания, умения, навыки и привычки, приобретенные в личном опыте путем обучения. Это созвучно многим исследованиям по оценке результатов обучения в области коммуникативных тренингов, к которым относят:

- приобретение знаний;
- приобретение умений и навыков;
- изменение установок и поведения

[4, 13].

Но все, кто занимается изучением тренингов, знают о возможности временного характера происходящих изменений: приобретенные знания забываются, навыки – не используются. Это особенно актуально для нашей темы, т.к. профессионально-педагогическое общение для будущих учителей не является данностью, ему только предстоит состояться. Отсроченность применения полу-

ченных знаний, умений не позволяет нам говорить об эффективности тренинга в долгосрочной перспективе. В таком случае необходимы критерии оценки эффективности, которые подтвердят возможность перехода полученных знаний, умений на уровень направленности личности, посредством ее саморазвития. Нам необходимы критерии, которые позволят говорить о процессе изменений на уровне подструктуры направленности, которая объединяет желания, отношения, ценности, идеалы и моральные черты личности.

Субъективные изменения. Данная группа критериев содержательно представляет собой модель, являющуюся результатом взаимной работы студента и преподавателя-тренера. Это определение субъективных критериев результативности. В ряде исследований в качестве таковых предлагается использование обратной связи, которая должна быть максимально конкретной, адресоваться к поведенческим проявлениям, а не к личности, выражаться скорее в терминах субъективных ощущений и чувств, а не объектных суждений и т.д. [7, 10, 15 и др.]. Однако, на наш взгляд, в таком понимании субъективных критериев оценки результатов тренинга отсутствует возможность перехода развития в саморазвитие, обучения – в самообучение. Действительно, изначальной формой выражения субъективной оценки результатов тренинга должна стать оценка эмоционально-чувственная, как условие формирования ценностно-мотивационной сферы личности. Однако необходим переход к осмыслению и самооценке, самоанализу. Чтобы осуществить данный переход нам необходимо предпринять определенные шаги уже на этапе планирования и целеполагания.

Тренинг строится на основе двух видов целей: объективной и субъективных целях каждого из участников, которые они ставят в начале каждого тренинга. Эти цели могут быть более или менее конкретными, могут претерпевать изменения. Задача преподавателя-тренера – помочь каждому из участников определить инструменты для оценки степени достижения его цели.

Активность каждого из участников является необходимым условием проведения любого тренинга. Самооценка активности – еще один важнейший инструмент. В данном случае нас будет интересовать не достижение объективного уровня активности, а самооцен-

ка изменения активности каждого конкретно-го участника в процессе работы.

На любом тренинге формируется способность в самооценке и рефлексии, осознание уровня самооценки, самоанализа, собственных изменений в данной области каждым участником.

Следует учитывать субъективный уровень удовлетворенности результатами самоизменений. В ряде работ предлагается учитывать эмоциональную удовлетворенность участников, но данный критерий является, по сути, бессодержательным, т.к. подобная удовлетворенность может быть не связана с содержанием проделанной работы. Самоизменения же могут носить как запланированный (в виде цели), так и спонтанный характер, но сам факт их осознания создает для учащегося возможность перейти к формированию собственного отношения к данным изменениям, т.е. осуществить переход к уровню направленности.

Сочетание данных условий с объективными изменениями дает нам возможность говорить о таком ключевом критерии, как субъектность студента в тренинге, где он является не только учеником, равным в отношении с преподавателем, активным в процессе обучения, но и несущим ответственность за свою активность, оценивающим себя, готовым ставить цели и достигать их при помощи преподавателя.

На основании вышеизложенного правомерно сделать вывод о том, что при условии сочетания двух видов критериев, мы можем давать оценку результативности проведенного тренинга, который относится к группе активных форм и методов обучения, что делает необходимым анализ и оценку степени активности (как внутренней, так и внешней) каждого участника обучения и его готовности к углублению степени активности в обозначенной будущей профессиональной сфере.

#### Литература

1. Бакли, Р. *Теория и практика тренинга* / Р. Бакли, Д. Кейпл. – СПб.: Питер, 2002. – 352 с.
2. Баскаков, А.М. *Формирование культуры управленческого общения у руководителей и учителей общеобразовательных школ: теория и практика: дис. ... д-ра пед. наук* / А.М. Баскаков. – Челябинск, 1999. – 316 с.

3. Большаков, В.Ю. *Психотренинг: Социодинамика. Упражнения. Игры* / В.Ю. Большаков. – СПб.: Социально-психологический центр, 1996. – 380 с.

4. Дугина, О.А. *Как повысить эффективность проведения обучения* / О.А. Дугина // *Персонал*. – 2001. – №3. – С. 21–27.

5. Зайцева, Т.В. *Теория психологического тренинга. Психологический тренинг как инструментальное действие* / Т.В. Зайцева. – СПб.: Речь, М.: Смысл, 2002. – 80 с.

6. Кан-Калик В.А. *Педагогическое творчество* / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 141 с.

7. Кларин, М.В. *Корпоративный тренинг: от А до Я* / М.В. Кларин. – М.: Дело, 2002. – 224 с.

8. Крылова, Н.Б. *Формирование культуры будущего специалиста* / Н.Б. Крылова. – М.: «Высшая школа», 1990. – 142 с.

9. Панфилова, А.П. *Тренинг педагогического общения: учебное пособие для вузов* / А.П. Панфилова. – М.: ИЦ Академия, 2006. – 336 с.

10. Петровская, Л.А. *Общение – компетентность – тренинг: Избранные труды* / Л.А. Петровская. – М.: Смысл, 2007. – 687 с.

11. Платонов, К.К. *Структура и развитие личности* / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 256 с.

12. Леонтьев, А.А. *Педагогическое общение. 2-е изд., перераб. и доп.* / А.А. Леонтьев. – М.: Нальчик, 1996. – 47 с.

13. Ли, Д. *Практика группового тренинга* / Д. Ли. – СПб.: Питер, 2002. – 224 с.

14. Марасанов, Г.И. *Социально-психологический тренинг. 5-е изд.* / Г.И. Марасанов. – М.: Когито-Центр, 2007. – 251 с.

15. Рассел, Т. *Навыки эффективной обратной связи* / Т. Рассел. – СПб.: Питер, 2002. – 176 с.

16. Форверг, М. *Характеристика социально-психологического поведения* / М. Форверг, Т. Альберг // *Психологический журнал*. – 1984. – Т. 5. – № 4. – С. 57–64.

17. Popp, W. *Die Perspektive der Kommunikativen Didaktik* / W Popp // *Kommunikative Didaktik: soziale Dimensionen des didaktischen Feldes*. – Weinheim, Basel, 1976.

18. Schafer, K.H. *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik* / K.H. Schafer, K. Schaller. – Heidelberg, 1973.

Поступила в редакцию 31 октября 2008 г.

# Управление образованием

УДК 378.01

ББК 4484(2)68 + 4481.00

## КАЧЕСТВО НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК РЕЗУЛЬТАТ СИСТЕМАТИЗАЦИИ

*В.А. Карачаровский*

*Курганский технологический колледж*

## THE QUALITY OF CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION AS THE RESULT OF SYSTEMATIZATION

*V.A. Karacharovsky*

*Kurgan's Technological College*

Описывается реализация технологии систематизации непрерывного профессионального образования на базе колледжа. Показана динамика роста всех показателей критериев качества среднего профессионального образования, достигнутого систематизацией. Систематизация непрерывного профессионального образования классифицирована как функция управления.

*Ключевые слова: система менеджмента качества, качество непрерывного профессионального образования, критерии качества.*

This article is devoted to realization systematization method of continuing professional education in college. The growth dynamics of all the higher professional education quality criteria is shown here as the result of systematization. The systematization of continuing professional education is the control function.

*Keywords: the quality management, the quality of continuing professional education, the quality criteria.*

Состояние среднего профессионального образование в начале XXI века определяется внешними условиями социально-экономической и идеологической сферы и может быть охарактеризовано как реформирование. В результате изучения проблемы укрепление непрерывности и преемственности профессионального образования, выявлены тенденции и проблемы в конкретно-исторических условиях [2]. Среди тенденций, которые определили ход дальнейшего исследования, назовем следующие:

- рост значимости среднего профессионального образования для малых городов и сельскохозяйственных регионов;
- приобретение средним профессиональным образованием черт гибкости, мобильности, доступности, диверсифицированности, региональности, автономности;
- интеграция с социально-культурной сферой.

Выявлены проблемы, которые дали направление для разработки модели управления систематизацией непрерывного профес-

сионального образования. Это проблемы недостаточности бюджетного финансирования; кадровые проблемы; несогласованность управления на разных уровнях; проблемы государственно-общественной поддержки среднего профессионального образования; недостаточные связи с заказчиками и «потребителями».

Обозначенные тенденции и проблемы позволили сформулировать гипотезу о существующих резервах управления непрерывным профессиональным образованием, кроющихся в организации модулей внутриведомственного и межведомственного управленческого взаимодействия. Приоритетная роль учреждения среднего образования и его мобильность позволили выдвинуть гипотезу о том, что именно колледж целесообразно выбирать в качестве организационной формы систематизации непрерывного профессионального образования. Сделанные выводы послужили основанием для разработки положений концепции управления систематизацией неп-



рерывного профессионального образования и соответствующей технологии [1].

Концепция систематизации непрерывного профессионального образования включает в себя: методологические положения, принципы, закономерности, концептуальные положения и ключевые понятия. Концептуальные положения являются результатом логических выводов из разных по уровню предпосылок: методологических, правовых, педагогических, социально-образовательных. С учетом резервов управления в повышении качества образования сформулированы следующие концептуальные положения.

1. Тесное взаимодействие субъектов управления в сфере образования с системой общего образования, начального, среднего и высшего профессионального образования. Каждая ступень непрерывного образования выполняет определенную функцию в систематизации непрерывного профессионального образования. Внутриведомственное взаимодействие субъектов управления создает структуру системы непрерывного профессионального образования. Во взаимосвязях в сфере образования реализуются все виды деятельности по систематизации профессионального образования: определение оснований систематизации; разработка систем и подсистем профессионального образования; апробация разработанных проектов систем; создание условий для сохранения всех связей; контроль и оценка результативности систематизации.

Создание и упрочение управленческих связей между ступенями образования и различными образовательными программами образует структуру системы профессионального образования (внутренние связи) и обеспечивает ее функционирование (внешние связи). Управленческие связи образуют матричную структуру управления профессиональным образованием. Упрочению связей способствует создание интегрированных форм образования и соответствующих типов образовательных учреждений. Сплачивающим элементом управлением системой непрерывного образования является самоуправление.

2. Принадлежность субъектов систематизации профессионального образования к различным сферам жизнедеятельности людей является одним из ведущих аспектов второго положения разработанной концепции. Его содержание состоит в том, что при

систематизации непрерывного профессионального образования следует опираться на межведомственное взаимодействие. Функции межведомственного взаимодействия при систематизации непрерывного профессионального образования состоят во взаимной помощи и взаимокоррекции при разработке нормативных требований к системе профессионального образования; в организации решения комплексных проблем (страны, региона, района); в интеграции средств и человеческих ресурсов для решения комплексных проблем; во взаимопомощи в решении актуальных проблем профессионального образования.

Межведомственное взаимодействие осуществляется в форме социального партнерства. Социальное партнерство учреждений профессионального образования – это межведомственные связи и взаимоотношения субъектов управления учреждениями профессионального образования с представителями других ведомств, основанное на взаимной заинтересованности либо на активной или пассивной поддержке и помощи партнерам. Межведомственное взаимодействие может происходить в формах совместной деятельности, разработки и исполнения целевых социальных программ, а также при совместном проведении разовых (региональных, муниципальных или иных) мероприятий. В межведомственном взаимодействии может преобладать одна сторона (содействие), когда один партнер оказывает активную (добровольно и целенаправленно) или пассивную поддержку деятельности другого партнера.

3. Колледж является центром систематизации непрерывного профессионального образования в сельскохозяйственном регионе. Систематизации непрерывного профессионального образования на основе колледжа способствует согласованное взаимодействие интегрированных модулей:

- интегрированный модуль базового колледжного образования;
- интегрированный модуль взаимодействия с начальным профессиональным образованием;
- интегрированный модуль взаимодействия с высшим профессиональным образованием;
- интегрированный модуль взаимодействия с дополнительным образованием;
- интегрированный модуль взаимодействия с производственной сферой;

## Управление образованием

- интегрированный модуль взаимодействия с социокультурной сферой;
- интегрированный модуль по физической подготовке и здоровьесбережению;
- интегрированный модуль по военно-правовой подготовке.

Соответствующая разработанной концепции технология систематизации непрерывного профессионального образования является блочно-модульной, позволяющей организовать процессы образования в колледже в соответствии с принципами индивидуальности, системности и модульности.

Опираясь на трактовку технологии как системной совокупности и порядка функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (М.В. Кларин), а также учитывая этапы систематизации, мы выделяем в технологии управления следующие этапы: аналитико-проектировочный, реализующей, оценочно-корректировочный. Технология управления систематизацией профессионального образования в сельскохозяйственном регионе охарактеризована в логике поэтапного описания процесса. Этапы охарактеризованы по критериям: управленческие компоненты этапа, проявления признаков технологии на этапе; системные признаки этапа.

На всех этапах технологии присущи признаки *концептуальности, эффективности, воспроизводимости*. Концептуальность технологии на всех этапах означает соответствие процесса концептуальным положениям. Первое концептуальное положение отражается во взаимодействии всех модулей непрерывного профессионального образования. Второе положение проявляется во вневедомственном взаимодействии при проектировании и реализации соответствующих интегрированных модулей на основе маркетингового исследования (интегрированный модуль взаимодействия с производственной сферой; интегрированный модуль взаимодействия с социокультурной сферой; интегрированный модуль по физической подготовке и здоровьесбережению; интегрированный модуль по военно-правовой подготовке). Третье положение – о том, что проектирование, реализация, контроль и коррекция интегрированных модулей происходит в рамках колледжного образования.

Эффективность технологии доказана на практике.

Воспроизводимость технологии обеспечивается инвариантностью составом технологии и каждого этапа, использованием определенной методики проведения диагностики, наличием характерных особенностей этапов.

Этапы технологии соотнесены с этапами систематизации: определение оснований систематизации; проектирование системы непрерывного профессионального образования; обеспечение функционирования системы непрерывного профессионального образования; диагностика функционирования, контроль и корректирование системы профессионального образования.

Первые два из них соотнесены с аналитико-проектировочным этапом, третий – с реализующим, четвертый – с оценочно-корректировочным. Обеспечение функционирования системы непрерывного профессионального образования осуществляется на реализующем этапе. Диагностика функционирования, контроль и корректирование системы профессионального образования – на оценочно-корректировочном этапе.

На первом этапе технологии управления систематизацией профессионального образования реализуется диагностико-исследовательское направление, которое, в свою очередь, имеет два поднаправления. Первое состоит в изучении спроса, а второе – предложения и прогнозируемой его способности удовлетворить спрос. Это и есть, собственно, *маркетинговое исследование*. Затем, на основании полученной в исследовании информации осуществляется проектирование функционирования колледжа (по модулям). Таким образом, управление на первом этапе выполняет функцию исследования. В его результате добывается информация, необходимая для принятия управленческих решений о каждом модуле в колледже. Когда управление сочетается с исследованием, используются соответствующие методы, при помощи которых эта информация может быть получена. Дадим общую характеристику данного этапа.

Говоря о *системных признаках этапа*, имеем в виду главное его управленческое назначение: получение информации, необходимой для управления, и проектирование модулей в соответствии с этими данными.

Главные функции этапа – диагностика и организация. *Управленческими компонентами этапа* являются следующие виды деятельности: изучение спроса и предложения образовательных услуг; их сравнение, прогнозирование степени удовлетворения спроса; выявление направлений корректив в том или ином модуле; проектирование модулей в колледже.

Таким образом, на аналитико-проектировочном этапе технологии достигаются следующие результаты, необходимые для систематизации профессионального образования:

- изучение состояния на рынке труда,
- изучение предложения,
- аналитика – сопоставление спроса и предложения,
- прогнозирование потребностей на пять лет,
- формулировка предложений,
- формирование перечня востребованных специальностей,
- развитие руководства по качеству в соответствии с прогнозом,
- разработка структуры внутриведомственных модулей в колледже,
- разработка структуры межведомственных модулей,
- разработка интегрированного модульного проекта функционирования колледжа.

Проектирование управления в колледже на этом этапе представлен как аналитико-синтетический процесс. Проект управления относительно каждого модуля включает:

- цели его функционирования,
- содержание деятельности по его функционированию,
- обеспечение (условия) его функционирования,
- стимулирование его функционирования,
- контроль его функционирования (по критериям качества),
- определение связей с другими модулями,
- определение субъектов управления.

На первом этапе технологии основные функции выполняются администрацией; отделом развития и мониторинга образовательных услуг; экспертно-методическим советом; руководителями подразделений. Они выполняют следующие управленческие функции: изучение спроса и предложения образовательных услуг; их сравнение, прогнозирование

степени удовлетворения спроса; выявление направлений корректив в том или ином модуле; проектирование модулей. В Курганском технологическом колледже (КТК), решая задачи управления разноуровневым многопрофильным образовательным учреждением, функционирует Отдел развития и мониторинга образовательных услуг. Целью его деятельности является обеспечение, укрепление и поддержание конкурентоспособности колледжа на рынке образовательных услуг. Направлениями его деятельности определены: диагностико-исследовательское, а также отбор целевых рынков образовательных услуг колледжа, разработка комплекса маркетинга, диагностико-организаторское направление.

Отдел выполняет следующие функции: исследование и прогнозирование конъюнктуры рынка образовательных услуг; выявление перспективных образовательных услуг; обеспечение собственного воспроизводства и развития (проблемы персонала для осуществления маркетинговой деятельности в образовании); определение места, эффективных условий будущей трудовой деятельности выпускников и соблюдение, выполнение этих условий; накопление, обработка, анализ и продажа (предоставление) информации о конъюнктуре рынка образовательных услуг, консультирование других субъектов; формирование каналов сбыта, организация заключения и содействие выполнению сделок по образовательным услугам; оказание обучающимся образовательных услуг, передача желаемых и необходимых знаний, умений и навыков (как по содержанию и объему, так и по ассортименту и качеству); производство и оказание сопутствующих образовательных услуг, а также оказание воздействий, формирующих личность будущего специалиста; оказание информационно-посреднических услуг потенциальным и реальным обучающимся и работодателям, включая согласование с ними условий будущей работы, размеров, порядка и источников финансирования образовательных услуг и др. Отдел развития и мониторинга образовательных услуг успешно работает в течение 3 лет, дважды в год проводится анкетирование выпускников школ города Кургана, ежегодно собирается и корректируется информация о трудоустройстве выпускников, изучается рыночный спрос на профессиональное образование и предла-

## Управление образованием

гаются открытие новых, востребованных на рынке труда профессий и специальностей. Так анализ анкетирования выпускников школ г. Кургана в 2007 году показал, что среди образовательных учреждений среднего профессионального образования Курганской области при выборе образовательных учреждений КТК занимает первое место.

По результатам маркетинговой и аналитической деятельности разрабатываются интегрированные модули. Исходя из анализа социального заказа, на основе систематически проводимых маркетинговых исследований (интегрированный модуль с производственной сферой), в КТК проектируются образовательные программы среднего профессионального образования базового и повышенного уровня на базе среднего (полного) общего, основного общего и начального профессионального образования по специальностям очной и заочной форм обучения.

Им соответствует интегрированный модуль непрерывного профессионального образования. Дело в том, что результатом аналитико-проектировочной деятельности стало решение о непрерывном образовании на базе КТК. В частности, было принято решение о сотрудничестве КТК с образовательными учреждениями начального профессионального образования, вузами Курганской области и других областей. Преемственные учебные планы прошли экспертную оценку и одобрены Управлением образовательных учреждений Федерального Агентства по образованию. Колледж является одним из звеньев в системе непрерывной подготовки специалистов в регионе, формирование которой началось в 1997 году. В настоящее время колледж сотрудничает с образовательными учреждениями начального профессионального образования, вузами Курганской области и других областей. На основе сотрудничества с рядом профессиональных училищ реализуются сокращенные образовательные программы среднего профессионального образования по ряду специальностей. Принято решение о взаимодействии с образовательными учреждениями высшего профессионального образования. Разработан четырехшаговый алгоритм деятельности по организации разработки учебно-программной документации по сокращенным срокам обучения [1].

Разработаны проекты межведомственного взаимодействия, меры осуществления социального партнерства.

Задача управления на первом этапе технологии состоит также в систематизации модулей, в разработке проекта координации их деятельности и взаимодействия (рис. 1).

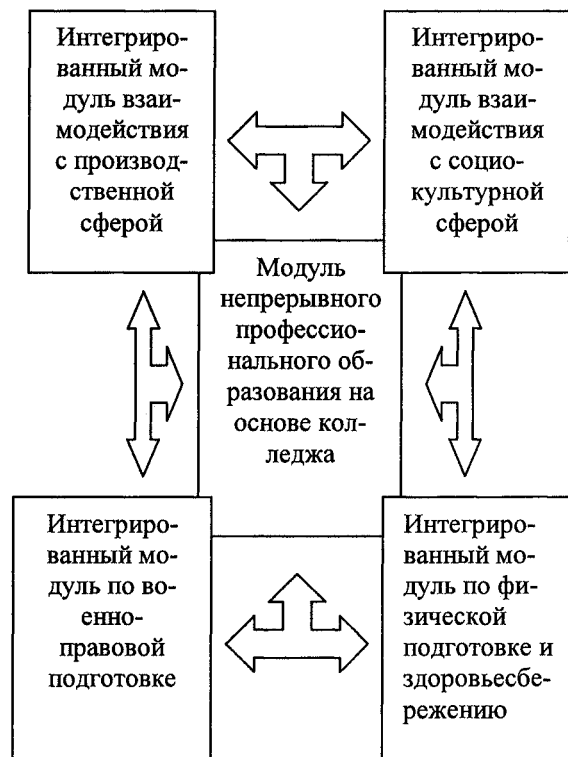


Рис. 1. Интегрированный модульный проект функционирования колледжа

Проектирование модулей отличается от проектирования мероприятий и условий. В проекте можно описать каждый модуль по отдельности. При проектировании мероприятий происходит практическое соединение процессов реализации разных модулей. Одно мероприятие может стать основой для осуществления функционирования нескольких модулей. Это же справедливо и для создаваемых в колледже условий, которые, естественно, не соотносятся однозначно с реализацией какого-то одного интегрированного модуля.

*Реализующий этап технологии* состоит в осуществлении в практике работы колледжа в единстве всех интегрированных модулей, а также в обосновании и обеспечении условий, которые необходимы для практической осуществимости их функционирования. Это

является главным системным признаком реализующего этапа технологии управления систематизацией непрерывного профессионального образования. Основания функция этапа – организация. Соответственно назначению этапа его *управленческими компонентами* являются обеспечение соответствия образовательного процесса проекту и создание необходимых для этого управленческих условий. Данный этап технологии соответствует, таким образом, этапу систематизации, который был назван «обеспечение функционирования системы профессионального образования». В центре функционирования находятся интегрированные модули: базового колледжного образования, модуль взаимодействия с начальным профессиональным образованием; модуль взаимодействия с высшим образованием; модуль взаимодействия с дополнительным образованием, т.е. модули непрерывного профессионального образования.

На этапе реализации управление непрерывным образованием состоит, в частности, в том, чтобы *организовывать среду* в колледже для осуществления непрерывного образования и для функционирования всех модулей. Организация предполагает создание и систематизацию управленческих нормативно-регламентирующих, перспективно-ориентирующих, деятельностно-стимулирующих и коммуникативно-информационных условий [2, 3].

*Нормативно-регламентирующие управленческие условия:* установление прав и обязанностей участников профессионального образования в колледже, компетенций социальных партнеров; установление нормативных требований к уровню профессиональной образованности (основной и повышенный уровни) и квалификации педагогов; определение нормативов учебной и педагогической нагрузки в колледже; разработка внутриучрежденческой составляющей ГОСа; установление нормативных требований к используемым методам и формам профессионального образования в колледже; «неформальная составляющая» – недокументированные морально-этические нормы взаимоотношений в колледже.

*Перспективно-ориентирующие управленческие условия в колледже:* диагностирование начального состояния условий профессионального образования в колледже; изучение уровня квалификации педагогов и уровня образованности студентов и тен-

денций их развития; выявление личных целей и намерений в профессиональном образовании; выявление тенденций развития в колледже; разработка программы развития, перспективных планов и целевых программ для профессионального образования в колледже в условиях социального партнерства.

*Деятельностно-стимулирующие управленческие условия в колледже:* обеспечение процесса профессионального образования; обеспечение процессов сопровождения образования; создание психологически комфортного климата в колледже, обеспечение условий отдыха субъектов профессионального образования; стимулирование профессиональной деятельности педагогов, их самореализации в социально приемлемых проявлениях; стимулирование образовательной деятельности студентов, их самореализации в социально приемлемых проявлениях; обеспечение возможностей социального партнерства.

*Информационно-коммуникативные управленческие условия в колледже:* информационное обеспечение образовательного процесса (научно-информационного, методического) в колледже; информационное обеспечение повышения квалификации кадров; информационное обеспечение процессов обслуживания образования в колледже (управления, инновационных процессов, процессов, составляющих инфраструктуру и проч.); обеспечение информационного обмена в профессиональной деятельности педагогов колледжа и с социальными партнерами; создание единого информационного пространства колледжа; создание разветвленной сети внешних коммуникаций колледжа; внутриучрежденческая и межведомственная координация всех видов деятельности в колледже.

*Оценочно-корректировочный этап.* В соответствии с разработанными модулями можно выделить ряд содержательных направлений осуществления контроля: базового колледжного образования; начального профессионального образования; взаимодействия с системой высшего профессионального образования; дополнительного образования; взаимодействия с производственной сферой; взаимодействия с социокультурной сферой; физической подготовки и здоровьесбережения; военно-правовой подготовки. Оцениваются не только результаты, но и процесс достижения соответствующих результатов. Таким образом, какое бы направление ни

## Управление образованием

оценивалось, следует учитывать группы критериев:

- качества результатов;
- качества условий для достижения результатов.

Для осуществления интегративной оценки разработана модель мониторинга качества образовательного процесса. По каждому направлению и с учетом необходимых для его осуществления условий выявлены следующие группы критериев для проведения мониторинга:

- общие показатели и материально-техническая база;
- результативность образовательного процесса;
- информационное и методическое обеспечение образовательного процесса;
- квалификация инженерно-педагогических кадров;
- инновационная деятельность;
- системность и коррелированность результатов.

По каждой группе критериев разработаны конкретные виды критериев оценки по направлениям и подобраны соответствующие им методики измерения.

Таким образом, *управленческими компонентами этапа* являются: диагностика, измерения, возможно исследование, оценка, контроль, коррекция (в проектировании или реализации).

*Системные признаки этапа* характеризуются, главным образом, ведущими функциями: информационной, аксиологической, коррегирующей. Ведущей управленческой функцией этапа является контрольно-оценочная. Наряду с ней реализуется и организационная функция (при этом речь идет об организации исполнения вышеперечисленных функций).

Организационными формами реализации оценочно-коррекционного этапа управления являются: самообследование; внутренний аудит; само- и взаимоконтроль; само- и взаимооценка.

Этапы – аналитико-проектировочный, реализующий, оценочно-корректировочный – осуществляются циклично. Происходит определенное совмещение окончания оценочно-корректировочного и начала аналитико-проектировочного этапов технологии управления систематизацией непрерывного профессионального образования в колледже. На

аналитико-проектировочном этапе подбирается информация и на ее основе разрабатываются проекты моделей (т.е. проектируется функционирование колледжа). Реализация управления происходит в соответствии с проектом, на основе системно-синергетического взаимодействия. Поскольку модули разрабатывались системно, то и ожидаемая реализация также происходит системно. Соответствие управления и функционирования колледжа проектам и достижение ожидаемых результатов определяется на оценочно-корректирующем этапе. Измерение и оценивание сопровождается аналитической деятельностью, а вносимые коррективы – проектированием модулей или их частей. Это означает и последовательность, и частичное совпадение оценочно-корректировочного и аналитико-проектировочного этапов.

Технология реализуется в управленческом взаимодействии субъектов внешнего и внутреннего управления и самоуправления. Соответствующие субъекты отражены на следующих рисунках (рис. 2 и 3). С 2000 года в колледже введено самоуправление студентов в форме Студенческой республики. Во главе студенчества стоит Президент совместно с правительством, в которое входят различные министерства, отвечающие за определенную деятельность: Министерство культуры, Министерство здравоохранения, Министерство информации, Министерство труда и финансов, Министерство науки и образования, Министерство внутренних дел. Рис. 3 иллюстрирует взаимодействие основных органов самоуправления, таких как студенческая республика, студенческий профком, студенческий совет общежития, культурно-образовательный и культурно-оздоровительный центры.

Все субъекты управления, каждый в соответствии со своими компетенциями, участвуют в реализации технологии управления. Компетенции между субъектами управления распределяются следующим образом.

