



ВЕСТНИК

**ЮЖНО-УРАЛЬСКОГО № 13 (146)
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА 2009**

ISSN 2073-7602

СЕРИЯ

«ОБРАЗОВАНИЕ.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

Выпуск 3

Учредитель – ГОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет»

Редакционная коллегия серии:

д.п.н., профессор **Котлярова И.О.**

(отв. редактор),

д.п.н., профессор **Сериков Г.Н.**

(зам. отв. редактора),

д.п.н., профессор **Астахова Л.В.,**

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

д.п.н., профессор **Лихолетов В.В.,**

д.п.н., профессор **Резанович И.В.,**

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

к.п.н., доцент **Буров К.С.,**

к.п.н., доцент **Волкова М.А.**

(отв. секретарь)

Серия основана в 2009 году.

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

Подписной индекс 29212 в объединенном каталоге «Пресса России».

Периодичность выхода – 6 номеров в год.

СОДЕРЖАНИЕ

ОТ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ	4
ИНФОРМАЦИЯ	
Публикации	5
Защиты диссертаций	7
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИКИ	
ИППОЛИТОВА Н.В. Взаимосвязь понятий «методология» и «методологический подход»	9
КУГАН Б.А., СЕРИКОВ Г.Н. Системно-синергетическая интерпретация управленческого взаимодействия в сфере образования	16
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ	
КАРАЧАРОВСКИЙ А.В., КАРАЧАРОВСКИЙ В.А. Направленность управленческого взаимодействия на подготовку профессионально мобильных кадров	30
БУРОВ К.С. Использование компьютерных технологий для обеспечения взаимодействия субъектов управления методической работой в образовательном учреждении	35
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
ФИЛАТОВА И.В. Взаимодействие субъектов в досуговом центре педагогического колледжа	38
ИШИМОВА И.Н. Педагогическое взаимодействие в становлении общенаучных понятий у студентов вуза	41
ОВИНОВА Л.Н. Педагогическое партнерство в сопровождении образовательно-досуговой деятельности – условие реализации модели воспитания нравственности студентов в образовательно-досуговом процессе университета	45
ТИХОНОВА Т.Ю. Методика развития коммуникативной культуры будущего специалиста по связям с общественностью в процессе профессиональной подготовки	50
ШРАЙБЕР Е.Г. Педагогические условия реализации образовательного процесса в вузе	55
КЛИМОВА О.В. Формирование коммуникативной компетенции у студентов юридического факультета	60
АНИСИМОВА В.А. Методика развития научно-исследовательской деятельности студентов вуза	66
ДЕРЯБИНА Л.Б. Учебно-педагогическое взаимодействие при подготовке студентов к самообразованию	74
НАШИ АВТОРЫ	79

CONTENTS

FROM EDITORIAL BOARD	4
INFORMATION	
Publications	5
Defense of dissertations	7
PEDAGOGY METHODOLOGICAL FOUNDATIONS	
IPPOLITOVA N.V. The correlation of notions “methodology” and “methodological approach”	9
KUGAN K.S., SERICOV G.N. Systematical and synergetic interpretation of management interaction in the education sphere	16
EDUCATION MANAGEMENT. THEORY AND PRACTICE	
KARACHAROVSKY A.V., KARACHAROVSKY V.A. The orientation of management interaction to the professional mobile staff training	30
BUROV K.S. The computer technologies usage for the management subjects interaction ensuring of the methods in the educational institute	35
PROFESSIONAL EDUCATION. THEORY AND METHODOLOGY	
FILATOVA I. V. Subjects interaction at the pedagogical college free-time center	38
ISHIMOVA I.N. General scientific notions formation of university students within pedagogical interaction	41
OVINOVA L.N. Pedagogical partnership in educational and free-time activity support as an essential condition of student morality upbringing model realization in the university educational and free-time process	45
TIHONOVA T. Y. The development methods for a future PR-specialist communicative culture in professional training	50
SHRAIBER E.G. Pedagogical conditions of the educational process in the institute of higher education	55
KLIMOVA O.V. Communicative competence forming for the faculty of law students	60
ANISIMOVA V.A. University students research activity methods of development	66
DERYABINA L.B. Scholastic-pedagogical interaction in student training for the self-education	74
OUR AUTHORS	79

От редакционной коллегии

Уважаемый читатель!

Этот номер журнала посвящен изучению вопросов различных видов взаимодействий, характерных для сферы образования. В образовании взаимодействуют различные субъекты: учащиеся (студенты), педагоги, ученые, руководители образовательных учреждений, их подразделений и учреждений управления образованием.

Образование связано с обменом информацией, прежде всего, между субъектами его осуществления. Образовательный и научно-образовательный процессы происходят во взаимодействии педагогов и учащихся (студентов), педагогов между собой. В управлении образованием, в принятии и исполнении управленческих решений главная роль принадлежит управленческому взаимодействию субъектов управления и исполнителей. Таким образом, ядром всех процессов в образовании является тот или иной вид образовательного взаимодействия соответствующих субъектов.

В данном номере журнала взаимодействие субъектов в образовании рассматривается на различных уровнях: методологическом, теоретическом, практико-ориентированном.

Методологические основы взаимодействия субъектов в сфере образования представлены в разделе «Методологические основания педагогики». Общие вопросы функций методологии педагогики отражены в статье доктора педагогических наук, профессора Н.В. Ипполитовой. Системно-синергетические основы управленческого взаимодействия охарактеризованы в статье докторов педагогических наук, профессоров Б.А. Кугана и Г.Н. Серикова.

В разделе «Теория и практика управления образованием» рассмотрены разные уровни управленческого взаимодействия. В статье кандидата педагогических наук, доцента В.А. Карачаровского и А.В. Карачаровского охарактеризованы виды внутри- и межведомственного управленческого взаимодействия,

направленного на обеспечение профессиональной мобильности выпускников образовательных учреждений профессионального образования в системе непрерывного образования. Статья кандидата педагогических наук, доцента К.С. Булова посвящена исследованию управленческого взаимодействия субъектов образовательного учреждения, направленного на обеспечение качества методической работы педагогов.

В статьях, представленных в разделе «Теория и методика профессионального образования», явно просматриваются две описанных авторами группы взаимодействия в образовании: учебно-педагогическое взаимодействие, т.е. взаимодействие в образовательном (научно-образовательном) процессе между педагогами и людьми, получающими образование, и педагогическое взаимодействие.

Учебно-педагогическому взаимодействию, направленному на достижение различных целей в образовании, посвящены статьи кандидатов педагогических наук, доцентов Т.Ю. Тихоновой, О.В. Климовой, В.А. Анисимовой, аспирантов и соискателей кафедры «Педагогика профессионального образования» И.В. Филатовой, Е.Г. Шрайбер, Л.Б. Дерябиной. В статьях доцента И.Н. Ишимовой и соискателя Л.Н. Овиновой охарактеризовано педагогическое партнерство, осуществляемое в соответствии с единым методическим замыслом. В большинстве статей этого раздела имеет место описание учебного взаимодействия студентов.

В данном номере «Вестника ЮУрГУ» серии «Образование. Педагогические науки» опубликованы статьи авторов из учреждений высшего и среднего профессионального образования, а также управления образованием, различных городов Урала и Зауралья (Челябинска, Троицка, Кургана, Шадринска, Златоуста).

Подробная информация об этих исследователях содержится в разделе журнала «Наши авторы».

Информация

ПУБЛИКАЦИИ

Котлярова, И.О. Инновационные системы повышения квалификации: монография / И.О. Котлярова. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2008. – 320 с. Представляем вашему вниманию описание монографии доктора педагогических наук, профессора, заведующего кафедрой «Педагогика профессионального образования» И.О. Котляровой «Инновационные системы повышения квалификации».

В монографии решение проблемы повышения квалификации современных педагогических кадров рассмотрено в инновационных условиях глобализации во всех сферах человеческой жизнедеятельности, становления капиталистического пути развития России, модернизации российского образования и присоединения России к Болонской декларации.

В монографии цель разработки и реализации инновационных систем повышения квалификации требует решения двух взаимосвязанных задач: подготовки высококвалифицированных специалистов, с одной стороны, и обеспечения возможности их свободного передвижения, обмена достижениями в области образования, культуры и производства, международного сотрудничества (т.е. профессиональной мобильности) – с другой стороны. Это актуализирует проблему подготовки высококвалифицированных кадров на основе общих мировых требований к качеству их подготовки, а также их переподготовки и повышения квалификации.

Переподготовка и повышение квалификации в современных условиях рассматриваются автором как процессы, включенные в систему непрерывного образования профессионалов в течение всей жизни, востребованные как со стороны личности, так и государства и общества. Опираясь на ключевое положение о том, что высокая педагогическая квалификация – это один из наиболее существенных резервов повышения качества образования всех уровней, автор выбирает главным предметом исследования повышение квалификации педагогических кадров.

Связывая качественные изменения в сфере образования с инновациями, субъектами которых являются педагоги, автор приходит к выводу о взаимной связи процессов повыше-

ния квалификации педагогических кадров и процессов инновации в сфере образования. Соотнесенность и взаимная обусловленность соответствующих сверхсложных, многомерных и неоднозначных явлений приводят автора к необходимости их системного изучения. Познание этих явлений и соответствующее исследование базировались на взаимно дополняющих методологических основаниях: системном, синергетическом, деятельностном, личностно ориентированном подходах.

Первые три главы монографии «Инновация как явление и понятие», «Инновационная профессиональная педагогическая деятельность», «Виды инновации» посвящаются всестороннему рассмотрению инновации. В первой главе инновация представлена как явление, обладающее свойством атрибутивности по отношению к образованию. В научном плане оно отражено как соответствующее понятие, имеющее характерное содержание и определенный объем. Во второй главе инновация описана в деятельностном аспекте и представлена как одна из сторон профессиональной деятельности любого педагога. В третьей главе охарактеризованы виды инновации, которые относительно определенной новации являются этапами инновационной деятельности, а в плане отражения входят в объем понятия «инновация».

В четвертой главе «Инновационные образовательные системы» положения системного подхода и общей теории систем проинтерпретированы относительно образовательных систем и инновационных образовательных систем, в частности. На их основе, а также с использованием известных элементов теории образовательных систем содержательно раскрыты характеристики искусственных, естественных, смешанных инновационных образовательных систем (состав, структура, функции, особенности развития). Дано системное представление инновации.

Пятая и шестая главы «Морфоструктурная характеристика профессиональной педагогической квалификации» и «Развитие профессиональной педагогической квалификации» посвящены изложению элементов теории профессиональной педагогической ква-

лификации и повышения квалификации педагогов. Квалификация определена как системная характеристика. Ее развитие охарактеризовано в единстве внутреннего и внешнего планов. Сделан акцент на становлении и зрелости квалификации как на стадиях ее развития, соответствующих периоду профессиональной деятельности и этапу послевузовского образования. Развитие представлено в единстве самоорганизации и повышения квалификации.

Седьмая глава «Развитие профессиональной педагогической квалификации в процессе инновации» посвящена описанию процесса, результатов и закономерностей развития квалификации в инновации. В ней выявлены взаимосвязи соответствующих процессов, а также определена специфика профессиональной инновационной деятельности по созданию, освоению, апробации и внедрению новации в аспекте ее влияния на рост квалификации педагогов. Это позволило выявить и сформулировать ряд закономерностей, касающихся взаимодействия развития квалификации и инноваций.

Восьмая глава «Условия повышения профессиональной педагогической квалификации» посвящена управлению инновациями. Неуправляемое осуществление инновационной деятельности чревато ее низкой результативностью и может привести ко многим негативным явлениям в образовании: ухудшению качества образования, состояния здоровья участников образовательного или научно-образовательного процесса; возникновению профессиональных деформаций и проч. В этой связи предлагается специальная организация образовательного пространства в виде совокупности групп управленческих условий инновации: нормативно-регламентирующих, перспективно-ориентирующих, деятельностно-стимулирующих, коммуникативно-информационных. Условия систематизированы, охарактеризована их структура как совокупность связей между группами условий, придающих им целостность.

В девятой главе «Модели повышения квалификации» описана авторская интерпретация модели в педагогике, отражающей соответствующую педагогическую действительность. Модель представлена в системном

виде и выражена как целостность моделей, связанных «по горизонтали» и отражающих разные аспекты повышения квалификации в инновации, а также связанных «по вертикали» в соответствии с этапами осуществления отражаемого процесса. Таким образом, модель-система отражает уровневые подсистемы педагогической и методической модели. При этом системная модель охватывает модели разных уровней научного отражения: концептуальную, педагогическую и методическую.

В концептуальной модели сконцентрированы теоретико-методологические взгляды автора на познание повышения квалификации в инновации. Охарактеризованы соответствующие методологические подходы, принципы и систематизированы все выявленные закономерности. Они конкретизированы в педагогической и методической моделях, которые, соответственно, отразили специфику содержания, методов и форм повышения квалификации педагогов, а также возможности и варианты конструирования технологий или методик личностно ориентированного повышения квалификации.

В десятой главе «Инновационные программы повышения квалификации» продолжено рассмотрение моделей на методическом уровне. Охарактеризованы программы повышения квалификации педагогов высшей школы, которые имеют инновационный характер, с одной стороны, а с другой стороны, представлен инновационный методический замысел их реализации. Основное внимание уделено авторским программам, разработанным для федеральных программ повышения квалификации профессорско-преподавательского состава и апробированным в течение двух лет, а также программе образования, дополнительного к высшему, «Преподаватель высшей школы».

Таким образом, в монографии сделана попытка изучения и научного отражения взаимосвязанных явлений развития квалификации и инновации от уровня концептуального рассмотрения до уровня методической реализации авторских замыслов.

Монография предназначена для научных работников, аспирантов, специалистов в сфере повышения квалификации кадров, а также практических работников – субъектов инновационной деятельности.

ЗАЩИТЫ ДИССЕРТАЦИЙ

В феврале и марте 2009 года были защищены следующие диссертации по педагогическим наукам.