Администрация колледжа: ставит задачи этапа: изучение спроса и предложения образовательных услуг; их сравнение, прогнозирование степени удовлетворения спроса; выявление направлений коррективов в том или ином модуле; проектирование модулей в колледже; создает рабочие группы

и подразделения для разработки проектов их решения; стимулирует, контролирует, оценивает и корректирует исполнение их решений.

Руководители подразделений: организуют деятельность групп для решения поставленных перед подразделением задач; стимулируют, контролируют, оценивают и корректируют их деятельность.

Педагоги: являются исполнителями при проектировании интегрированных модулей; осуществляют самоуправление (групповое и индивидуальное).

Учащиеся: участвуют в исполнении контрольных и оценивающих функций

управления; осуществляют самоуправление.

Систематизация управления выразилась в разработке и реализации интегрированных модулей колледжного образования, модулей взаимодействия с производственной сферой, модулей взаимодействия с социокультурной сферой, модулей по физической подготовке и здоровьесбережению, модулей по военно-правовой подготовке.

Согласованность и скоординированность реализации технологии также обеспечены системой менеджмента качества в колледже [1, 4].

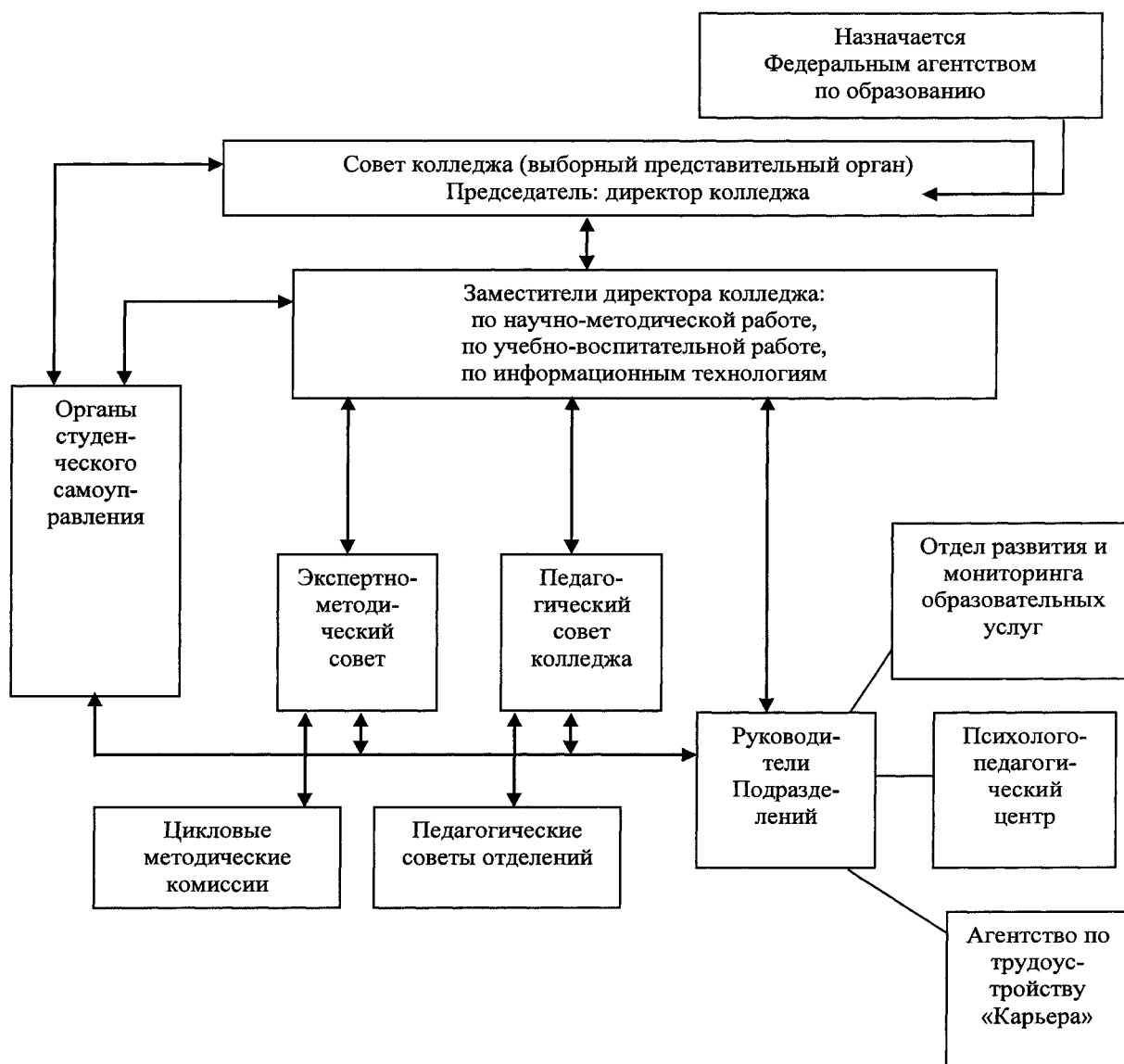


Рис. 2. Схема управления в колледже

# Управление образованием

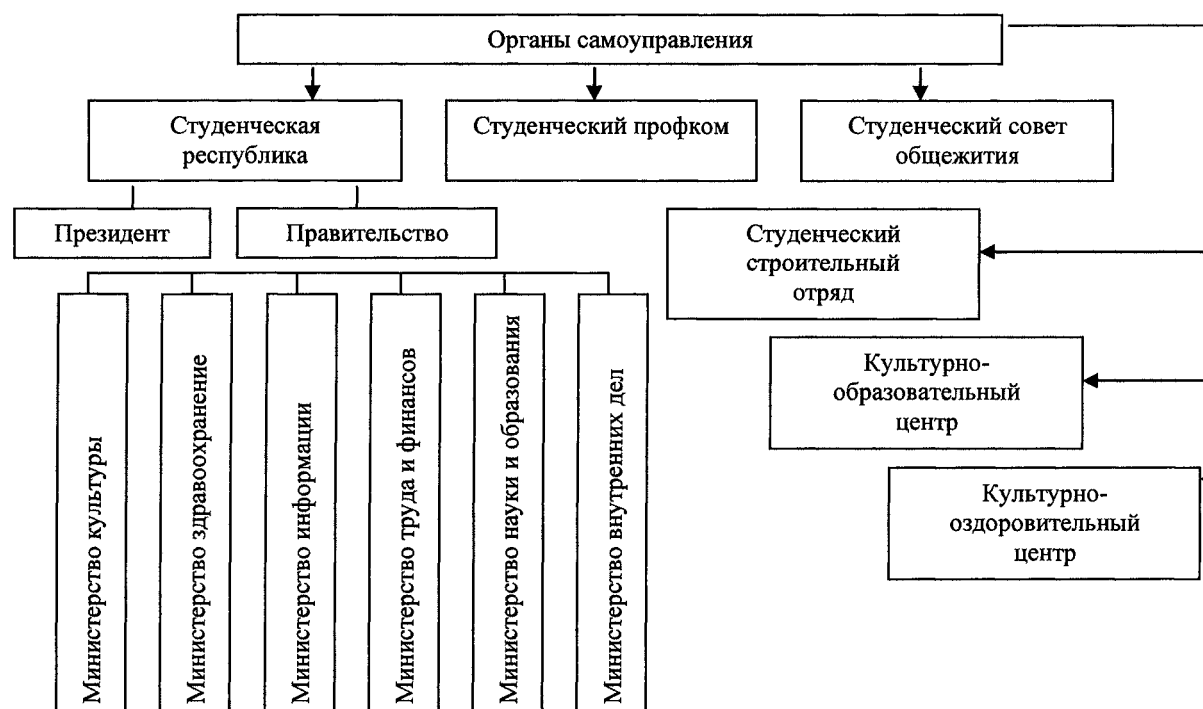


Рис. 3. Схема студенческого самоуправления в колледже

Для измерения качества непрерывного образования разработаны и использованы следующие критерии измерения и оценки: критерии качества результатов; критерии качества условий для достижения результатов; систематизированность проектов

и процедур; коррелированность функционирования всех модулей. Рост качества непрерывного образования в колледже оценивался по результатам сравнения с контрольной группой (см. таблицу).

Таблица

Сравнение управления в экспериментальном и контрольном колледже

№ пп	Аспекты и функции управления	Показатели управления	
		В экспериментальной группе	В контрольной группе
1	Государственно-общественный характер управления	Присутствует	Присутствует
2	Уровни внутриучрежденческого управления	Разработаны управленческие компетенции на четырех уровнях управления	Разработаны управленческие компетенции для высших уровней управления
3	Самоуправление	Присутствует	Присутствует
4	Преобладание субъект-субъектных взаимоотношений	Да	Не всегда
5	Создание подразделений в колледже для обеспечения всех видов социального партнерства (для межведомственного взаимодействия)	Многомерно, полно	Единичны



Окончание таблицы

№ пп	Аспекты и функции управления	Показатели управления	
		В экспериментальной группе	В контрольной группе
6	Создание подразделений для обеспечения гуманных подходов в образовании	Созданы	Не созданы
7	Организационные формы реализации управленческих решений	Многомерны, разнообразны, многовариантны, систематизированы	Не вариативны, не систематизированы
8	Модульный подход к управлению колледжем	Имеет место	Используется в отдельных аспектах, особенно в образовательном процессе
9	Наличие системы менеджмента качества	Имеется	Находится в стадии становления
10	Наличие технологии управления	Разработана и соответствует концепции	Отсутствует
11	Наличие аналитико-проектировочного этапа управления	Присутствует и реализуется полно	Реализуется фрагментарно, бессистемно, нет подразделений, осуществляющих маркетинговое исследование
12	Наличие реализующего этапа управления	Осуществляется	Осуществляется
13	Наличие оценочно-корректирующего этапа управления	Осуществляется	Осуществляется, нет программы реализации
14	Функция организации	Осуществляется в полной мере; компетенции определены	Осуществляется не по всем направлениям; компетенции не определены
15	Функция побуждения	Осуществляется в полной мере; компетенции определены; имеются подразделения для осуществления; разработана программа реализации	Осуществляется, но не систематизирована; программа отсутствует
16	Функция контроля	Осуществляется в полной мере; компетенции определены; имеются подразделения для осуществления; разработана программа реализации	Осуществляется, но не систематизирована; программа отсутствует
17	Нормативно-регламентирующие условия	Разработаны, соответствуют направлениям деятельности	Разработаны, но не всегда соответствуют направлениям деятельности
18	Перспективно-ориентирующие условия	Разработаны, имеется программа развития	Разработаны, имеется программа развития
19	Деятельностно-стимулирующие условия	Разработаны, имеется программа, положения	Разработаны, программа, положения отсутствуют
20	Информационно-коммуникативные условия	Всестороннее обеспечение образовательного процесса, внутриведомственных, межведомственных связей и управления	Обеспечение, в основном, образовательного процесса

Апробация авторской технологии осуществлялась методами экспертных оценок и в экспериментальной работе. Опытно-экспериментальная работа проводилась в течение 11 лет, на четырех последовательных этапах (опытно-поисковом, констатирующем, моделирующем, экспериментальном), на каждом из которых решались свои исследовательские задачи. В условиях созданной в коллеже системе менеджмента качества проведены самообследование, внутренний и внешний аудит. По критериям «материально-техническая база», «результативность образовательного процесса», «информационное и методическое обеспечение образовательного процесса», «квалификация инженерно-педагогических кадров», «инновационная деятельность», «системность и коррелированность результатов» показано достижение значимых приращений результатов.

На основании теоретического обоснования концепции и технологии, а также их практической апробации были сделаны выводы о

повышении качества непрерывного профессионального образования в результате систематизации управления в колледже.

### *Литература*

1. Карачаровский, В.А. *Управление систематизацией профессионального образования в сельскохозяйственном регионе* / В.А. Карачаровский. – М.: Мнемозина, 2008. – 213 с.

2. Куган, Б.А. *Управление процессом модернизации образования* / Б.А. Куган. – М.: Просвещение, 2002. – 216 с.

3. Куган, Б.А. *Управление образовательной системой: взаимодействие субъектов регионального и муниципального уровней* / Б.А. Куган, Г.Н. Сериков. – М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2002. – 632 с.

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

*Поступила в редакцию 6 октября 2008 г.*

## ГУМАННО ОРИЕНТИРОВАННОЕ УПРАВЛЕНИЕ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ В УНИВЕРСИТЕТЕ

Ю.В. Подповетная  
ЮУрГУ

## HUMANELY SCIENTIFICALLY ORIENTED EDUCATIONAL PROCESS MANAGEMENT IN THE UNIVERSITY

J.V. Podpovetnaya  
SUSU

Обоснована актуальность осуществления научно-образовательного процесса в современных университетах. Рассмотрено управление научно-образовательным процессом университета с позиции гуманно ориентированного подхода. Особое внимание уделено признакам научно-образовательного процесса университета и специфике управления этим процессом.

*Ключевые слова:* научно-образовательный процесс, системно-синергетический подход, принцип гуманизма, субъекты управления, учебно-научно-педагогическое взаимодействие.

In the article you can find the relevance substantiation to carry out the scientifically oriented educational process in modern University, management of scientifically-educational process which is based on the humanely oriented approach, special attention is given to the scientifically-educational process indicators and special methods of management.

*Keywords:* the scientifically-educational process, the humanely theory, the training-pedagogical-scientific interaction, system-synergetic approach.

Университеты России традиционно являются не только крупными образовательными, но и научными центрами. В то же время в силу различных социально-экономических причин научные достижения не в достаточной степени используются в образовательном процессе и не становятся достоянием студентов. Эти обстоятельства подчеркивают актуальность сближения научного и образовательного процессов в университете.

Кроме того, в свете присоединения России к Болонской декларации (к европейскому образовательному пространству) актуализируются проблемы синтеза распространения культуры путем исследования и образования, образовательного и научного процессов в университетах, обеспечения свободы исследований и образования. Одной из позитивных тенденций, позволяющих следовать идеям Болонской декларации, с одной стороны, и сохранить традиции высшего профессионального образования России, с другой стороны, является интеграция процессов образования и исследования.

Результатом такой интеграции является научно-образовательный процесс университета.

Научно-образовательный процесс, по мнению И.О. Котляровой и Г.Н. Серикова, представляет собой не механическое соединение научного и образовательного процессов, а их синтез [4]. Синтез означает, что признаки научно-образовательного процесса не повторяют признаков научного и образовательного процессов. Он имеет собственную специфику, отличающую его и от образовательного, и от научного процессов.

Научно-образовательный процесс имеет свои отличительные признаки, которые выявлены с позиции гуманно ориентированной системно-синергетической методологии [9]. Для него характерны:

- научно-педагогическая деятельность профессорско-преподавательского состава;
- высокая методологическая культура профессорско-преподавательских кадров;
- педагогическое партнерство в реализации единого методического замысла;

- интеграция педагогически сопровождаемой научной и образовательной деятельности студентов;

- паритетные начала учебно-научно-педагогического взаимодействия профессорско-преподавательского состава и студентов.

Учебно-научно-педагогическое взаимодействие профессорско-преподавательского состава и студентов представляет собой совместное и согласованное осуществление субъектами деятельности учения, преподавания (само) воспитания и научного исследования.

Содержательный компонент научно-образовательного процесса имеет следующие особенности [4]:

- в содержании отражаются научные достижения (посредством авторских курсов, ограниченного включения соответствующих разделов в читаемые дисциплины);

- в содержание следует включать элементы социального опыта научно-исследовательской деятельности (задания для подготовки студентов к научному исследованию, к которым предъявляются требования: преемственности, межпредметности, взаимосвязи с курсовыми и дипломными работами);

- решение образовательно-исследовательских задач (предполагает научно-педагогическое содействие студентам в их решении);

- предъявляются для обсуждения актуальные проблемы научных исследований (связанные с выбранной специальностью).

Также особенностью научно-образовательного процесса является единая направленность учебной, профессиональной, педагогической и научной деятельности на достижение гуманных целевых приоритетов, на реализацию университетской образовательной программы.

Субъектами научно-образовательного процесса являются профессорско-преподавательский состав, научные сотрудники и студенты.

Во взаимодействии профессорско-преподавательского состава и студентов реализуются различные функции. Профессорско-преподавательским составом осуществляются управленческая, содейственная, образовательная, преподавательская, поисковая, гносеологическая и др. Для студентов характерны образовательная, исследовательская, коммуникативная функции, а также функция самоуправления.

Очевидно, что, так или иначе, субъектами научно-образовательного процесса оказываются влияние на него. С одной стороны, педагогические работники профессионально подготовлены к управлению научно-образовательным процессом. Они опираются на собственную профессиональную квалификацию, базирующуюся на профессиональной образованности, на личном опыте педагогической и научно-исследовательской деятельности. С другой стороны, студенты имеют личные ресурсы управления, которые ограничены природоопределенными задатками, развившейся образованностью и приобретенным личным опытом участия в научно-образовательных процессах. С третьей стороны, ректорат, его управляющие подразделения создают условия, в которых осуществляется научно-образовательный процесс с участием студента. Это нормативно-регламентирующие, перспективно-ориентирующие, деятельностно-стимулирующие и коммуникативно-информационные условия, в которых взаимодействуют друг с другом профессорско-преподавательский состав и студенты университета.

Профессорско-преподавательский состав, действуя в рамках своей компетенции, выстраивает и внедряет в практику научно-образовательного процесса различные управленческие траектории. Студент, как субъект своей деятельности не только исполняет замысел (задания) преподавателей, но и определяется со своей самореализацией в рамках научно-образовательного процесса. Прежде всего, он управляет самообразованием. Субъекты внешнего управления (профессорско-преподавательский состав, ректорат) содействуют ему в этом.

Каждый субъект управления по-своему (специфично) трактует управление научно-образовательным процессом в университете. В соответствии с этим он и выстраивает свою управленческую деятельность во взаимодействии с партнерами. Субъекты внешнего управления научно-образовательным процессом сталкиваются с фактами разного толкования одних и тех же явлений. В этом случае не всегда возможно прийти к согласию. Это препятствует осуществлению управленческого взаимодействия.

Таким образом, практика управления научно-образовательным процессом университета явным намерением субъектов влиять

на данный процесс. Однако в педагогике не разработано целостной концепции управления научно-образовательным процессом университета. Поэтому нам представляется необходимым в рамках данной статьи рассмотреть некоторые аспекты управления научно-образовательным процессом в университете.

Управление какими-либо процессами осуществляется с определенной целью. Управление научно-образовательным процессом университета нацелено на подготовку специалистов, обладающих фундаментальными знаниями и способных к самостоятельным научным исследованиям. Очевидно, что достижение этой цели значимо только при условии здоровьесбережения участников данного процесса.

Следует отметить, что управление научно-образовательным процессом университета имеет уровневую вертикаль. Можно выделить по вертикали следующие уровни: административный уровень (ректорат, управляющие подразделения), педагогический уровень (профессорско-преподавательский состав, вспомогательный персонал), студенческий уровень (уровень самоуправления). Между уровнями имеют место вертикальные взаимосвязи. В них явно выражена иерархическая соподчиненность уровней сверху вниз.

Если вертикальные взаимосвязи управления научно-образовательным процессом представляются достаточно четко, то с горизонтальными дела обстоят менее определенно, т.к. взаимосвязи управления между субъектами одного и того же уровня практически не регламентированы. Решение этой проблемы необходимо, т.к. взаимное согласование способов управления научно-образовательным процессом университета способствует целостному влиянию на научно-образовательную деятельность студентов по сравнению с разрозненными и фрагментарными способами влияния.

Поэтому необходимо направить управление научно-образовательным процессом университета на единение управленческого взаимодействия между его субъектами. А в идеале трансформировать управленческое взаимодействие субъектов управления научно-образовательным процессом университета в управленческое взаимодействие друг другу, направленное на достижение общих целей и осуществляемое в соответствии с единой стратегией. Действуя в рамках своей компетенции, субъекты управления научно-

образовательным процессом выстраивают и внедряют в практику университета различные средства влияния на профессиональное образование студента.

Итак, практика управления научно-образовательным процессом университета характеризуется явным намерением субъектов влиять на этот процесс. Осуществление научно-образовательного процесса происходит путем управленческого взаимодействия различных участников образования, которые по-своему воспринимают установленные ориентиры. Понятна значимость сотрудничества (синергизма) между ними. Сотрудничество субъектов управления научно-образовательным процессом сопровождается и самоорганизацией. Поэтому реализацию управления научно-образовательным процессом университета имеет смысл соотносить с проявляющейся общностью намеренного влияния и самоорганизации в управленческом взаимодействии субъектов, ориентирующемся на системно выраженные средства осуществления научно-образовательного процесса. Это, по сути, выражает системно-синергетическую стратегию управления образованием человека [2, 3, 6–8 и др.].

Целесообразность опоры на системно-синергетическую стратегию управления образованием человека обуславливается не только значимостью учета закономерностей, свойственных системам, человеку в целом и социальным группам. Системно-синергетическая стратегия управления предполагает выдвижение человека в целом на передний план. Это означает, с одной стороны, что управление научно-образовательным процессом университета осуществляется во имя студента. С другой стороны, в управлении научно-образовательным процессом ведущая роль принадлежит его управленческому взаимодействию с партнерами (с другими участниками образования в университете).

Выдвижение человека на передний план в управлении научно-образовательным процессом университета вполне согласуется с принципом гуманизма. Базируясь на целостном отношении к отдельному человеку, к людям, в разных трактовках гуманности рассматриваются различные соотношения между ценностями отдельного человека, групп людей, общества в целом. Ясно, что содержательный смысл гуманности существенно зависит от того, как представляются

соотношения между соответствующими ценностями.

Учитывая целесообразность соотношения социальных и личных ценностей, компромисс между ними видится в социальной приемлемости тех или иных личных ценностей различных людей. Тогда гуманность в отношении человека трактуется как социальное признание его права руководствоваться социально приемлемыми личными ценностями.

Опираясь на указанную выше определенность в трактовке гуманности по отношению к человеку, Г.Н. Сериковым предложен образ гуманного образования [6–8 и др.]. Соответствующее представление о гуманном управлении научно-образовательным процессом университета базируется на идее педагогической поддержки природоопределенной склонности студента к самореализации. При этом предполагается, что гуманно ориентированное управление научно-образовательным процессом университета характеризуется следующими признаками.

Гуманно ориентированное управление научно-образовательным процессом университета базируется на иерархической приоритетности сущностных свойств субъектов управления. Приоритет сущностных свойств предполагает управление научно-образовательным процессом в зависимости от специфики выявляемых свойств субъектов, от обнаруживаемых тенденций их развития. Именно от этого зависит выбор средств педагогического влияния на научно-образовательную деятельность студента, выбор целей гуманного образования [4, 8].

Другим признаком гуманного управления научно-образовательным процессом университета является четко выраженная его направленность на позитивно ориентированное развитие готовности студентов к самореализации в социально приемлемом русле. Это означает, что цели гуманно ориентированного управления научно-образовательным процессом университета, соподчиняясь проявляющейся в этом процессе специфики студента, оказываются четко сориентированными на педагогическое содействие развитию его готовности к самореализации.

Третий признак гуманно ориентированного управления научно-образовательным процессом университета касается характерис-

тики особенностей взаимодействия участников соответствующего процесса. Так как основными участниками научно-образовательного процесса являются профессорско-преподавательский состав университета и студенты, то фактически речь идет о характеристике учебно-научно-педагогического взаимодействия участников этого процесса. При этом каждый участник гуманно ориентированного управления научно-образовательным процессом университета наделяется такими управленческими функциями, которые он в состоянии выполнить.

Последний признак гуманно ориентированного управления научно-образовательным процессом университета состоит в целесообразности пользоваться системно выстраиваемыми средствами осуществления научно-образовательного процесса. При этом ведущим основанием конструирования педагогических средств управления научно-образовательным процессом университета признаются не цели, а выявленные тенденции в образовании студента университета [4, 8].

Имея в виду вышесказанное, предлагается возможным связать между собой системно-синергетическую стратегию управления научно-образовательным процессом университета с принципом гуманизма. Тогда уже речь идет о системно-синергетической стратегии управления гуманно ориентированным научно-образовательным процессом университета.

В условиях гуманно ориентированного управления научно-образовательным процессом университета студент оказывается нацеленным на самореализацию своих сущностных свойств в социально приемлемых проявлениях. Его участники побуждаются к проявлениям себя так, чтобы не навредить ни себе, ни другим людям, ни окружающей природе. В создаваемых условиях гуманно ориентированного управления научно-образовательным процессом университета каждому человеку предоставляется значительная субъектная компетенция. Содействие студенту в намерениях самореализации своих сущностных свойств способствует становлению его собственной гуманно ориентированной «Я-концепции». В соответствии с ней он проявляет свою гуманность.

Рассматривая гуманно ориентированное управление научно-образовательным процессом университета, остановимся на специфике

управления им. Она обусловливается замыслами системно-синергетической стратегии управления научно-образовательным процессом университета.

Специфика управления гуманно ориентированным научно-образовательным процессом видится в явно выраженной направленности на поддержку самоуправления студентов [6,7]. Студент как субъект своей деятельности не только исполняет замысел (задания) внешних субъектов (профессорско-преподавательского состава и ректората), но и определяется с самореализацией в рамках научно-образовательного процесса. Прежде всего он управляет самообразованием. Профессорско-преподавательский состав в рамках своей компетенции призван содействовать студенту в этом. В частности, решение образовательных задач студенты выполняют при научно-педагогическом содействии.

Самоуправление не всегда является успешным в плане его готовности к самореализации. Поэтому в управлении научно-образовательным процессом необходимо сделать акцент на паритете субъектов научно-образовательного процесса в их управленческом взаимодействии. Паритетность в данном случае понимается как предоставление субъектам взаимодействия (преподавателям и студентам) равных возможностей реализации их компетенций. Реально же наблюдаются различия компетенций, способностей, уровней готовности к осуществлению образования и исследования, к управлению и самоуправлению ими.

Передавая студенту в учебно-педагогическом взаимодействии функции, выполнение которых требует активного проявления его самоуправления гуманно ориентированным научно-образовательным процессом, профессорско-преподавательский состав и ректорат содействуют становлению способностей студента к самоуправлению.

Кроме того, понятно, что гуманно ориентированный научно-образовательный процесс в университете предполагает создание таких условий, в которых нагрузки на образующегося человека не сказывались бы на здоровье участников учебно-научно-педагогического взаимодействия. Поэтому одной из целей управления является то, чтобы в гуманно ориентированном научно-образовательном процессе здоровье студента

не ухудшалось, а по возможности улучшалось по каким-то показателям.

Также необходимо отметить, что управление научно-образовательным процессом университета предъявляет новые требования к компетентности научно-педагогических кадров. Во-первых, готовность преподавателя высшей школы сочетать научную и педагогическую деятельность. Во-вторых, владеть современными технологиями научно-образовательного процесса, в том числе технологиями оказания педагогического содействия становлению готовности студентов к исследованию. В-третьих, развитие готовности профессорско-преподавательских кадров к организации и осуществлению научно-образовательного процесса.

Таким образом, резюмируя вышесказанное, отметим, что системно-синергетическое управление гуманно ориентированным научно-образовательным процессом университета обеспечивается:

- паритетом субъектов научно-образовательного процесса в их управленческом взаимодействии;
- совершенствованием управленческого взаимодействия субъектов управления научно-образовательным процессом, направленным на взаимосодействие друг другу в реализации своих полномочий в рамках управления научно-образовательным процессом университета;
- научно-педагогическим содействием становлению способностей студента к самоуправлению научно-образовательной деятельностью;
- создание условий для развития профессиональной управленческой квалификации профессорско-преподавательского состава университета, способствующей осуществлению его функций в гуманно ориентированном научно-образовательном процессе;
- внедрение системных средств, используемых в управлении гуманно ориентированным научно-образовательным процессом;
- обеспечение социальной защиты участников гуманно ориентированного научно-образовательного процесса;
- объединение научно-образовательного процесса с организованными формами досуга и отдыха участников гуманно ориентированного научно-образовательного процесса.

Целостность управления научно-образовательным процессом достигается за счет

выстраивания «управленческой вертикали», базирующейся на общей стратегии. Руководящие субъекты управления создают условия (нормативно-регламентирующие, перспективно-ориентирующие, деятельностно-стимулирующие и коммуникативно-информационные). Кроме того, необходимо расширение и углубление горизонтальных взаимосвязей субъектов управления, занимающих в управленческой вертикали иерархически одинаковый уровень.