1. Щетихина Лариса Владимировна

Специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования».

Диссертационный совет Д212.298.11 в ГОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет».

Дата защиты 19.02.2009 г.

Тема: Формирование историко-культурной компетенции у студентов технических специальностей.

Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор Т.Н. Третьякова.

В диссертации Л.В. Щетихиной уточнены сущностные характеристики историко-культурной компетенции в структуре общекультурной компетенции студентов технических специальностей; раскрыто содержание историко-культурной компетенции студентов технических специальностей; обоснована структура и содержание историко-культурной компетенции; разработана структурно-функциональная модель формирования историко-культурной компетенции у студентов технических специальностей.

Практическая значимость результатов исследования определяется тем, что разработаны:

– методика реализации педагогических условий, расширяющая индивидуальную базу историко-культурных знаний и умений у будущих специалистов технического профиля и актуализирующая поле личностного смысла саморазвития историко-культурной компетенции;

– дидактическое обеспечение, включающее учебное пособие, авторские программы, программы спецкурсов;

– критериально-оценочный инструментарий, позволяющий определить уровни сформированности историко-культурной компетенции у студентов технических специальностей с позиций этапно-содержательного подхода к организации учебного процесса, включающий критерии, показатели, диагностические и контрольно-измерительные материалы.

Материалы исследования и предложенная система организации учебного процесса могут найти применение при организации процесса обучения в высших и средних учебных заведениях не только технического, но и гу-

манитарного профиля, а также в системе дополнительного образования.

2. Пагнаева Елена Александровна

Специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования».

Диссертационный совет Д212.298.11 в ГОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет».

Дата защиты 19.02.2009 г.

Тема: Развитие инновационного потенциала учителя в условиях школы как самообучающейся организации.

Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор И.В. Резанович.

Научная новизна исследования в диссертации Е.А. Пагнаевой состоит в том, что разработана модель развития инновационного потенциала учителя в школе как самообучающейся организации на основе системного, деятельностного, синергетического и андрагогического подходов; выявлен комплекс педагогических условий, обеспечивающий эффективную реализацию модели развития инновационного потенциала учителя в школе как самообучающейся организации; разработана методика развития инновационного потенциала учителя в школе как самообучающейся организации.

Практическая значимость результатов исследования состоит в том, что разработаны: методика повышения уровня инновационного потенциала работников; инструментально-диагностические средства аттестации педагогических работников общеобразовательных учреждений.

Предложенная технология повышения инновационного потенциала работников может найти применение в курсовой подготовке и профессиональной переподготовки кадров в учреждениях дополнительного профессионально-педагогического образования.

3. Овчинникова Наталья Николаевна

Специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования».

Диссертационный совет Д212.295.01 при ГОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет».

Дата защиты 24.03.2009 г.

Тема: Формирование информационно-профессиональной компетентности будущих инженеров.

Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор Н.О. Яковлева.

В диссертации уточнены понятия «информационно-профессиональная компетентность», «формирование информационно-профессиональной компетентности будущих менеджеров»; осуществлена комплексная взаимодополняющая разработка системного и информационного подходов к изучению проблемы исследования и построению системы формирования информационно-профессиональной компетентности будущих инженеров; определены принципы реализации системы формирования информационно-профессиональной компетентности будущих инженеров в условиях профессионально-технического образования; расширены научные представления о процессе формирования информационно-профессиональной компетентности будущих инженеров.

Практическая значимость исследования определяется:

– внедрением в образовательные вуза системы формирования информационно-профессиональной компетентности будущих инженеров;

– определением и характеристикой критериев и уровней сформированности информационно-профессиональной компетентности будущих менеджеров;

– разработкой системы информационно-технических задач и учебных проектов;

– разработкой научно-методических рекомендаций по формированию информационно-профессиональной компетентности будущих менеджеров.

Предложенные рекомендации могут быть использованы в практике подготовки будущих менеджеров в вузе.

Методологические основания педагогики

УДК 001.8

ББК Ч30/49:Ю251+Ю251

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОНЯТИЙ «МЕТОДОЛОГИЯ» И «МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД»

Н.В. Ипполитова

Шадринский государственный педагогический институт

THE CORRELATION OF NOTIONS “METHODOLOGY” AND “METHODOLOGICAL APPROACH”

N. V. Ippolitova

Shadrinsk State Pedagogical Institute

Раскрывается сущность и взаимосвязь понятий «методология», «методология педагогики», «методологический подход»; дается характеристика функций методологии и методологических подходов, выделяются условия выбора методологических подходов, применяемых в научно-педагогических исследованиях.

Ключевые слова: методология, методология педагогики, методологический подход.

The essence and correlation of notions “methodology”, “pedagogical methodology”, “methodological approach” are described. The function characteristic of methodology, methodological approach is given. The conditions of choosing methodological approaches applying in the scientific-pedagogical researches are distinguished.

Keywords: methodology, pedagogical methodology, methodological approach.

Вопросы методологического обоснования научных исследований всегда занимали значительное место на различных этапах развития науки, поскольку развитие любой науки может осуществляться лишь в том случае, если она пополняется новыми фактами, накопление и интерпретация которых обеспечиваются применением научно обоснованных методов исследования. В свою очередь, выбор методов исследования зависит от совокупности теоретических принципов, составляющих основу исследования.

Познание любого явления окружающей действительности предполагает наличие инструмента познания. В качестве такого инструмента выступает методология, определяющая основные направления процесса познания.

Методология (от греч. *methodos* – путь исследования или познания, теория, учение и *logos* – слово понятие) – «учение о методе», «теория метода». Понятие «методология» имеет несколько толкований.

В широком смысле она трактуется как философская исходная позиция научного познания, общая для всех научных дисциплин [19, с. 365].

В узком смысле методология рассматривается как теория научного познания в конкретной научной дисциплине [2, с. 54; 14, с. 235].

Итак, методология в общем понимании представляет собой учение о принципах построения, об основных закономерностях развития, о формах и методах научного познания. При этом важно отметить, что именно выбор методологии исследования обуславливает объективность и достоверность полученного знания. Однако ограничивать понимание методологии как процесса познания было бы ошибочным. В современных философских исследованиях подчеркивается деятельностный характер методологии, отмечается, что методология – это орудие не только теоретического познания, но и преобразования действ-

вительности. Так, Э.Г. Юдин считает, что методология науки дает характеристику компонентов научного исследования, его объекта, предмета анализа, задач исследования, совокупности исследовательских средств, необходимых для их решения, а также формирует представление о последовательности действий ученого в процессе решения исследовательских задач [20, с. 31]

Сходной позиции придерживаются и другие исследователи, рассматривающие методологию как «систему принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе» [19, с. 365], как «учение о методе научного познания и преобразования мира» [18].

Как показывает анализ определений методологии, данное понятие находится в тесной взаимосвязи с понятиями «метод», «методика».

В современной научной литературе метод определяется как «путь, способ исследования; способ сбора, обработки и анализа данных; способ применения старого знания для получения нового знания; упорядоченная работа с фактами и концепциями; совокупность относительно однородных приемов, операций практического или теоретического освоения действительности, подчиненных решению конкретной задачи» [15, с. 404].

Понятие «метод исследования» трактуется как: 1) способ достижения какой-либо цели, решения конкретной задачи; 2) совокупность приемов или операций практического или теоретического освоения (познания) действительности [17, с. 69]. В определении данного понятия ключевым моментом является понимание его как способа достижения цели, который включает в себя определенные приемы и операции.

Конкретное воплощение избранных исследователем приемов и операций, составляющих метод исследования, характеризуют методика исследования [8, с. 80], т.е. методика исследования обеспечивает познание педагогических явлений и процессов посредством применения в конкретном исследовании процедур, совокупности методов и приемов в соответствии с целью исследования.

Итак, понятия «методология», «метод», «методика» неразрывно связаны между собой. Методология как более широкое понятие включает в себя понятия «метод» и «методика». Составляя основу исследования, методо-

логия определяет способы изучения и преобразования действительности, пути достижения поставленной цели (методы), реализация которых предполагает применение определенных процедур, приемов (методики), т.е. взаимосвязь понятий «методология», «метод», «методика», определяется как соотношение целого и части.

Основными задачами методологии являются: определение основных направлений и программ исследований, обеспечение правильности постановки проблем, разработка методов и средств научного исследования, обеспечение ученых интеллектуальной техникой научной деятельности, нахождение общих подходов к изучению предмета, становление общей стратегии научного поиска, корректировка этапов исследования по предметному содержанию, определение принципиальной структуры и основных линий взаимосвязей результатов исследования, построение и обоснование предмета научного исследования [13, с. 9].

На основе решения данных задач формируются те или иные научные теории. Но если теория направлена на получение знания о действительности, то методология анализирует процесс получения знания, т.е. между теорией и методологией всегда сохраняется отношение цели и средства.

Методология выполняет различные функции. И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин отмечают, что общее назначение методологии состоит в выполнении нормативных функций [3, с. 67].

Прескриптивная (нормативная) функция методологии направлена на регуляцию деятельности. По мнению философов, в нормативном методологическом анализе преобладают конструктивные задачи, связанные с разработкой положительных рекомендаций и правил осуществления научной деятельности. Однако, как указывает Э.Г. Юдин, методологическое знание выступает либо в прескриптивной (нормативной), либо в дескриптивной (описательной) форме, причем на практике оба типа знания соседствуют друг с другом.

Дескриптивная методология как учение о структуре научного знания, закономерностях научного познания служит ориентиром в процессе исследования. Дескриптивный анализ имеет дело с ретроспективным описанием уже осуществленных процессов научного познания. В связи с этим основной задачей дескриптивной методологии можно считать изучение тенденций и форм развития познания с

помощью категориальных и понятийных методов, а также характерных для каждого конкретного этапа схем объяснения.

Разнородность этих функций обуславливает различие типов и уровней методологического анализа. В связи с этим различается несколько уровней методологии. И.В. Блауберг и Э.Г. Юдин выделяют следующие уровни методологии: высший уровень – философская методология, второй уровень – общенаучная методология, третий уровень – конкретно-научная методология и четвертый – методика и техника исследования [3, с. 68–69].

Все уровни методологии образуют сложную систему, в рамках которой между ними существует соподчинение. Философский уровень методологии выступает как содержательное основание всякого методологического знания, определяет мировоззренческие подходы к процессу познания и преобразования действительности. Система взглядов и убеждений исследователя определяет его позицию по отношению к окружающей действительности, к миру и служит основой осуществления познания, выдвижения теоретических положений и, в конечном итоге, деятельности по преобразованию окружающей действительности.

Общенаучный уровень методологии, включающий общенаучные концепции, вооружает исследователя знаниями, необходимыми для общего анализа изучаемого явления, формирует основу теоретической и практической деятельности.

Конкретно-научный уровень методологии позволяет конкретизировать проблему с точки зрения определенной науки, сформулировать принципы и выделить методы исследования, характерные для данной научной области.

Технологический уровень методологии определяет, каким образом можно получить достоверный эмпирический материал, обеспечивает получение с помощью определенных процедур, свойственных данной науке.

Философский анализ понятия «методология» позволяет выявить сущность понятия «методология педагогики».

В современной научной литературе данное понятие рассматривается с различных позиций. Некоторые исследователи рассматривают методологию педагогики только с позиции ее гносеологической функции, т.е. с точки зрения педагогического познания:

– система знаний об основах и структуре

педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность [5, с. 73];

– система знаний об основах и структуре педагогической теории, о подходах к исследованию педагогических явлений и процессов, о способах получения знаний, объективно отражающих постоянно, быстро меняющуюся действительность в условиях развивающегося общества [6, с. 9];

– учение о психолого-педагогическом знании, закономерностях его развития, принципах подхода и способах его добывания, категориальном аппарате, основаниях и структуре психолого-педагогической теории [4, с. 57].

Однако большинство ученых определяют понятие «методология педагогики» с учетом сущностных характеристик понятия «методология», выделенных в философских исследованиях, и отмечают как ее гносеологическую, так и деятельностную направленность:

– совокупность ведущих философских и других идей, принципов, установок, процедур, которые лежат в основе исследования и преобразования педагогических явлений [1];

– система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества специально-научных педагогических исследований [9];

– учение о педагогическом знании, процессе его добывания, способах объяснения (создания концепции) и практического применения для преобразования или совершенствования системы обучения и воспитания [7].

Такая точка зрения представляется более обоснованной и дает основание рассматривать методологию педагогики как систему принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, направленной на познание и преобразование педагогических явлений, процессов, систем, а также как учение об этой системе.

Методология педагогики выполняет различные функции. Так, Н.М. Борытко, связывая понятия «методология педагогики» и «методология образования», выделяет познавательную, критическую и рефлексивную функции. По мнению ученого, познавательная функция состоит в получении системы

новых знаний (о путях и способах повышения эффективности и качества психолого-педагогических исследований, о закономерностях и тенденциях развития психолого-педагогических наук в их неразрывной связи с практикой образования, о методах оценки качества исследовательской работы, о правилах осуществления научной деятельности, о способах построения и обоснования теорий и концепций образовательной деятельности). Критическая функция позволяет осознать необходимость преобразования педагогической действительности для устранения выявленных недостатков. Рефлексивная функция способствует реализации педагогом процесса самопознания [4].

На наш взгляд, такой подход несколько ограничен. Функции методологии педагогики могут быть выделены на основе анализа функций методологии науки в целом и функций педагогической науки в частности. С учетом этого вполне обоснованным представляется выделение двух групп функций методологии педагогики, отражающих ее «знаниевый» и деятельностный аспекты (В.В. Краевский). Первая группа функций, связанная с познанием педагогической действительности, включает когнитивную, дескриптивно-объяснительную, диагностическо-критическую и прогностическую функции. Вторую группу функций, отражающую деятельностный характер методологии педагогики, составляют нормативно-ориентационная, преобразующая и рефлексивная функции.

Когнитивная функция предполагает получение новых знаний о педагогических явлениях, процессах, системах и способах их изучения и преобразования.

Диагностическо-критическая функция предполагает избирательную оценку имеющихся фактов, их сопоставление, соотнесение с определенными критериями, систематизацию, классификацию и пр. Реализация данной функции способствует выявлению значимых фактов, которые могут быть включены в массив научного знания, составляющий эмпирический базис науки, и отграничению их от случайных, эпизодических фактов. Кроме того, данная функция помогает педагогу-исследователю осознать противоречия между наличным знанием и знанием, необходимым для прогрессивного преобразования педагогической действительности (процессов, систем).

Реализация дескриптивно-объяснитель-

ной функции направлена на научное описание и теоретическое объяснение получаемого знания. Это предполагает констатацию и объективное изложение реальных фактов педагогической действительности, доступных для данной науки, эмпирических данных, полученных в процессе практической деятельности. Научное объяснение данных практического опыта включает не только интерпретацию и толкование имеющихся фактов, но и вскрытие причинно-следственных связей в анализируемых явлениях, выявление в них определенных закономерностей.

Прогностическая функция раскрывает направленность методологии на выявление тенденций развития педагогических процессов и систем, а также возможностей переноса инновационного опыта в новые условия.

Нормативно-ориентационная функция означает определение ориентиров в организации и осуществлении теоретической и практической деятельности, разработку рекомендаций и правил осуществления научной деятельности.

Преобразующая функция отражает деятельностный характер методологии педагогики, ее направленность на совершенствование педагогической практики.

Реализация рефлексивной функции связана с характеристиками субъекта научно-исследовательской деятельности и направлена на выработку объективной оценки осуществленного исследования на основе анализа эффективности решения поставленных задач.

Выделенные функции находятся в отношениях взаимосвязи и взаимозависимости, обеспечивая целостное представление о сущности методологии педагогики, и позволяют выявить задачи методологического характера, стоящие перед педагогической наукой: «определение предмета педагогики и ее места среди других наук; определение проблематики педагогических исследований; определение принципов и способов добывания знаний о педагогической действительности; методах их преобразования и их интерпретации; исследование структуры, способов построения и развития педагогической теории; выявление условий эффективного взаимодействия науки и практики, основных путей внедрения достижений науки в педагогическую практику; анализ и конструктивная критика педагогических концепций» [17, с. 11].

Реализация методологических оснований научного анализа явлений и процессов осуще-

ствляется посредством применения методологических подходов.

В общепринятом понимании слово «подход» означает совокупность приемов, способов, используемых для воздействия на кого-либо, изучения чего-либо, ведения дел. Исследовательский подход определяется как исходный принцип, исходная позиция исследователя [1].

В современной философии понятие методологического подхода рассматривается по-разному различными учеными. Так, Н. Стефанов определяет методологический подход как «совокупность (систему) принципов, которые определяют общую цель и стратегию соответствующей деятельности» [16, с. 27].

Э.Г. Юдин и И.В. Блауберг рассматривают методологический подход как «принципиальную методологическую ориентацию исследования, как точку зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), как понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования» [3, с.74].

По мнению А. Петрова, в качестве общенаучной категории это понятие имеет два значения: 1) исходный принцип, исходная позиция, основное положение или убеждение, составляющее основу исследовательской деятельности; 2) направление изучения объекта (предмета) исследования [12].

С учетом данных точек зрения мы рассматриваем методологический подход как принципиальную методологическую ориентацию исследования, основанную на совокупности принципов, которые определяют общую цель и стратегию соответствующей деятельности.

Анализ понятия «методологический подход» во взаимосвязи с родовым понятием «методология» и с учетом уровней методологии подводит к целесообразности выделения уровней его толкования, что обусловлено его многоаспектностью и весьма широким методологическим содержанием. Это подтверждается тем, что в современной методологической литературе понятие «подход» либо отождествляется с проведением в исследовании определенной мировоззренческой позиции (И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин и др.), либо понимается как стратегический принцип или совокупность принципов (И.В. Блауберг, Н.Стефанов, Э.Г. Юдин), либо связывается с применением набора процедур и приемов, служащих формой и условием реализации соответствующих принципов (А. Петров и др.).

В структуре подхода как целостного явления А. Петров выделяет два уровня: концептуально-теоретический, включающий базовые, исходные концептуальные положения, идеи и принципы, которые выступают гносеологической основой деятельности, осуществляемой с позиций и в рамках данного подхода, являются ядром ее содержания, и процессуально-деятельностный, обеспечивающий выработку и применение в процессе такой деятельности целесообразных, адекватных ее концептуально-ориентированному содержанию способов и форм осуществления [12].

Такая точка зрения вполне обоснованна, так как в философских источниках методология трактуется как «система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности», т.е. выделяется ее теоретическая и практическая направленность. Однако, на наш взгляд, более обоснованным было бы рассматривать понятие методологического подхода с позиций уровней методологии, что позволяет выделить три уровня в его трактовке:

– философско-прескриптивный – совокупность идей, определяющих общую научную мировоззренческую позицию ученого при осуществлении исследования (философский уровень методологии);

– концептуально-дескриптивный – совокупность принципов, составляющих основу стратегии исследовательской деятельности (общенаучный и конкретно-научный уровень методологии);

– процессуально-праксеологический – совокупность способов, приемов, процедур, обеспечивающих реализацию избранной стратегии деятельности (уровень методики и техники исследования).

Такое понимание методологического подхода дает возможность определить данное понятие как совокупность идей, определяющих общую научную мировоззренческую позицию ученого, принципов, составляющих основу стратегии исследовательской деятельности, а также способов, приемов, процедур, обеспечивающих реализацию избранной стратегии в практической деятельности.

В соответствии с этим можно выделить функции методологического подхода, раскрывающие его роль и обеспечивающие успешность организации и осуществления научного исследования: философско-нормативную, когнитивно-прогностическую, конструктивно-праксеологическую.

Философско-нормативная функция предполагает определение исходных мировоззренческих, научных принципов, формирующих основу исследовательской деятельности, что позволяет определить методологическую базу исследования, сформулировать концепцию, теорию.

Реализация когнитивно-прогностической функции направлена на организацию изучения объекта исследования с целью получения новых знаний о нем, выдвижения и обоснования предположений о возможных путях его совершенствования.

Конструктивно-праксеологическая функция предполагает выявление и применение способов, приемов организации практической деятельности по преобразованию исследуемого объекта.

С учетом выделенных функций можно определить роль методологического подхода в организации и осуществлении научных исследований – обеспечение методологической основы познания и преобразования изучаемых объектов реальной действительности (явлений, процессов, систем). Необходимо отметить, что каждый отдельно взятый подход представляет собой качественно новый способ изучения исследуемых явлений, но ни один из них не является универсальным. Различные подходы не могут оцениваться с позиций «лучше–хуже», необходимо говорить лишь об адекватности соответствующих подходов определенным типам исследования.

Каждый методологический подход может быть соотнесен с определенным уровнем методологии науки. Методологические подходы, соответствующие уровню философской методологии, связаны с разработкой мировоззренческой проблематики, с выполнением функций философской критики форм и принципов научного познания.

Методологические подходы, отражающие общенаучный уровень методологии, могут распространяться одновременно на совокупность фундаментальных научных дисциплин, они связаны с решением широкого круга методологических задач. Методологические подходы конкретно-научного уровня отражают специфику исследований в определенной научной дисциплине или ряде взаимосвязанных смежных дисциплин. Методологические подходы, принадлежащие к уровню методики и техники исследования, представляют собой специализированную совокупность процедур, обеспечивающих получение единообразного

и достоверного эмпирического материала и его первичную обработку.

Как правило, один подход не исчерпывает методологической характеристики конкретного исследования. Сложность и многогранность явлений окружающей действительности, их взаимосвязь и взаимозависимость обуславливают необходимость применения совокупности методологических подходов, обеспечивающих получение объективной, достоверной информации, позволяющей создать целостную картину изучаемого явления.

При организации научного исследования одной из задач, имеющих первостепенное значение, является выбор методологических подходов, составляющих его основу. Поскольку в современной науке существует множество методологических подходов, определяющих различные направления исследований и отражающих специфику конкретной научно-исследовательской деятельности, очень важно определить исходные позиции, способы изучения и преобразования исследуемого процесса или явления для получения целостного представления об изучаемом объекте. Эта проблема может быть успешно решена при соблюдении ряда условий:

– избираемые методологические подходы должны быть адекватными, т.е. в полной мере соответствовать целям и задачам исследования;

– для получения объективной и целостной картины исследуемого явления необходимо использовать не один, а несколько подходов, соответствующих одному или нескольким уровням методологии;

– совокупность методологических подходов, применяемых в исследовании, не должна включать взаимоисключающие подходы;

– методологические подходы, применяемые в исследовании, должны дополнять друг друга, что позволяет изучить конкретный объект всесторонне и во всех его взаимосвязях.

Итак, методология как система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности составляет основу научного исследования, которая реализуется посредством применения определенных методологических подходов. При этом методологический подход может рассматриваться как совокупность принципов, отражающих принципиальную методологическую ориентацию исследования.

Взаимосвязь понятий «методология» и «методологический подход» может быть представлена как соотношение основы и средства: применение определенных методологических подходов обеспечивает реализацию соответствующих методологических оснований познания и преобразования явлений и процессов.

Литература

1. Анисимов, В.В. *Общие основы педагогики: учеб. для вузов* / В.В. Анисимов, О.Г. Грохольская, Н.Д. Никандров. – М.: Просвещение, 2006. – 574 с.
2. Безрукова, В.С. *Словарь нового педагогического мышления* / В.С. Безрукова. – Екатеринбург, 1992. – 89 с.
3. Блауберг, И.В. *Становление и сущность системного подхода* / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 270 с.
4. Борытко, Н.М. *Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений* / Н.М. Борытко, А.В. Моложавенко, И.А. Соловьева; под ред. Н.М. Борытко. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 320 с.
5. Данилов, М.А. *Взаимоотношение всеобщей методологии науки и специальной методологии педагогики* / М.А. Данилов // *Проблемы социалистической педагогики*. – М.: Педагогика, 1973. – 168 с.
6. Загвязинский, В.И. *Методология и методика дидактических исследований* / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1982. – 201 с.
7. Загвязинский, В.И. *Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений* / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 208 с.
8. Коджастирова, Г.М. *Педагогический словарь* / Г.М. Коджастирова, А.Ю. Коджастиров. – М.: Академия, 2000. – 176 с.
9. Краевский, В.В. *Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений* / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 400 с.
10. Кузин, Ф.А. *Магистерская диссертация* / Ф.А. Кузин. – М.: Ось, 1997. – 123 с.
11. Новиков, А.М. *Как работать над диссертацией (пособие в помощь начинающему педагогу-исследователю)* / А.М. Новиков. – М., 1994. – 116 с.
12. Петров, А. *Основные концепты компетентностного подхода как методологической категории* / А. Петров // *Alma mater*. – 2005. – № 2. – С. 54–58.
13. Розова, С.С. *Проблема предмета методологии науки* / С.С. Розова // *Проблемы методологии науки*. – Новосибирск: Наука, 1985. – 269 с.
14. *Словарь практического психолога* / сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1997. – 389 с.
15. *Современный словарь по педагогике* / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2005. – 720 с.
16. Стефанов, Н. *Мультипликационный подход и эффективность* / Н. Стефанов. – М.: Прогресс, 1976. – 251 с.
17. Уваров, В.М. *Методы педагогического исследования: учебное пособие* / В.М. Уваров. – Нижний Тагил, 2002. – 87 с.
18. *Философский словарь* / под ред. М.М. Розенталя. – М.: Наука, 1985. – 675 с.
19. *Философский энциклопедический словарь* / под ред. Л.Ф. Ильичева и др. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
20. Юдин, Э.Г. *Системный подход и принцип деятельности* / Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1978.

Поступила в редакцию 27 февраля 2009 г.

СИСТЕМО-СИНЕРГЕТИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Б.А. Куган*, Г.Н. Сериков

*Главное управление образования Администрации Курганской области,
ЮУрГУ

SYSTEMATICAL AND SYNERGETIC INTERPRETATION OF MANAGEMENT INTERACTION IN THE EDUCATION SPHERE

B.A. Kugan, G.N. Sericov

Kurgan Regional Heard Authorities of Education, SUSU

Определено управленческое взаимодействие, рассмотрены его виды, компоненты и уровни. Охарактеризованы внутренние и внешние аспекты управленческого взаимодействия. Субъектная самость индивидуальных и групповых субъектов управления определена как внутренняя движущая сила управленческого взаимодействия. Описано явление антропосинергизма, отражающее неформальный, субъектный характер управленческого взаимодействия.

Ключевые слова: управление образованием, управленческое взаимодействие, системно-синергетическая интерпретация, внутреннее управление, самоуправление, внешнее управление, распорядительно-организующий, взаимно согласовывающий, исполнительно-регулирующий компоненты управленческого взаимодействия, самость субъекта управления, антропосинергизм.

The management interaction is defined. Its kinds, components and levels are considered. The internal and external aspects of management interaction are revealed. The subject self of individual and group management subjects as inner motive force of management interaction is defined. The anthroposinergism phenomenon reflecting the informal, subjective character of management interaction is described.

Keywords: management of education, management interaction, systematical and synergetic interpretation, internal management, self management, external management, active-organized, mutual-agreement, carry out components of management interaction, self of subject management, anthroposinergism.

Образование является одной из сфер социального бытия. Поэтому в нем находят свое отражение практически все его признаки. Следовательно, в реализации управления образованием целесообразно учитывать их, рассматривая в единстве (в общности). Такой вывод следует из сущности системно-синергетического подхода к отражению управления образованием. Поэтому управленческие решения, принимаемые субъектами образования, могут претендовать на взвешенность и разумность, если в них учитываются все основные аспекты соответствующей ситуации в образовании. В таком случае в управленческих решениях необходимо интегративно от-

ражать меры, обусловливаемые знаниями в области соответствующих научных дисциплин. В этом состоит важная особенность управления образованием на основе системно-синергетического подхода. На основе системно-синергетического подхода [2, 4, 6–9 и др.], а также материалов, изложенных в опубликованных работах авторов [3–6 и др.], в данной статье рассматривается управленческое взаимодействие как приоритетное выражение управления образованием.