### Литература

1. Агеев, В.С. *Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы* / В.С. Агеев. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 236 с.
2. Ильясов, Д.Ф. *Теория управления образованием: учеб. пособие по спец. курсу для студ. пед. специальностей и рук-ей образоват. учреждений* / Д.Ф. Ильясов, Г.Н. Сериков. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 344 с.
3. Куган, Б.А. *Управление образовательной системой: взаимодействие субъектов регионального и муниципального уровней* / Б.А. Куган, Г.Н. Сериков. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 357 с.
4. Котлярова, И.О. *Научно-образовательный процесс в университете* / И.О. Котлярова, Г.Н. Сериков // *Методология и методика формирования научных понятий у учащихся школ и студентов вузов: материалы X Всерос. науч.-практ. конф. 17–19 мая 2004 г.* – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2004. – С. 24–27.
5. Рузавин, И.Г. *Синергетика и системный подход* / И.Г. Рузавин // *Философские науки.* – 1985. – № 5. – С. 48–55.
6. Сериков, Г.Н. *Управление образованием: Системная интерпретация: монография* / Г.Н. Сериков. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ «Факел», 1998. – 664 с.
7. Сериков, Г.Н. *Элементы теории системного управления образованием: В 4-х ч. – Системное видение образования* / Г.Н. Сериков. – Челябинск: Изд-во ЧГТУ, 1994. – Ч. 1. – 169 с.
8. Сериков, Г.Н. *Системность и гуманность в управлении образованием* / Г.Н. Сериков // *Наука и образование Зауралья.* – 1999. – № 1–2 (4–5). – С. 8–9.
9. Сериков, Г.Н., Сериков, С.Г. *Здоровьесбережение в гуманном образовании: Монография* / Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков. – Екатеринбург – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 199. – 242 с.

Поступила в редакцию 30 сентября 2008 г.



## ПРОБЛЕМА УПРАВЛЕНИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТОЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

К.С. Буров  
ЮУрГУ

## THE PROBLEM OF METHODOLOGICAL WORK MANAGEMENT IN EDUCATIONAL INSTITUTION

K.S. Burov  
SUSU

Рассматривается управление методической работой как деятельность, система управления методической работой как объект управления: учтена специфика методической работы как подсистемы управления образовательным учреждением, дан перечень направлений управления методической работой в образовательном учреждении.

*Ключевые слова: методическая работа, управление функционированием образовательного учреждения, управление методической работой.*

This article is devoted to methodological work management as activity, also to the system of methodological work management as the managing object and to assessment the specific character of the methodological work as subsystem in educational institution management, the directions list of methodological work management in educational institution.

*Keywords: the methodological work, the methodological work management, the methodological work management.*

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

По определению педагогического словаря, методическая работа – это «систематическая коллективная и индивидуальная деятельность педагогических кадров, направленная на повышение их научно-теоретического, общекультурного уровня, психолого-педагогической подготовки и профессионального мастерства» [7, с. 256].

В настоящее время понятие методической работы обогащается. В частности, по мнению

С.Г. Молчанова, методическая работа – обязательная составная часть профессионально-педагогической деятельности. «Предметом методической работы выступают не только средства профессионально-педагогической (управленческой) коммуникации (формы, методы, приемы, средства), но и содержание обучения (учебные материалы), и содержание управленческого воздействия (управленческие решения в виде приказов, распоряжений, программ и проч.)» [6, с. 14].

Целью методической работы является, главным образом, сопровождение образовательного процесса, то есть всемерное содействие повышению качества образовательного процесса посредством согласования и совершенствования единого методического замысла в образовательном учреждении в целом и методических замыслов каждого педагога.

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

- изучение и внедрение передового педагогического опыта;

- ознакомление с достижениями психолого-педагогической науки с целью повышения научного уровня учителя;

- повышение профессионального мастерства учителя.

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

- включение учителя в инновационную деятельность;

- включение учителя в научно-исследовательскую деятельность;

- включение учителя в опытно-экспериментальную деятельность.

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

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

- изучение и внедрение в педагогическую практику передового опыта;

- внедрение новейших достижений педагогической и психологической наук;

- овладение новыми методами обучения и воспитания;

- систематическое изучение и анализ учебных программ;

- совершенствование урока [2].

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

В педагогической литературе отмечается, что методическая работа является особым и очень важным звеном в целостной общегосударственной системе повышения квалификации педагогических кадров образования. Отсюда возникает потребность интеграции методической работы школы и системы повышения квалификации кадров. Также методическая работа рассматривается как один из видов повышения квалификации,

как совокупность мер, способствующих повышению мастерства педагогов [5].

Ученые выделяют следующие преимущества методической работы, организуемой непосредственно в образовательном учреждении:

- методическая работа носит относительно непрерывный, постоянный, повседневный характер, в отличие от курсовой переподготовки в учреждениях дополнительного профессионального образования, которая, как известно, проводится один раз в 4–5 лет;

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

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

- методическая работа в школе проходит в живом, конкретном, развивающемся педагогическом коллективе, единство и сплоченность которого создают особенно благоприятные условия для постановки методической работы [5].

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

Рассматривая сущность методической работы в школе, многие авторы считают, что она должна осуществляться в соответствии с рядом важнейших принципиальных требований.

В качестве основных требований, выступающих как принципы методической работы, выдвигаются следующие.

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

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

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

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

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

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

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

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

9. Оперативность, гибкость, мобильность.

10. Создание благоприятных условий для эффективных творческих поисков учителей [5].

Таким образом, методическая работа – особый вид педагогической, управленческой деятельности, которая направлена на обеспечение образовательного процесса, и основана на взаимодействии ее субъектов в образовательной, инновационной и научной деятельности. В ходе ее реализации комплексно решаются вопросы поддержания единства образовательного пространства образовательного учреждения обеспечение педагогической целесообразности инноваций, повышения квалификации персонала, проектирование методического замысла образовательного процесса.

Управление методической работой – это особый вид управления, который является подсистемой управления функционированием образовательного учреждения.

Интерпретируя понятие управленческой деятельности в отношении системы образования Г.Н. Сериков говорит о том, что управление образованием можно представить как реализацию целенаправленности во взаимодействии участников образования при разрешении возникающих проблем, происходящую с опорой на его (управления) субъектов. По сути, управление образованием предстает, как проявление намерений субъектов целенаправленно влиять на процессы, обуславливающие образование человека [4, 8].

Нужно сказать, что существуют различные концепции управления образовательными учреждениями.

1. Традиционные – школоведение, внутришкольное управление. Концепции предполагают деятельность администратора, который управляет ресурсами образовательного учреждения. Под такими ресурсами рассматриваются не только материальные, финансовые средства, но и кадровый потенциал. При этом формальное исполнение своих непосредственных функций приводит к издержкам, к непониманию конкретных нужд учащегося (М.М. Поташник).

2. Современные – программно-целевое управление (Д.Ф. Ильясов, С.А. Репин); управление функционированием образовательного учреждения (Г.Н. Сериков).

В существующих исследованиях посвященных управлению методической работой в образовательного учреждения, сама деятельность на наш взгляд рассматривается фраг-

ментарно, т.е. называются отдельные функции или отдельные виды деятельности субъекта управления методической работой. Управленческая деятельность в методической работе связывается С.Н. Аслановой с созданием педагогического коллектива, способного к инновационным преобразованиям образовательного процесса в условиях реализации требований государственных образовательных стандартов, с созданием информационного банка данных учебной документации, научной, учебно-методической литературы [1]. Г.В. Яковлева говорит об организации разработки комплекса методического обеспечения образовательного процесса, педагогических чтений, семинаров, конкурсов профессионального мастерства [11]. Н.М. Дудина, рассматривая вопросы управления методической работой в инновационном образовательном учреждении, отмечала условия ее эффективности: методическая работа должна функционировать как целостная система, отражающая реальную потребность педагогов в непрерывном повышении профессиональной компетентности; процесс управления методической работой должен представлять уровневую структуру, ориентированную на реализацию целевых, социально-психологических и оперативных функций и адаптированную к содержанию и условиям методической работы в данном образовательном учреждении и т.д. [3].

С точки зрения концепции управления функционированием образовательного учреждения в каждом образовательном учреждении объективно существуют определенные ресурсы, на которые могут рассчитывать участники образовательного процесса при его осуществлении. К ним относятся состояние материальной базы, а также профессиональный и личностный потенциалы педагогов. Это является объектом управления методической работой, а лицо или группа лиц, осознанно оказывающих влияние на функционирование образовательного учреждения, являются субъектами управления. Каждый субъект управления, осуществляя свои намерения, использует ресурсы. По отношению к субъекту функционирование образовательного учреждения является объектом управления. Каждый сотрудник и учащийся является субъектом исполнения своих

компетенций, а деятельность, состоящая в их исполнении, является объектом управления.

Таким образом, управление методической работой в образовательном учреждении возможно рассматривать как подсистему управления и как деятельность субъектов управления по обеспечению целенаправленности методической работы. Можно также уточнить, что данная деятельность состоит в исполнении следующих функций: организации взаимодействия субъектов управления методической работой (данными субъектами могут выступать не только администраторы) по согласованию и совершенствованию единого методического замысла в образовательном учреждении в целом и методических замыслов каждого педагога, стимулированию в проявлении инициатив и контроле исполнения соответствующих компетенций. Реализация названных нами управленческих функций предполагает циклическое повторение процессов получения и анализа информации, выработку управленческих решений, реализацию воздействий.

Научное обоснование в построении системы методической работы проявляется в определении ее функций, цели, задач, стратегии реализации, состава ее субъектов, компетенций этих субъектов (обязанности, права, полномочия, ответственность), организационной структуры (иерархическое строение субъектов, на которые возлагаются задачи управления), механизма принятия управленческих решений, мер стимулирования и индикаторов для контроля, совокупности нормативных документов, планов и программ. Таким образом, методическая работа как объект управления представляет собой совокупность субъектов, функций, целей, задач, содержания и вариантов реализации их связи и отношения.

Специфика процесса управления методической работой определяется характерными чертами управления функционированием образовательного учреждения:

- нормативность образовательного процесса в целом и методической работы в частности (соответствие федеральному законодательству в сфере образования, государственным образовательным стандартам, нормам права и морали, социальным ограничениям и т.д.);

- необходимость в проявлении инициативности субъектов управления;
- субъект-субъектность во взаимодействии партнеров.

Субъект-субъектность в управлении методической работой обеспечивается их наличием. Этими субъектами могут выступать администрация и педагоги. Между ними распределены функции управления и самоуправления. В соответствии с этим положением реализуются такие функции управления методической работой, как стимулирование и контроль в единстве с самоконтролем.

Управленческая вертикаль обусловлена взаимоотношениями между субъектами типа «руководитель – подчиненный». Кроме таких взаимоотношений между субъектами могут устанавливаться и взаимоотношения типа «партнер – партнер» [8].

Субъект внешнего влияния воздействует на объект – на деятельность исполнителя компетенций. Такого рода влияние относят к административному управлению исполнением партнерами своих компетенций. В то же время сам исполнитель, испытывая влияние извне, не просто механически реагирует на него безропотно, подчиняясь внешнему воздействию. Вольно или невольно он проявляет себя как субъект исполнения соответствующих компетенций.

Субъекты внешнего влияния настроены на содействие субъектам исполнения компетенций, на оказание им поддержки ресурсами, собственным участием или иным образом. Субъекты же исполнения тех или иных компетенций обращаются за той помощью, которую они считают необходимой в том или ином случае исполнения своих компетенций. Такого рода субъект-субъектность в управленческом взаимодействии, базирующаяся на деловом сотрудничестве партнеров, может стать существенно более продуктивной по сравнению с иными видами ее проявления. На практике в управлении методической работой партнерство слабо реализуется в административных и дидактических формах.

В административном плане методическая работа рассматривается как деятельность администрации образовательного учреждения по обеспечению целенаправленности методической работы, реализующаяся в функциях организации, стимулирования и контроля. Данная деятельность должна иметь научное

обоснование четкое описание функций, организации, технологии реализации.

Понимание и учет данной специфики позволит решить острые проблемы, связанные с организацией методической работы в современном образовательном учреждении, такие как ее зависимость от лидерских качеств администратора, фрагментарность, формализм, нарушение единства, ненаправленность на решение общих проблем, отсутствия инициативности и др.

Таким образом, управление системой методической работы как деятельность представляет собой совокупность взаимосвязанных мер, действий, мероприятий различного характера, при этом уровень профессиональной квалификации персонала образовательных учреждений напрямую зависит от эффективности методической работы.

Каковы же направления, по которым необходимо реализовывать эти управленческие действия, связанные с организацией методической работы? Рассматривая методическую работу, как подсистему управления образовательного учреждения необходимо учитывать, что она существует в определенных условиях, названных координатами образовательного пространства, которые тоже необходимо учитывать в реализации управленческих воздействий. Это нормативно-регламентирующие, перспективно-ориентирующие, деятельностно-стимулирующие и информационно-коммуникативные координаты [9].

В соответствии с этими координатами следует соотносить комплекс организационных условий повышения результативности методической работы.

Нормативно-регламентирующая группа условий характеризует правовые основания, в рамках организации и развертывания методической работы в образовательном учреждении. Содержательное представление этой группы условий осуществляется в проектах нормативно-правовых и инструктивных (инструктивно-методических) документов, которые целенаправленно создаются для обеспечения скоординированной деятельности учителей, вовлеченных в методическую работу. Поэтому нормативно-правую группу условий можно квалифицировать как аспект управленческой деятельности. Стремясь к активизации творческого потенциала учителей, администрация школы руководствуется

приоритетностью побуждения перед организацией и контролем. При этом она стремится не только к систематизации содержания и форм методической (научно-методической) работы конкретных учителей, но и к координации их взаимодействия.

Таким образом, нормативно-регламентирующая группа условий, документально закрепляющая и регламентирующая методическую работу, в полной мере обеспечит ее единство и целенаправленность.

Перспективно-ориентирующая группа условий служит ориентиром в определении методической работы учителей. Она происходит из созидательной направленности социально-ценной деятельности учителей в рамках конкретного образовательного учреждения. Наличие этой группы условий позволяет определяться как с социально-ценными результатами соответствующей деятельности, так и с видением перспектив ее осуществления.

Конкретизация содержания перспективно-ориентирующей группы условий осуществляется в программе развития образовательного учреждения в целом, и инновационных программах и проектах, реализуемых в том числе и в рамках методической работы. Так как программа развития традиционно считается формой нормативного закрепления перспектив развития школы и управленческих заданий по их достижению, то содержание и направленность методической работы будут логично вписаны в стратегию развития школы. Будучи сориентированной на обеспечение развития образовательной системы учреждения, т.е. на ослабление наиболее остро стоящих в практике проблем, программа развития в части ее стратегии будет ограничивать содержание наиболее приоритетных управленческих заданий и координировать усилия педагогических работников по их выполнению.

Таким образом, перспективно-ориентирующая группа условий позволит определить стратегию развития направлений методической работы, обозначенную в программе развития школы, с целью запланировать приоритетные управленческие задания.

Деятельностно-стимулирующая группа условий призвана отражать специфику условий жизнедеятельности учителей в

соответствующем образовательном учреждении. Это достигается за счет создания комплекса соответствующих условий (материальных, психологических, моральных и др.), благодаря которым учителя оказываются защищенными от повседневных неудобств и могут сосредоточиться на педагогической деятельности. С другой стороны, эти условия могут служить одним из источников внешнего управленческого воздействия на организацию и развертывание методической работы. Такие условия должны создавать психологически благоприятную среду для развития готовности учителей к осуществлению индивидуализации содержания образования учащихся, что определенно будет стимулировать активность учителей. Поддержка инициатив учителей, обеспечение комфортных условий работы внутри учреждения также является важным стимулирующим условием, так как повышает активность учителей, желание работать по данной проблеме. Наконец, возможно разработать систему материальных поощрений.

Таким образом, деятельностно-стимулирующая группа условий, включающая обеспечение свободного времени, создание комфортных условий работы, поощрение учителей, позволит эффективно воздействовать на мотивацию.

Информационно-коммуникативная группа условий служит средством отражения взаимосвязей между различными компонентами методической работы, развертывание которой существенно зависит от информации, которой могут пользоваться учителя, что, может служить причиной принятия неадекватных, нецелесообразных решений. В качестве основных условий повышения меры информированности учителей могут рассматриваться следующие условия.

Кроме того, информация накапливается не только в библиотеке, но и в методических кабинетах. Необходимо создание банка разработок уроков по предметам, разделам и темам, вариантов уроков, для учеников с различными индивидуальными особенностями, комментариев к ним, возможно запланировать выпуск сборников научных и научно-методических разработок учителей, - все это позволит организовать оперативный обмен опытом, доступ учителей к самой «свежей» информации, возможность исполь-

зования положительного опыта в собственной работе. С этой же целью важно организовывать участие учителей в семинарах, конференциях, педагогических чтениях и т.д.

К числу необязательных, но достаточно важных и значительно повышающих эффективность повышения профессионального мастерства учителей условий можно отнести и наличие в школе технических систем, предоставляющих возможность накопления и обработки информации, облегчающих создание и тиражирование методических и дидактических средств. Информационно-коммуникативная группа условий обеспечивает возможность повышать теоретическую и практическую готовность, наблюдать результаты и обмениваться опытом своей работы.

Таким образом, управление методической работой в образовательном учреждении, рассматривается как взаимодействие субъектов этой деятельности по обеспечению целенаправленности методической работы, реализующаяся в функциях управления и самоуправления. Данная деятельность должна иметь научное обоснование четкое описание функций, организации, технологии реализации. Система методической работы как объект управления представляет собой как объект управления представляет собой совокупность субъектов, функций, целей, задач, содержания и вариантов реализации их связи и отношения. Кроме того, управленческая деятельность предполагает реализацию совокупности взаимосвязанных мер, действий, мероприятий различного характера, учитывающих специфику функционирования образовательного пространства.

#### Литература

1. Асланова, С.Н. Проектирование технологий управления развитием методической службы регионального профессионального колледжа: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.Н. Асланова. – Ставрополь, 2005. – 23 с.
2. Березняк, Е.С. Руководство современ-

ной школой / Е.С. Березняк. – М.: Просвещение, 1983. – 207 с.

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

4. Ильясов, Д.Ф. Теория управления образованием: учеб. пособие. по спецкурсу для студ. пед. специальностей и руководителей образоват. учреждений / Д.Ф. Ильясов, Г.Н. Сериков. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 344 с.

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

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

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

8. Сериков, Г.Н. Управление образовательным учреждением. Часть 1. Явление и понятия. учебник для студентов педагогических специальностей / Г.Н. Сериков. – Челябинск. Изд-во ЮУрГУ; ИЦ «Уральская академия», 2007. – 280 с.

9. Сериков, Г.Н. Образование и развитие человека / Г.Н. Сериков. – М.: Мнемозина, 2002.

10. Философский энциклопедический словарь / сост. Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.И. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: Сов. энциклопедия, 1983.

11. Яковлева, Г.В. Педагогические условия повышения эффективности методической работы в инновационном дошкольном образовательном учреждении: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г.Н. Яковлева. – Челябинск, 2003. – 25 с.

Поступила в редакцию 28 октября 2008 г.

# Теория и методика профессионального образования

УДК 067 + 378.02  
ББК 4481.23 + Ю935

## ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ЦЕЛЯХ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИХ ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

*Л.В. Астахова*  
ЮУрГУ

## THE QUALITY OF EDUCATION AS THE MAIN VALUE

*L.V. Astahova*  
SUSU

Обоснована необходимость и структура деятельности по формированию критического мышления студентов вузов в целях обеспечения их информационно-психологической безопасности: ее цели, объекты, субъекты, процессы, средства и результаты. Сформулировано определение критического мышления в контексте информационно-психологической безопасности. Показаны возможности использования структурно-функциональных свойств критического мышления для диагностики его уровня.

*Ключевые слова: критическое мышление, информационно-психологическая безопасность, незначительные информационно-психологические воздействия.*

The criteria and indicators of educational process results quality such as educational level, health, self-identification and valuable relation of students to them have been observed. The criteria and levels scales appropriate to their evaluation have been proposed.

*Keywords: the quality, the value, the quality of education, the value conception of educated person, the system of education quality.*

Проблема формирования критического мышления (КМ) активно изучается как отечественными, так и зарубежными учеными и практиками. Защищаются диссертации, издаются монографии, разрабатываются и внедряются технологии его формирования. Так, педагогическая технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (РКМЧП), разработанная в середине 90-х годов американскими преподавателями (Джени Д. Стил, Кертис С. Меридит, Чарльз Темпл и Скотт Уолтер), вызвала всплеск интереса в России. С 2002 года началась реализация проекта «РКМЧП в высшей школе», направленного на адаптацию названной технологии в образовательном пространстве высшей школы. В.А. Попков и А.В. Коржуев в рамках исследования дидактики высшей школы выявили особенности КМ студентов, выделили критерии критической насыщенности учебных материалов. Учебные тексты как средство формирования КМ

студентов изучила Н.И. Мерзликина; формирование КМ студентов в образовательном процессе вуза рассмотрела И.А. Мороченкова; методику развития КМ учащихся в рамках преподавания философии разработала Л.В. Хохлова и др.

Заметим, что объектом внимания отечественных и зарубежных специалистов выступает, в основном, КМ в его познавательных аспектах. Однако другая важная сторона КМ – защитная – остается, к сожалению, малоизученной. Между тем, защитная функция КМ весьма актуальна сегодня в России. Это связано с процессами формирования информационного общества, провозглашением свободы информации, увеличением ее объемов, а также с девальвацией нравственных ценностей в российском обществе, вызвавшей негативные процессы манипулирования информацией (ее сокрытия и искажения, дезинформации). «Доктрина информационной безопасности Российской



Федерации» (2000 год) и «Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации» (2007 год) – это документы, которые демонстрируют серьезную озабоченность государства усиливающимися угрозами индивидуальному, групповому и общественному сознанию, угрозами информационно-психологической безопасности (ИПБ) и ставят серьезные задачи по решению названных проблем.

В числе методов решения этих задач названы правовые, организационные, технические и экономические методы. Считаем, что формирование КМ является одним из самых эффективных способов организационной защиты личности от информационно-психологических воздействий (ИПВ). Главным фактором эффективности формирования КМ студента вуза в контексте информационно-психологической безопасности (ИПБ) является усиление его мотивационной структуры за счет включения в нее **потребности в безопасности**, которая является естественной потребностью человека.

В качестве элементарной единицы анализа критического мышления выступает мыслительное действие. В гносеологическом смысле – это элементарный акт субъектно-объектного взаимодействия.

Рассмотрим три относительно самостоятельных совокупности структурно-функциональных свойств критического мышления.

1. Интенциональные свойства мыслительного действия субъекта КМ, определяемые его целями, установками.

2. Инструментально-операциональные свойства субъекта КМ, определяемые средствами и формами критического мышления.

3. Кондициональные свойства КМА, определяемые условиями мыслительных действий субъекта.

**Интенциональные свойства КМ.** Действия субъекта КМ должны быть отрефлексированы в свете целевой установки на обнаружение угроз негативных информационно-психологических воздействий (НИПВ), угроз информационно-психологической безопасности личности. Эта целевая установка определяет и характер задач, стоящих перед субъектом КМ. Это задачи нахождение в тексте «следов» НИПВ. Это значит, что мыслительные действия субъекта КМ носят операционно-поисковый характер: искомый «угроз-образ»

текста найден, если НИПВ идентифицировано и установлена его категориальная принадлежность. Задачам нахождение «угроз-образов» текста соответствуют вопросы с указательно-категориальными свойствами:

- что (принадлежность НИПВ к определенному виду),
- каким образом, как осуществляется НИПВ,
- для чего (цели НИПВ) и др.

**Инструментально-операциональные свойства КМ** выражают содержание мышления в языковых (семантико-синтаксических), понятийно-логических и наглядно-образных формах.

Языково-синтаксические свойства несут ответственность за построение мыслей субъекта КМ в соответствии с грамматическими нормами языка, языково-семантические – за смысловую правильность выражения мысли с учетом ее предметного соответствия текстам.

Понятийно-логические формы способствуют выработке общих представлений о НИПВ по следующей схеме:

- выявление «воздействующего», «угрозного» свойства текста,
- изоляция этого свойства от других свойств текста,
- формальное выражение данного свойства в виде определения места НИПВ в системе классификации ИПВ.

Наглядно-образные средства КМ. В процессе отражения смысла текста, являющегося синтезом чувственного и рационального мышления, образуется особая разновидность наглядного мышления – КМ, которое воспроизводит то, что невозможно увидеть в процессе чувственного созерцания документа: его «угрозную» сущность. Как видим, речь здесь идет не о вещной (материальной), а о смысловой наглядности текста. Иными словами, КМ делает наглядной «угрозную» сущность текстов в мысленных «угроз-образах», которые затем материализуются в речи или адекватных реакциях на данный текст. Выявленное знание субъекта КМ о НИПВ текста – это не копия текста, а итог познания, фиксирующий в чувственной форме его основные рациональные результаты, это «мост», соединяющий тексты и их угроз-образы с реальным миром. Поэтому КМ имеет отношение не к сфере воспроизведения знания в его чистом виде, а к сфере деятельностного воспроизведения, к сфере преобразования знания, зафиксированного в текстах.

## Теория и методика профессионального образования

Мышление – это всегда интерсубъектная деятельность, и любой его акт всегда является коммуникативным. Поэтому в основе КМ лежат три универсальных способа интерсубъектного мышления: диалог, игра и понимание.

Говоря о диалогическом характере КМ, мы акцентируем внимание на вопросно-ответных формах КМ, говорим о необходимости для субъекта КМ умения спрашивать, риторических способностях, т.е. затрагиваем формы совместной мыслительной деятельности субъекта КМ и автора текста – субъекта НИПВ. Диалог – это форма КМ.

За содержание КМ субъекта отвечает другой способ мышления – понимание. Полнота и адекватность понимания «угрозной» сущности текста зависит от интенциональных и инструментально-операциональных возможностей субъекта, насколько в совершенстве владеет он языком и логикой, синтаксическими и семантическими правилами и приемами определения значений, от наработанного им когнитивно-информационного базиса, а также его опытности. Понимание – это содержание КМ.

Игровой аспект КМ является источником новизны знания, являющегося продуктом мыслительной деятельности субъекта КМ. Без игровых мыслительных действий, без способности реконструировать текст согласно адекватной реальности субъект КМ не сможет понять воздействующего вектора текста, а также дать его интерпретацию, адекватную реальности, которая может стать новым научным знанием. Новизна полученного субъектом КМ знания может быть достигнута исключительно за счет специфического качества игрового мышления субъекта КМ – его комбинаторности – многообразного сочетания операций по включению текста в различные информационные контексты, за счет их вариационности и многоходности. Игра – источник получения нового знания в результате КМ.

Наконец, **кондициональные свойства** КМ. Мыслительно-критическая деятельность субъекта зависит от социально-культурных факторов, от эмоциональных, волевых и мнемических процессов, а также от внутримыслительных предпосылок (потребностей, мотивов, ценностных ориентаций, мировоззрения, стиля мышления, установок, норм, идеалов).

Предпринятое обоснование структурно-функциональных свойств КМ позволяет сформулировать 2 его определения.

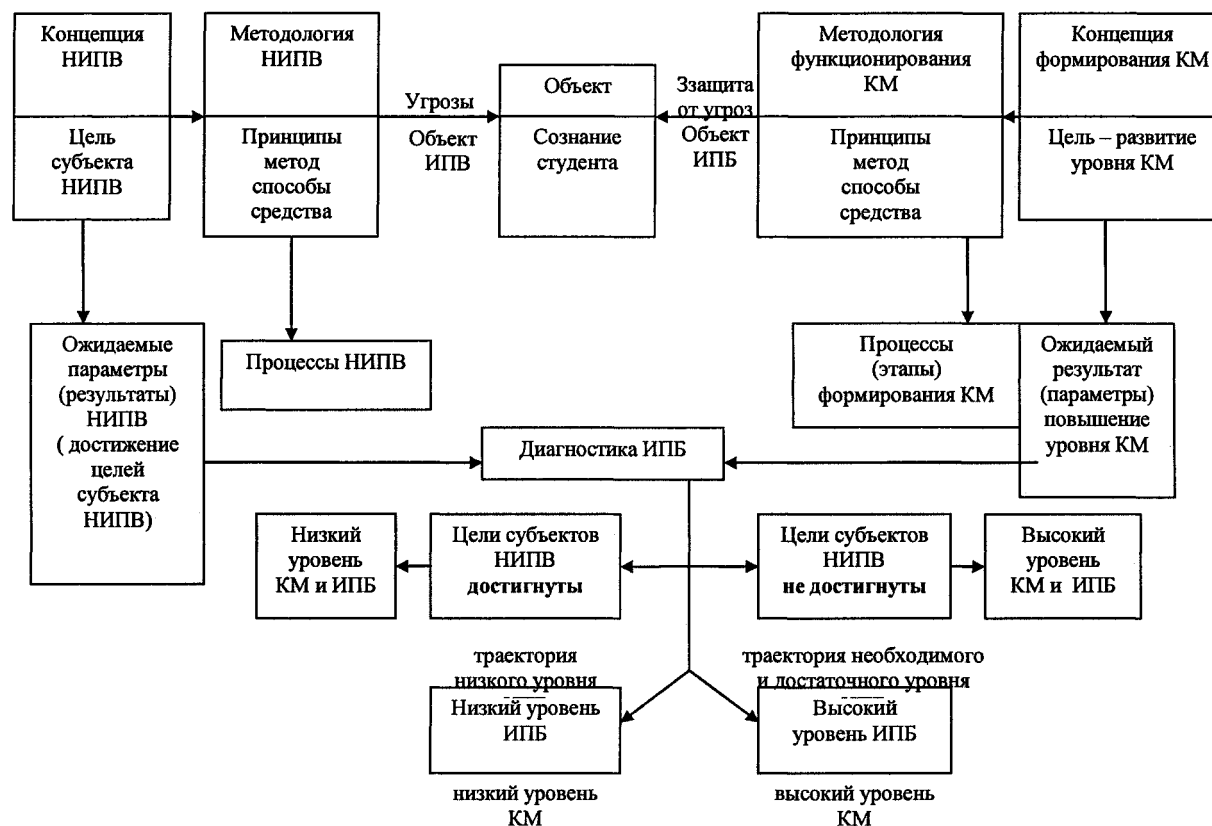
С психологической точки зрения КМ в контексте **информационно-психологической безопасности** – это разновидность мыслительной деятельности, результатом которой является создание «угроз-образов» текстов (обнаружение фактов НИПВ, выявление субъектов НИПВ и понимание их целей, методологии и процессов воздействия), а также формирование интерпретационных образов адекватных действий-реакций на данный текст.