Управленческая деятельность людей всегда целенаправленна. Если цели общие, то ради их достижения люди согласовывают свои управленческие действия друг с другом,

т.е. вступают в *управленческие взаимоотношения*, проявляемые через взаимодействие.

Характеризуя управленческую деятельность человека, можно выделить два ее плана – внутренний и внешний, взаимоувязанных между собой в соответствии с положениями системно-синергетического подхода. Внутренняя управленческая деятельность обуславливается природоопределенной индивидуальностью и развившейся самостью человека. Поэтому мотивы, проявляемые эмоции (в частности, интерес, склонность, целеустремленность и др.) являются неизбежными следствиями его специфики. Внутренняя управленческая деятельность человека в принципе не устранима. Она присуща самой природе управления в психологическом плане. Отсюда следует, что все участники образования являются естественными субъектами управленческой деятельности.

Внутренняя управленческая деятельность субъекта образования (учащегося, педагогического работника и др.) представляет собой важный аспект *индивидуального самоуправления*. Ее специфика заключается в том, что человек как субъект управления образованием воздействует с определенной целью на себя, мобилизует свои внутренние потенциалы для того, чтобы выполнить (достичь) поставленные перед собой цели. Индивидуальное самоуправление как внутриличностная управленческая деятельность неустраима в принципе. При гуманистических подходах к образованию индивидуальному самоуправлению намеренно передаются некоторые «властные» функции. Благодаря им раскрепощается инициатива субъекта образования (учащегося, учителя и других участников образования), создаются условия для активизации его индивидуального творчества. О внутреннем плане управленческой деятельности целесообразно говорить и в отношении групповых коалиций (учебного коллектива, педагогического коллектива учреждения образования и т.д.).

Управленческая деятельность субъектов взаимодействия, направленная на реализацию общегрупповых целей, является обязательным признаком каждого коллектива, т.е. также неустраима в принципе. Она представляет собой другой аспект самоуправления, называемый *коллективным самоуправлением*. Для него характерно разделение управленческих функций между всеми участниками соответствующего коллектива.

Итак, самоуправление является важным

аспектом управленческого взаимодействия участников образования. С системных позиций под самоуправлением образовательной системой понимается, в частности, управленческая деятельность (управленческое взаимодействие) всех участников образования, действующих в соответствующей образовательной системе.

Внешний план управленческой деятельности любого субъекта является двуаспектным. С одной стороны, субъект оказывает воздействие на объект управления: деятельность и (или) взаимодействие людей (работников образования, учащихся и др.). Такой аспект управленческой деятельности субъектов образования целесообразно назвать *административно-управленческим*. Одновременно деятельность каждого участника образования происходит в условиях, когда действуют и другие участники образования. С точки зрения системного подхода, речь идет о том, что, взаимоувязываясь между собой через внешние планы, управленческая деятельность участников образования обретает вполне определенное единство, общность, которую назовем *управленческим взаимодействием* субъектов. Следует подчеркнуть, что управленческое взаимодействие субъектов образования не сводится к некоей общности внешних планов управленческой деятельности каждого из них. Вступая в компромисс с другими участниками образования, каждый субъект (или коллектив) во внутреннем плане управления берет на себя определенные обязательства (согласие на подчинение другим субъектам, добросовестный труд, повышение профессиональной квалификации или эффективности учебной деятельности и др.).

Если внутренняя управленческая деятельность каждого из субъектов образования не вступает в острое противоречие с внутренним управлением других субъектов или с внешним планом собственной управленческой деятельности или других субъектов, то управленческое взаимодействие партнеров протекает без конфликтов и без помех достигаемым целям образования. Всякие противоречия между внутренними и внешними планами каждого из субъектов или межсубъектные противоречия вполне определенным образом сказываются на результатах образования. Поэтому *управленческое взаимодействие* участников образования следует признать *главной* организующей и регулирующей силой, действующей в образовании. При этом

управленческое взаимодействие предстает в единстве внутреннего и внешнего планов управления, взаимоувязываемых на основе системно-синергетической концепции.

Управленческое взаимодействие субъектов образования обладает всеми признаками системы [1, 4 и др.]. Признаком системного управления является взаимодействие этих элементов. Структурные формы их представления, вообще говоря, различны и зависят от уровня рассмотрения.

Например, на уровне образовательного учреждения можно вычленить управление, которое реализуется администрацией образовательного учреждения, а также педагогическое самоуправление, реализуемое в форме общественных организаций, например, педагогических работников. Кроме того, целесообразно рассматривать и ученическое (или студенческое) самоуправление как самостоятельный орган внутри образовательного учреждения, действующий на основе своего положения и выполняющий вытекающие из этого положения функции. Взаимодействие между этими тремя видами управления составляет *внутриучрежденческое самоуправление*. При этом важно заметить, что внутреннее управление присуще как субъектам административного управления (администрации учреждения), так и субъектам самоуправления: педагогического, ученического (студенческого). Мобилизация самоуправления в образовательном учреждении на решение социально и лично значимых задач образования является важной функцией внутриучрежденческого управления.

На следующих уровнях: районном, региональном, федеральном, присутствуют те же взаимодействующие стороны. Административное управление играет направляющую, распорядительную и координирующую роли. Осуществляется оно в соответствующих учреждениях управления образованием (районных, городских, областных, общефедеральном). Управленческое взаимодействие педагогических работников реализуется в различных формах (ассоциации педагогов, методические объединения и др.), а самоуправление учащихся – ассоциации учащихся, движениях (скаутских) и других детских или студенческих объединениях.

В обобщенном виде структурная схема системного управления образованием (в аспекте взаимодействия его участников) представлена на рис. 1.

Как и всякая система, управленческое взаимодействие субъектов образования характеризуется вполне определенным составом. В результате анализа управленческой деятельности субъектов образования и взаимоотношений между ними считаем целесообразным в составе системы их управленческого взаимодействия вычленить три компонента (распорядительно-организующий, взаимно согласовывающий и исполнительно-регулирующий). Охарактеризуем кратко каждый из них.

Распорядительно-организующий компонент системы управленческого взаимодействия субъектов образования характеризует командно-подчинительные аспекты во взаимоотношениях участников образования. Речь идет, вообще говоря, не только о доминирующей роли тех или иных субъектов образования по отношению к деятельности других. Распорядительно-организующий компонент предполагает также *доминирование воли самого субъекта деятельности* по отношению к выполнению им же заданий. В этом компоненте отражено единство распорядительно-организующей управленческой деятельности субъектов и принимающей распоряжения к исполнению со стороны, может быть, других субъектов управленческой деятельности. Формально этот компонент управленческого взаимодействия участников образования сводится к тому, что один из субъектов (или группа) разрабатывает способы достижения целей образования. Они доводятся до сведения участников образования, согласных (или функционально обязанных) исполнять проекты. Затем организуется исполнение через деятельность исполнителей. При неформальном подходе речь идет о единстве внутренней и внешней управленческой деятельности субъектов, связанных между собой отношением типа «руководитель – подчиненный». От их личных качеств, от профессионализма, нравственности, психологической совместимости зависит суть данного компонента системы управленческого взаимодействия субъектов образования.

Взаимно согласовывающий компонент системы управленческого взаимодействия субъектов образования включает функционально равноправные аспекты во взаимоотношениях партнеров. В нем сосредоточены такие стороны управленческой деятельности каждого субъекта, которые могут быть реализованы посредством *равноправного сотруд-*

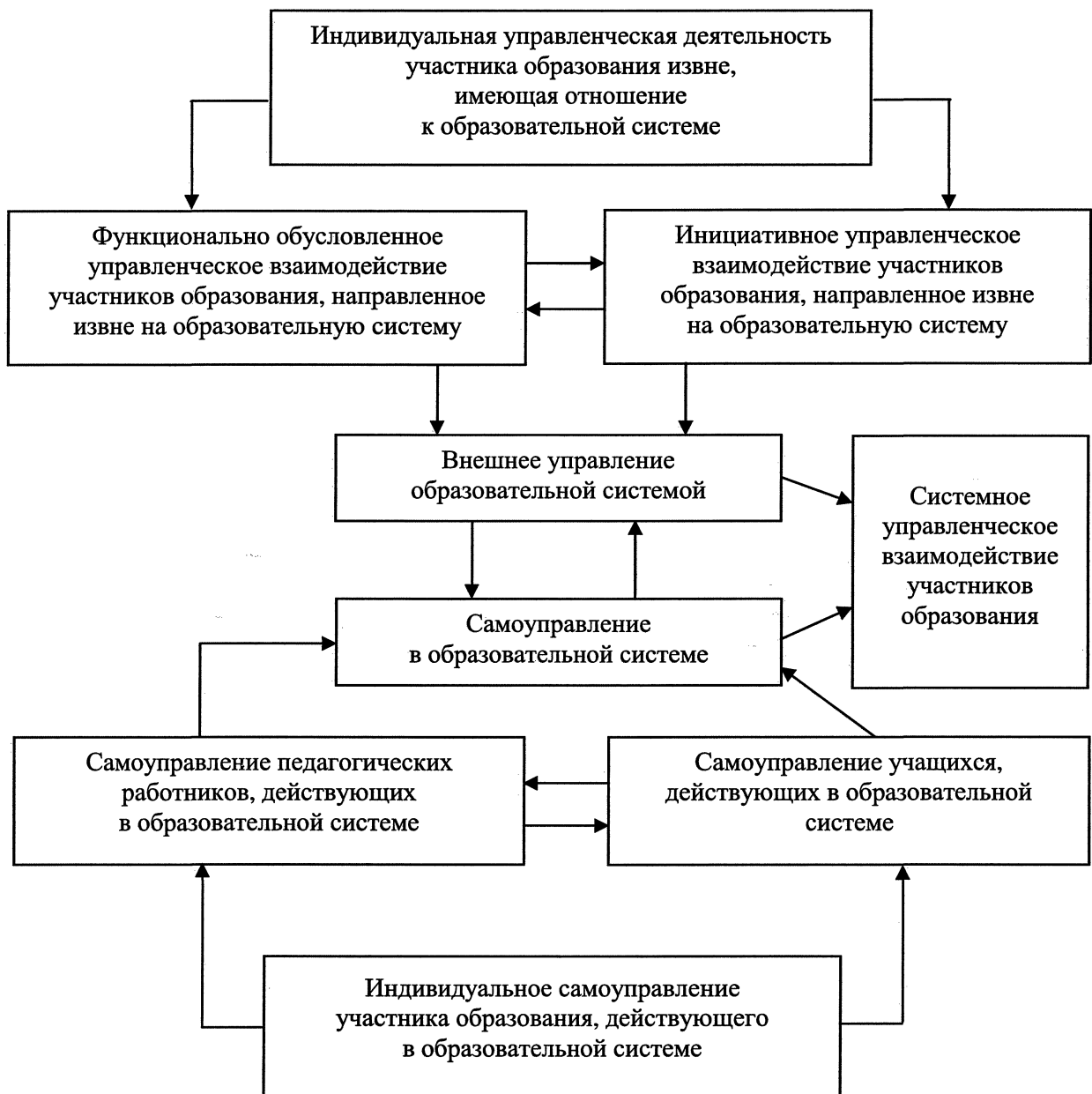


Рис. 1. Структурная схема представления управленческого взаимодействия участников образования при системном управлении образованием

ничества, путем взаимного согласования своих действий. Речь идет о том, что различные субъекты управленческой деятельности в образовании в каком-то смысле могут действовать независимо друг от друга. Однако в их общих интересах необходимо договориться между собой о согласованных способах управленческой деятельности (чаще всего путем разумных компромиссов). В отличие от предыдущего компонента, здесь различные субъекты связаны друг с другом отношением партнерства, в условиях которого проявляются их личные качества, влияющие на суть соглашений.

Исполнительно-регулирующий компонент системы управленческого взаимодействия субъектов образования отражает единство принятых человеком обязательств и тех возможностей (свободу действий), которыми он обладает как субъект своей деятельности. Это означает, что участник образования не только принимает результаты управленческой деятельности каких-то субъектов к исполнению, но и проявляет свои возможности (как субъект управленческой деятельности), т.е. регулирует процесс исполнения. В результате проявляется специфический аспект системы управленческого взаимодействия субъектов.

С психологической точки зрения, этот компонент системы управленческого взаимодействия партнеров по образованию характеризует поведение исполнителя – субъекта своей деятельности и взаимодействия с другими работниками сферы образования, когда он находится под влиянием их управленческой деятельности.

Охарактеризованные компоненты системы управленческого взаимодействия участников образования не следует принимать изолированно друг от друга. Целесообразнее полагать, что в управленческом взаимодействии любых групп участников образования имеют место и распорядительно-организующие, и взаимно-согласовывающие, и исполнительно-регулирующие взаимоотношения. Это следует из неустранимости внутреннего управления человека и из отсутствия полной зависимости поведения человека от сознательно направленных воздействий со стороны других людей. Однако можно выделить различные типы управленческого взаимодействия партнеров по образованию, различающиеся друг от друга тем, какой из указанных компонентов системы их управленческого взаимодействия является доминирующим, главенствующим в иерархии.

Так, в управленческом взаимодействии руководителя образованием любого ранга и подчиненных ему участников главным компонентом выступает распорядительно-организующий. Однако управленческое взаимодействие между ними не следует сводить лишь к приказно-исполнительным взаимоотношениям. Компетентный руководитель опирается также и на взаимно-согласовывающие, и на исполнительно-регулирующие взаимоотношения с подчиненными. Основанием для этого служат достижения психологии индивида и трудового коллектива, а также педагогики, опираясь на которые, руководитель применяет те или иные способы управленческого влияния на подчиненных. Тип управленческого взаимодействия между руководителем и подчиненными зависит от соотношения акцентов между распорядительно-организующим, взаимно-согласовывающим и исполнительно-регулирующим компонентами.

Между участниками образования, имеющими равноправные по функционалу образования взаимоотношения (руководители одного ранга, но различных подразделений; учащиеся, преподаватели и др.), целесообразно доминирование взаимного согласовывания

управленческих действий. Однако и здесь могут иметь место распорядительно-организующий и исполнительно-регулирующий компоненты (по крайней мере, они явно выступают во внутреннем плане управления). Например, если коллектив образовательного учреждения непосредственно занят достижением какого-либо целевого множества, то между его членами могут преобладать исполнительно-регулирующие взаимоотношения, а распорядительно-организующие и взаимно-согласовывающие отодвигаются на задний план.

Следовательно, в образовании встречаются случаи, когда тот или иной компонент системы управленческого взаимодействия субъектов занимает в ее иерархии главенствующее положение. В определенных ситуациях (случаях) в качестве главных компонентов системы управленческого взаимодействия партнеров могут выступать пары (распорядительно-организующий и взаимно согласующий; распорядительно-организующий и исполнительно-регулирующий; взаимно согласующий и исполнительно-регулирующий). В частности, система управленческого взаимодействия субъектов образования может опираться на рядоположность всех трех указанных компонентов. Однако всегда и везде имеет место управленческое взаимодействие субъектов образования, которое невозможно свести к управленческой деятельности всех их в отдельности. В зависимости от соотношений верховенства того или иного компонента в системе управленческого взаимодействия партнеров по образованию находится ее тип, определяющий характер взаимоотношений соответствующих субъектов.

При характеристике управленческого взаимодействия партнеров по образованию целесообразно учитывать личные (интеллектуальные, эмоционально-волевые, нравственные, профессиональные) возможности всех их как субъектов управленческой деятельности. Объективно это обусловлено тем, что, достигая в результате компромисса определенного соглашения между собой о сотрудничестве в сфере образования, его участники становятся партнерами в осуществлении совместной управленческой деятельности (управленческого взаимодействия). Посредством кооперации своих способностей к управленческой деятельности они могут наиболее полно реализовывать свои потребности (достигать личные цели), по сравнению с тем, что могло бы быть достигнуто каждым из них в результате

самостоятельных действий. Партнерство участников образования в управленческом взаимодействии в сфере образования предполагает единство распорядительно-организующего, взаимно-согласовывающего и исполнительно-регулирующего компонентов в системе управленческого взаимодействия субъектов. Оно обеспечивается взаимосвязями между указанными компонентами соответствующей системы управленческого взаимодействия.

Распорядительно-организующий компонент связан с взаимно-согласовывающим и исполнительно-регулирующим тем, что распорядительные и организационные средства (документы, учебники, пособия, мероприятия, методики обучения и др.) разрабатываются и внедряются с учетом взаимного согласования управленческих решений с исполнительно-регулирующими процедурами. В то же время реализация (выполнение) распоряжений и организационных мероприятий происходит в зависимости от того, насколько они согласованы с потребностями исполнителей, в какой мере они соответствуют их специфике (характеру, склонностям, сознанию и др.). Другими словами, проявляют себя и обратные связи взаимно-согласовывающего и исполнительно-регулирующего компонентов с распорядительно-организующим. Между собой взаимно-согласующий и исполнительно-регулирующий компоненты взаимосвязаны через согласование исполнителями своих функций, через регулирование (уточнение, конкретизацию) тех или иных аспектов взаимоотношений партнеров, опосредованно-деятельностных и опосредованно-методических отношений в системе образовательных отношений.

Следует иметь в виду, что иерархия и взаимосвязи между компонентами системы управленческого взаимодействия партнеров нецелесообразно жестко регламентировать. Речь идет об особых взаимоотношениях между людьми, в частности, тех из них, которые трудятся или учатся в одном и том же образовательном учреждении или органе управления образованием. Каждый из них формально наделяется определенными полномочиями, имеет конкретные обязанности. Однако формальные взаимоотношения между ними в процессе управленческого взаимодействия в образовании далеко не всегда обеспечивают наилучшие результаты. Иногда они мешают партнерам в достижении целей образования. Многие порой зависят от неформальных сторон в их взаимоотношениях. Партнерство в управленческом

взаимодействии субъектов, наряду с регламентацией управленческих функций каждого из них, предполагает взаимопонимание, взаимоуважение, корректность, честность, порядочность, доброжелательность и многие другие неформальные проявления во взаимоотношениях при реализации управленческого взаимодействия. Поэтому единство трех компонентов системы управленческого взаимодействия партнеров следует понимать не только как иерархичность и взаимосвязность между ними, но и как проявление чисто человеческих свойств, способствующих укреплению доверия друг к другу и потребностей сотрудничать, улучшать (может быть, строить на новой основе) образовательные отношения в целом.

Неформальные взаимоотношения между людьми невозможно регламентировать, так же как и нельзя их установить каким-либо актом, договоренностью. Это в полной мере относится и к управленческому взаимодействию субъектов образования. Отсюда следует, что неформальная сторона иерархии и взаимосвязей между компонентами системы их управленческого взаимодействия порой весьма подвижна, неустойчива. Ее проявления зависят от многих факторов как внутриличного, межличного, так и опосредованного планов. Речь идет о воспитанности и воспитании, о совместимости и совмещении (учет в управлении признаков психологической совместимости), о быте и об условиях совместной работы, о социальных и других условиях в обществе. Следует иметь в виду, что в процессе управленческого взаимодействия субъектов образования происходит определенная стабилизация неформальной стороны иерархии и взаимосвязей между компонентами соответствующей системы.

От управленческого взаимодействия субъектов образования зависит, вообще говоря, возможность существования не только отдельных образовательных систем, но и образовательного пространства в целом. Когда нет взаимодействия (в том числе и опосредованного) между субъектами, тогда и возникают проблемы выживаемости соответствующих образовательных систем. Управленческое же взаимодействие партнеров позволяет мобилизовать потенциалы (интеллектуальные, нравственно-духовные и др.) на организацию образования таким образом, чтобы стоящие перед ними цели своевременно достигались. Следует иметь в виду, что управленческое взаимодействие участников образования направлено в



Рис. 2. Внутренние основы управленческого взаимодействия субъектов

конечном итоге на организацию образовательных процессов, регулирование всех сторон образовательных отношений учащихся и педагогов. Это означает, что их управленческое взаимодействие является важным элементом системного управления образованием. Без управленческого взаимодействия всех учащихся и педагогических работников как организующей и регулирующей силы не имеет смысла говорить о системности управления образованием.

В управлении образованием субъект проявляет себя посредством внутренних усилий, неустранимых в принципе намерений воздействовать на других субъектов, на искусственные системы в образовании для содействия достижению образовательных целей. Говоря о субъекте в управлении, подразумевают активность человека, осуществляющего управление, его проявления себя. Такой подход приводит к тому, что субъект управления – это, прежде всего, человек с его внутренним миром, состояние которого побуждает его к действиям. В то же время побуждения, мотивы, внутренняя направленность на принятие тех или иных решений находят проявление во внешнем взаимодействии. Это приводит к объективной целесообразности рассмотрения управленческого взаимодействия субъектов

как во внутреннем, так и во внешнем планах. Рассмотрим оба плана субъектных проявлений в управленческом взаимодействии – внутренний и внешний.

Внутреннюю основу управленческого взаимодействия составляют психологические механизмы саморегуляции, самоуправления и направленности на отношения с другими людьми. Внешнее проявление они находят в отношениях между людьми, в формах взаимодействия и общения. Для обозначения соответствующих отношений между людьми используются термины «межличностные отношения»; «общественные отношения»; в педагогике – «образовательные отношения».

Внутренние механизмы управленческого взаимодействия составляют те процессы, которые направляют человека к согласованной деятельности с другими людьми. Это взаимопонимание и взаимоотношения. Внутренними же механизмами для осуществления взаимодействия именно с целью совместного управления являются саморегуляция и самоуправление. Следующая схема дает представление о совокупности взаимосвязанных процессов и механизмов, обеспечивающих внутреннюю составляющую управленческого взаимодействия (рис. 2). Очевидно, что весь внутренний

мир человека участвует во внешнем осуществлении управленческого взаимодействия. На схеме показаны лишь иерархически наиболее важные и значимые для этого процессы.

Переход к внутреннему плану управления приводит к понятию субъектной самости человека. Человек, проявляя себя как субъект управленческой деятельности или управленческого взаимодействия с другими людьми, проявляет свойства своей самости. Этот вид самости, находящийся проявления в активной деятельности или взаимодействии субъекта, называют «субъектной самостью» [5, с. 23]. Оперирование понятием субъектной самости дает возможность не рассматривать отдельные психологические процессы, лежащие в основе управления или управленческого взаимодействия. Субъектная самость предстает таким интегративным проявлением человека себя, которое обеспечивает его участие в управленческом взаимодействии в качестве субъекта.

В составе же субъектной самости (если мы конкретизируем этот состав применительно к управленческому взаимодействию) он вычленяет личный опыт проявления собственной воли, развившиеся потребности в управлении образованием, взаимоотношения с собой и с партнером по управлению.

Приоритетность субъектной самости в управлении обусловлена следующим. Во-первых, субъектная самость проявляется в том, чтобы осознать себя в осуществлении процесса управления образованием, на этом уровне и реализуются механизмы рефлексии, идентификации и обособления. В результате этого осознания определяется внутренняя позиция проявлять себя тем или иным образом в управлении образованием (мотивация, моделирование). В этом аспекте проявлений субъектной самости ведущую роль играют, таким образом, духовные и волевые качества субъекта управленческого взаимодействия.

Во-вторых, субъектная самость необходима для побуждения человеком себя действовать в осуществлении управления в соответствии с принятыми принципиальными установками (самоуправление, саморегуляция). В субъектной самости в этом плане заложена уже предрасположенность участников управления к сотрудничеству или соперничеству. Проявления субъектной самости партнеров в управленческом взаимодействии приобретают специфику, которая состоит в том, что «постепенно зарождаются и становятся самостоятельными данностями интегративные прояв-

ления субъектной самости партнеров по образованию» [5, с. 100].

В основе взаимодействия людей во внутреннем плане лежат взаимодействия их субъектных самостей. Рассмотрим это взаимодействие с позиции одного из субъектов взаимодействия А. Для него его субъектная самость выступает внутренним условием управленческого взаимодействия. Субъектная же самость партнера В – внешнее условие, в соответствии с которым он строит свои управленческие воздействия. Системное представление внутреннего плана управленческого взаимодействия субъектов позволяет охарактеризовать взаимосвязи между субъектными самостями субъектов (рис. 3). Образованная ими структура придает системе устойчивость и целостность, что в результате позволяет говорить об интегративной субъектной самости обоих субъектов управленческого взаимодействия А и В. Сущность структурирования интегративной субъектной самости состоит в реализации следующих взаимосвязей. Во-первых, проявления субъектной самости субъектом А являются ответным выражением воздействия со стороны внешних условий, среди которых воздействует и субъектная самость субъекта В (внутренняя связь 1). Во-вторых, проявления субъектной самости субъекта В могут служить ответным выражением на проявления субъектной самости субъекта А (внутренняя связь 2). В-третьих, взаимное проявление субъектных самостей субъектов А и В может послужить интегрированным воздействием на некий объект вне их (внешняя связь 3).

Внешний план осуществления управленческого взаимодействия происходит путем внешней реализации управленческих взаимоотношений. При этом с позиций системного подхода в управлении, как и в любой другой деятельности или взаимодействии, внутренний и внешние планы проявления субъектной самости образуют целостность.

Вступая в деятельность или во взаимодействие, человек проявляет свои отношения к другим людям или объектам действительности. В образовании многообразие таких отношений образует системы образовательных отношений. Среди них возможны такие виды, как межличностные, отношения со средствами, индивидуальные и групповые. В социальной психологии межличностные отношения относят, в основном, к разряду эмоциональных связей между людьми, настраивающих их на определенный тип взаимодействия [10].

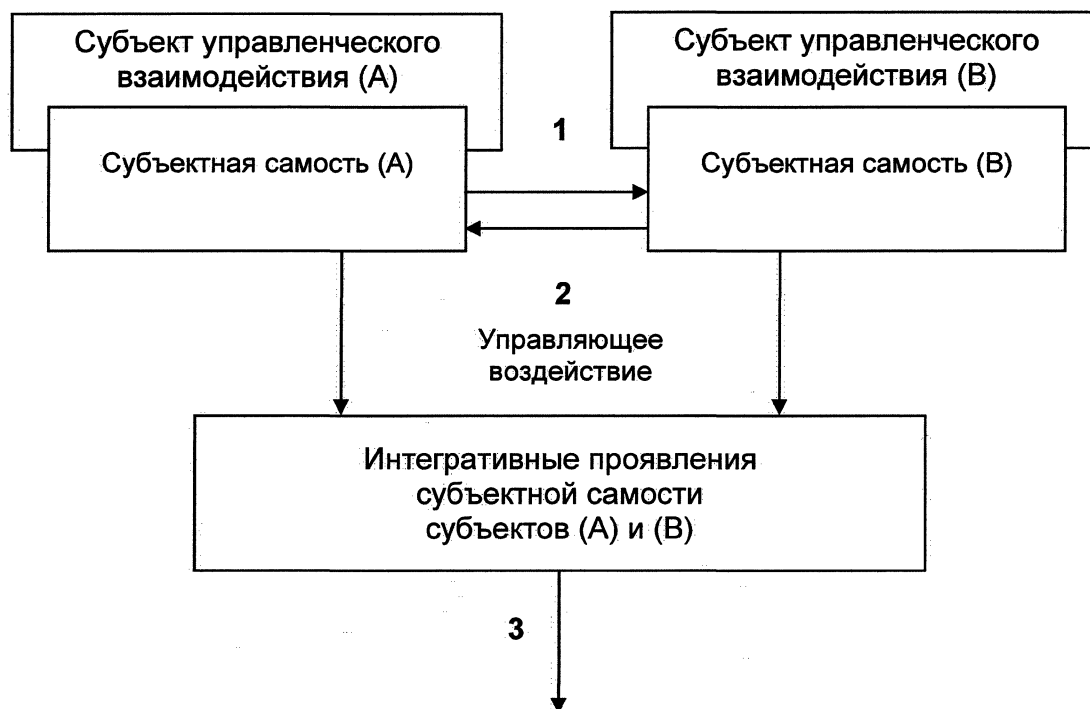


Рис. 3. Внутренний план осуществления системного управленческого взаимодействия

К этому типу взаимоотношений относятся взаимоотношения партнеров в образовании и в управлении образованием, «обусловливаемые деятельностью каждого участника образования и их взаимодействием друг с другом» [5, с. 43]. По основанию «субъекты и характер их взаимодействия» они подразделяются на опосредованно-деятельностные, личностно-межличностные и опосредованно-методические (технологические).