С философской точки зрения КМ в контексте информационно-психологической безопасности – это разновидность чувственно-рационального отражения НИПВ, заложенных в текстах, которое осуществляется и на основе слов естественного языка, и на основе классификационных матриц НИПВ. Критическое мышление состоит из 3 компонентов: анализируемого текста как потенциального носителя элементов ИПВ, собственно формирования «угроз-образов» этого текста и, наконец, матриц, на основе которых формируются эти образы.

Исключительно с психологической точки зрения мы можем говорить о сходстве высокого и низкого уровня КМ. С философской точки зрения они отличаются тем, что рациональное отражение «угроз-образов» текстов осуществляется в них на основе совершенно различных матриц сознания. Субъект с высоким уровнем КМ использует адекватные системные классификации ИПВ.

В 2001–2007 годах на кафедре «Информационная безопасность» Южно-Уральского государственного университета в рамках специальности 090103 «Организация и технология защиты информации» выявлены педагогические условия формирования КМ как средства обеспечения информационно-психологической безопасности студентов вуза. Результаты исследования отражались в публикациях автора настоящей статьи [1–5].

Главным условием формирования КМ как способа обеспечения информационно-психологической безопасности студентов вуза является создание модели формирования КМ, которая изображена на рисунке.



Модель формирования КМ студентов вуза как способа обеспечения их ИПБ

Мы включаем в эту модель:

- образовательную цель – формирование КМ в контексте ИПБ,
- объекты (студенты) и субъекты (преподаватели определенных учебных дисциплин) этой деятельности,
- основные этапы (процессы) формирования КМ,
- методологию (принципы, средства и методы) формирования КМ,
- желаемый результат формирования КМ, методы и средства диагностики КМ студентов.

Субъектами формирования КМ в целях обеспечения ИПБ могут быть преподаватели любой дисциплины, однако ключевую роль в этой деятельности играют преподаватели психологических дисциплин: «Психология», «Социальная психология», специальный курс «Информационно-психологическая безопасность личности и общества» и др.

Защитная функция КМ оказывает существенное влияние на процессы, методологию и диагностику результатов его формирования. Особенность модели формирования КМ в контексте информационно-психологической безопасности заключается в том, что она

является зеркальным отражением модели ИПБ на этого субъекта. Как показано на рисунке, каждой модели ИПБ (со специфическими субъектами, целями, процессами и средствами) соответствует специфический вариант модели формирования КМ (со специфическими процессами и средствами).

Поэтому традиционные процессы формирования КМ предваряются специфическим этапом – тлным изучением матриц ИПБ – тмы деятельностных «угроз-моделей», или моделей ИПБ, составными частями которых являются цели ИПБ, их субъекты, методы и средства, процессы и результат. Этих моделей может быть много, каждая из них может основываться на одном из критериев классификации угроз ИПБ личности:

- способ воздействия (внушение, манипуляция, убеждение и т.д.),
- предмет воздействия (конституционные права человека, конституционные свободы человека, общность группы, нравственные ценности, достоинство личности),
- цель воздействия (подчинение индивида или социума, дезорганизация

функционирования индивида или социума, уничтожение),

- уровень контактности (непосредственные, опосредованные),
- средства воздействия (СМИ, виртуальные, энергоинформационные, психоаналитические, нейролингвистические, психотронные),
- форма проявления (нарушение адекватности, нарушение доступности, нарушение конфиденциальности, нарушение полноты, избыточность информации, нарушение актуальности) и др.

Именно эта система моделей (матриц) ИПВ лежит в основе обнаружения в текстах фактов ИПВ, «угрозной» сущности текстов.

Специфичной является и методология формирования КМ, основанная на приоритетном использовании диалогических, понимающих и игровых форм обучения, иллюстрирующих особенности самой критически-мыслительной деятельности.

Кроме того, чрезвычайно важным представляется выявление методологических подходов к отбору содержания учебного материала о КМ и ИПВ в курсах психологии и социальной психологии, разработка специального курса «Информационно-психологическая безопасность личности и общества», а также создание специфического учебно-методического обеспечения названных дисциплин, выбор средств, методов обучения и контроля, форм учебно-воспитательной работы в этом направлении. Особенность учебно-методического обеспечения самостоятельной работы студентов заключается в создании базы данных текстов из средств массовой информации, тщательно отобранных по уровням угроз, по их целевой и объектной направленности, по носителям и др. Методологический компонент модели диктует особые требования к субъекту педагогической деятельности.

Наконец, весьма и весьма специфична диагностика уровня критического мышления, невозможная без оценки результативности ИПВ на студента в процессе диагностического мониторинга. Считаем, что в основу диагностики должны быть положены обоснованные в настоящей статье свойства КМ: интенциональные, операциональные и кондициональные.

Реальное повышение уровня КМ будущих

специалистов по защите информации позволило кафедре с 2007 года приступить к изучению специфики формирования КМ как средства ИПВ студентов других специальностей.

Таким образом, рассмотрение критического мышления в контексте информационно-психологической безопасности обнаруживает ярко выраженные специфические особенности, учет которых, вне всякого сомнения, способствует повышению результативности формирования этих компетенций у студентов вуза.

### Литература

1. Астахова, Л.В. Информационно-аналитическая подготовка специалистов по защите информации в вузе / Л.В. Астахова // Проблемы образования в области информационной безопасности: Сб. тр. второй межвузовской научно-методической конференции. – М.: Институт криптографии, связи и информатики Академии ФСБ России, 2007.
2. Астахова, Л.В. Информационная безопасность в профессиональном образовании: содержание понятия и особенности методологии / Л.В. Астахова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование, здравоохранение, физическая культура». – Челябинск, 2004. – Вып.3. – № 2.
3. Астахова, Л.В. Герменевтика как методологический стандарт обеспечения информационно-психологической безопасности личности в гуманитарном образовании / Л.В. Астахова. // Новые университеты: роль информационных технологий в становлении гуманитарного образования: Сб. науч.тр. Регион. Научн.-практ конф 22–23 мая 2003 года. – Челябинск: ЮУрГУ, Институт «Открытое общество (Фонд Сороса) Россия», 2003.
4. Астахова, Л.В. Гносеологический статус информационной деятельности / Л.В. Астахова // Наука и технологии: Специальный выпуск Научных трудов XXIII Российской школы по проблемам науки и технологий. – М.: Российская академия наук, ВАК РФ, Межрегиональный совет по науке и технологиям, 2003.
5. Астахова, Л.В. Информационно-психологические угрозы безопасности / Л.В. Астахова // Мир без границ – война без фронтов?: монография. – Челябинск: ЮУрГУ, 2002.

Поступила в редакцию 17 октября 2008 г.

## НЕВЕРБАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕЧИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ДЕЛОВОМУ ОБЩЕНИЮ

*Е.Г. Короткова*  
ЮУрГУ

## NONVERBAL ACCOMPANIMENT OF A SPEECH IN TEACHING STUDENTS TO CARRY OUT BUSINESS COMMUNICATION

*E.G. Korotkova*  
SUSU

Обосновывается актуальность обучения гуманно ориентированному невербальному сопровождению речи будущих специалистов, рассматриваются его этапы. В основе данного обучения лежит сравнительный анализ использования средств невербального сопровождения речи в родной культуре и культуре изучаемого иностранного языка.

*Ключевые слова:* деловое общение, невербальное сопровождение речи, иноязычная культура.

The article states the topicality of teaching humane-oriented nonverbal accompaniment of a speech; and reviews the main stages of it. The teaching is based on the comparative analysis of using nonverbal means of communication in a native culture and in the culture of a foreign language.

*Keywords:* business communication, nonverbal accompaniment of a speech, foreign culture.

Значимость навыков невербального сопровождения речи трудно переоценить. Поскольку психологами установлено, что в процессе взаимодействия людей от 60 до 80% коммуникации осуществляется за счет невербальных средств выражения и только 20–40 % информации передается за счет вербальных сигналов, то отсутствие навыков невербального сопровождения речи может поставить успех процесса коммуникации под угрозу. Особую важность представляет владение навыками невербального сопровождения речи в деловом общении с иностранным партнером.

Одной из задач обучения иностранному языку является развитие навыков невербального сопровождения речи в деловом общении будущих специалистов. Под деловым общением большинство авторов понимают обмен информацией между коллегами по работе (И.И. Аминов, В.Н. Лавриненко, С.Н. Козловская, В.С. Фатеев и др.) [1, 6, 17]. Опираясь на мнение этих авторов, деловое общение рассматриваем как синтез трех взаимосвязанных компонентов: коммуникативного, интерактивного и перцептивного и выделяем как вербальный, так и невербальный компоненты. Речевой аспект делового общения изучен

(Г. Гутброд, М.В. Колтунова, И.А. Мальханова, Л.В. Станкевич и др.) [3, 8, 9, 15 и др.].

В области неречевого делового общения существует ряд тем, представляющих больший интерес для исследователей. Одной из таких тем является обучение невербальному сопровождению речи в деловом общении будущих специалистов. Попытки развития навыков невербального сопровождения речи в сфере делового общения были предприняты Н.Л. Грейдиной, М. Кипнисом и другими [2, 5]. В проведенных ими исследованиях делается акцент на особенностях невербального сопровождения речи только одной из взаимодействующих культур и описываются особенности использования средств невербального сопровождения речи, принятые в одной из них.

С введением кредитно-модульной системы обучения в вузах возросла значимость изучения иностранного языка в становлении будущих специалистов, поскольку данная система предполагает академическую мобильность студентов, расширяет возможности процесса коммуникации, позволяя будущим профессионалам расширять круг общения с иностранными коллегами. С открытием перед будущими специалистами новых перспектив

увеличилось и количество их компетенций, одна из которых состоит в налаживании отношений с деловым партнером, установлении межпредметных связей в аспекте делового общения.

Изучая проблему невербальной стороны общения, некоторые авторы (Л. Броснахан, Ю.Е. Прохоров и др.) рассматривают ее с позиции взаимодействия иностранных партнеров, поэтому анализируют в своих работах невербальный аспект общения обеих культур, находят общее между ними, выделяют самобытное [10, 19]. Поддерживая позицию перечисленных выше авторов, считаем целесообразным осуществлять обучение невербальному сопровождению речи через сравнительный анализ использования средств невербального сопровождения речи в родной культуре и культуре изучаемого иностранного языка, устанавливая соответствия между двумя языками, создавая условия для общения. Опираясь на классификацию невербальных средств общения В.Н. Лавриненко, Н.Л. Грейдиной, к средствам невербального сопровождения речи относим:

- кинесические средства (жесты, осанка, выражение лица);
- проксемические средства (расстояние между собеседниками, взаиморасположение);
- такесические средства (рукопожатие);
- просодические средства (ритмико-интонационные стороны речи: высота, громкость голосового тона, тембр голоса, сила ударения) [2].

Недостаточное использование средств невербального сопровождения речи при общении с иностранным партнером с целью выделения наиболее значимых моментов, передачи собственного отношения требуют знания некоторых особенностей культуры партнера по общению, которые не являются средствами невербального сопровождения речи. Знание данных особенностей улучшает понимание иностранной культуры, а также способствует успеху процесса коммуникации с представителями иностранной культуры. К этим особенностям можно отнести особенности национальной культуры (косметика, одежда, мебель, подарки, праздники, религия, ведение домашнего хозяйства и другое).

Обучение вербальному общению осуществляется в рамках сфер употребления речевого этикета. Н.И. Формановская указывает на наличие таких сфер: знакомство, обращение, привет-

ствие, прощание, извинение, просьба. Она обращает внимание на единицы вербального общения, в выборе которых отражается учет официальности (неофициальности), обстановки общения, особенностей адресанта и адресата. Она отмечает, что нарушение принятого в речи может вести к разрушению вежливого общения, созданию грубости, к разрушению контакта вообще [4]. При общении с иностранным партнером в деловом контексте обе стороны используют в речи определенные речевые клише согласно той или иной ситуации. К сферам употребления речевого делового этикета относят: приветствие и знакомство деловых партнеров, принесение извинения одной из сторон, приглашение к участию в каком-либо мероприятии, еда в ресторане, просьба, убеждение, согласие, несогласие, планирование дальнейших деловых контактов.

По мнению многих ученых, успех процесса коммуникации зависит как от навыков вербального, так и навыков невербального общения [1–18]. По нашему мнению, невербальное сопровождение речи играет вспомогательную роль в процессе общения деловых партнеров, делая речь более выразительной и убедительной, а поведение конгруэнтным.

Впервые термин «конгруэнтность» был введен Карлом Роджерсом и в переводе с латинского (*congruens*) означает «совпадающий». Под конгруэнтностью понимается степень совпадения жестов с речевыми высказываниями, когда невербальные сигналы и вербальные утверждения соответствуют друг другу. Это состояние целостности, адекватности и внутренней гармонии; способность человека находить общий язык с собственными чувствами и искренне их выражать [1].

В соответствии с теорией гуманно ориентированного образования, обучение невербальному сопровождению речи в деловом общении необходимо осуществлять, опираясь на принципы природосообразности, преобладания субъект-субъектных отношений участников образования, учет потенциала развития существенных свойств учащихся [14].

На первом этапе обучения гуманно ориентированному невербальному сопровождению речи отрабатывается вербальная сторона в данной ситуации общения, делается акцент на культуре речевой коммуникации, позволяющей прибегать к произвольному использованию различных средств невербального сопровождения речи. Содержанием

образовательного процесса на данном этапе являются диалоги на иностранном языке, соответствующие различным сферам употребления речевого этикета. Цель данного этапа – овладение адекватным использованием языковых единиц иностранного языка в рамках определенной ситуации общения.

На втором этапе обучения гуманно ориентированному невербальному сопровождению речи отрабатывается невербальная сторона в данной ситуации общения. При этом делается акцент на использование средств невербального сопровождения речи как представителями родной, так и иностранной языковой культуры. Содержанием образовательного процесса на данном этапе также являются диалоги на иностранном языке, соответствующие различным сферам употребления речевого этикета. Особенностью второго этапа является осознанное и целенаправленное употребление в диалогической речи тех или иных средств ее невербального сопровождения с учетом особенностей иноязычной культуры. Цель данного этапа – овладение средствами невербального сопровождения речи родной и иноязычной культур в определенной ситуации общения. На данном этапе используется принцип бикультуральности языкового образования (В.В. Сафонова), направленный на коммуникативно-ориентированное соизучение иностранного языка и культуры в комплексе с углублением знаний и уровня владения родным языком и знаний о его культуре. Рассматриваемый принцип предусматривает сопоставительную культуроведческую работу обучаемых на занятиях по иностранному языку, которая заключается в изучении особенностей невербальных средств сопровождения речи родной и иноязычной культур [12].

Изучая совокупности сведений из различных гуманитарных наук, раскрывающих общее и специфическое в духовной, материальной и физической культуре соизучаемых стран и народов, обучаемые знакомятся с основами сопоставительного анализа различных сторон жизнедеятельности общества в соизучаемых странах, концентрируют свое внимание на необходимости учета социокультурного фона иноязычного общения при выборе модели и содержания речевого и неречевого поведения.

На третьем этапе обучаемые разыгрывают диалоги, сопровождая свою речь невер-

бальными средствами, принятыми в той или иной культуре согласно ситуации общения. Каждый участник диалога пробует себя в роли представителя иностранной или родной культуры.

Рассмотрим процесс содействия становлению культуры невербального сопровождения речи при обучении студентов деловому общению на иностранном языке на примере одной из сфер речевого этикета – сфере приветствия и знакомства деловых партнеров.

На первом этапе обучения гуманно ориентированному невербальному сопровождению речи студенты работают над элементами культуры речевой коммуникации:

- культурой речи на разных уровнях (ударение, словоупотребление, фонетика, грамматика, интонация);
- качествами грамотной речи (точность, логичность, действенность);
- культурой речевого этикета.

На втором этапе обучения гуманно ориентированному невербальному сопровождению речи студенты изучают особенности иноязычной культуры поведения в определенной ситуации и особенности употребления мимики и жестов в сравнении двух культур. В англоязычной культуре, например, традиционно сложились нормы общения, ограничивающие физический контакт (прикосновения) и предполагающие значительную дистанцию при общении. Русскоязычную культуру характеризуют традиционно сложившиеся правила общения, предполагающие физический контакт и не запрещающие прикосновений. В силу существующих различий между русскоязычной и англоязычной культурами у представителей каждой из них при погружении в иноязычную культуру возникает так называемый «культурный шок» (ощущение психологического дискомфорта). Русские в Англии чувствуют себя одиночками, изолированными от общества, англичане в России чувствуют себя стесненными и раздавленными. Ощущение себя русскими имеет границы, совпадающие с границами их тела, в то время как англичане растягивают свое личное пространство до десяти сантиметров, выходящих за рамки их тела. Таким образом, оболочка англичан, которую они подсознательно считают продолжением физических границ своего тела, своей «личной» территорией, гораздо больше, чем у русских. Данное различие двух культур проявляется в ситуации знакомства их

представителей. Обычное крепкое рукопожатие англичанина может показаться русскому чрезмерно крепким, до «хруста» в пальцах, в то время как вежливое рукопожатие русского англичанин считает слишком вялым. Это связано со сложившимися правилами хорошего тона обеих культур: русские считают легкое рукопожатие приличным, крепкое английское рукопожатие расценивается ими как агрессивное. Дистанция в ситуации делового общения, допустимая англичанами, – 1–4 метра, русскими – 2,5–3 метра. В целом, что касается физического контакта, иностранцы в русскоязычной среде испытывают негативные ощущения от излишнего физического контакта, а русские в англоязычной среде ощущают недостаток внимания [19].

К числу различий между англичанами и русскими можно отнести отношение к табаку, сигаретам. Русские часто используют сигареты как часть приветствия, в английской среде использование табака негласно запрещено среди образованных людей и интерпретируется как принадлежность человека к низшему классу [19].

Вступая в деловой контакт с англичанином, русский партнер уходит от зрительного контакта с собеседником в знак уважительного отношения к нему, для англичанина контакт глаз является первым сигналом искренности, честности, желания идти на контакт.

На третьем этапе обучения гуманно ориентированному невербальному сопровождению речи изученные особенности поведения и невербального сопровождения речи двух культур находят свое практическое применение. Обучаемые разыгрывают диалоги, сопровождая свою речь невербальными средствами, применяемыми в разных культурах так, чтобы другие могли определить, к какой культуре относится каждый из участников делового разговора.

Таким образом, обучение гуманно ориентированному невербальному сопровождению речи будущих специалистов осуществляется в несколько этапов, на каждом из которых приобретаются соответствующие профессиональные компетенции.

### Литература

1. Аминов, И.И. Психология делового общения: учеб. пособие / И.И. Аминов. – 4-е изд., стер. – М.: *Омега-Л*, 2007. – 304 с.

2. Грейдина, Н.Л. Основы коммуникативной презентации / Н.Л. Грейдина. – М.: *АСТ: Восток-Запад*, 2005. – 380 с.

3. Гутброд, Г. Профессиональное деловое общение / Г. Гутброд; пер. с англ. И.В. Козырь. – М.: *Волтерс Клувер*, 2007. – 136 с.

4. Зимняя, И.А. Лингвопсихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – М.: *Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК»*, 2001. – 432 с.

5. Кипнис, М. Тренинг коммуникации. – 3-е изд., стер / М. Кипнис. – М.: *Ось* – 89, 2007. – 128 с.

6. Козловская, С.Н. Психолого-педагогические технологии делового общения: уч. пособие / С.Н. Козловская. – *Магнитогорск: МаГУ*, 2002. – 122 с.

7. Колет, П. Язык мыслей / П. Колет. – М.: *Изд-во Эксмо*, 2004. – 416 с.

8. Коэн, Д. Чтение по жестам / Д. Коэн. – М.: *Изд-во Эксмо*, 2003. – 144 с.

9. Колтунова, М.В. Деловое общение: нормы, риторика, этикет: учеб. пособие / М.В. Колтунова. – Изд. второе, доп. – М.: *Логос*, 2005 – 312 с.

10. Мальханова, И.А. Деловое общение: учебное пособие / И.А. Мальханова. – 4-е изд. – М.: *Академический проект: Триста*, 2005. – 224 с.

11. Прохоров, Ю.Е. Русские: коммуникативное поведение / Ю.Е. Прохоров, И.А. Стернин. – 3-е изд., испр. – М.: *Флинта: Наука*, 2007. – 328 с.

12. Савва, Л.И. Формирование невербального общения школьников: методич. рек. / Л.И. Савва. – *Магнитогорск: МаГУ*, 2001 – 48 с.

13. Сафонова, В.В. Изучение языков межкультурного общения в контексте диалога культур и цивилизации / В.В. Сафонова. – *Воронеж: ИСТОКИ*, 1996. – 237 с.

14. Сергеева, О. Язык жестов. Как читать мысли без слов, 49 простых правил / О. Сергеева. – М.: *Эксмо*, 2008. – 128 с.

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

16. Станкевич, Л.В. Культура делового общения. Проблемно-тематический комплекс. Пособие для студентов юридических факультетов вуза / Л.В. Станкевич. – *Челябинск: «Челябинский гуманитарный институт»*, 2007. – 71 с.



17. *Топф, К. Деловой язык жестов: универсальный код бизнес-успеха и благополучия женщин / К. Топф. – М.: АСТ; Астрель, 2007. – 221 с.*

18. *Фатеев, В.С. Основы делового общения: Учебное пособие / В.С. Фатеев. – Челя-*

*бинск: Изд. ЮУрГУ, 2003. – 69 с.*

19. *Хомич, Е.О. Язык мимики и жестов / Е.О. Хомич – Минск: Харвест, 2008. – 110 с.*

20. *Leger Brosnahan. English and Russian nonverbal communication. Edited by Irina Markovina. Moscow Bilingua, 1998, 120 p.*

*Поступила в редакцию 2 октября 2008 г.*

## КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ УСТНОЙ РЕЧИ

*К.Н. Волченкова*  
ЮУрГУ

## COMPLEX APPROACH TO THE TEACHING AIDS AIMED AT THE DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL SPEAKING SKILLS OF THE FUTURE TEACHERS

*K.N. Volchenkova*  
SUSU

Рассмотрены достоинства и недостатки электронного учебника, речи преподавателя и учебной книги как педагогических средств, направленных на развитие готовности будущих педагогов к профессионально ориентированной устной речи. Выделены их функции и специфика. Обоснована необходимость комплексного использования вышеназванных педагогических средств в развитии готовности будущих педагогов к профессионально ориентированной устной речи. Описано комплексное применение педагогических средств в зависимости от уровня готовности будущих педагогов к профессионально ориентированной устной речи

*Ключевые слова: электронный учебник, речь преподавателя, учебная книга, комплексный подход, уровень готовности.*

The advantages and disadvantages of the teaching aids (electronic textbook, teacher's speech, traditional textbook) aimed at the development of the professional speaking skills of the future teachers are considered with their functions defined. The necessity of the complex use of these means is proved. The complex usage of the mentioned teaching aids depending on the level of the professional speaking skills of the future teachers is described.

*Keywords: electronic textbook, teacher's speech, traditional textbook, complex approach, level of professional speaking skills.*

Развитие готовности будущих педагогов к профессионально ориентированной устной речи (ПОУР) рассматривается нами как процесс, который характеризуется укреплением и расширением связей между элементами готовности к ПОУР, необратимостью данного процесса и его направленностью на качественный переход на этап зрелости, на котором система сможет качественно выполнять заложенные в нее функции.

Развитие готовности будущих педагогов к ПОУР происходит в образовательном процессе. Целью организации условий развития готовности будущих педагогов к ПОУР является оказание педагогической помощи, поддержки. Для обозначения соответствующего явления используется термин «педагогическое содействие».

«Педагогическое содействие – это особый вид социального влияния на образующихся людей путем предъявления для усвоения специальным образом систематизированного и проинтерпретированного в соответствии с социально принятыми ценностными ориентирами содержания сведений о социальном опыте» [12, с. 153].

Термин «содействие», трактуемый нами как помощь в организации учения, согласуется с принципом гуманизма в образовании и понимается как обеспечение внутренних условий (установок, потребностей, способностей) для саморазвития студентов (через механизмы самопознания, рефлексии, самоанализа, целеполагания); создание благоприятных внешних условий для освоения особым образом организованного социаль-

ного опыта в области ПОУР посредством использования преподавателем дополнительных возможностей электронного учебника и его интеграции с речью преподавателя и учебной книгой, нацеленных на оказание помощи студентам в выражении собственных мыслей, чувств и намерений средствами языка, поддержку в личностном развитии и в познании себя, своей индивидуальности. Практически это означает создание в образовательном процессе таких условий организации педагогического взаимодействия, которые бы способствовали как развитию личностных функций студентов, так и развитию готовности будущих педагогов к ПОУР.

Мы видим задачу педагога в том, чтобы объяснить студентам важность владения ПОУР, освоить ее функциональный потенциал, стимулировать интерес к повышению уровня владения ПОУР, поддерживать данный интерес в течение всего периода обучения, способствовать развитию внутренней потребности в совершенствовании ПОУР и в воспитании стремления в будущем устанавливать эффективные отношения в коллективе, искать целесообразные пути организации сотрудничества. Кроме того, задача педагога заключается и в том, чтобы предоставить студенту необходимые сведения в области языка, средств коммуникации, терминологии специальности, речевого этикета, особенностей ПОУР, помочь освоить данный социальный опыт, способствовать выработке личностного отношения к усваиваемым сведениям в процессе приобретения личностного опыта, способствовать развитию личностных функций студентов (функция ответственности, функция самореализации, функция рефлексии) посредством создания соответствующих ситуаций морального выбора, имитационных игр, организации диалога студентов между собой и с преподавателем.

Педагогическое содействие развитию готовности будущих педагогов к ПОУР носит комплексный характер [8, 19] и на инструментальном уровне реализуется посредством педагогических средств. В нашем исследовании педагогическая поддержка в развитии готовности будущих педагогов к ПОУР осуществляется при помощи комплекса педагогических средств (учебной книги, речи преподавателя, электронного учебника).

Комплексный подход определяет содержание и направленность деятельности субъектов образовательного процесса и позволяет

выстроить тактику решения поставленной задачи, которой в нашем исследовании является развитие готовности будущих педагогов к ПОУР. Решение данной задачи осуществляется посредством комплексного применения электронного учебника, речи преподавателя и учебной книги.

Комплексное применение средств обучения связано с оптимальным сочетанием средств, необходимых и достаточных для выполнения учебно-воспитательной задачи отдельного урока или этапа урока.

Необходимость комплексного применения электронного учебника, речи преподавателя и учебной книги в образовательном процессе, направленном на развитие готовности будущих педагогов к ПОУР, определяется в первую очередь тем, что все вышеперечисленные средства по отдельности не могут обеспечить оптимальных условий развития данной готовности, ввиду наличия определенного рода ограничений в их использовании, но их комплексное применение может повысить эффективность данного процесса. Остановимся на краткой характеристике каждого из вышеперечисленных дидактических средств, обозначим их преимущества и недостатки.

*Речи преподавателя*, как средству обучения, в науке и практике отводится особая роль. Речь, по мнению П.И. Пидкасистого, является средством как преподавания, так и учения. Речь учителя – образец для подражания, основное условие филологического и умственного развития. В процессе овладения филологическими средствами речь учителя является образцом для учащихся, она не только средство изложения учебной информации, но и средство управления вниманием, средство образования представлений и понятий.

Слово преподавателя в процессе развития готовности будущих педагогов к ПОУР играет важную роль. Однако речь преподавателя рассматривается нами как средство обучения весьма условно. Мы понимаем, что личность преподавателя, его возможности воздействия на обучаемых не ограничиваются устной речью, а включают весь спектр лингвистических и экстралингвистических средств коммуникации, а также ряд психологических особенностей, личностных характеристик, профессионального мастерства отдельно взятого преподавателя. Речь учителя формирует познавательные установки, мотивы и интересы учащихся.

Эмоциональное воздействие речи учителя на учащихся существует объективно, но учитель, зная закономерности этого влияния, может направить его в желательном русле. Положительные эмоции возникают у учащихся, когда учитель проводит границу между добром и злом, пробуждает чувства справедливости, великодушия, гуманизма, сострадания слабым, подчеркивает свое уважение к аудитории и к каждому учащемуся, учитывает личные, экономические и общественные интересы класса.