В образовательных отношениях явно присутствует аспект воздействия субъекта или субъектов на других субъектов или объекты педагогической действительности. Эти проявления образовательных отношений свидетельствуют о наличии в них управленческой составляющей. Направленность совместной деятельности субъектов образования на создание условий, благоприятствующих достижению целей, составляет управленческое взаимодействие между участниками образования. Управленческое взаимодействие в плане системного их отражения – это целостность, обладающая определенной морфоструктурой и функционально нацеленной на определенный результат. Морфологию системы управленческого взаимодействия составляют распорядительно-организующий (РО), взаимно согласовывающий (ВО), исполнительно-регулирующий (ИР) компоненты.

На рис. 4 показаны возможности их структурирования при управленческом взаимодействии федерального (Ф) и областного (О), федерального и муниципального (М) органов управления образованием, федерального органа управления и администрации образовательного учреждения (ОУ); областного и муниципального органов управления образованием; областного органа и администрации образовательного учреждения; муниципальных органов и администрации.

В управленческом взаимодействии федеральных органов управления образованием преобладает (является иерархически главным) распорядительно-организующий вид. Это обусловлено тем, что основной задачей федерального органа управления является придание управлению образования направленности, выраженной в социальном заказе. Те законы, документационное обеспечение, приказы, которые при этом создаются, фиксируют в себе социальный заказ. Цель органов управления на федеральном уровне – довести суть заказа до органов управления образованием других уровней. Взаимно согласовывающий компонент управленческого взаимодействия при этом играет свою роль, создавая информационную обеспеченность деятельности федеральных органов управления. Если распорядительно-организующий компонент

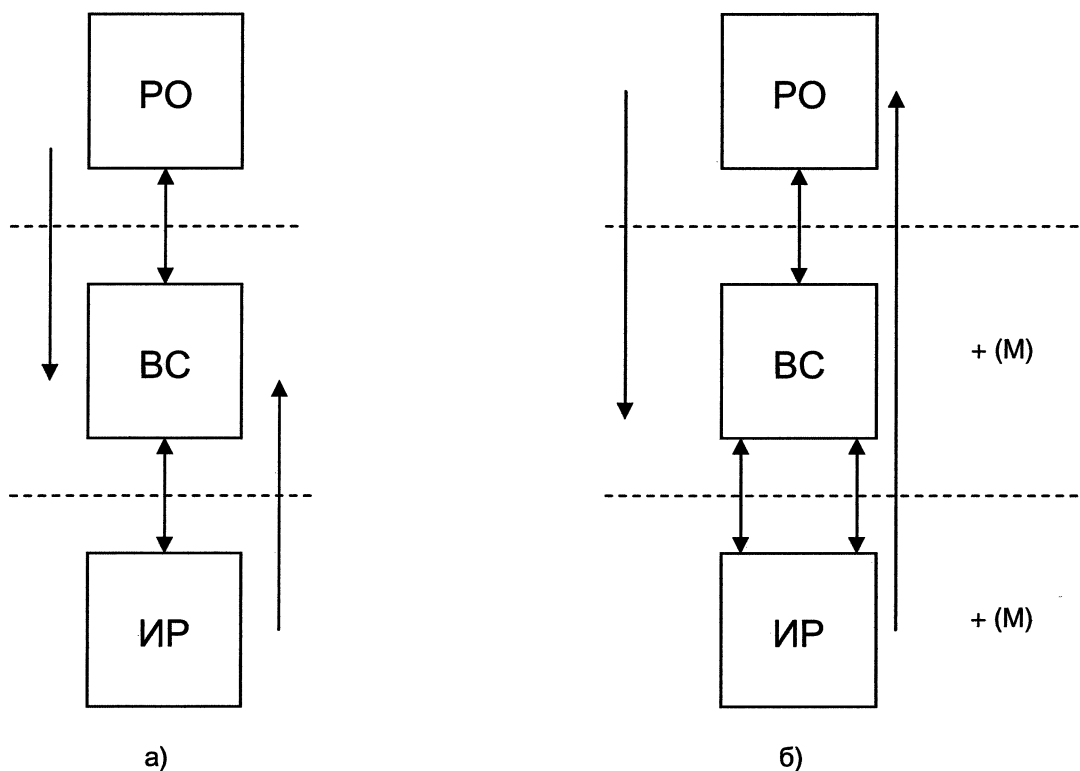


Рис. 4. Структура управленческого взаимодействия федеральных и региональных (а) и федеральных и муниципальных (б) органов управления образованием

напрямую связывает федеральные органы управления со всеми другими уровнями органов управления, то взаимно согласовывающий компонент присущ лишь при взаимодействии с региональными, областными органами управления образованием. Тем более что взаимно согласовывающий и исполнительно-регулирующий компоненты не осуществляются непосредственно при системном взаимодействии федеральных органов с администрацией образовательных учреждений. Эти компоненты реализуются опосредованно через региональные и муниципальные органы управления образованием (рис. 5).

Рассматривая преобладание определенных компонентов в структуре управленческого взаимодействия при оценивании их с позиции «нижестоящих» органов, следует отметить следующие структурные особенности. С позиции региональных органов управления образованием при их взаимодействии с муниципальными, ведущим компонентом предстает взаимно согласовывающий (информационное обеспечение и местные предложения – со стороны муниципальных органов; принятие управленческих решений, выдача распоряжений – со стороны региональных органов). Сходную структуру имеют отношения адми-

нистрации образовательного учреждения с региональными органами управления. В отношениях региональных органов с федеральными в центре находится исполнительно-регулирующий компонент, состоящий в творческом исполнении управленческих решений

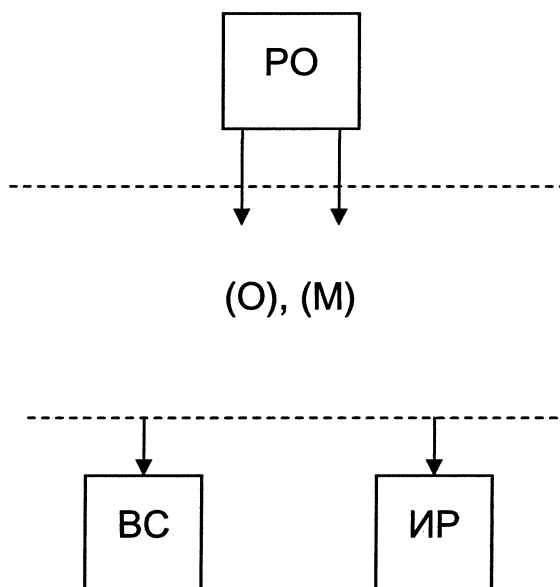


Рис. 5. Управленческое взаимодействие федеральных органов управления образованием с администрацией образовательных учреждений

Методологические основания педагогики

федерального уровня, привнесение в исполнение региональной специфики и обогащение управления своими целями. Адекватность уже принятых на федеральном уровне управленческих решений является следствием того, что многие аспекты региональной специфики уже учитываются и на определенном уровне обобщения закладываются в распоряжения и приказы, поступающие сверху. Перечисленные структуры с позиции региональных органов управления образования представлены на рис. 6.

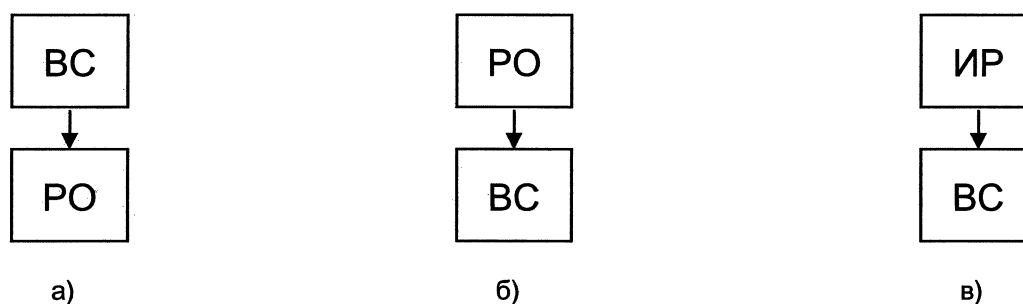


Рис. 6. Структура взаимодействия региональных органов управления: а – с муниципальными органами управления образования; б – с администрацией образовательных учреждений; в – с федеральными органами управления образования

Таким образом, структура системного управленческого взаимодействия зависит и от взаимодействующих субъектов, и от субъекта, с позиции которого производится оценивание структуры.

Предлагаемое структурирование не позволяет учесть роль антропосинергизма в реализации управленческого взаимодействия. Однако же очевидно, что представленные формальные схемы не могут реализоваться вне участия субъектов и объектов управления. Субъектные самости партнеров (субъектов), а также субъектов и объектов управления оказывают ощутимое влияние на практическую реализацию структуры.

Неформализуемость и непредсказуемость субъектных проявлений людей приводят к тому, что структурирование на практике приобретает значительно более сложный вид, более того, структура может изменить свою форму.

Антропосинергетическая обусловленность управленческого взаимодействия позволяет описать его целостно, учитывая как внутренний план, так и внешние проявления. Обобщая результаты анализа управленческого взаимодействия на уровне внутренних и внешних проявлений субъектных самостей,

конкретизируем положения системно-синергетического подхода, приложив их к управлению образованием.

В основе управленческого взаимодействия субъектов управления образованием лежат: во-первых, опыт управленческой деятельности самих субъектов (индивидуальный или групповой); во-вторых, обобщенный опыт управления других субъектов; в-третьих, освоенные теоретические знания об управлении образованием и об управленческом взаимодействии.

Обогащение управленческого взаимодействия происходит, соответственно, через приращение личного опыта непосредственно в деятельности (взаимодействии); путем образования и самообразования. В первом случае это происходит путем соотнесения своих управляющих воздействий с реакциями других субъектов управленческого взаимодействия или объектов управляющих воздействий, путем рефлексии и обособления своей управленческой деятельности. Во втором – на основе сопоставления теоретических представлений об управлении, личного опыта, конкретных условий и реакций со стороны других субъектов или объектов управления.

В основу выстраивания субъект-субъектных или субъект-объектных отношений в управлении образованием ложится антропосинергизм участников управления. Природа человека такова, что он постоянно стремится к самовыражению своей сущности, к самореализации. В осуществлении управленческого взаимодействия, в котором коллективным или групповым субъектом является «орган управления образованием», такие проявления наблюдаются как в форме индивидуального профессиональной самореализации, так и в форме интегративного проявления субъект-

ной самости. Проектирование управленческих воздействий, выработка и принятие управленческих решений, их документационное оформление, содействие их решению, контроль и стимулирование – все это осуществляется людьми, с их индивидуальными или коллективными проявлениями субъектной самости. Каждому партнеру в управлении присущ определенный стиль управления, индивидуальной деятельности, состояние профессиональной квалификации как специалиста в области управления образованием и другие индивидуально характеризующие его показатели. Во взаимодействии осуществляется интеграция, взаимное дополнение и усиление возможностей каждого к управлению, вырабатывается системная целостность – интегративная субъектная самость, которая и определяет способность субъектов к эффективному и плодотворному управленческому взаимодействию.

В управленческом взаимодействии человек выступает как субъект. В созидании его управленческих отношений выражается его субъектная сущность. Вступая в управленческое взаимодействие с другими субъектами управления, человек проявляет свои внутренние качества, свои способности, степень своей готовности взаимодействовать с другими людьми. И весь спектр таких проявлений человеком себя оказывает влияние на содержательную сторону управленческого взаимодействия. Взаимодействие, в которое вступает субъект, не отделяется от него как производная его самости. Он становится неотъемлемой частью самости и обогащает ее содержательно. Управленческое взаимодействие, таким образом, не только основывается на антропосинергизме. Это явление приводит к постоянному развитию субъектной самости человека при управленческом взаимодействии с другими субъектами (и их субъектными самостями).

В процессах управленческого взаимодействия личное и межличное развивается в субъектах управленческого взаимодействия. Это обеспечивает новый уровень развития систем управления образованием.

Синергизм в отражении реальности предполагает наличие самоуправления, самоорганизации, саморегуляции сложноорганизованных систем. Создаваемые на основе антропосинергизма системы управления образованием приобретают самостоятельность как системы с имманентными им законами. Так, полностью сложившаяся морфоструктура обуславливает проявление системой управления

образования свойств, выполнение ею определенных функций. Системы развиваются независимо от воли их создателей. Роль управленческого взаимодействия субъектов состоит лишь в том, что при обострении неожиданных противоречий (либо на стадии изживания системой себя, в моменты бифуркации – по терминологии теории синергизма) следует осуществлять адекватные сложившемуся состоянию, результатам функционирования и условиям управляющие воздействия, направленные на коррекцию самой системы управления, либо управляемой системы.

Антропосинергизм участников образования в своем развитии обуславливает саморегуляцию управляющих образовательных систем, а также проявление признаков самоуправления в управляемых образовательных системах. Рост уровня организации, присущий явлению антропосинергизма, проявляется и в межсистемной систематизации. Это придает целостность метасистеме управления образованием.

Уровни и подсистемы управления образования как формализованные модели не позволяют придать целостность управлению образованием. Именно в этом смысле мы оперируем термином «ансамбль моделей», где каждая из моделей может обладать системными свойствами. Придать системность всему «ансамблю» позволяет основание антропосинергизма. При системном подходе мы закладываем те признаки и факторы, связи и отношения между системами, подсистемами, которые способствуют целостности метасистемы управления образованием. Однако люди как субъекты, использующие эти системы как средства управления, в практике управления могут по-разному распорядиться возможностями этих систем. В силу существенности случайных факторов, вызванных явлением антропосинергизма, взаимодействие субъектов управления, а также их взаимодействие с исполнителями, со всеми субъектами образования может приводить как к согласованности, целостности, так и к разобщению, целому многообразию.

Направленность управленческого взаимодействия на общность целей, на согласованность целей, потребностей, интересов, аспектов и позволяет систематизировать управление образованием в целом. Основу такой систематизации составляет, в частности, интеграция субъектной самости участников управленческого взаимодействия, взаимная

согласованность личных и социальных целей управления образованием, социальная и индивидуальная удовлетворительность содержания, методов, средств, форм образования.

Предметом управленческого взаимодействия субъектов образования являются сложные системы и их интеграции, составляющие содержательные аспекты взаимодействия. В управлении образованием такими предметами выступают правовые основы образовательной деятельности, содержание и организация образования, здоровьесбережение детей и молодежи, укрепление учебно-материальной базы образовательных учреждений, подготовка и переподготовка педагогических и инженерно-педагогических кадров, содействие семейному воспитанию, обеспечение адаптивной системы обучения, инновации в образовании, дополнительное образование детей. В плане создания правовых основ образовательной деятельности возможны направления разработки статуса ОУ, лицензирования образовательной деятельности, ее нормирования и регламентирования, составления тарифно-квалификационных требований и требований к образованности различных категорий учащихся.

В аспекте содержания образования управленческое взаимодействие направлено на проектирование, отбор, формирование, оформление содержания образования, на придание образованию непрерывного характера. Дополнительному образованию придается направленность на обеспечение возможности самореализации детей, удовлетворения образовательных потребностей населения.

В процессуальном аспекте – это внедрение и взаимодействие форм и методов образования; определение приоритетности форм и методов, их соответствия типу образовательного учреждения, региональным особенностям и личным образовательным потребностям; видовое деление образовательных процессов.

Управленческое взаимодействие в целях обеспечения образования – это, главным образом, проектирование и создание в практике соответствующих условий. Это направление охватывает такие ветви, как документационное обеспечение образования; информационный обмен в процессуальной стороне образования; создание сети информационного обеспечения образования; обеспечение образовательных процессов учебниками, учебной литературой, учебно-методическими комплексами, лабораториями и лабораторным оборудованием, техникой, средствами коммуника-

ции, материальное обслуживание образования, в том числе – новыми зданиями, помещениями, в частности, и специально оборудованными.

Специальным предметом управленческого взаимодействия является подготовка кадров для системы образования, охватывающая: среднее профессионально-педагогическое образование; высшее профессионально-педагогическое образование; повышение квалификации кадров в системе дополнительного образования; повышение квалификации без отрыва от производства (в методической, исследовательской, инновационной деятельности, путем самообразования).

В аспекте интеграции функционирования образования с семьями и общественными организациями такие направления, как образовательная работа с родителями; координация усилий семьи, школы и общественных организаций в воспитательных целях и в плане самореализации детей; организация межведомственных мероприятий в образовательных целях.

Особую заботу управленческих структур представляет работа с детьми-сиротами, детьми, оставшимися без попечения родителей.

Каждая из перечисленных сфер является управляемой системой. Управленческое же взаимодействие направлено на указанные системы как на объект управления. В этом плане целесообразно их рассмотрение как управляемых систем. Системное управленческое взаимодействие направлено на управляемые системы как на предмет. В соответствии с сущностью предмета, а также с целью управленческого взаимодействия, направленности на этот предмет, управленческое взаимодействие субъектов образует систему, особенности или специфика которой находится и в морфологии, и в структуре, и в функциях и в диалектике развития этой системы.

Морфологию данной системы составляют органы управления образованием на уровнях федерации, регионов и муниципальных образований, администрации образовательных учреждений, органы самоуправления. Между ними законодательно установлена иерархическая зависимость. Структурные связи реализуются по «вертикальным» и «горизонтальным» направлениям. Структура, именуемая управленческой вертикалью, охватывает федеральные органы управления образованием, региональный уровень управления, муниципальные органы управления и управление внутри образовательных учреждений. К числу

«горизонтальных» связей можно отнести межведомственные связи. Они реализуются на каждом уровне управленческой вертикали: федеральном, региональном, муниципальном, образовательного учреждения.

Создание структур «по вертикали» способствует укреплению целостности образовательной системы и единой политике управления образованием. «Горизонтальные» связи обеспечивают более полное и всестороннее решение задач образования, с привлечением тех органов, организаций и средств, которые могут более полно удовлетворить потребности образовательной сферы. С позиции системного взгляда на образование «вертикальные» связи являются внутренними, определяющими структуру данной системы. «Горизонтальные» связи – это и внутрисистемные, т.е. структурные связи, и вне- или межсистемные, обеспечивающие согласованное функционирование различных общественных систем. Таким образом, укрепление структуры управления образованием и внешних связей образования как системы способствует эффективности осуществления функций управленческого взаимодействия.

Литература

1. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 270 с.

2. Князева, Е.Н. Антропный принцип в синергетике / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 62–79.

3. Куган, Б.А. Методологические основы обеспечения целостности управления образованием / Б.А. Куган // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2009. – С. 35–37.

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

5. Сериков, Г.Н. Управление образованием: системная интерпретация: монография / Г.Н. Сериков. – Челябинск: Факел, 1998. – 664 с.

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

7. Синергетика и образование / отв. ред. В.С. Егоров. – М.: Гнозис, 1997. – 360 с.

8. Таланчук, Н.М. Воспитание – синергетическая система ориентированного человековедения / Н.М. Таланчук. – Казань: Дом печати, 1998. – 135 с.

9. Хакен, Г. Синергетика / Г. Хакен. – М.: Мир, 1980. – 404 с.

10. Шакуров, Р.Х. Социально-психологические проблемы управления: Руководитель и педагогический коллектив / Р.Х. Шакуров. – М.: Просвещение, 1990. – 208 с.

Поступила в редакцию 29 января 2009 г.

Теория и практика управления образованием

УДК 378-057.175
ББК 4484(2)68

НАПРАВЛЕННОСТЬ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НА ПОДГОТОВКУ ПРОФЕССИОНАЛЬНО МОБИЛЬНЫХ КАДРОВ

А.В. Карачаровский, В.А. Карачаровский
Курганский технологический колледж

THE ORIENTATION OF MANAGEMENT INTERACTION TO THE PROFESSIONAL MOBILE STAFF TRAINING

A.V. Karacharovsky, V.A. Karacharovsky
Kurgan Engineering College

Охарактеризованы положения концепции управления непрерывным профессиональным образованием, направленным на подготовку профессионально мобильных кадров для сельскохозяйственного региона. Охарактеризованы виды и направления реализации ведомственного и межведомственного управленческого взаимодействия на базе колледжа.

Ключевые слова: непрерывное профессиональное образование, профессиональная мобильность кадров, управленческое взаимодействие, ведомственное взаимодействие; межведомственное взаимодействие.

Aspects of the continuous professional education management conception oriented to the professional mobile staff training for an agricultural region are revealed. The kinds and directions of realization of the departmental and interdepartmental management interaction of the college base are characterized.

Keywords: continuous professional education, staff professional mobility, management interaction, departmental and interdepartmental interaction.

В условиях развития капиталистической экономики в России требования к кадрам со стороны заказчиков (производственных предприятий) становятся более высокими. Для их удовлетворения целесообразно выстраивать индивидуальные траектории непрерывного профессионального образования, с одной стороны, максимально используя его существующие ступени и формы, а с другой стороны, – разрабатывая и реализовывая в соответствии с требованиями времени. Одно из современных требований к кадрам, которые трудятся в открытом мире, – их профессиональная мобильность, способность достаточно быстро и эффективно овладеть новыми компетенциями. Это требование особенно актуализируется в условиях кризиса, когда возрастает доля людей, которые для сохранения работы нуждаются в повышении квалификации, переподготовке или в получении образования более высокой квалификации.

Чтобы обеспечить профессиональную мобильность кадров, та система непрерывного образования, которая сложилась в России, должна стать более гибкой и мобильной, с одной стороны, и более открытой, с другой стороны. Эти требования приобретают свою окраску в условиях сельскохозяйственного региона, где имеют место свои требования к кадрам и где открытость образования может иметь самобытный смысл, совсем иной, чем в индустриальных или центральных регионах.

Нами разработана концепция управления непрерывным профессиональным образованием в современных условиях сельскохозяйственного региона, направленного на обеспечение профессиональной мобильности выпускников образовательных учреждений [1]. При этом под их профессиональной мобильностью понимается готовность кадров к повышению своего образовательного ценза, уровня квалификации или к изменению на-

правления (профиля) своей профессиональной деятельности, в том числе и через систему профессионального образования, способность к изменению и расширению профессиональных компетенций в соответствии с требованиями региона или своими личными профессиональными амбициями.

Концепция основывается на трех положениях: концентрация управления в технологическом колледже, охватывающем наиболее востребованные в регионе специальности и направления; осуществление взаимодействия субъектов управления в колледже с другими образовательными системами и опора на межведомственное взаимодействие.

Для этого мы считаем необходимым локализовать систему в едином центре (в его качестве взят колледж), на базе которого можно было бы организовать реализацию внутриведомственных и межведомственных связей, которые формируют и укрепляют систему непрерывного профессионального образования. В настоящее время политика государства в области профессионального образования, новации в сфере профессионального образования и научные достижения профессиональной педагогики создали предпосылки для систематизации профессионального образования на базе колледжа.

Колледж – это специальное образовательное учреждение, реализующее основные профессиональные образовательные программы среднего профессионального образования базового и повышенного уровня. Традиционно основными задачами колледжа в общей схеме профессионального образования являются: допрофессиональная подготовка учащихся, предоставление возможности получения непрерывного профессионального образования, получение среднего профессионального образования, предоставление возможности продолжения образования по сокращенным программам высшего образования.

В научных исследованиях по педагогике и в практике профессионального образования наиболее соответствующими задачам осуществления непрерывного профессионального образования являются интегрированные формы образования. Поэтому, исходя из известных в педагогике форм и на основе изучения практики образования, можно сделать вывод о том, что создание интегрированных форм профессионального образования – это необходимость в сельскохозяйственном регионе, с его разобщенным образовательным простран-

ством, недостаточной материальной базой отдельных образовательных и культурных учреждений.

Непрерывность и преемственность в рамках одного ведомства обеспечивают «вертикальные» и «горизонтальные» управленческие связи между органами управления образовательных учреждений. Функции управления разных уровней образования в колледже проявляются:

- в постановке общих целей профессионального образования в соответствии с территориальными требованиями рынка труда и их конкретизации на разных уровнях профессионального образования;
- согласованности и преемственности образовательных программ по специальностям и по уровням профессионального образования;
- созданию единого образовательного пространства профессионального образования с единой нормативно-законодательной базой; преемственными программами развития;
- интегрированном обеспечении образовательного процесса на основе информационного обмена и скоординированности функционирования всех учреждений.

Между учреждениями укреплению системы профессионального образования способствуют такие связи: преемственность общего и специального образования в начальной (профессиональной) – средней (профессиональной) – высшей школе; подготовка для поступления в учреждения среднего профессионального образования; интеграция всех видов обеспечения для среднего профессионального образования; участие в осуществлении образовательного процесса среднего профессионального образования.

В сельскохозяйственном регионе сложились соответствующие условиям интегративные формы. В практике получили большое распространение комплексы «школа–вуз». В Курганской области они приняли форму университетско-институтских комплексов. В них осуществляют профессиональное образование наиболее способные учащиеся, которые в образовании проходят стадии: территориально-школьный округ (ТШО) – профильные классы – высшая школа.

В перечисленных интегрированных формах учащиеся получают образование разных уровней. Преемственность уровней в одном образовательном учреждении осуществляется проще, чем при переходе из одного учреждения в другое. Поэтому в целях непрерывности

профессионального образования они имеют преимущества перед другими формами. В сельскохозяйственной области преобладает кадровая потребность в начальной и средней специальной профессиональной подготовке. Из этого следует, что среди названных форм предпочтение должно отдаваться учебно-технологическим объединениям (УТО) и колледжам, которые в большей мере обладают требованиями к подготовке таких кадров.

Имеет место матричная структура управления интегрированными формами профессионального образования. «Вертикальная структура» управленческих взаимосвязей реализуется между уровнями образовательного учреждения. Наряду с этим действуют «горизонтальные» связи внутри колледжа, УТО, в которых коллективные субъекты (культурно-образовательные центры и ТШО) равноправны. По содержанию можно выделить образовательные, культурные, социальные связи. По сущности взаимодействия – связи по взаимному обмену фондами (материально-техническим, методическим обеспечением); совместная деятельность при проведении мероприятий; связи взаимного обмена кадрами, придающие целостность системе повышения квалификации кадров; совместное пользование общими фондами.

Управленческому взаимодействию принадлежит существенная роль в обеспечении целостности непрерывного образования на фоне его индивидуальной вариативности.

Во-первых, в управленческом взаимодействии в сфере образования реализуются все виды деятельности по систематизации профессионального образования: разработка систем и подсистем профессионального образования; апробация разработанных проектов систем; создание условий для сохранения всех связей; контроль и оценка результативности систематизации.