Речь учителя – средство выражения его мыслей и чувств. Учащиеся, воспринимая речь, прежде всего, стремятся понять и запомнить мысли и эмоции учителя. Качество знаний учащихся зависит от точности формулировок и определений в речи учителя. Снижают качество знаний отвлеченные формулировки, смешение родовых и видовых понятий, привычные речевые штампы. Наоборот, использование конкретных, живых представлений, специальное (часто графическое) выделение классов, родов, видов, типов явлений, исключение штампов – все это создает условия для качественного усвоения.

В литературе приводятся следующие функции речи преподавателя: информационная, стимулирующая, коммуникативная, ориентационная, управленческая, развивающая, самореализации личности [5]. Кроме того, речь преподавателя выполняет и воспитательные функции. Важнейшей воспитательной функцией изложения преподавателя является формирование ценностных ориентаций, осознанного отношения к приобретаемому знанию. Организуя обсуждения проблемных ситуаций, связанных с будущей профессиональной деятельностью студентов, ситуаций морального выбора, помогая в осуществлении рефлексии собственной деятельности, преподаватель посредством устной речи способствует выработке определенного отношения к усваиваемому социальному опыту и раскрывает значение и ценность владения ПОУР.

Большинство исследователей признает, что современный образовательный процесс не может протекать без организатора учебной деятельности – преподавателя. В личностно-ориентированной парадигме образования в компетенции последнего входит функция установления целесообразных взаимоотношений, способствующих максимальной

реализации природоопределенных свойств участников образовательного процесса и созданию благоприятных условий для реализации программы развития, заложенной генетически.

Наряду с речью преподавателя в традиционном образовательном процессе основным книжным средством обучения является учебник.

Рассмотрим толкования понятия «учебник», его функции в образовательном процессе, требования к разработке учебника и принципы отбора содержания образования, представленного в нем. Это продиктовано необходимостью использования педагогического опыта, накопленного в отечественной дидактике, в определении роли и места учебника в образовательном процессе, который в дальнейшем ляжет в основу теоретического обоснования, разработки и реализации на практике электронного учебника, направленного на развитие готовности будущих педагогов к ПОУР. Теорией учебника занимались В.П. Беспалько, П.Г. Буги, А.А. Гречихин, Ю.Г. Дреус, Д.Д. Зуев, И.Я. Лернер и др. [1, 7].

В.П. Беспалько рассматривает учебник как сложную, комплексную модель человеческого опыта, в которой отображен некоторый педагогический опыт, то есть в учебнике всегда моделируется определенная педагогическая система [1]. М. Н. Скаткин [13] считал, что в учебнике в той или иной мере запрограммирована и методика обучения, а учебник представляет собой сценарий предстоящей деятельности обучения.

Анализируя возможности учебника личностно-ориентированного типа, И.Л. Бим дает следующее его понимание. Учебник – сложная информационная система, модель реального учебно-воспитательного процесса, представляющая собой развернутую пошаговую программу действий ученика в его взаимодействии с учителем и другими учениками, нацеленную на достижение планируемых результатов обучения [7].

По нашему мнению, определение учебника, которое предлагает А.В. Хуторской, объединяет в себе представления о нем, с одной стороны, как о модели образовательного процесса, а с другой стороны, модели деятельности учащегося по освоению социального опыта. Учебник, в понимании А.В. Хуторского, – это комплексная инфор-

мационно-деятельностная модель образовательного процесса, происходящего в рамках соответствующей дидактической системы и включающего необходимые условия для его осуществления. То есть, учебник – это модель, отображающая цели, принципы, содержание, технологию соответствующего образовательного процесса [21].

Целесообразно выделить сущностные характеристики учебника, отличающие его от других средств обучения. И.Л. Бим, выделяет следующие сущностные характеристики учебника:

- направленность учебника на определение деятельности учащегося, опосредующие взаимодействия его с другими учащимися и учителем;

- представление в учебнике развернутой программы учебной работы;

- способность учебника выступать в качестве овеществленной модели педагогического процесса, отражающего его существенные внешние и внутренние функциональные связи;

- способность учебника представить в сокращенном, обобщенном и интегрированном виде все компоненты образовательной системы;

- способность учебника объединять вокруг себя все остальные средства обучения и выступать в качестве целостного учебно-методического комплекта;

- способность учебника выступать в роли «управляющего устройства», организующего как деятельность учащихся, так и деятельность учителя, дифференцированно управляющего ими и обеспечивающего их взаимодействие;

- способность учебника приспосабливаться к реальным условиям протекания образовательного процесса.

Рассмотрим функции учебника в образовательном процессе. Но перед этим определимся с самим понятием «функция». В философии функция определяется как внешнее проявление свойств какого-либо объекта в данной системе. «В общем виде функция – совокупность действий, относительно однородных по некоторому признаку, направленных на достижение частной цели и подчиненных общей цели управления» [19, с. 458].

В психолого-педагогической литературе по теории учебника наиболее полно функциональный потенциал данного средства обучения был представлен Д.Д. Зуевым,

И.Л. Бим, В.В. Краевский, И.Я. Лернера, В.В. Серикова и др. [7, 11, 19 и др.].

Так как наше исследование направлено на развитие готовности будущих педагогов к ПОУР в процессе обучения иностранному языку на содержательном материале педагогики профессионального образования, психологии, теории коммуникации и общения, то нам необходимо выделить основные функции учебника, которые способствуют развитию выделенных нами компонентов готовности будущих педагогов к ПОУР.

Выбор функций обусловлен, прежде всего, тем, что целью образовательного процесса, направленного на развитие готовности будущих педагогов к ПОУР, является оказание поддержки студентам на всех этапах создания самостоятельного высказывания, порядок которых соответствует вышеперечисленным функциям: потребность высказаться на определенную тему, планирование высказывания во внутренней речи, представление высказывания в акустическом коде, рефлексия произведенного действия.

*Стимулирующая* функция учебника состоит в том, чтобы с ее помощью обеспечивать стимулирование речевой и образовательной деятельности студентов, создавать среду для профессионального общения, по возможности пробуждать потребность в профессиональном общении посредством устной речи, потребность в дальнейшем самообразовании.

*Информационная* функция учебника проявляется в том, что в нем задана учебная информация необходимая для усвоения. В контексте развития готовности к ПОУР это единицы языка и речи и предусмотренные действия с ними в русле основных видов устной речевой деятельности (слушания и говорения).

*Коммуникативная* функция учебника заключается в том, чтобы с ее помощью обеспечить активную языковую и речевую практику в ситуациях, моделирующих будущую профессиональную деятельность студентов.

*Контролирующая* функция учебника предполагает создание реальных возможностей для осуществления контроля и самоконтроля как условий функционирования механизма обратных связей и, соответственно, как реальной возможности

осуществления коррекции собственной деятельности.

Реализация функций учебника выдвигает требования к его содержанию. В работах И.Я. Лернера и В.В. Краевского под содержанием образования понимается адаптированный социальный опыт. Кроме того, при разработке содержания учебника необходимо ориентироваться и на ведущий методологический подход. Так в учебнике личностно-ориентированного типа наряду с общепризнанными элементами содержания образования в виде различного вида опыта (опыт применения готовых знаний на практике, опыт практической деятельности, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения к миру) обязательным элементом является личностный опыт, под которым В.В. Сериков понимает «...переживание смысла, своего рода включенности данного предмета деятельности в контекст жизнедеятельности личности, это объективная ценность, ставшая субъективной установкой, взглядом, убеждением, собственным выводом из пережитого» [11, с. 67].

Рассмотрев основные положения теории учебника, мы пришли к выводу, что главным критерием, согласно которому средству обучения приписывается статус учебника, является не форма представления информации и способ его реализации, а соответствие структуры и содержания учебника ряду педагогических принципов. Учебник может быть и электронным, отвечая при этом требованиям, предъявляемым к традиционным учебникам, и одновременно реализуя дополнительные дидактические свойства.

Электронный учебник как основное средство обучения подразумевает активное использование в образовательном процессе компьютера. Появление нового элемента (компьютера) в педагогической системе во многом изменило подход к организации образовательного процесса.

По мнению Е.И. Машбица, компьютер обладает рядом преимуществ по сравнению с традиционными средствами обучения: «...компьютер значительно расширяет возможности предъявления учебной информации; компьютер позволяет усилить мотивацию учения; компьютер активно вовлекает учащихся в учебный процесс;

компьютер позволяет расширить набор предъявляемых задач; компьютер позволяет качественно изменить контроль деятельности учащихся; компьютер способствует формированию у учащихся рефлексии своей деятельности» [10, с. 11].

Б.С. Гершунский считает, что «...компьютеры могут быть с успехом использованы на всех стадиях учебного занятия: они оказывают значительное влияние на контрольно-оценочные функции урока, придают ему игровой характер, способствуют активизации учебно-познавательной деятельности учащихся. Компьютеры позволяют добиться качественно более высокого уровня наглядности предлагаемого материала, значительно расширяют возможности включения разнообразных упражнений в процессе обучения, а непрерывная обратная связь, подкрепленная тщательно продуманными стимулами учения, оживляют учебный процесс, способствуют повышению его динамизма» [8, с. 162].

Исходя из перечисленных возможностей, отечественные исследователи в конце 80-х годов определили основные функции использования компьютера при обучении иностранным языкам: «...создание искусственной иноязычной среды и продление времени пребывания в ней; усиление индивидуализации и интенсификации учебного процесса; актуализация наглядности обучения; совершенствование управления самостоятельной работой студента на этапе доречевой тренировки; передача части функций преподавателя машине и высвобождение времени преподавателя за счет автоматизации рутинных, шаблонных, алгоритмизируемых операций нетворческого характера, связанных с обучением; предоставление учащемуся доступа к информационно-справочным ресурсам компьютера» [9, с. 49].

Как и при внедрении всякого нового средства обучения, возникает ряд проблем, связанных с психолого-педагогическими условиями применения компьютера в образовательном процессе. К ним можно отнести: проблему межличностного общения, т.к. общение с компьютером ослабляет межличностные контакты преподавателя с обучаемым и обучаемых между собой; проблему эмоциональности обучения; проблему физического здоровья обучаемых, так как долгая работа за компьютером

приводит к снижению внимания со стороны учащихся, влияет на зрение.

Анализируя причины неудач внедрения компьютерной техники в образовательный процесс вуза, американский исследователь А. Борк выделяет следующие проблемы: зачастую наличие компьютерных классов ассоциируется с эффективным использованием возможностей компьютерной техники, что далеко не так; недостаточно внимание уделяется пониманию и анализу того, для чего нужны компьютеры в образовательном процессе; разработанные компьютерные средства обучения обладают низким уровнем интерактивности; непонимание того факта, что предоставление компьютером огромного количества информации не ведет к автоматическому научению; недостаточное количество исследований, направленных на изучение положительных и отрицательных результатов внедрения компьютеров в образовательный процесс [22].

Перечисленные выше трудности, возникающие в процессе внедрения компьютера в образовательный процесс, не перечеркивают преимущества, им предоставляемые.

Проблемам разработки и теоретического обоснования использования электронных учебников в профессиональном образовании посвящены труды отечественных ученых [4, 9, 18, 20 и др.].

По мнению П.И. Пидкасистого «электронный учебник – компьютерное обучающее программное средство, которое, во-первых, предназначено для предъявления новой информации, дополняющей печатные издания, и, во-вторых, служит для индивидуального (индивидуализированного) обучения и позволяет (в ограниченной мере) тестировать знания и умения обучаемого» [14, с. 12].

Л.Х. Зайнутдинова дает определение электронному учебнику, исходя из системного понимания теоретических основ процесса обучения. По ее мнению, «Электронный учебник – это обучающая программная система комплексного назначения, обеспечивающая непрерывность и полноту дидактического цикла процесса обучения: предоставляющая теоретический материал, обеспечивающая тренировочную учебную деятельность и контроль уровня знаний, а также информационно-поисковую деятельность» [4, с 35].

По мнению Л.Х. Зайнутдиновой, реализация всех звеньев дидактического цикла процесса обучения посредством единой компьютерной программы – электронного учебника, без обращения к бумажным носителям информации, существенно упростит организацию учебного процесса, сократит затраты времени на обучение и автоматически обеспечит целостность дидактического цикла в пределах полного сеанса работы с электронным учебником. Несомненно, вопрос о том, стоит ли полностью исключать традиционные носители учебной информации из образовательного процесса, остается открытым и зависит как от специфики изучаемой дисциплины, так и от образовательных целей. Так, например, развитие готовности к ПОУР требует постоянной речевой и коммуникативной практики, чего современные электронные учебники обеспечить еще не могут.

С.А. Христочевский [20] определяет электронный учебник как программно-методический комплекс, содержащий три составляющих (презентационную часть, в которой излагается основная информационная часть курса, упражнения, с помощью которых закрепляются полученные знания и тесты, позволяющие проводить оценку знаний) и обеспечивающий возможность самостоятельно или с помощью преподавателя освоить учебный курс или его часть.

Электронный учебник – это не обычный печатный учебник в виде его электронной копии. Он имеет ряд существенных отличий, являющихся его дополнительными дидактическими свойствами. При этом под дидактическими свойствами мы вслед за Е.С. Полат, понимаем «признаки, стороны средств обучения, отличающие их от других; особенности, проявляющиеся в дидактических функциях, которые отражают потенциальные возможности, имплицитно присущие средству обучения» [15, с. 9].

В психолого-педагогической литературе выделяется ряд признаков электронного учебника, отличающих его от «бумажного» учебника: интерактивность, мультисенсорность, адаптивность, нелинейность представления информации, индивидуальность дизайна, открытость.

Под *интерактивностью* электронного учебника понимается его способность вести «диалог» с пользователем, т.е. реагировать на вводимые пользователем запросы или

команды. И.В. Роберт определяет интерактивный диалог как «взаимодействие пользователя с программной системой, отличающееся от диалогового, предполагающего обмен текстовыми командами (запросами) и ответами (приглашениями), реализацией более развитых средств ведения диалога (например, возможность задавать вопросы в произвольной форме с использованием ключевого слова, в форме с ограниченным набором символов), при этом обеспечивается возможность выбора вариантов содержания учебного материала, режим работы» [16, с. 182]. Интерактивность предполагает взаимодействие «компьютер – ученик» в процессе решения учебных задач и наличие заданий и упражнений, требующих конкретных действий со стороны ученика, и обязательной оценки результатов деятельности компьютером. При этом электронное устройство выполняет функции средства обучения, реализующиеся в различных способах презентации информации, системе заданий и контроля результатов деятельности обучаемых, и функции преподавателя, реализующиеся в формулировках целей, стимулировании, оценке, коррекции деятельности учащихся.

Принципиальным отличием электронного учебника по сравнению с печатным пособием и/или работой в классе под руководством преподавателя является активная роль ученика в диалоге с компьютером. Если взаимодействие «ученик – учебник» является однонаправленным, а общение «ученик – учитель» хотя и двусторонним, но, тем не менее, ориентированным на ведущую роль учителя, то общение «ученик – электронный учебник» существенно отличается от них. Даже если в электронном учебнике строго регламентируется последовательность, темп и объем работы, то решение о необходимости использования электронного учебника, возможных способах применения и продолжительности работы с ним принимает все же пользователь. Если пользователь считает, что электронный учебник не обеспечивает достижения целей обучения, он может в любой момент не просто прекратить взаимодействие с электронным учебником, но и вообще отказаться от его использования [3].

Другой важной особенностью электронного учебника, предоставляющей ему огромные возможности в способах подачи учебного

материала, является мультисенсорность. Под *мультисенсорностью* электронного учебника понимается использование комплекса средств представления информации (текста, звука, графики, видео, мультипликация), что позволяет решать следующие важные педагогические задачи: ориентироваться на различные каналы восприятия ученика; варьировать режимы представления информации; показывать явления в динамике; включать в обучающие материалы задания, выполнение которых сложно или невозможно без использования компьютера.

*Адаптивность* как отличительное свойство электронного учебника означает наличие средств индивидуализации обучения [3]. В электронном учебнике можно использовать несколько уровней адаптации; первый соответствует возможности выбора учеником наиболее подходящего индивидуального темпа изучения материала, второй – диагностике состояния обучаемого и выбору специфики учебного процесса на основании данных об уровне знаний ученика, третий уровень базируется на открытом подходе, который не предполагает ранжирования учащихся и заключается в том, что программой электронного учебника предусмотрено множество вариантов его использования.

*Нелинейность представления информации.* Многие ученые признают, что огромный интерес современных людей к Интернету отчасти объясняется соответствием его структуры мышлению человека, которая, по сути, нелинейна. Таким образом, организация содержания электронного учебника в виде гипертекста (гипертекст – набор текстов, содержащих узлы перехода от одного текста к другому, позволяющие избирать читаемые сведения или последовательность чтения) позволяет наилучшим образом удовлетворять познавательные потребности студента, следуя за логикой его мышления путем перехода с ссылки на ссылку. Наличие в электронном учебнике системы гиперссылок предоставляет студенту свободу передвижения по электронному учебнику в зависимости от его желаний и познавательных интересов.

*Индивидуальность дизайна* – еще одна дополнительная возможность электронного учебника. Как правило, авторы электронного учебника стремятся сделать электронный учебник эргономичным, ярким, запоми-



нающимися. Гораздо в большей степени, чем печатные учебные пособия, электронные учебники дают возможность для проявления авторского начала. Способы презентации материала, его организация, способы взаимодействия с компьютером в электронном учебнике не являются унифицированными и во многом зависят от квалификации и творческого потенциала разработчиков [3].

Под *открытостью* электронного учебника подразумевается возможность постоянного изменения его содержания, возможность ежедневного обновления информации, ее корректировки. Это также предоставляемая студентам возможность стать соавторами электронного учебника, поместив в него под руководством преподавателя дополнительную информацию, интересную лично им, и возможность разместить в электронном учебнике работы лучших студентов. Таким образом, электронный учебник для студентов становится «живой» учебной книгой, которая живет и развивается вместе с ними.

Проанализировав определения электронного учебника и его дополнительные возможности, сформулируем свой вариант понимания того, что такое электронный учебник.

*Электронный учебник* – это компьютерное средство обучения, представляющее собой обобщенную модель образовательного процесса, обладающее дополнительными дидактическими свойствами (интерактивность, адаптивность, нелинейность представления информации, мультисенсорность, открытость, индивидуальность дизайна) по сравнению с учебной книгой, обеспечивающее весь дидактический цикл обучения (презентацию материала, тренировку, первичное закрепление, применение и контроль).

Изучение свойств и возможностей электронного учебника позволило выявить его функции в развитии готовности будущих педагогов к ПОУР:

- диагностирующая функция,
- информационная функция,
- стимулирующая функция,
- коммуникативная функция,
- контрольно-корректирующая,
- индивидуализации обучения,
- справочная функция.

Все функции и дополнительные возможности электронного учебника, выделенные нами, ориентированы на оказание помощи студентам в развитии готовности к ПОУР в условиях гуманного образования. При этом основными задачами содействия развитию готовности будущих педагогов к ПОУР с помощью электронного учебника являются:

- повышение уровня мотивации студентов в совершенствовании ПОУР;
- повышение наглядности содержания образования в области ПОУР за счет мультисенсорности представления учебной информации;
- включение студента в активную коммуникативную деятельность в процессе усвоения учебного материала;
- развитие самостоятельности и ответственности в ходе индивидуальной интерактивной работы с электронным учебником;
- развитие навыков самоконтроля наряду с компьютерным контролем;
- развитие инициативности и активности в овладении ПОУР за счет предоставления студентам права быть соавторами электронного учебника, используя одно из его дополнительных свойств – открытость;
- создание комфортных условий работы, за счет адаптации электронного учебника к индивидуальным особенностям каждого студента.

Тем не менее, электронный учебник не является универсальным средством обучения ввиду наличия ряда психолого-педагогических проблем (проблема межличностного общения; проблема эмоциональности обучения; проблема физического здоровья обучаемых) и обладает ограниченными возможностями в развитии готовности будущих педагогов к ПОУР. Поэтому мы пришли к выводу о необходимости комплексного использования электронного учебника, речи преподавателя и учебной книгой.

Мы считаем, что при внедрении электронного учебника в образовательный процесс, направленный на развитие готовности будущих педагогов к ПОУР, можно перераспределить функции учебника и речи преподавателя, а некоторые из них передать для выполнения электронному учебнику, таким образом, интегрируя электронный учебник в образовательный процесс.

## Теория и методика профессионального образования

При этом под *интеграцией* электронного учебника мы понимаем процесс использования электронного учебника в комплексе с речью преподавателя и учебной книгой, направленный на повышение качественного уровня взаимосвязей между элементами системы (целью, методами, средствами, формами организации образовательного процесса и функций его участников), а также процесс создания из нескольких разнородных систем (учебной книги, речи преподавателя, электронного учебника) единой системы, с целью исключения функциональной и структурной избыточности и повышения общей эффективности функционирования.

Мы считаем, что в зависимости от уровня готовности к ПОУР, необходимо варьировать вышеперечисленные педагогические средства с целью обеспечения поддержки студентов по овладению ПОУР, с учетом их индивидуальных особенностей, личных потребностей и познавательных способностей. Причем соотношение средств педагогического содействия будет меняться в зависимости от уровня развития готовности будущих педагогов к ПОУР.

Так, *низкий уровень развития готовности будущих педагогов к ПОУР* характеризуется:

- низкой внутренней и ситуативной мотивацией к речевой деятельности;
- знания студентов в предметной области недостаточны для выражения собственных мыслей, чувств, эмоций средствами языка;
- студенты не знают о многообразии средств и способов коммуникации;
- студенты не владеют на должном уровне операциями и действиями с языковым материалом для порождения самостоятельного высказывания;
- студенты не проявляют активности и заинтересованности в деятельности общения, вербальной формой которого является устная речь.

При низком уровне готовности будущих педагогов к ПОУР основной задачей является развитие устойчивой коммуникативно-познавательной потребности.

Под коммуникативно-познавательной потребностью понимается потребность в выражении мысли и получении речевой информации. Это необходимость заполнения информационного вакуума, это собственно человеческая потребность осмысления

окружающей действительности. Эта потребность, находя себя в предмете речевой деятельности – мысли, становится собственно коммуникативно-познавательным мотивом этой деятельности.

Ведущим средством педагогического содействия развитию готовности будущих педагогов к ПОУР является речь педагога, с помощью которой педагог информирует, направляет, организует и контролирует деятельность студентов по овладению социальным опытом, а электронный учебник и учебная книга, дополняющие друг друга, выступают в качестве вспомогательных средств педагогического содействия, причем электронный учебник (ЭУ) используется для обеспечения индивидуализации и дифференциации обучения в процессе индивидуальной аудиторной работы студентов с ЭУ, а учебная книга используется в качестве опоры для групповой и парной работы, выполняя коммуникативную функцию и обеспечивая развитие умений общения в малых и больших группах (рис. 1).

Преподаватель является организатором взаимодействия, вдохновителем и помощником, причем чрезвычайно важно, чтобы между студентами и преподавателем установились субъект-субъектные отношения.



Рис. 1. Соотношение педагогических средств при низком уровне готовности будущих педагогов к ПОУР

Общаясь друг с другом в образовательном процессе, преподаватель и студент вступают:

- в личностный контакт, ибо предмет общения становится лично значимым для обоих, а поведение мотивированным;
- в эмоциональный контакт, ибо их отношения – это отношения сопереживания, симпатии, искренности;
- в смысловой контакт, ибо оба они приняли ситуацию, поняли ее, следовательно,

смысловые барьеры сняты. Такой речевой контакт и обеспечивает речевое партнерство.

Исходя из вышесказанного, одной из функций преподавателя является контактно-устанавливающая, при этом, организуя взаимодействие в группе, преподаватель одновременно демонстрирует модель общения, наиболее эффективную для осуществления совместной деятельности, реализуя воспитательную функцию формирования уважительного отношения к партнеру по общению.

Выступая в качестве одного из источников учебной информации, преподаватель выполняет функцию ретранслятора социального опыта, накопленного человечеством, причем в условиях, когда уровень знаний студентов не высок, преподаватель не только ретранслирует знания, но и адаптирует их для определенной аудитории и каждого студента в отдельности, выполняя при этом объяснительную и пояснительную функции.

Повышение уровня мотивации к овладению речевыми умениями и положительное отношение к ПОУР достигается за счет использования разнообразных форм, средств и методов работы, а также содержания образования, целью которого является активизация мыслительной и познавательной деятельности студентов, так как освоить деятельность, а ПОУР – один из видов человеческой деятельности, возможно только на практике.

К средствам повышения мотивации относятся проблемные задания, типа мозгового штурма, представленные в виде проблемы, требующей решения, разговорные тексты, выступающие основой для обсуждения и критического осмысления информации, заложенной в них, коммуникативные упражнения (составление диалогов, беседы, обсуждения, ролевые игры, совместная проектная деятельность). При этом в процессе развития готовности будущих педагогов к ПОУР используются элементы технологии развития критического мышления, происходит активизация имеющихся знаний студентов, и осознаются цели дальнейшего совершенствования теоретической и практической подготовки, необходимой для осуществления деятельности ПОУР.

Работа над речевым материалом на первом, втором и третьем этапах развития готовности будущих педагогов к ПОУР происходит циклически по принципу услож-

нения лексического и грамматического материала от простого к сложному. Работа над речевым материалом проводится в три этапа.

1 этап – этап формирования произносительных, лексических и грамматических навыков.

2 этап – совершенствование речевых навыков (комбинирование предварительно усвоенного материала и его трансформация на основе разговорного текста).

3 этап – развитие речевых умений (решение проблемных заданий, перенос речевых навыков в новые ситуации для решения новых задач).

Электронный учебник используется на первом этапе работы над речевым материалом – этапе формирования произносительных, лексических и грамматических навыков, что осуществляется за счет индивидуализации обучения, когда студенты осуществляют работу по освоению нового лексического и грамматического материала, работая за компьютерами, в удобном для них темпе, получая немедленную обратную связь и возможность исправления собственных ошибок.

В процессе индивидуальной работы с электронным учебником повышается уровень личной ответственности, а свобода выбора средств поддержки учебной деятельности, представленных в виде грамматического справочника, словаря, лексико-семантических опор, способствуют повышению уровня самостоятельности и развитию способности собственной организации учебной деятельности. Функция преподавателя заключается в скрытом контроле деятельности студентов и оказании своевременной помощи при возникновении затруднений.

Накопление языкового материала, увеличение словарного запаса происходит на основе работы над лексикой и разговорными текстами (Пассов Е.И.). Текст назван разговорным, поскольку по своему характеру он принципиально отличается от текстов, предназначенных для обучения чтению. Разговорный текст – это то же устное высказывание, но зафиксированное в письменной форме. Разговорный текст, хоть и представляет собой образцовое высказывание, не является самоцелью, работа ведется не для того, чтобы запомнить его содержание, а для того, чтобы быть содержательной и мотивационной базой для высказываний студентов. Выражая свое отношение к

## Теория и методика профессионального образования

мыслям, содержащимся в тексте, студент комбинирует и использует его материал. Именно благодаря комбинированию и происходит развитие и совершенствование речевых умений.

Совершенствование речевых умений происходит и благодаря постоянному зрительному подкреплению и единству работы всех анализаторов, что обеспечивается при помощи электронного учебника, в котором учебный материал, необходимый для активного использования в ПОУР представлен в наглядной форме. Электронный учебник на данном этапе используется в качестве средства наглядного представления информации, средства воздействия на эмоциональную сферу студентов, стимула общения.

*Средний уровень* готовности будущих педагогов к ПОУР характеризуется:

- положительной реакцией на внешние условия общения, высоким уровнем ситуативной мотивации и недостаточным уровнем внутренней мотивации к использованию ПОУР;
- высоким уровнем развития коммуникативно-познавательной потребности;
- высоким уровнем теоретических знаний в предметной области;
- развитыми навыками использования и комбинирования речевого материала в собственной речевой деятельности;
- наличием опыта планирования, организации и реализации собственной речевой деятельности на репродуктивном уровне;
- недостаточно сформированной способностью самостоятельного планирования собственной деятельности по достижению цели общения, включающей в себя этапы целеполагания, планирования, структурирования и использования языковых средств в соответствии с ситуацией общения.

*При среднем уровне* готовности будущих педагогов к ПОУР основной целью развития готовности будущих педагогов к ПОУР является овладение способами деятельности с языковым материалом, автоматизация языковых и речевых навыков с решением следующих задач: увеличение опыта речевой деятельности; формирование критического мышления; развитие умений обработки получаемой извне информации; развитие умений стратегического планирования

собственной деятельности с учетом ситуации общения.

Работа с речевым материалом на данном этапе развития готовности к ПОУР проводится аналогично описанной выше. Наряду с разговорными текстами, служащими в качестве моделей монологических высказываний, в образовательном процессе активно используются различные ситуации общения, моделирующие реальные условия общения, связанные как с жизнедеятельностью студентов, так и с их профессиональной сферой.

При среднем уровне готовности будущих педагогов к ПОУР ведущая роль в содействии развитию готовности к ПОУР остается за речью преподавателя, но изменяются функции средств содействия развитию готовности к ПОУР и роли участников образовательного процесса (рис. 2).

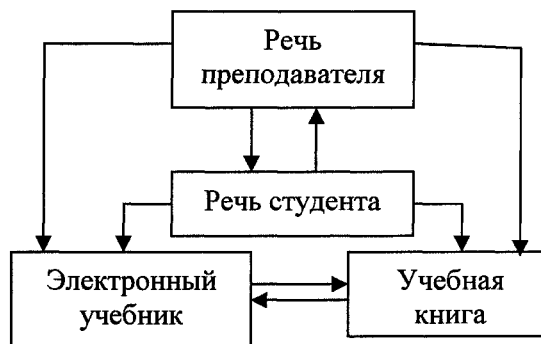


Рис. 2. Соотношение педагогических средств при среднем уровне готовности к ПОУР

Так, с помощью речи преподаватель формулирует цели обучения, ставит задачи, которые необходимо решить студентам посредством их обращения к электронному учебнику или учебной книге, ориентирует студентов в использовании средств содействия, осуществляет поддержку в освоении нового материала, выступает организатором общения и осуществляет скрытый контроль деятельности студентов.

Студентам предоставляется свобода выбора средств поддержки образовательного процесса при решении образовательных задач, создаются условия для организации собственной учебной деятельности с использованием электронного учебника, предоставляется возможность самостоятельного планирования, реализации и представления результатов деятельности.

Электронный учебник кроме демонстрационной функции и функции индиви-

дуализации обучения выполняет тренировочную, контрольную (рубежный контроль языковой правильности речи) и справочную функции, а учебная книга используется в качестве опоры для групповой и парной работы над языковыми упражнениями и речевой практики в области ПОУР.

*Высокий уровень* готовности будущих педагогов к ПОУР характеризуется:

- высоким уровнем внутренней мотивации к использованию ПОУР;
- высоким уровнем развития коммуникативно-познавательной потребности;
- высоким уровнем теоретических знаний в предметной области;
- сформированной способностью самостоятельного планирования собственной деятельности по достижению цели общения в соответствии с ситуацией общения;
- высокой продуктивностью – способностью к реструктуризации учебного материала, использованию его при создании собственного уникального продукта – монологического высказывания, не повторяющего полностью ни структуру, ни содержание разговорного текста;
- сформированной способностью выражения собственных мыслей в соответствии с задачами общения.

При высоком уровне готовности будущих педагогов к ПОУР, когда студенты наряду с высоким уровнем теоретических знаний в области использования языка и языка специальности демонстрируют высокую внутреннюю мотивацию к использованию ПОУР в деятельности общения, умение точно, ясно выражать собственные мысли и понимать замысел собеседника, но недостаточную способность адаптировать свою речь в соответствии с индивидуальными особенностями собеседника, ориентироваться в ситуации общения, способность критически осмысливать результаты собственной деятельности и вносить изменения по ходу осуществления профессионального общения, целью образовательного процесса является создание условий, позволяющих студентам реализовать свои творческие способности по использованию изученного теоретического материала и накоплению опыта эвристической деятельности в области ПОУР в постоянно меняющихся профессионально-ориентированных ситуациях общения.

Целью данного этапа развития готовности будущих педагогов к ПОУР является

содействие развитию способности самостоятельного планирования и достижения целей общения в соответствии с языковыми нормами и нормами общения, принятыми в профессиональной сфере.

Задачами данного этапа являются повышение уровня самостоятельности при создании собственного речевого продукта увеличение арсенала выразительных средств.

В этой связи меняются комбинация средств педагогического содействия развитию готовности будущих педагогов к ПОУР и роли участников образовательного процесса.

Функции преподавателя, организующего взаимодействие со студентами и студентов друг с другом, сводятся к целеполаганию, консультациям и скрытому контролю деятельности студентов. Репродуктивные методы представления знаний исключаются из образовательного процесса и заменяются на проблемные и эвристические.

Для решения поставленных коммуникативных задач, связанных с будущей профессиональной деятельностью, студенты обращаются к электронному учебнику и учебной книге, при этом в содержание электронного учебника входит не только учебный материал, подлежащий усвоению, но и различного рода справочная информация: грамматический справочник, словарь, речевые клише, модели монологических высказываний и модели диалогов, дополнительные профессионально-ориентированные разговорные тексты, информация развлекательного характера, интересные факты. Индивидуальная работа с электронным учебником при устойчивой внутренней мотивации и высокой коммуникативно-познавательной активности способствует как повышению степени самостоятельности в организации собственной деятельности ПОУР, так и ответственности за выполненную работу.

Ведущая роль отводится электронному учебнику, выполняющему стимулирующую, демонстрационную, информационную, тренировочную, справочную, контрольно-корректирующую функции. Устная речь преподавателя на занятии сведена к минимуму, так как его задачей является максимальная речевая активность студентов. Учебная книга используется на этапе тренировки речевого материала и опорой при осуществлении взаимоконтроля деятельности студентов (рис. 3).

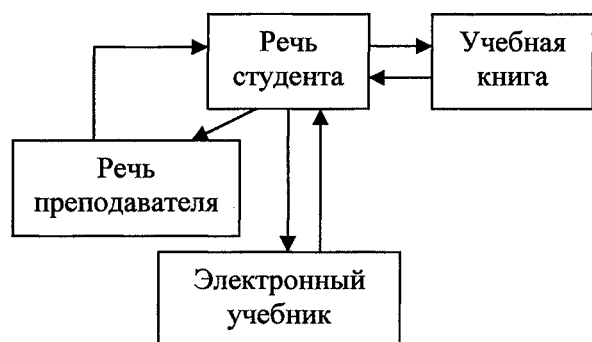


Рис. 3. Соотношение педагогических средств при высоком уровне готовности к ПОУР

Таково предложенное нами комплексное использование педагогических средств (электронного учебника, речи преподавателя, учебной книги) в развитии готовности будущих педагогов к профессионально ориентированной устной речи.

### Литература

1. Беспалько, В.П. Теория учебника: Дидакт. аспект / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1988. – 160 с.
2. Бим, И.Л. Теория и практика обучения иностранному языку в средней школе / И.Л. Бим. – М., 1988.
3. Бовтенко, М.А. Компьютерная лингводидактика: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению 520300 и специальности 021700 – "Филология": [для студентов, аспирантов, преподавателей-филологов] / М.А. Бовтенко. – М.: Флинта: Наука, 2005. – 215 с.
4. Зайнутдинова, Л. Х. Создание и применение электронных учебников: (На прим. общетехн. дисциплин): монография / Л.Х. Зайнутдинова. – Астрахань: ЦНТЭП, 1999. – 363 с.
5. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 219 с.
6. Зубов, А.В. Информационные технологии в лингвистике: учеб. пособие для студ. лингв. фак-тов высш. учеб. заведений / А.В. Зубов, И.И. Зубова – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 208 с.
7. Зуев, Д.Д. Школьный учебник / Д.Д. Зуев. – Ереван: Луйс, 1987. – 352 с.
8. Гершунский, Б.С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы / Б.С. Гершунский. – М.: Педагогика, 1987. – 263 с.
9. Евдокимова, М.Г. Проблемы теории и практики информационно-коммуникационных технологий обучения иностранным языкам: монография / Евдокимова М.Г. – М.: МИЭТ, 2004. – 312с.
10. Машибиц, Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Е.И. Машибиц. – М.: Педагогика, 1988. – 191 с.
11. Сериков, В. В. Образование и личность: Теория и практика проектирования пед. систем / В. В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 271 с.
12. Сериков, Г.Н. Образование и развитие человека / Г.Н. Сериков – М.: Мнемозина, 2002. – 416 с.
13. Скаткин, М.Н. Проблемы современной дидактики / М.Н. Скаткин – 2-е изд. – М.: Педагогика, 1984. – 96 с.
14. Пидкасистый, П.И. Компьютерные технологии в системе дистанционного обучения / П.И. Пидкасистый, О.Б. Тыщенко // Педагогика. – 2000. – № 5. – С. 7–13.
15. Полат Е.С., Петров А.Е. Общие требования к электронному учебнику, созданному на базе Интернет-технологий. <http://www.ioso.ru/distant/library/publication/5.htm>
16. Роберт, И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования / И.В. Роберт. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 305 с.
17. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. – Минск, Москва: "Харвест" "АСТ", 2003.
18. Тыщенко, О.Б. Новое средство компьютерного обучения – электронный учебник / О.Б. Тыщенко // Компьютеры в учебном процессе. – 1999. – № 10. – С. 89–92.
19. Философский словарь / [Адо А.В. и др.]; под ред. И. Т. Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1987. – 588 с.
20. Христочевский, С.А. Базовые элементы электронных учебников и мультимедийных энциклопедий / С.А. Христочевский // Системы и средства информатики: Вып. 9. – М., 1999. – С. 202–214.
21. Хуторской, А.В. Место учебника в дидактической системе / А.В. Хуторской // Интернет-журнал "Эйдос" <http://www.eidos.ru/journal/index.htm>
22. Bork, A. Computers and educational systems. / A. Bork. // Australian Educational Computing, 1991. – №6 (2). – С. 34–37.

Поступила в редакцию 31 октября 2008 г.

## ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ОБРАЗОВАННОСТИ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПАРТНЕРСТВА

*М.В. Цытович*  
ЮУрГУ

## INCREASE OF STUDENTS' SECOND LANGUAGE COMPETENCE ON THE BASIS OF PEDAGOGICAL PARTNERSHIP

*M.V. Tsytovich*  
SUSU

Дается определение понятия «педагогическое партнерство», обозначаются проблемы, связанные с его осуществлением в образовательном пространстве университета, определяется роль педагогического партнерства в повышении качества образования. Называются основные направления использования педагогического партнерства при сопровождении образовательного процесса по иностранному языку для технических специальностей.

*Ключевые слова: образованность, качество образования, педагогическое партнерство.*

Definition of the term "pedagogical partnership" is given in the article. The article describes some problems of its implementation in universities and the role of pedagogical partnership in the improvement of teaching quality. Basic ways of pedagogical partnership application in the foreign language teaching process for technical students are pointed out.

*Keywords: business communication, nonverbal accompaniment of a speech, foreign culture.*

Качество образования сегодня определяется рынком труда, требующим подготовки высококвалифицированных специалистов как для различных отраслей промышленности, так и для бизнеса. Одним из факторов повышения качества образования является использование педагогического партнерства.

Можно назвать всех субъектов внешнего влияния, участвующих в сопровождении образовательной деятельности человека, партнерами. Формально они объединены в некую общность, которую можно назвать педагогическим партнерством, при этом они самостоятельно осуществляют сопровождение образовательной деятельности человека в пределах своих компетенций. Потенциальные возможности педагогического партнерства изучены еще не в полной мере. Более того, многие педагоги в настоящее время не готовы к осуществлению педагогического партнерства. Это связано со сложившейся в нашей стране традицией в педагогической деятельности, особенно в сфере профессионального образования, когда каждый педагог занят осуществлением своих ком-

петенций без учета того, что делают другие. При осуществлении профессиональной деятельности у каждого педагога складывается своя методика сопровождения образовательного процесса, ему довольно трудно идти на компромисс и что-то в ней менять. А без этого педагогическое партнерство невозможно. Это приводит к тому, что из поля зрения педагога выпадает образовательный процесс человека в целом. Вся образовательная деятельность находится только под управлением образующегося человека, а это не может не сказываться на качестве образования.

Неформальное педагогическое партнерство заключается в том, что, «опираясь на общие ориентиры в профессиональной деятельности, педагоги могут согласовывать содержание, методы и формы организации осуществления своих компетенций. Их согласованное педагогическое влияние на образовательную деятельность отличается общностью педагогических требований и условий ее осуществления, а разработка и внедрение общего методического замысла

педагогического сопровождения может стать основанием для активизации сотрудничества» [1]. Такими обобщенными ориентирами являются цели сопровождения образовательной деятельности людей, а именно: образованность, здоровье, ценностное отношение к себе и окружающему миру.

Для осуществления педагогического партнерства необходимо, чтобы педагоги-партнеры «разговаривали» на одном языке. Это являлось одной из причин выбора нами языка моделирования бизнес-процессов IDEF0 для моделирования системы педагогического содействия. Методический замысел должен быть представлен в удобной и понятной для выпускающих кафедр форме: в виде контекстных диаграмм и диаграмм декомпозиции. Это будет дополнительным стимулом для установления партнерских отношений.

В рамках нашего исследования педагогическое партнерство осуществлялось по следующим направлениям:

- корректировка учебных планов и рабочих программ по иностранному языку и предметам специальной подготовки;
- работа над терминосистемой подязыка, включающей общетехническую и специальную лексику;
- создание рабочих групп преподавателей и разработка межпредметных курсовых проектов;
- разработка лекционного материала на иностранном языке и практических занятий совместно с выпускающими кафедрами;
- осуществление студентами под контролем преподавателя переводов по заданиям выпускающих кафедр;
- организация и проведение студенческих научных конференций на иностранном языке (с участием носителей языка);
- разработка и внедрение единого методического замысла;
- партнерство в единстве требований, методов и средств реализации методического замысла.

Наиболее значимыми для разработки единого методического замысла являются сравнительный анализ учебных планов и рабочих программ по иностранному языку и предметам специальной подготовки, а также работа над терминосистемой подязыка.

По его результатам осуществляется корректировка учебных планов и рабочих

программ по иностранному языку и предметам специальной подготовки. В ходе исследования нами были проанализированы рабочие программы по иностранному языку и рабочие программы для специальности «Вычислительные машины, системы, комплексы и сети».

Проведенный анализ позволил выявить межпредметные связи временного и содержательного характера. По временному критерию межпредметные связи подразделяются на преемственные, синхронные и перспективные. Среди межпредметных связей иностранного языка и специальных предметов преобладают перспективные межпредметные связи, так как на младших курсах изучаются в основном общеобразовательные предметы, в том числе и иностранный язык, а интенсивное изучение специальных предметов начинается на старших курсах. Это приводит к возникновению ситуаций, когда как у преподавателя иностранного языка, так и у студентов оказывается недостаточно специальных знаний для перевода технической литературы. Преемственная связь, существующая с дисциплиной «Информатика», позволяет студентам справляться с переводом текстов общетехнического характера. Синхронные связи иностранного языка и программирования помогают студентам не только легко справляться с переводом текстов, связанным с языками программирования, но и легче запоминать операторы того или иного языка и их функции, так как все операторы имеют англоязычное происхождение.

При анализе межпредметных связей иностранного языка с техническими дисциплинами с точки зрения содержания были также выявлены фактические и понятийные связи [2, 3]. Это позволило нам:

- определить сложность профессионально-ориентированного учебного материала на уровне дисциплин «Информатика» и «Введение в программирование», так как специализация начинается на старших курсах;
- провести перераспределение учебного времени (раздел информатики «История вычислительных машин» изучается на иностранном языке, тем самым на информатике высвобождаются часы для изучения других тем);
- включить в курсовой проект по алгоритмическим языкам раздел «Обзор



языков программирования» с требованием использования 2–3 источников на иностранном языке.

Работа над терминотерминологической системой языка, включающей общетехническую и специальную лексику, осуществлялась следующим образом. Каждый преподаватель предоставлял перечень ключевых понятий его предметной области. Затем обсуждались толкования этих понятий, чтобы избежать противоречивости трактовок. Это способствует становлению устойчивой понятийной базы и профессиональной картины мира. Становлению профессионального мировоззрения также способствует разработанный нами комплекс упражнений с терминами.

Все упражнения, представленные в комплексе, можно условно разделить на три группы:

- упражнения для введения и закрепления различных терминологических элементов (суффиксы, префиксы, корни);
- упражнения на установление соответствия между терминологическим элементом и частью определения, указывающей на какой-либо признак понятия;
- упражнения на определение по понятию его связей с другими понятиями.

Применение данного комплекса упражнений способствует становлению такого важного элемента вторичной языковой образованности специалиста, как владение термином — особой языковой единицей, обусловленной как системой понятий данной области знаний, так и системой языка.

Установление межпредметных связей между специальными дисциплинами и иностранным языком является неотъемлемой частью повышения качества подготовки будущего специалиста. Создание рабочих групп преподавателей позволяет определить цели и задачи установления межпредметных связей, критерии оценки курсовых работ, а также круг задач, которые можно решить с использованием иностранной литературы. Например, совместно с кафедрой ЭВМ ЮУрГУ в курсовой работе по технологии программирования студенты для разработки графического приложения операционной системы Microsoft Windows должны читать документацию компании Microsoft по программированию приложений в операционной системе Windows. Более того, ряд задач ставится специально таким образом, что наиболее полную информацию студенты

смогут получить только из документации на английском языке.

Чтение лекций на иностранном языке считается одним из значимых факторов, способствующих изучению иностранного языка. Такие лекции могут читать как преподаватели выпускающих кафедр, так и специально приглашенные сотрудники иностранных компаний, работающих в предметной области будущих специалистов. В условиях глобализации такой подход способствует преодолению языкового барьера в общении, так как студент имеет возможность пообщаться с носителем языка, задать ему интересующие его вопросы, что повышает заинтересованность студента в изучении иностранного языка.

Важным аспектом мотивации в изучении иностранного языка является участие студентов в научно-исследовательских проектах выпускающих кафедр. Не секрет, что в таких отраслях знаний, как например, информационные технологии, большинство научных источников представляют собой публикации на иностранном языке, а также статьи, расположенные на иностранных Интернет-сайтах. Студенты, осуществляющие перевод иностранных источников, одновременно получают знания не только в области иностранного языка, но и в той области, где они проводят свои исследования.

Проведение студенческих конференций является важной вехой студенческих научных исследований, они позволяют показать итог некоторой работы, провести обсуждение полученных результатов, наметить дальнейшие шаги в области исследования. Участие же в конференции иностранных специалистов, также как и в случае чтения лекций на иностранном языке, способствует преодолению языкового барьера, но при этом устанавливается более неформальное общение с носителем языка, которое не ограничивается рамками лекционной аудитории и позволяет студенту получить неоценимый опыт общения с иностранными специалистами с точки зрения изучения языка и с точки зрения профессиональной деятельности.

Таким образом, педагогическое партнерство способствует повышению уровня вторичной языковой образованности, включающей не только коммуникативные умения и знания, лежащие в их основе, но и профессионально-значимые качества специалиста и опыт эмоционально-ценностного

## Теория и методика профессионального образования

отношения к будущей профессии. А значит, способствует повышению качества образования, основными показателями которого являются: образованность, здоровье и ценностное отношение образующегося человека. Педагогическое партнерство осуществляется на основе сравнительного анализа учебных планов, что обеспечивает большую профессиональную ориентированность курса «Иностранный язык», способствует исключению противоречивости и тавтологичности учебного материала, регулирует его сложность и объем, что не может не сказываться на качестве вторичной языковой образованности специалистов.

При осуществлении педагогического партнерства каждый педагог определяет объем образовательной деятельности не только в соответствии с нормативами, но и в соответствии с общим объемом образовательной деятельности и с учетом потенциальных возможностей каждого человека, что положительно сказывается на сохранении здоровья образующегося человека и исключает перегрузки.

И, наконец, педагогическое партнерство с выпускающими кафедрами способствует большей профессиональной ориентированности курса иностранного языка, обеспечивает ему прочное место в системе подготовки будущих специалистов, что приводит к осознанию того, что владение иностранным языком является профессионально-значимым и ценным качеством современного специалиста.

### *Литература*

1. Сериков, Г.Н. Педагогика. Книга 1: Объект исследований / Г.Н. Сериков. – М.: Гуманитар.изд.центр ВЛАДОС, 2005. – 440 с
2. Журавский, В.А., Приходько В.Н., Федоров И.С. Высшая техническая школа на рубеже веков / В.А. Журавский // Высшее образование в России. – №1. – 1999.
3. Поташник, М.М. Качество образования. Проблемы и технология управления (в вопросах и ответах) / М.М. Поташник. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 352 с.

*Поступила в редакцию 29 апреля 2008 г.*

## ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

Ю.В. Гольцева  
ЧГПУ

## THE PROFESSIONAL SKILLS FORMATION TECHNOLOGY OF PROSPECTIVE TEACHERS PSYCHOLOGICAL CONSULTING

J.V. Goltseva  
ChSPU

Рассмотрены подходы к определению понятия «педагогическая технология». Представлен обзор существующих технологий формирования профессиональных умений психологического консультирования у будущих педагогов-психологов. Автор предлагает свою алгоритмизированную педагогическую технологию формирования профессиональных умений психологического консультирования у будущих педагогов-психологов, которая основывается на теории планомерного формирования умственных действий по П.Я. Гальперину. В статье рассматриваются особенности этапов данной технологии.

*Ключевые слова:* педагогическая технология, алгоритмизированная педагогическая технология, технологическая карта.

One can find the various points of view to the notion “pedagogical technology”, the author’s algorithm of pedagogical professional skills formation technology, the technological stages features of the given technology.

*Keywords:* the pedagogical technology, the algorithm of pedagogical technology, technological map.

Для достижения поставленной образовательной цели – формирования профессиональных умений психологического консультирования у будущих педагогов-психологов – большое значение имеет использование адекватной образовательной технологии. В связи с этим обратимся к характеристике понятия «педагогическая технология».

Понятия «педагогическая технология» и «технология обучения» (от английского «an educational technology» - «образовательная технология») обладают в настоящее время высоким уровнем синонимичности. Это позволяет нам опираться на понятие «педагогическая технология» во всех случаях, когда исследователи употребляют в своих работах термины «технология обучения» или «образовательная технология».

Исследованиями данного вопроса занимались многие коллективы авторов и отдельные ученые, такие, как Е.И. Машбиц [17], П.И. Пидкасистый [12], И.С. Якиманская [20] (в их

терминологии «технологии обучения»); В.В. Гузеев [7], М.Е. Бершадский [3] («образовательная технология»); В.Ю. Башарин [2], В.П. Беспалько [4], В.И. Боголюбов [6], М.В. Кларин [9], Г.К. Селевко [16], Н.Е. Щуркова [19], Н.О. Яковлева [21] («педагогическая технология»). Данное положение дел свидетельствует о том, что методологические подходы к исследованию существенных признаков этого понятия еще не исчерпаны – процесс определения понятия еще продолжается.

Так, в Российской педагогической энциклопедии педагогическая технология трактуется как «совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели; педагогическая технология предполагает соответствующее научное проектирование, при котором эти цели задаются достаточно однозначно и

## Теория и методика профессионального образования

сохраняется возможность объективных поэтапных измерений и итоговой оценки достигнутых результатов» [10, с. 126].

В 1986 году ЮНЕСКО проводила дискуссию о сущности педагогических технологий и опубликовала затем официальное определение, в котором педагогическая технология – это педагогически и экономически обоснованный процесс достижения гарантированных, потенциально воспроизводимых запланированных педагогических результатов, включающих формирование знаний и умений, путем раскрытия специально переработанного содержания, строго реализуемого на основе НОТ и поэтапного тестирования.

Некоторые авторы, раскрывая понятие «педагогическая технология», определяют ее как педагогическую систему. Так, например, В.В. Гузев [7] под образовательной технологией понимает систему, состоящую из: модели исходного состояния учащегося, заданной множеством свойств, наличие которых необходимо для осуществления технологического процесса; некоторого диагностического и операционального представления планируемых результатов обучения; средств диагностики текущего состояния и прогнозирования тенденций ближайшего развития (мониторинга) системы; набора моделей обучения; критериев выбора или построения оптимальной модели обучения для данных конкретных условий; механизма обратной связи, обеспечивающего взаимодействие между данными диагностики и выбором модели обучения, соответствующей полученным данным.

В.Ю. Питюков рассматривает педагогическую технологию через систему педагогических воздействий [13, с. 47].

В.П. Беспалько определяет педагогическую технологию как совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов [4], а также как проект педагогической системы, реализуемый на практике [5, с. 78].

В психолого-педагогической литературе встречается также трактовка понятия «педагогическая технология» как процесса. Так, Е.И. Машбиц понимает технологию как «процесс проектирования практики обучения через определение целей и задач; отбор адекватного предметного содержания; выбор

объектов изучения и видов деятельности для разработки учебного курса; оценку достижения планируемых результатов обучения этому курсу и эффективности применяемых в обучении методов» [17, с. 61].

По мнению Г.К. Селевко, педагогическая технология – это конкретное, научно обоснованное, специальным образом организованное обучение, воспитание и развитие личности [16].

Существуют также определения понятия «педагогическая технология», в которых авторы акцентируют внимание на выделении отличительных признаков технологии.

М.Е. Бершадский выделяет два основных значения употребления понятия «технологии» в образовании. В первом значении понятие «технология» является синонимом искусства, мастерства. Во втором значении понятие «технология» отражает стремление технологизировать образовательный процесс, сделать его управляемым и прогнозируемым [3].

А. Кушнир определяет технологию как «оптимальный способ действия (достижения цели) в заданных условиях». Следовательно, оптимальность в заданных условиях является универсальным системным признаком технологии. В таком понимании технология легко вписывается в тезаурус педагогики, не противоречит традиции, сложившейся в материальной культуре.

Итак, познакомившись с различными точками зрения исследователей на понятие «педагогическая технология», в дальнейшем мы будем придерживаться определения ЮНЕСКО.

В современной педагогике, к сожалению, еще недостаточно разработана проблема формирования профессиональных умений психологического консультирования у будущих педагогов-психологов. Среди технологий профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов мы обнаружили очень незначительное количество технологий формирования профессиональных умений психологического консультирования у будущих педагогов-психологов. К ним относятся, например, следующие технологии:

- «*Психологическая Мастерская*» Петрушина С.В., Казанский государственный университет. Данная технология основывается на обучении через совместное проживание с более квалифицированным специалистом

(Мастером) в ограниченный период времени в условиях неформального общения [11].

- *Современные технологии оказания консультативной помощи родителям, воспитывающим ребенка-инвалида (аналитический научно-методический центр «Развитие и коррекция», г. Москва).* К ним относятся технология проведения систематического тренинга эффективных детско-родительских отношений в семье ребенка-инвалида и технология обучения родителей приемам семейной игровой терапии на основе использования техник интерактивной психотерапии. Эти технологии нацелены на создание благоприятного психоэмоционального климата в семьях детей-инвалидов; обучение родителей конструктивным формам общения со своими детьми; формирование положительных установок в сознании родителей [14].

- *Программа подготовки практических психологов в области психологического консультирования Немова Р.С.* Данная программа рассчитана на длительное изучение, включая лекционные, семинарские и практические занятия. Программа предполагает дополнение основного курса психологического консультирования несколькими спецкурсами, рассчитанными на углубленное изучение актуальных видов практического психологического консультирования [10].

- *Программа по психологическому консультированию для студентов, готовящихся к практической психологической деятельности (Шнейдер Л.Б., Московский педагогический государственный университет).* Главной идеей выступает концепция профессиональной идентичности, понимаемой как многомерный и интегративный психологический феномен, обеспечивающий человеку целостность, тождественность и определенность, который развивается в ходе профессионального обучения совместно со становлением процессов самоопределения, самоорганизации и персонализации, а также обуславливается развитием рефлексии. Главная цель развития профидентичности психологов-консультантов в переходе от внешних источников подкрепления и обратной связи в профессиональной деятельности, способствующих повышению самооценки, к внутренним источникам или к самоподкреплению, как к средствам, регулирующим развитие позитивного и

адекватного самовосприятия. Программа практико-ориентированного обучения включает десять практических сессий [18].

- *Основы индивидуального и семейного психологического консультирования (Елизаров А.Н., Московский государственный открытый педагогический университет им. А.М. Шолохова).* По мнению Елизарова А.Н., обучение навыкам психологического консультирования должно осуществляться в условиях, максимально приближенных к реальному процессу консультирования. Этой задаче отвечает практикум по психологическому консультированию, супервизорские тренинги, знакомство с протоколами и видеозаписями консультативных бесед, их разбор [8].

Общая идея разработанной нами алгоритмизированной педагогической технологии формирования профессиональных умений психологического консультирования представляет следующее. Процесс учебной деятельности студентов моделирует этапы психологического консультирования. На каждом ее этапе студенты осваивают определенный способ деятельности, входящий в структуру психологического консультирования. Технология освоения каждого способа включает в себя три учебных этапа: ориентировочный, операционно-деятельностный, результативно-корректировочный.

Здесь используется общая идея теории планомерного формирования умственных действий по П.Я. Гальперину: ориентация в предстоящей деятельности, исполнение деятельности и оценка ее результата. Педагогической целью данной алгоритмизированной педагогической технологии является формирование профессиональных умений психологического консультирования у будущих педагогов-психологов на основе моделирования профессиональной деятельности психолога-консультанта.

Рассмотрим этапы данной технологии.

**Ориентировочный этап.** Данный этап направлен на формирование у студентов образа способа деятельности за счет осознания ими цели и задач этапа психологического консультирования и соответствующего ему способа деятельности, операциональной структуры способа. На первом – ориентировочном – этапе необходимо, прежде всего, уточнить основные понятия, как общетеоретические, так и узкопрофессиональные, касающиеся

## Теория и методика профессионального образования

психологического консультирования. Будущие педагоги-психологи получают недостающие исходные знания и представления о предстоящей деятельности психолога-консультанта на том или ином этапе консультирования. Самостоятельно составляя технологическую карту психологического консультирования, студенты по сути получают и закрепляют свои полученные знания на практике.

2. Операционно-деятельностный этап. Данный этап характеризуется тем, что студент практически реализует выполнение способа действия. Деятельность студента носит коллективный, индивидуальный и самостоятельный характер. Роль преподавателя заключается в дополнительном индивидуальном объяснении, своевременной помощи при затруднениях. Данная составляющая реализуется на лабораторных занятиях, предусматривающих практическую работу студентов. На втором – операционно-деятельностном – этапе происходит сам процесс обучения – управление действиями студентов по решению моделирующих осваиваемую деятельность задач при опоре на технологические карты (ориентирующие средства).

3. Результативно-корректировочный этап. Данный этап направлен на оценку выполненной студентом работы, выявление уровня осознания освоения студентом способа деятельности, устранение затруднений и ошибок. На третьем – результативно-корректировочном – этапе проводится анализ результатов решения практических задач консультирования. Преподаватель оказывает необходимую помощь в организации и проведении рефлексии, демонстрирует полученные результаты, достижения успеха, подводит итоги деятельности.

На первых порах обучаемый совершает нужные действия и операции только при опоре на внешне представленные ориентиры – схемы ориентировочной основы действия по П.Я. Гальперину. В нашем исследовании такой схемой является технологическая карта психологического консультирования. Сведения по проведению того или иного этапа психологического консультирования, содержащиеся в технологической карте, ориентируют новичка в осваиваемой деятельности.

В этой связи психологическая теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина исходит из понимания всякой деятельности – мыслительной, речевой, перцептивной – как единства двух взаимосвязанных и взаимообусловленных частей – ориентировочной и исполнительной. Без четкой ориентировки в том, что и как делать, невозможно правильно исполнить деятельность, отдельное действие или его элементы – операции. А без правильного исполнения операции, действия, деятельности невозможно верно оценить результат каждого действия и сориентировать дальнейшие действия и продолжать деятельность. А вот схемы ориентировочной основы действия (в нашем исследовании технологические карты) делают безошибочной эту ориентировочную часть действия, ибо при пользовании ими не нужно вспоминать, что и как надо делать и в какой последовательности. А раз так, то и исполнительная часть действия становится безошибочной и легко выполняемой [1].

Технологическая карта ориентирует студентов в порядке основных действий в начальный период обучения. Со временем, по мере произвольного запоминания порядка и правил действий (после 10–15 повторений действий в разных вариантах задач), обучающиеся добровольно отказываются от использования технологических карт, потому что нужда в них отпадает.

Опыт показывает, что решения нескольких десятков задач вполне достаточно, чтобы уверенно совершать все профессиональные действия. Таким образом, деятельность считается полностью освоенной тогда, когда обучаемый действует уверенно без обращения к ориентирующей схеме (технологической карте) и может свободно, своими словами рассказать, что, как и в какой последовательности нужно делать, и в состоянии объяснить, почему нужно делать именно так, а не иначе.

Структура учебного процесса, построенного в соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий, имеет в итоге такой вид, с которым соотносятся этапы разработанной нами алгоритмизированной педагогической технологии формирования профессиональных умений психологического консультирования представлена на рисунке.



**Соотнесение структуры учебного процесса, построенного в соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий, с этапами технологии формирования профессиональных умений психологического консультирования у будущих педагогов-психологов**

Таким образом, эффективность созданной нами алгоритмизированной педагогической технологии, прежде всего, в том, что она учитывает психологические основы профессиональной деятельности будущих педагогов-психологов.

#### **Литература**

1. Бадмаев, Б.Ц. Психология и методика ускоренного обучения / Б.Ц.Бадмаев. - М.: Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 1998. - 272 с.
2. Башарин, В.Ю. Педагогическая технология: проблемы, определения / В.Ю. Башарин // Специалист. - 1995. - №5. - С.12-16.
3. Бершадский, М.Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М.Е. Бершадский, В.В. Гузеев. - М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. - 256 с.
4. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. - М.: Издательство Института проф. образования, 1995. - 336 с.
5. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. - М.: Педагогика, 1989. - 192 с.
6. Боголюбов, В.И. Педагогическая технология и подготовка учителя / В.И. Боголюбов // Учительская газета. - 1993. - №5. - С.29-35.
7. Гузеев, В.В. Эффективные образовательные технологии: Интегральная и ТОГИС. / В.В. Гузеев. - М.: НИИ школьных технологий, 2006. - 208 с.
8. Елизаров, А.Н. Основы индивидуального и семейного психологического консультирования: Учебное пособие / А.Н. Елизаров. - М.: «Ось-89», 2003. - 336 с.
9. Кларин, М.В. Инновации в обучении / М.В. Кларин. - М.: Наука, 1997.
10. Немов, Р.С. Психологическое консультирование: Учеб. для студ. вузов / Р.С. Немов. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. - 528 с.
11. Петрушин, С.В. Мастерская психологического консультирования / С.В. Петрушин. - 2-е изд., испр. и доп. - СПб.: Речь, 2006. - 184 с.

## Теория и методика профессионального образования

---

12. Пидкасистый, П.И. *Технология игры в обучении и развитии* / П.И. Пидкасистый, Ж.С. Хайдаров. – М., 1996.

13. Питюков, В.Ю. *Основы педагогических технологий: учеб.-практ. пособие* / В.Ю. Питюков. – М.: Тандем; Роспедагенство, 1997. – 176 с.

14. Поташова, И.И. *Современные технологии оказания консультативной помощи родителям, воспитывающим ребенка-инвалида* / И.И. Поташова, Е.Д. Худенко, И.В. Кальянов, Ю.Н. Луданова, М.Н. Любимова. – М.: 2007. – 212 с.

15. *Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. Т. 2.* / гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: БРЭ, 1998. – 350 с.

16. Селевко, Г.К. *Современные образовательные технологии* / Г.К. Селевко. – М.: На-

родное образование, 1998.

17. Машибиц, Е.И. *Технология обучения в системе высшего образования* / Е.И. Машибиц, Ф. Янушевич. – М.: высш. шк., 1986. – 133 с.

18. Шнейдер, Л.Б. *Пособие по психологическому консультированию: Учебное пособие* / Шнейдер, Л.Б. – М.: Ось-89, 2003. – 272 с.

19. Щуркова, Н.Е. *Практикум по педагогической технологии* / Н.Е. Щуркова. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 250 с.

20. Якиманская, И.С. *Технология личностно-ориентированного образования* / И.С. Якиманская; отв. ред. М. А. Ушакова. – М.: Сентябрь, 2000. – 176 с.

21. Яковлева, Н.О. *Концепция педагогического проектирования: методологические аспекты: моногр.* / Н.О. Яковлева. – М.: АТиСО, 2002. – 194 с.

*Поступила в редакцию 6 октября 2008 г.*



## ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ДОСУГОВЫЙ ПРОЦЕСС – ПРЕДПОСЫЛКА ВОСПИТАНИЯ НРАВСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ

Л.Н. Овинова  
ЮУрГУ

## EDUCATIONAL-LEISURE PROCESS IS A PRECONDITION OF STUDENT MORAL TRAINING

L.N. Ovinova  
SUSU

Обоснована целесообразность единения образовательного и досугового процессов с целью воспитания нравственности студентов. Рассмотрены признаки образовательного-досугового процесса как целостности. Выделены системные характеристики образовательного-досугового процесса, ориентированного на воспитание нравственности студентов.

*Ключевые слова:* нравственность, воспитание нравственности, досуг, образовательный-досуговый процесс.

The advisability of educational and leisure processes unity aimed at student moral training is scientifically grounded. The features of educational and leisure process are considered as an integral item. The systematic characteristics of educational-leisure process directed to moral training of students are defined.

*Keywords are:* morality, moral training leisure, educational-leisure process.

Согласно сложившейся в нашей стране практике образования воспитание нравственности традиционно осуществляется в образовательном процессе.

Приоритетность решения воспитательных задач в системе образовательной деятельности закреплена в Законе Российской Федерации «Об образовании», определяющем образование как «целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства», в законе РФ «О высшем и послевузовском образовании», в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, в Национальной Доктрине образования в РФ, которая определяет цели воспитания и обучения, пути их достижения посредством государственной политики в области образования на период до 2025 года, тем самым демонстрирует решимость и волю государства принять на себя ответственность за настоящее и будущее отечественного образования.

В законе Российской Федерации «Об образовании» воспитание рассматривается, во-первых, как целенаправленная деятельность, осуществляемая в системе образования, ориентированная на создание условий для развития духовности

обучающихся на основе общечеловеческих и отечественных ценностей; во-вторых, оказание им помощи в жизненном самоопределении, нравственном, гражданском и профессиональном становлении; создание условий для самореализации личности.

Стержнем воспитания определено формирование социально-необходимых знаний и навыков, профессиональных интересов, гражданской позиции обучающихся.

В качестве основных принципов государственной политики обозначены: гуманистический характер образования и воспитания, приоритет общечеловеческих и национальных ценностей, гарантии свободного развития личности.

Ключевым в терминологическом поле проблемы воспитания нравственности является понятие *нравственности*. Прежде всего считаем целесообразным определиться относительно диалектики мораль и нравственность, что представляет важность для нашего исследования.

Анализ философской, психолого-педагогической литературы позволил нам установить многообразие подходов к определению взаимосвязи между моралью и нравственностью.

Рассмотрев различные точки зрения ученых на проблему взаимосвязи между моралью и нравственностью, считаем целесообразным в русле темы нашего исследования придерживаться подхода, который основывается на разграничении понятий «мораль» и «нравственность» и идентифицировать 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 усвоенных моральных норм. Личный опыт человека может превалировать в мотивации его поведения. Сеем утверждать, что в субъективном характере нравственности заключается ее основное отличие от норм морали.

Таким образом, анализ философской, психолого-педагогической литературы позволил нам сформулировать определение понятия нравственности, которого мы будем придерживаться в данной работе.

*Нравственность – это качество личности, базирующееся на усвоенных этических знаниях, которое реализуется в отношениях личности к окружающей действительности и проявляется в ее поведении.*

Одной из важных сфер жизнедеятельности человека, в которой осуществляется целенаправленное влияние на развитие нравственности, является сфера образования. Человек, оказавшись в сфере образования, вовлекается как в обучение, так и в воспитание, чему служит целостность образовательного процесса.

По мнению ряда ученых [6, 7, 8], воспитание человека предстает как особое социальное явление, характеризующееся намерением направить социализацию так, чтобы, с одной стороны, социальные

ценности и нормы жизнедеятельности стали ценностными ориентациями его поведения. С другой же стороны, воспитание человека предполагает сохранение и раскрепощение его индивидуальности как внутреннего потенциала самореализации социально приемлемым образом.

В теории педагогики нравственное воспитание понимается как целенаправленное и систематическое воздействие на сознание, чувства и поведение воспитанников с целью формирования у них нравственных качеств, соответствующих требованиям общественной морали. Основными задачами нравственного воспитания являются: 1) формирование нравственного сознания; 2) воспитание и развитие нравственных чувств, 3) выработка умений и привычек нравственного поведения.

Нравственное воспитание включает:

- формирование у человека сознания связи с обществом, зависимости от него, необходимости согласовывать свое поведение с интересами общества;
- ознакомление с нравственными идеалами, требованиями общества, доказательствами их правомерности и разумности;
- превращение нравственных знаний в нравственные убеждения, создание системы этих убеждений;
- формирование устойчивых нравственных чувств и нравственных качеств, высокой культуры поведения как одного из главных проявлений уважения человека к людям;
- формирование нравственных привычек.

Нравственное воспитание традиционно понимается как одна из сфер педагогической деятельности, которая направлена на воспроизводство, наследование нравственности в обществе. Нравственное воспитание нередко ставят в одну линию с другими видами воспитания, например, с эстетическим, физическим и т.д. Полагая, что все виды воспитания по своей сущности нравственные, мы в данной работе используем понятие «воспитание нравственности», которое подразумевает *целенаправленное и систематическое взаимодействие преподавателей и студентов с целью развития нравственности до уровня, достаточного для осуществления жизнедеятельности в соответствии с нормами морали.*

Жизнедеятельность студента не ограничивается рамками образовательного процесса,

в котором возможно организованное воспитательное влияние на личность. Стихийное воспитательное влияние личность испытывает за пределами образовательного процесса, а именно в сфере свободного времени. В связи с этим мы при проведении нашего исследования предприняли попытку расширить зону воспитательного влияния на развитие нравственности студентов.

Тот факт, что досуг студентов обладает достаточным потенциалом для развития их нравственных качеств, является то значительное место, которое он (досуг) занимает в жизнедеятельности студентов.

Необходимо отметить, что досуг студенчества отличается от досуга других возрастных групп в силу специфических потребностей и присущих ей социально-психологических особенностей «молодежного сознания», повышенной эмоциональностью восприятия и реакций. В основе его содержания не только отдых и развлечения, но и решение жизненных проблем, так как идет активный процесс самопознания, самореализации, самовыражения. Ценностные ориентации в досуговой деятельности зависят от возможности удовлетворения личных потребностей.

По мнению М.А. Вальтер, молодежь является той социальной группой, жизнедеятельность которой характеризуется активным вступлением в самостоятельную жизнь, включенностью в новые социальные отношения, процессом формирования мировоззрения, духовного облика, становления характера. Качества, присущие молодому поколению, – предрасположенность к новому, нетерпимость к рутине, динамизм, импульсивность. В этот период у молодого человека возникает проблема выбора жизненных ценностей. В юности человек стремится сформировать внутреннюю позицию по отношению к себе, другим людям, определяет знание для него таких категорий, как добро, зло, честь, достоинство, право, долг. Основные потребности этой возрастной группы – общение, выбор профессии и будущего спутника жизни, эмоциональная разрядка и отдых, участие в социально-значимых событиях и возможность самостоятельного решения проблем.

Таким образом, студенческий досуг нас интересует не как «наполняемость» свободного времени студента, а как время,

«работающее на него», время «социального воспитания» [2].

На основании вышеизложенного мы смеем утверждать, что досуг играет важную роль в жизнедеятельности студентов, следовательно, целесообразно использовать досуг студентов в качестве компонента образовательного процесса, ориентированного на воспитание нравственности студентов. Поэтому очевиден вывод о единении образовательного и досугового процессов.

Процессуальный аспект осуществляющегося единения образования и досуга представляет собой специфический феномен, обуславливающий, по нашему мнению, воспитание нравственности студентов. Речь идет о том, что в процессе единения образования и досуга происходят изменения свойств образующихся людей. При этом наблюдается явное усиление внешних, педагогически обоснованных предпосылок того, чтобы с разных сторон влиять на образующихся людей, побуждая их к социально приемлемым проявлениям себя. Учитывая специфику осуществления единения образования и досуга, имеет смысл назвать его образовательно-досуговым процессом.

*По сути, образовательно-досуговый процесс предстает как систематически совершающееся взаимодействие учащихся и педагогов, сопровождающих образовательную и досуговую деятельность своих подопечных, оказывая воспитательное влияние на них.*

В целях воспитания нравственности предметом взаимодействия педагогов и образующихся людей является специальным образом упорядоченное содержание образования и досуга. Как участники образовательно-досугового процесса, педагоги и образующиеся люди исполняют при этом свои функции (полномочия, компетенции).

Таким образом, образование и досуг предстают элементами общей целостности. Остановимся на признаках, присущих образовательно-досуговому процессу как целостности.

Во-первых, учет субъектности образующихся людей (изучение личных ценностей каждого студента и их учет при проектировании и реализации образовательно-досугового процесса). Постановка

особенностей каждого образующегося человека в центр взаимодействия участников образования и досуга оправдывается тем, что образование и досуг происходят ради развития его в целом, как члена общества с сохраненной и зреющей индивидуальностью.

Во-вторых, ориентация на цели самореализации, развитие личности студента, формирование ценностных ориентиров

В-третьих, целостность образования и досуга представлена единством замыслов, преемственностью в содержании, направленностью на получение личного опыта образующихся людей в социально приемлемых проявлениях в различных аспектах жизнедеятельности.

В-четвертых, единение образования и досуга не является самоцелью. Оно осуществляется ради того, чтобы объединить ресурсы влияния на людей с их личными (внутренними) ресурсами с целью развития их нравственности.

В-пятых, соответствующая целостность обеспечивается взаимосвязями между образованием и досугом. При этом связи от образования к досугу и от досуга к образованию и меняют различные содержательные и процессуальные интерпретации. Со стороны взаимосвязей между образованием и досугом и тот, и другой элементы могут рассматриваться в качестве предпосылок друг другу. Речь идет о том, что образование предвосхищает досуг, а досуг может являться предпосылкой образования.

Таким образом, рассмотрение образовательно-досугового процесса как целостности, выявление признаков данной целостности позволяет рассмотреть его в качестве системы, то есть с точки зрения системного подхода.

Использование системного подхода в изучении педагогических явлений привело к необходимости определения понятия системы с учетом педагогической специфики. В данном направлении работали Ю.А. Конаржевский [4], Н.В. Кузьмина [5], В.А. Сластенин [8], Г.Н. Сериков [7], В.А. Якунин [9].

Классическим считается определение педагогической системы Н.В. Кузьминой. Она понимает педагогическую систему как множество «взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и

обучения подрастающего поколения и взрослых людей» [5].

Опираясь на определение системы, которое приводится в работах И.В. Блауберга, В.Н. Садовского, Э.Г. Юдина, образовательно-досуговый процесс целесообразно рассматривать в качестве системы, так как он:

- представляет собой целостный комплекс взаимосвязанных элементов: образование и досуг;

- образует особое единство со средой;

- является системой более высокого порядка по отношению к своим составляющим, которые, в свою очередь, являются системами более низкого порядка [3].

По отношению к любой системе можно выделить ряд аспектов: морфологический, структурный, функциональный и генетический.

Говоря о морфологии системы «образовательно-досуговый процесс», следует назвать образование и досуг как два составляющих элемента данной системы.

Организованные элементы какой-либо системы с указанием связей между ними составляют ее структуру. Проведенный нами теоретико-методологический анализ образовательно-досугового процесса, сориентированного на воспитание нравственности студентов, показал, что в структурном плане он представляет собой последовательную смену этапов достижения цели. Учитывая сложность и многоаспектность данного процесса, отметим, что его структура носит линейно-возвратный характер, предполагающий возможности коррекции недостатков. Этапы воспитания нравственности студентов выступают в нем основными компонентами, отличие между которыми заключается в достижении различных внутренних целей. Цели отдельных этапов (процессуальных компонентов системы) формулируются в задачной форме, поэтому решение той или иной педагогической задачи можно рассматривать как элементарную единицу исследуемого процесса. При этом его обобщенная цель – сформированность необходимого уровня развития нравственности студентов – является одновременно его системообразующим фактором, определяющим содержательную и организационную стороны.

Теоретики системного подхода отмечают,

что всякая система какими-либо способами проявляет себя, т.е. обладает признаками функционируемости. Анализ научных трудов [1,6] позволил нам выделить функции образовательно-досугового процесса, направленного на воспитание нравственности студентов:

- информационная (обеспечение необходимой информацией о различных аспектах жизнедеятельности человека из разных областей знаний, в частности из этики);
- развивающая (совершенствование интеллектуальных возможностей, нравственности, расширение индивидуальной жизненной среды);
- воспитательная (усвоение определенного социального опыта, формирование мировоззрения, нравственного сознания);
- ценностно-ориентирующая (формирование отношений студентов к предметам и явлениям окружающего мира, к другим людям);
- компенсаторная (реализация своего творческого потенциала, обращение к любимым занятиям, переживание развлекательного эффекта, снимающего внутреннее напряжение);
- функция упреждающего морального воздействия (по Л.Л. Шевченко – функция нейтрализации аморальных проявлений), упреждение отклонений от моральных норм и правил;
- функция выработки иммунитета против социальных отклонений (функция нравственной самозащиты), противостояние негативным проявлениям социальной действительности;
- функция педагогического содействия (определение области самореализации).

Таким образом, реализация функций образовательно-досугового процесса как системы свидетельствуют о ее работоспособности и развиваемости.

Известно, что система в процессе реализации своих функций претерпевает определенные изменения, которые постепенно приводят к качественно иным свойствам самой системы. В результате анализа педагогической теории [7] целесообразно рассматривать следующие этапы развития образовательно-досугового процесса, сориентированного на воспитание нравственности студентов.

1. Зарождение замысла образовательно-досугового процесса, сориентированного на

воспитание нравственности студентов с опорой на информацию о склонностях, потребностях и намерениях подопечных.

2. Разработка содержательного наполнения образовательно-досугового процесса с участием студентов с целью вовлечения их во взаимодействие.

3. Этап вовлечения студентов в исполнение замысла образовательно-досугового процесса.

4. Осуществление самореализации студентов социально приемлемым образом.

5. Социальная апробация результатов самореализации студентов.

6. Этап уточнения перспектив самореализации.

Охарактеризованные этапы образовательно-досугового процесса, сориентированного на воспитание нравственности студентов, позволяют сделать вывод о своеобразной цикличности процесса воспитания. Она обусловлена целесообразностью сверки результатов воспитания с социальными ориентирами и с целевыми установками. Поэтому каждый цикл воспитания заканчивается процедурой социальной апробации его результатов и уточнением перспектив продолжения процесса воспитания. На этой основе осуществляется возврат к начальному этапу процесса воспитания нравственности студентов, но уже на иной основе. Таким образом проявляется генетический аспект в реализации ОДП, сориентированного на воспитание нравственности студентов как системы.

Проведенный системный анализ позволил представить образовательно-досуговый процесс, сориентированный на воспитание нравственности, как систему и выделить такие ее признаки как составность, структурность, функциональность. Выделенные этапы образовательно-досугового процесса свидетельствуют о развиваемости, работоспособности данной системы. Данный факт позволил нам выдвинуть предположение о том, что образовательно-досуговый процесс, действительно, является предпосылкой воспитания нравственности студентов.

#### Литература

1. Аванесова, Г.А., *Культурно-досуговая деятельность: Теория и практика организации: Учебное пособие для студентов вузов / Г.А. Аванесова.* – М.: Аспект Пресс, 2006. – С.65-66.

## Теория и методика профессионального образования

---

2. Басиля, А.А. Особенности досуговой деятельности учащейся молодежи в условиях становления рыночных отношений / А.А. Басиля – Екатеринбург, 1999. – 15 с.
3. Блауберг, И.В. Философский принцип системности и системный подход / И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин // Вопросы философии. – 1987. – №8. – С.39–53.
4. Конаржевский, Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса как фактор повышения эффективного управления общеобразовательной школой: дис... д-ра пед. наук / Ю.А. Конаржевский. – Челябинск, 1981. – 492 с.
5. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования. – Л.: ЛГУ, 1980. – 172 с.
6. Селиванов, В.С. Основы общей педагогики: Теория и методика воспитания: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. – 3-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – С. 84–85.
7. Сериков, Г.Н., Педагогика. Книга 1: Объект исследований / Г.Н. Сериков. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 293 с.
8. Сластенин, В.А. Педагогический процесс как система // В.А. Сластенин. – М.: Издательский дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – С. 195–219.
9. Якунин, В.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие / В.А. Якунин. – СПб.: Издательство Михайлова В.А.: Издательство «Полиус», 1998. – 639 с.

*Поступила в редакцию 16 октября 2008 г.*

## СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

Л.Н. Овчинникова  
ЮУрГУ

## THE STATUS OF THE PROBLEM OF FORMATION INFORMATION-PROFESSIONAL COMPETENCE OF PROSPECTIVE ENGINEERS

N.N. Ovchinnikova  
SUSU

Охарактеризовано состояние проблемы формирования информационно-профессиональной компетенции будущих инженеров, обоснована актуальность и определены предпосылки ее решения.

*Ключевые слова: компетентность, информационно-профессиональная компетентность, профессиональная деятельность.*

You can find condition of formation information-professional competence of prospective engineers, relevance of this problem and background of the solution.

*Keywords: the competence, the information-professional competence, the professional activity.*

Согласно сложившейся в нашей стране практике образования воспитание нравственности традиционно осуществляется в образовательном процессе.

Характеристику современного состояния проблемы формирования информационно-профессиональной компетентности будущего инженера начнем с представления ее ключевых **теоретических аспектов** – основных направлений, в рамках которых учеными осуществляется научный поиск, а также слаборазработанных сторон проблемы, изучение которых имеет принципиальное значение для ее целостного решения. Исходя из такого понимания, к ключевым теоретическим аспектам исследуемой нами проблемы мы относим ее понятийный аппарат, характеристику профессиональной компетентности, структуру и содержание информационно-профессиональной компетентности, их особенности, методы формирования информационно-профессиональной компетентности будущих инженеров.

Термин «компетентность» широко используется в теории и практике педагогики. В словаре «Профессиональное образование» компетентность трактуется следующим образом: 1) мера соответствия знаний, умений

и опыта лиц определенного социально-профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем; 2) область полномочий управляющего органа, должностного лица; круг вопросов, по которым они обладают правом принятия решения [4, с. 130–131].

В интерпретации Э.Ф. Зеера компетентность – это глубокое, доскональное знание существа выполняемой работы, способов и средств достижения намеченных целей, а также наличие соответствующих умений и навыков; совокупность знаний, позволяющих судить о чем-либо со знанием дела [5, с. 77].

Компетентность характеризует уровень профессионализма и приобретается специалистом самостоятельно через обучение, профессиональную деятельность, опыт работы. «Компетентный трактуется», как «знающий, сведущий в определенной области» [10, с. 295].

Определение, данное С.М.Вишняковой, на наш взгляд, позволяет глубже проникнуть в сущность понятия «компетентность», поскольку оно расширяет состав компетентности, включая в него еще и профессионально-важные качества личности

будущего специалиста. **Компетентность** – это совокупность соответствия знаний, умений и опыта лиц определенного социально-профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем [4].

В научной литературе распространена точка зрения о том, что *профессиональная компетентность* представляет собой высшее проявление подготовленности специалиста к осуществлению профессиональной деятельности, которому предшествуют уровни элементарной готовности, функциональной грамотности и профессиональной квалификации. Однако, на наш взгляд, при таком подходе существенным образом затрудняется установление связи между указанными уровнями (т.к. отсутствует содержательная однородность уровневых компонентов), определение показателя, изменение которого характеризует продвижение специалиста на более высокую ступень подготовки. Компетентность представляет собой самостоятельную академическую цель и, следовательно, ее обеспечение должно осуществляться на каждом этапе непрерывного образования, как в системе общеобразовательной подготовки, так и при формировании специалиста. Таким образом, свойство универсальности позволяет описать результаты образовательного процесса любой ступени через соответствующий уровень и содержание компетентности без выделения более низких стадий: элементарной готовности, функциональной грамотности или профессиональной квалификации. Подтверждение данной позиции встречается в ряде научных работ. Например, Г.К. Селевко [9, с. 143] считает, что компетентность может проявляться на разных уровнях: от «полной некомпетентности», т.е. неспособности справиться с появляющимися проблемами и требованиями, до «высокой компетентности», конкурентоспособности и талантливости.

Анализ исследований по проблеме профессиональной компетентности позволил нам выделить ряд обобщенных существенных характеристик феномена «профессиональная компетентность»:

- по сути, представляет собой общий оценочный термин, обозначающий способность к деятельности, применяемый к лицам определенного социально-профессионального статуса;

- в содержательном плане помимо профессиональных знаний и умений включает личностные характеристики специалиста;

- проявляется не в форме заученного знания, а как актуализация мыслительных умений специалиста, обеспечивающих возможность разрешать определенные классы задач, анализировать ход и результаты их решения, вносить целесообразные коррективы;

- может быть сформирована только при условии преемственности всех ступеней единой системы непрерывного образования.

Исходя из вышеизложенного и понимая *готовность* в значении «состояния, при котором все сделано, все готово» [12], а *способность* – в значении «умения, а также возможности производить какие-нибудь действия» [12], дадим определение профессиональной компетентности.

**Профессиональная компетентность** – это готовность и способность личности использовать теоретические знания и практический опыт для решения профессиональных задач. Таким образом, компетентность характеризует степень готовности специалиста к осуществлению профессиональной деятельности, представляет собой самостоятельное понятие, формируется в образовательном процессе вуза и имеет специфическое наполнение. При этом **профессиональную деятельность** мы понимаем как деятельность специалиста в определенной сфере и отрасли производства; самостоятельно ставящего цели и профессиональные задачи, умеющего анализировать предмет, задачи, средства труда; достигшего результата, соответствующего стандартам.

Рассматривая сущность и значение компетентности для становления будущего специалиста, нельзя не согласиться с выводом, сделанным Г.А.Ларионовой [6], о том, что каждый вид профессиональной деятельности характеризуется определенной компетентностью. Более того, по нашему мнению, общая профессиональная компетентность предполагает формирование частных видов компетентности, соответствующих выполняемым квалификационным процедурам. Так, например, работа инженера предполагает подготовку к следующим видам деятельности: исследовательской, проектиро-



вочной, производственной, эксплуатационной, управленческой, инструкторско-методической. При этом по каждому виду деятельности необходимо формирование соответствующей компетентности.

Многие исследователи указывают на необходимость формирования у будущего специалиста информационной компетентности. Например, Н.Г.Витковская под информационной компетентностью понимает «способность человека к организации своих внутренних и внешних информационных ресурсов, направленных на решение поставленной проблемы» [3, с.10]. Она выделяет следующие компоненты информационной компетентности: установка на информацию, запрос на информацию, ценностный подход к информации, анализ и обобщение информации, представление результата, применение информации для решения поставленной задачи.

Рассмотрим важные для нашего исследования понятия, такие, как информация, информационные знания и умения.

Если раньше «информация» толковалась только как сведения, передаваемые от одних людей к другим устным, письменным или каким-либо другим способом, то теперь трактовка этого принципиально изменилась. В словаре «Профессиональное образование» дается следующее определение информации: 1) сведения, данные о явлениях, значения качественно-количественных показателей, являющиеся объектами хранения, обработки и передачи и используемые в процессе анализа и выработки практических решений; 2) сведения об окружающем мире и протекающих в нем процессах, воспринимаемые человеком и специальными устройствами [4, с. 115].

В основе концепции грамотности в информационном обществе лежит идея развития аналитических умений и навыков, которые позволяют решать задачи, стоящие перед «информационным обществом». Понятие информационной грамотности включает следующее: знание системы информационных услуг для получения текущей и ретроспективной информации; способность оценить эффективность и надежность информации, полученной из различных источников для удовлетворения различных информационных потребностей; владение основными навыками приобретения информации в автоматизированных системах

и хранения собственной информации. Исходя из такого представления, под *информационными знаниями* будем понимать отражения познаваемого мира в мыслях человека, совокупности идей, в которых выражается теоретическое овладение определенным предметом в процессе непрерывного информационного взаимодействия обучающегося и полного состава источников информации в информационно-образовательной среде.

Под умениями в науке понимается «способность выполнять какую-либо деятельность или действие в новых условиях, приобретенная на основе полученных знаний и навыков» [8]. Так, придерживаясь данного определения, под *информационными умениями* мы будем понимать способности обучаемых осуществлять информационную деятельность в информационно образовательной среде вуза.

Ключевым понятием нашего исследования является информационно-профессиональная компетентность будущего инженера. Рассматривая ее как важнейшую составляющую его общей профессиональной компетентности, мы определяем **информационно-профессиональную компетентность** инженера как информационную компоненту профессиональной компетентности, отражающую готовность и способность осуществлять информационную деятельность в рамках профессиональной деятельности инженера. При этом **информационную деятельность** мы определяем как профессиональную деятельность по отбору, хранению и переработке информации, необходимой в определенной сфере производства.

Исследования содержательной стороны информационно-профессиональной компетентности будущего инженера привели нас к выделению основных компонентов, к которым мы относим систему информационно-профессиональных знаний, аналитических и практических умений по преобразованию информации, профессионально важных качеств личности и опыта студента, которые обеспечат его готовность к информационной деятельности.

Такая трактовка понятия информационно-профессиональной компетентности инженера требует раскрытия характеристики ее структуры и принципов формирования в условиях высшего образования. Для этого рассмотрим

сначала существующие в научной литературе подходы к содержанию общей профессиональной компетентности инженера и возможности ее проецирования на область информационной компоненты. Комплексное понимание сущности и содержания информационно-профессиональной компетентности будущего инженера приводит к заключению, что проявляться и окончательно формироваться она может только в процессе непосредственной профессиональной деятельности инженера. Однако отдельные ее стороны (специальные знания, представления, индивидуальные качества и т.д.) могут складываться уже в процессе обучения в вузе.

Поэтому под **формированием информационно-профессиональной компетентности будущих специалистов** будем понимать процесс систематизированного накопления в ее содержании позитивных количественных и качественных изменений, позволяющих будущим инженерам эффективно осуществлять информационную деятельность.

Важность решения проблемы формирования информационно-профессиональной компетентности подчеркивается в нормативно-правовых документах, таких, как законы РФ «Об образовании», «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», Федеральная программа развития образования, Национальная доктрина образования в Российской Федерации, Приказ Министерства образования РФ «О концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» и др.

Изучению профессиональной подготовки студентов технического профиля посвящены работы Е.Р. Литвиновой, Э.Н. Маковской, Г.М. Овчинниковой и др., проблемы формирования профессиональной компетентности у студентов вуза нашли отражение в работах А.Л. Журавлева, Э.Ф. Зеера, Н.В. Кузьминой, М.М. Левиной, А.К. Марковой, Л.М. Митиной В.А. Слостенина, Р.А. Циринг, В.Д. Шадрикова, А.И. Щербакова, В.А. Якунина и др., теория и методика использования информационных технологий в образовании широко исследована в работах А.К. Айламазяна, Ю.С. Барановского, В.Н. Васильевой, В.В. Воронова, В.А. Извозчикова, В.С. Леднева, Д.Ш. Матроса, А.Н. Тихонова и др. Отдельные аспекты информационной культуры с точки зрения гуманизации образования обсуждают-

ся в работах Г.Г. Воробьева, Б.С. Гершунского, А.П. Ершова, К.А. Зуева, В.А. Каймина, А.И. Ракитова, И.В. Ряхиновой и др.

Изучение процесса формирования информационно-профессиональной компетентности будущих специалистов правомерно приводит ученых к систематизации и описанию специальных процедур, в качестве которых чаще всего выступают методика, педагогическая система, технология, педагогическая модель и др. Как показал проведенный нами анализ, обладая определенными достоинствами и недостатками, созданные и представленные научному сообществу конструкции, тем не менее, требуют доработки и преобразований в отношении контингента студентов, условий образовательного процесса, особенностей внеучебной деятельности, дисциплин, в рамках которых формируется информационно-профессиональная компетентность, характеристики результатов профессиональной подготовки. Поэтому сразу отметим, что нами будет построена и охарактеризована авторская система, обеспечивающая формирование у студентов технического вуза информационно-профессиональной компетентности.

Как и любой другой педагогический процесс, формирование информационно-профессиональной компетентности продуктивно осуществляется при создании соответствующих условий. Поэтому данному аспекту исследователи уделяют достаточно большое внимание. Так, например, А.В.Беребердин, рассматривая процесс формирования информационно-профессиональной культуры, показал, что условиями его эффективного функционирования являются: 1) организация мотивационно-стимулирующего сопровождения процесса формирования информационно-профессиональной культуры; 2) использование возможностей межпредметных связей дисциплин естественно-математического и экономико-управленческого цикла; 3) использование современных информационных технологий в процессе обучения и поисково-исследовательской деятельности студентов; 4) применение деловых компьютерных игр, основанных на моделировании различных организаций [2, с. 9].

Во многом аналогичные представления об условиях эффективности формирования информационно-профессиональной компетентности можно встретить в ряде работ

других авторов. Так, например, комплекс педагогических условий успешного функционирования и развития модели формирования информационно-профессиональной компетентности будущих учителей, по мнению А.П.Базаевой, включает: 1) овладение приемами и методами информационного поиска, обеспечивающими выбор рациональной технологии работы с информационными ресурсами; 2) персонализацию технологии работы в диалоговом режиме; 3) ориентацию на использование средств информационных технологий библиотеки [1, с. 8]. Н.А. Максимова [7, с. 18] выдвигает в качестве условий формирования компетентности студентов следующие условия: реализация комплексного и личностно-деятельностного подходов в вузе; создание образовательной среды, предусматривающей усиление профессиональной направленности общепрофессиональных и специальных дисциплин и внеаудиторной деятельности, диагностику профессиональных компетенций. А.Х.Чупанов [11, с. 8] считает условиями эффективности формирования профессиональной культуры студента культурологический и системный подход на основе принципов целостности, функциональности, коммуникативности, управляемости, информационно-компьютерной технологии организации учебного процесса.

Предложенное авторами видение возможностей повышения эффективности формирования информационно-профессиональной компетентности студентов через создание соответствующих педагогических условий, на наш взгляд, требует адаптации к особенностям высшего технического образования, тщательной перепроверки.

Проведенный нами анализ состояния проблемы формирования информационно-профессиональной компетентности будущих инженеров решается учеными на уровне формирования отдельных исследовательских умений, методологической подготовки к данному виду деятельности, развития исследовательского кругозора, построения методик и педагогических моделей соответствующих процессов, формирования готовности к осуществлению исследовательской деятельности, выявления педагогических условий повышения эффективности исследовательской подготовки и т.д. Однако данному направлению в теории педагогики высшего технического образования уделяется

недостаточное внимание, в то время как информационно-профессиональная компетентность инженера в настоящее время выходит на одно из первых мест в структуре его профессионализма.

Несмотря на существенный интерес ученых к данной проблеме и значительные результаты, полученные к настоящему времени, уровень информационно-профессиональной компетентности инженера оставляет желать лучшего. Основными причинами этого являются:

- отсутствие общепризнанного понимания информационно-профессиональной компетентности как комплексного феномена, требующего специально организованных мер по его формированию и имеющего значительный потенциал в решении проблемы повышения качества профессионального образования, совершенствования профессиональной деятельности;
- недостаточная разработанность теоретико-педагогических основ процесса формирования информационно-профессиональной компетентности будущих специалистов, отражающих его природу, сущность и возможности совершенствования;
- нереализованность возможностей содержания учебных дисциплин, методов и организационных форм обучения;
- все более возрастающий поток информации;
- недостаточная разработанность технологии измерения и оценивания результатов формирования информационно-профессиональной компетентности будущего инженера.

Таким образом, анализ состояния исследуемой нами проблемы показал, что, во-первых, она является одной из наиболее актуальных и слабо разработанных, во-вторых, для ее решения в научно-педагогическом арсенале накоплен достаточный опыт, что подтверждается обширностью ее теоретических аспектов, в-третьих, решение данной проблемы продуктивно при построении системы формирования информационно-профессиональной компетентности будущих инженеров, адекватной современным условиям функционирования высших технических учебных заведений.

#### Литература

1. Базаева, А.П. Формирование информационно-профессиональной компетентности

## Теория и методика профессионального образования

будущего учителя средствами информационных технологий библиотеки: дис. ... канд. пед. наук / А.П. Базаева – Челябинск, 2005. – 192 с.

2. Беребердин, А.В. Формирование информационно-профессиональной культуры будущего менеджера: дис. ... канд. пед. наук / А.В. Беребердин – Челябинск, 2006. – 117 с.

3. Витковская, Н.Г. Формирование информационно-профессиональной компетентности студентов вузов: На примере специальности «Журналистика»: дис. ... канд. пед. наук / Н.Г. Витковская. – Н. Новгород, 2004. – 161 с.

4. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.

5. Зеер, Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф. пед. ун-та, 1998. – С. 77–78.

6. Ларионова, Г.А. Компетенции в профессиональной подготовке студентов вузов:

монография / Г.А. Ларионова – Челябинск: ЧГАУ, 2004. – 169 с.

7. Максимова, Н.А. Формирование профессиональной компетентности студентов технического вуза: На примере специальности «Энергоснабжение»: дис. ... канд. пед. наук / Н.А. Максимова – Якутск, 2005. – 231 с.

8. Платонов, К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов – М.: Наука, 1986. – 256 с.

9. Селевко, Г.К. Компетентности и их классификация / Г.К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.

10. Современный словарь иностранных слов: ок. 20000 слов. – М.: Рус.яз., 1992. – 740 с.

11. Чупанов, А.Х. Система формирования профессиональной культуры будущего менеджера туризма: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А.Х. Чупанов. – Махачкала, 2006. – 34 с.

12. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов – М.: АЗЪ; 1993. – 960 с.

Поступила в редакцию 1 октября 2008 г.

## ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КАК УСЛОВИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ ОБРАЗОВАНИЯ

*Л.Н. Холодникова*  
*Курганский технологический колледж*

## THE TEACHER'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT AS THE TERM OF PEDAGOGICAL MAINTAINABILITY IN INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORY

*L.V. Holodnyakova*  
*Kurgan's Technological College*

Рассмотрены диагностический и организационный аспекты управления работой методической службы по повышению квалификации педагогических работников в образовательном учреждении. Показаны формы повышения квалификации педагогического персонала и возможности их использования в педагогическом менеджменте.

*Ключевые слова: система повышения квалификации, индивидуальные образовательные траектории, стратегическое направление.*

The author gives consideration to diagnostic and organizing aspects in methodical service work organization in order to professional teachers development in educational institution, to different forms professional development and to various opportunities for use received knowledge in pedagogical management.

*Keywords: the system of professional development, the in individual educational trajectory, the chief aim.*

В «Стратегии развития Курганского технологического колледжа (КТК) на период до 2010 года» выделен стратегический приоритет повышение качества образовательного процесса, одним из направлений которого является – повышение профессиональной компетентности педагогического коллектива [11]. Только компетентный персонал может выполнить работу, влияющую на качество образовательного процесса, на индивидуальное творческое развитие каждой личности.

В стратегической программе колледжа «Управление человеческими ресурсами» поставлена задача разработать проект по совершенствованию системы управления профессиональным ростом преподавательского состава и управленческого персонала колледжа.

Цель проекта – повышение качества образования выпускников колледжа посредством обеспечения благоприятных условий для роста профессиональной компетентности преподавателей.

На первом этапе реализации проекта была разработана нормативно-правовая база. На втором этапе выделяются диагностическое и организационное направления.

Диагностика проводится ежегодно, в конце и начале каждого учебного года, путем анкетирования. Дополнительно в течение года анкетировуются преподаватели и мастера производственного обучения с целью выявления возникающих трудностей в реализации проекта.

Организационное направление реализуется на основе диагностики педагогических затруднений, результатов комплексной экспертизы работы преподавателей за предыдущий учебный год, отчетов по теме самообразования. Организационное направление включает в себя организацию работы различных школ, мастер-классов, постоянно действующих семинаров, курсов по запросам, методических совещаний, консультативных групповых мероприятий, индивидуальных консультаций.

## Теория и методика профессионального образования

Внутриколледжная система повышения квалификации построена на диагностической основе с ориентацией на развитие образовательного учреждения, на аккумуляцию и ретрансляцию передового педагогического опыта. Она реализуется в работе следующих школ:

- школа молодого ученого-исследователя, организованная для инженерно-педагогических работников, занимающихся научно-исследовательской деятельностью;

- лаборатория содержания непрерывного профессионального образования, организованная с целью научно-методического обеспечения реализации федеральной программы экспериментальной работы совместно с кафедрой педагогики Курганского государственного университета;

- семинар по деятельностным технологиям обучения, организованный для инженерно-педагогических работников с целью овладения методологией деятельностной системы обучения;

- школа молодого преподавателя, организованная для молодых и начинающих работу в колледже преподавателей, а также для инженерно – педагогических работников, не имеющих педагогического образования;

- мастер-класс по внедрению информационных технологий в учебный процесс;

- школа кураторов, призванная обеспечить внедрение концепции воспитательной работы, основанной на научном подходе к диагностике и коррекции личности.

В целях совершенствования организации работы по охране труда и обеспечению безопасности образовательного процесса в колледже систематически проводятся курсы повышения квалификации по 72-х часовой программе для всего педагогического коллектива.

В целях повышения квалификации в области информационных технологий на базе колледжа организованы и постоянно действуют курсы повышения квалификации следующей направленности: «Пользователь ПК», «Внедрение мультимедийных и WEB-технологий в образовательный процесс». В 2005–2007 годах 49 инженерно-педагогических работников колледжа получили удостоверения о повышении квалификации в области компьютерных технологий.

Сотрудники колледжа также участвуют в работе различных семинаров, научно-практических конференций, мастер-классов, фору-

мов, олимпиад, конкурсов, курсов повышения квалификации, проводимых в разных регионах России (это учитывается администрацией колледжа при подведении итогов комплексной экспертизы работы преподавателя за год, стимулируется морально и материально).

С 2002 года на базе колледжа ежегодно проводятся межрегиональные научно-методические конференции по проблемам непрерывного профессионального образования. С 2006 года главной проблемой обсуждения на конференциях становится система качества образовательного учреждения, которая внедряется в колледже на основе Типовой модели, рекомендованной Рособрнадзором. По материалам конференций издаются сборники статей, в конференциях участвуют работники общеобразовательных школ, профессиональных училищ, средних специальных профессиональных учебных заведений, высшей школы из разных регионов России.

Для повышения качества работы педагогических кадров в КТК традиционно проводятся конкурсы.

«Учитель года КТК», по результатам которого выпускается брошюра «Учитель года КТК».

«Лучший кабинет КТК», по результатам которого кабинеты-победители премируются оргтехникой и видеотехникой, наборами инструментов.

«Куратор года КТК», в 2005 году конкурс был посвящен 60-летию победы в Великой отечественной войне, в 2006 году темой конкурса было Зауралье – традиции и обычаи края, в 2008 году конкурс был посвящен году Семьи. Участники данного конкурса награждаются ценными призами, жюри отмечает ежегодно высокий уровень подготовки всех открытых мероприятий, проведенных в рамках конкурса.

Для преподавателей колледжа, работающих со студентами первого курса, также разработана программа курсов повышения квалификации по проблемам индивидуализации обучения. Проведение курсов осуществляется в летний период (июнь) и включает в себя два направления: теоретическое и практическое. Программа рассчитана на 36 часов, в которых 50% времени отводится теории и 50% практическим занятиям, (группа преподавателей, прошедших комплексную экспертизу состоит, в основном, из опытных,

квалифицированных педагогов, хорошо владеющих методикой преподавания собственной дисциплины, занимающихся педагогическим самообразованием, знающих возрастную психологию).

В программе реализуется единство диагностической и организационной составляющих повышения квалификации.

В программе курсов внимание уделяется индивидуально-психологическим особенностям личности подросткового и юношеского возраста, рассматриваются такие вопросы, как:

- степень развития юношеской самооценки;
- развитие познавательной и учебной мотивации;
- развитие интересов и коммуникативных навыков.
- история индивидуализации обучения;
- методологии индивидуального подхода;
- современные педагогические технологии.

Практическая составляющая курсов включает:

- работу по разработке базовой модели индивидуальной траектории обучения;
- разработку предметной индивидуальной траектории обучения на основе базовой;
- мастер-классы по созданию модели индивидуальной траектории обучения по отдельным дисциплинам.

Кроме того, преподаватели готовились к проведению коррекционных мероприятий, изучали методику работы по ликвидации пробелов в знаниях студентов, методику работы со студентами, имеющими отклонения в поведении.

Методической службой и администрацией колледжа разработаны формы контроля преподавателей, работающих со студентами по индивидуальным графикам. Оценка осуществляется по критериям:

- наличие технологической карты консультации;
- соблюдение графика консультаций;
- планы групповых консультаций;
- наличие журнала заявок студентов (может быть в электронном виде);
- наличие журнала учета посещений консультаций студентами;

- мониторинг посещения студентами web-страницы преподавателя;
- посещение консультаций администрацией или внутренними аудиторами;
- анализ результатов студенческих достижений;
- наличие методических рекомендаций по наиболее востребованным темам;
- наличие банка данных учебных материалов по углублению знаний по преподаваемой дисциплине;
- наличие различных видов тематического контроля по дисциплине;
- отзывы студентов о качестве консультаций.

По предварительным итогам 2007/2008 учебного года (15 мая) все студенты, занимавшиеся по индивидуальной траектории образования успешно завершили обучение на 1 курсе. Преподаватели совместно со студентами продумали перспективные планы работы по индивидуализации образования на следующий учебный год.

Повышение квалификации преподавательского состава в колледже также осуществляется через научно-исследовательскую работу и включает в себя следующие направления:

- стратегия модульных изменений: внедрение определенных комплексов нововведений (введение новых специальностей, интегрированных предметов);
- стратегия локальных изменений: введение отдельных новаций, повышение эффективности деятельности, благодаря внедрению новых технологий обучения, новых форм и методов обучения.

Таким образом, сочетание диагностических и организационных аспектов повышения квалификации обеспечило возможность выстраивания целостной системы индивидуальных траекторий повышения квалификации в колледже. Планомерная работа по повышению квалификации педагогических кадров и повышению качества образования позволила колледжу стать победителем Всероссийского конкурса «100 лучших ССУЗов России» в сентябре 2006 года, войти в десятку лучших образовательных учреждений среднего профессионального образования по результатам комплексной экспертизы и аккредитации (февраль 2006 года) и, самое главное, осуществлять качественную подготовку специалистов по реализуемым образовательным программам на основе современных педаго-

## Теория и методика профессионального образования

---

гических технологий, в том числе и преподавания с использованием индивидуальных образовательных траекторий.

### *Литература*

1. Анисимов, П.Ф. *Управление качеством среднего профессионального образования* / П.Ф. Анисимов, В.Е. Сосонко. – Казань: Институт среднего профессионального образования РАО, 2001. – 256 с.
2. Ильясов, Д.Ф. *Принцип регулируемого эволюционирования в педагогике* / Д.Ф. Ильясов, Г.Н. Сериков. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 336 с.
3. Ильясов, Д.Ф. *Целевые программы повышения квалификации учителя в аспекте осуществления индивидуализации образования учащихся: автореф. дис. ...канд. пед. наук* / Д.Ф. Ильясов. – Курган, 1997. – 21 с.
4. *Индивидуализация обучения учащихся средних профессиональных училищ: сб. научн. тр. / редкол.: А.А. Кирсанов, О.С. Гребенюк и др.* – М.: АПН СССР, 1987. – 96 с.
5. *Инновации в образовании.* – М., 2007.
6. *Инновации в Российском образовании.* М., 2001. – 167 с.
7. *Карачаровский, В.А. Сборник методических материалов по сокращенным срокам обучения специальностей СПО* / В.А. Карачаровский, Л.В. Холоднякова, Н.А. Галушко. – Курган, 2003. – 153 с.
8. *Карачаровский, В.А. Управление систематизацией профессионального образования в сельскохозяйственном регионе* / В.А. Карачаровский. – М.: Мнемозина, 2008. – 213 с.
9. *Стратегия развития ГОУ СПО «Курганский технологический колледж» на 2008–2010 гг.* – Курган, 2008. – 24 с.

*Поступила в редакцию 29 октября 2008 г.*



## НАШИ АВТОРЫ

**Астахова Людмила Викторовна**, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой информационной безопасности Южно-Уральского государственного университета.

**Ludmila Astahova**, Doctor of PHD (Pedagogical Sciences), Professor, Head of the Department for Information Security of the South-Urals State University.

**Бояльская Татьяна Александровна**, кандидат педагогических наук, преподаватель, заведующая кафедрой иностранных языков Южно-Уральского государственного университета.

**Tatiana Boyalskaya**, Candidate PAD (Pedagogical Sciences), head lecturer of the Department for English language.

**Буров Константин Сергеевич**, кандидат педагогических наук, докторант кафедры педагогики профессионального образования Южно-Уральского государственного университета.

**Konstantin Burov**, Candidate PAD (Pedagogical Sciences), aspirant of the Department for Pedagogic of Professional Education of the South-Urals State University.

**Волченкова Ксения Николаевна**, аспирант кафедры «Педагогика профессионального образования» Южно-Уральского государственного университета.

**Kseniya Volchenkova**, aspirant of the Department for Pedagogic of Professional Education of the South-Urals State University.

**Гольцева Юлия Валерьевна**, аспирант кафедры педагогики, психологии и предметных методик Челябинского государственного педагогического университета.

**Yulia Golzeva**, aspirant of the Department for Chelyabinsk Pedagogic, Psychology and Technical Methods of the Pedagogical State University.

**Карачаровский Валерий Александрович**, кандидат педагогических наук, доцент, директор технологического колледжа города Кургана.

**Valery Karacharovsky**, Candidate PAD

(Pedagogical Sciences), Assistant Professor, Director of The Kurgan College for Technology.

**Короткова Екатерина Геннадьевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Южно-Уральского государственного университета.

**Ekaterina Korotkova**, Candidate of PAD (Pedagogical Sciences), assistant Professor of the Department for Foreign Languages of the South-Urals State University.

**Котлярова Ирина Олеговна**, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики профессионального образования Южно-Уральского государственного университета.

**Irina Kotlyarova**, Doctor PHD (Pedagogical Sciences), Professor, Head of the Department for Pedagogic of Professional Education of The South-Urals State University.

**Малолетко Эльвира Анатольевна**, заместитель директора конного клуба «Пегас».

**Elvira Maloletko**, the deputy of Equestrian Health & Education Club "PEGAS".

**Овинова Лада Николаевна**, старший преподаватель кафедры иностранных языков Южно-Уральского государственного университета.

**Lada Ovinova**, head lecturer of the Department for foreign Languages of the South-Urals State University.

**Овчинникова Наталья Николаевна**, старший преподаватель кафедры математического анализа Южно-Уральского государственного университета.

**Natalya Ovchinnikova**, head lecturer of the Department for Math Analyses of the South-Urals State University.

**Подповетная Юлия Валерьевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики торговли Южно-Уральского государственного университета.

**Yulia Podpovetnaya** Candidate PAD (Pedagogical Sciences), Assistant Professor of the Department for Trade Economy of The South-Urals State University.

---

**Савельев Валерий Александрович**, ассистент кафедры педагогики и психологии факультета коррекционной педагогики Челябинского государственного педагогического университета.

**Valery Saveliev**, lecturer of the Department for Pedagogic and Psychology of the Chelyabinsk Pedagogic State University.

**Сегова Татьяна Дмитриевна**, кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры русского языка института филологии и массовых коммуникаций Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии.

**Tatyana Segova**, Candidate PHD (Pedagogical Sciences), Nizhniy Tagil Social-Pedagogical Academy, Russian Language Department, Filological and Mass Media Institute.

**Сериков Геннадий Николаевич**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики профессионального образования Южно-Уральского государственного университета.

**Genady Sericov**, Doctor PHD (Pedagogical Sciences), Professor of the Department for Pedagogic of Professional Education of The South-Urals State University.

**Сериков Сергей Геннадьевич**, доктор педагогических наук, профессор, проректор

по учебной работе Уральского государственного университета физической культуры.

**Sergey Sericov**, Doctor PHD (Pedagogical Sciences), professor, deputy Rector of Educational Process of the South-Urals State University.

**Ханжина Ольга Анатольевна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики профессионального образования Южно-Уральского государственного университета.

**Olga Khanjina**, Candidate PHD (Pedagogical Sciences), Assistant Professor of the Department for English Language of The South-Urals State University.

**Холоднякова Людмила Васильевна**, заместитель директора по научно-методической работе Курганского технологического колледжа г. Курган.

**Lyudmila Holodnyakova**, deputy director (science & methods department) of The Kurgan College for Technology.

**Цытович Мария Витальевна**, преподаватель кафедры английского языка Южно-Уральского государственного университета.

**Marina Tsitovich**, lecturer of the Department for English Language of The South-Urals State University.

## **ТРЕБОВАНИЯ ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ МАТЕРИАЛОВ**

1. В редакцию предоставляется электронная (документ Microsoft Word) версия работы, экспертное заключение о возможности опубликования работы в открытой печати, сведения об авторах (Ф.И.О., место работы, звание и должность для всех авторов работы, сроки обучения в аспирантуре для аспирантов), контактная информация ответственного за подготовку рукописи (адрес, телефон, e-mail).

2. Структура статьи: УДК, название, список авторов, аннотация (не более 500 знаков), список ключевых слов, текст работы, литература (в алфавитном порядке, ГОСТ 7.1-2003). После текста работы следует название, аннотация, список ключевых слов и сведения об авторах на английском языке.

3. Параметры набора. Поля: зеркальные, верхнее – 23, нижнее – 23, левое – 22, правое – 25 мм. Шрифт – Times New Roman, кегль – 14. Отступ красной строки 1,25–1,27 см, интервал между абзацами 0 пт, межстрочный интервал – полуторный. Рисунки и схемы должны быть сгруппированы и иметь названия.

4. Адрес редакции научного журнала «Вестник ЮУрГУ» серии «Образование, здравоохранение, физическая культура» (спецвыпуск «Педагогические науки»): Россия, 454080, г. Челябинск, пр. им. В.И. Ленина 85, корпус 3А, Южно-Уральский государственный университет, Механико-технологический факультет, кафедра «Педагогика профессионального образования», ауд. 466/3. Тел./факс (351) 267-93-59, зам. отв. редактора профессору Котляровой Ирине Олеговне.

5. Полную версию правил подготовки рукописей и пример оформления можно загрузить с сайта ЮУрГУ (<http://www.susu.ac.ru>) следуя ссылкой: «Научные исследования», «Издательская деятельность», «Вестник ЮУрГУ», «Серии».

6. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

**ВЕСТНИК  
ЮЖНО-УРАЛЬСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА**

**№ 29 (129) 2008**

**Серия  
«ОБРАЗОВАНИЕ, ЗДРАВООХРАНЕНИЕ,  
ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»  
Выпуск 17**

**Издательство Южно-Уральского государственного университета**

---

Подписано в печать 01.12.2008. Формат 60×84 1/8. Печать трафаретная.

Усл. печ. л. 17,67. Уч.-изд. л. 18,75. Тираж 500 экз. Заказ 454/501.

---

Отпечатано в типографии Издательства ЮУрГУ. 454007, г. Челябинск, пр. им. В.И. Ленина, 76.