Во-вторых, создание и упрочение управленческих связей между ступенями образования и различными образовательными программами образуют структуру системы профессионального образования (внутренние связи) и обеспечивают ее функционирование (внешние связи).

В-третьих, управленческое взаимодействие создает управленческие связи: вертикальные связи (иерархической соподчиненности, обратные связи, взаимовыгодного сотрудничества, совместного решения общих задач) и горизонтальные связи (прямые и обратные, взаимовыгодного решения общих задач, сотрудничества, взаимопомощи).

В-четвертых, внутреннему сплочению способствует самоуправление. А сплоченный коллектив – это группа, которая способна организованно взаимодействовать и с другими подобными или индивидуальными субъектами управления.

Профессиональное образование готовит кадры для других сфер жизнедеятельности людей. Соответствующие организации и предприятия так же заинтересованы в образовательном процессе и качестве выпускников, как и система профессионального образования. Выдвинуть социальный заказ образовательным учреждениям и помочь им в достижении результатов помогают межведомственное управленческое взаимодействие. Учитывая виды деятельности на разных этапах управления, можно выделить ряд *функций межведомственного взаимодействия*: взаимная помощь и взаимокоррекция в разработке нормативных требований к системе профессионального образования; организация решения комплексных проблем (страны, региона, района); интеграция средств и человеческих ресурсов для решения комплексных проблем; взаимопомощь в решении актуальных проблем профессионального образования.

Межведомственное управленческое 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 (партнер пользуется его достижениями) помощь другому партнеру.

В Курганской области межведомственное взаимодействие регулируется и нормируется в соответствии с законом «О правовом регулировании отношений в сфере образования на территории Курганской области».

Современный этап социального партнерства предполагает прогноз рынка труда; формирование объектов и структуры подготовки

кадров в образовательных учреждениях СПО на федеральном, региональном, международном уровнях; взаимодействие образовательных учреждений с промышленными предприятиями в целях введения новых технологий в производство и повышения квалификации производственного персонала; создание научно-инновационных комплексов, осуществляющих интеграцию образования, науки и производства, совместную разработку содержания специальной и практической подготовки специалистов, создание условий для прохождения практики.

Следует охарактеризовать межведомственные связи по основным направлениям, которые так или иначе способствуют подготовке современных, мобильных кадров для сельскохозяйственного региона.

Управленческое взаимодействие с производственной сферой осуществляется в следующих направлениях:

- изучение спроса на квалифицированных рабочих и на специалистов среднего и высшего звена;
- изучение востребованных на рынке труда направлений и специальностей;
- заключение договоров о целевой подготовке специалистов;
- заключение договоров о распределении;
- осуществление образовательного процесса и прохождение практик на промышленных и сельскохозяйственных предприятиях;
- изучение качества подготовленных специалистов, удовлетворенности заказчика подготовленными кадрами;
- изучение востребованности выпускников конкретных образовательных учреждений профессионального образования;
- открытие новых специальностей по социальному заказу населения и предприятий;
- развитие содержания образования в соответствии с потребностями заказчика;
- стажировка преподавателей на предприятиях.

Взаимосвязи образовательного учреждения с учреждениями культуры и со средствами массовой информации подразделяются на взаимовыгодное сотрудничество; сотрудничество для решения воспитательных задач и организацию представителями образовательных учреждений направленных, избирательных контактов. Обобщение педагогического опыта и анализ теорий образования в социуме позволили выявить следующие направления и формы управленческого взаимодействия об-

разовательных учреждений профессионального образования с организациями и учреждениями культуры:

- культурные программы и мероприятия на базе профессиональных образовательных учреждений;
- участие образовательных учреждений в муниципальных и городских смотрах, конкурсах, концертах и пр.;
- экскурсии в учреждения культуры, посещение культурных мероприятий, выставок и пр.;
- привлечение специалистов из сферы культуры к образовательному процессу основного и дополнительного образования.

Используя и обобщая опыт работы учреждений профессионального образования, мы пришли к выводу о характерных типах управленческого взаимодействия с правоохранительными органами и военкоматом. Сотрудничество, целевое использование ресурсов и совместная воспитательная деятельность – характерные связи с названными ведомствами. Определены направления совместной деятельности:

- «организация деятельности ОУ и подразделений РОСТО по военно-патриотическому воспитанию молодежи;
- организация работы объединений спортивно-технической и военно-прикладной направленности;
- подготовка и финансирование кадров для организации работы с детьми по вопросам подготовки к воинской службе;
- реализация системы массовых мероприятий с учащимися по спортивно-техническому и военно-прикладному направлениям» [2, с. 427].

Управленческое взаимодействие с органами и учреждениями здравоохранения может происходить на основе следующих связей: сотрудничество для достижения общих целей здоровьесбережения детей и молодежи; помощь образовательным учреждениям (кадровая, консультационная, материальная и др.) со стороны медицинских учреждений; направленное пользование ресурсами медицинских учреждений администрацией образовательных учреждений. На основании вышеизложенного можно сформулировать перспективные направления взаимодействия образовательных учреждений с организациями здравоохранения:

- паритетная постановка целей образования и здоровьесбережения;
- внедрение в образовательный процесс здоровьесберегающих технологий;

- медицинское обслуживание субъектов образования, профилактика и своевременное выявление заболеваний путем проведения профилактических медосмотров;

- повышение медицинской квалификации работников образовательных учреждений;
- просвещение учащихся и их родителей.

Управленческое взаимодействие с учреждениями физической культуры и спорта следует осуществлять в следующих направлениях: участие педагогов образовательного учреждения в выборе дополнительных услуг для учащихся в соответствии с индивидуальными физическими и психическими данными, совместное решение вопросов о занятиях учащегося физической культурой и спортом педагогами; им самим и представителями спортивных учреждений; проведение совместных спортивных мероприятий и праздников; реализация совместных программ. Таким образом, перспективными направлениями взаимодействия учреждений профессионального образования с организациями и учреждениями по физкультуре и спорту являются:

- участие в муниципальных и городских спортивных мероприятиях;

- привлечение специалистов в области физкультуры и спорта к образовательному процессу;

- привлечение специалистов в области физкультуры и спорта к организации дополнительного образования, кружков и секций в учреждениях профессионального образования;

- привлечение специалистов в области физкультуры и спорта к проведению спортивных мероприятий в учреждениях профессионального образования;

- разработка и реализация совместных межведомственных программ.

Средства массовой информации в сегодняшнем мире – наиболее доступное средство воздействия на человека, наполняющее всю его жизнь. В современном обществе средства массовой информации выполняют функции: информационную, формирования общественного мнения, манипулирования поведением масс людей, культурно-развлекательную, воспитательную, развивающую. Значимое для подготовки мобильных кадров управленческое взаимодействие можно осуществлять через укрепление следующих связей со средствами массовой информации: заказ средствам массовой информа-

ции на определенные подходы к освещению определенной информации; отбор и использование материалов, поступающих через средства информации, в образовательных целях; участие сотрудников сферы образования в работе средств массовой информации, использование ее в качестве «рупора» интересов профессионального образования. Таким образом, перспективными направлениями взаимодействия учреждений профессионального образования со средствами массовой информации являются:

- сотрудничество со средствами массовой информации для пропаганды деятельности учреждений профессионального образования; интересов учреждений профессионального образования; ценностей воспитания молодежи;

- совместная реализация воспитательных программ (решение задач воспитания, поставленных образовательными учреждениями, совместными усилиями образовательного учреждения и средств массовой информации);

- использование ресурсов, предоставляемых средствами массовой информации.

В результате исследования возможностей межведомственного взаимодействия был определен полный комплекс связей субъектов управления учреждений профессионального образования с представителями других сфер жизнедеятельности людей: взаимовыгодное сотрудничество при решении задач образования молодежи; целенаправленная поддержка системы профессионального образования со стороны других партнеров; использование учреждениями профессионального образования ресурсов и продуктов деятельности других организаций и учреждений; целенаправленная помощь партнеров системе профессионального образования; согласование деятельности учреждений иных ведомств с программами профессионального образования.

Литература

1. Карачаровский, В.А. *Управление процессом систематизации непрерывного профессионального образования* / В.А. Карачаровский // *Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки»*. – 2009. – Вып. 1. – № 1(134). – С. 43–49.

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

Поступила в редакцию 26 января 2009 г.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ УПРАВЛЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТОЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

К.С. Буров
ЮУрГУ

THE COMPUTER TECHNOLOGIES USAGE FOR ENSURING METHODOLOGICAL WORK OF MANAGEMENT SUBJECTS INTERACTION IN THE EDUCATIONAL INSTITUTE

K.S. Burov
SUSU

Обозначены актуальные проблемы использования компьютерных технологий во взаимодействии субъектов управления различными аспектами функционирования образовательного учреждения. Поясняются возможности использования компьютерных технологий в управлении методической работой в зависимости от специфики выполняемых задач, функций субъектов управления, необходимой им информации, готовности пользователей к использованию тех или иных технологий.

Ключевые слова: компьютерные технологии, управление образовательным учреждением, управление методической работой в образовательном учреждении, взаимодействие субъектов управления.

Topical problems of computer technologies usage in the management subjects interaction in different aspects of educational institutes operation are pointed out. Computer technologies usage possibilities in methodological work management are explained according to specific targets, management subject functions, necessary information, and users' readiness for different technologies application.

Keywords: computer technologies, educational institutes management, educational institutes methodological work management, subjects interaction management.

В периодической печати и монографиях обобщается опыт использования компьютерных технологий в управлении образованием. Уже давно административные работники образовательных учреждений оперируют понятиями «автоматизация обработки информации», «информационная инфраструктура», «компьютерная среда образовательного учреждения», однако только сейчас они осмысливаются как ресурсы, которые используют в своей деятельности управленческие работники [3].

На сегодняшний день в образовательных учреждениях уже используется ряд компьютерных технологий, поддерживающих деятельность управленческих работников: электронные учебно-методические комплексы, мультимедийные системы, системы автоматизи-

рованного проектирования, базы данных нормативных документов, локальные и распределенные (глобальные) вычислительные системы, электронная почта и др. Очевидна тенденция к расширению этого списка. Уже сейчас говорят об интеграции нескольких компьютерных технологий – системах поддержки управленческих решений. Решаются задачи обеспечения стандартизации документооборота; разработки программ для мониторинга объектов оценивания (качества образованности учащихся, эффективности работы преподавателей); создания автоматизированных рабочих мест управленческого работника; автоматизированных систем организационного управления. Создаются сетевые представительства органов управления образова-

нием, образовательных учреждений, обеспечивается современный привлекательный дизайн, насыщение исчерпывающей информацией о предлагаемых образовательных услугах [1, 2].

В соответствии с этим можно сказать, что внедрение компьютерных технологий уже сегодня направлено на решение целого ряда задач. Одной из таких задач нам представляется повышение результативности управления методической работой в образовательном учреждении. Для того чтобы выделить конкретные виды компьютерных технологий, необходимых для информационного обеспечения методической работой, необходимо учесть специфику управления этим аспектом деятельности образовательного учреждения.

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, стимулировании проявления инициатив и контроле исполнения соответствующих компетенций. Реализация названных нами управленческих функций предполагает циклическое повторение процессов получения и анализа информации, выработку управленческих решений, реализацию воздействий [3].

Специфика процесса управления методической работой определяется характерными чертами управления функционированием образовательного учреждения: нормативностью 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.); необходимостью проявления инициативы субъектов управления; субъект-субъектностью во взаимодействии партнеров.

В соответствии с вышесказанным первое направление использования компьютерных технологий в управлении методической работой затрагивает организационный аспект, ко-

торый связан с влиянием информатизации на проектирование и реализацию методических замыслов образовательного процесса. В этом смысле важными становятся методы стандартизации, моделирования, формализации и проектирования образовательного процесса. Организационная функция будет поддерживать нормативный аспект управления методической работой. Уже сегодня существует понятие электронного учебно-методического комплекса. Такие комплексы используются в образовательном процессе. Компьютерными средствами их реализации являются сетевые модели для разработки учебных планов и программ, для выявления логической структуры учебного материала.

Второе направление коснется поддержки педагогических инициатив и будет выполнять стимулирующую функцию. Компьютерные технологии во многом обеспечивают интенсификацию интеллектуальной деятельности. Во много раз возрастает скорость обработки огромного массива информации. В последнее время были разработаны технологии последовательного решения стандартизированных процедур обработки того или иного вида информации. На основе существующего примера педагог, завуч могут создавать эти стандартизированные процедуры. Использование возможностей средств визуализации результатов работы для поддержки педагогических инициатив предполагает: ознакомление педагогических работников с новинками педагогической, психологической, методической и научно-популярной литературы на бумажных и электронных носителях; ознакомление педагогических и руководящих работников образовательных учреждений с опытом инновационной деятельности образовательных учреждений и педагогов. Для обеспечения условий для целенаправленной работы учителя, преподающего конкретный предмет, большие возможности предоставляет Интернет.

Третье направление использования компьютерных технологий связано с процессом организации обратной связи. Этот процесс реализует функции контроля и вместе с тем создает возможность для налаживания субъект-субъектного взаимодействия. Компьютерными средствами реализации этого направления будут являться: единая система информирования; образовательный сайт; системы стандартизации документооборота; банки педагогической информации (нормативно-правовой, научно-методической, методической и др.);

локальные информационные ресурсы, имеющие возможность распределенной работы; единая база автоматизации расчетов времени по модулям образовательной программы.

Все эти направления и перечисленные технологии можно соотнести с целями, задачами, функциями субъектов управления, необходимой им информацией, готовностью пользователей к использованию тех или иных технологий, а также спецификой их взаимодействия. В итоге рациональный выбор компьютерных технологий определяется общей целью и задачами, которые конкретизируются в функциональных обязанностях и видах деятельности (организации, стимулировании, контроле в единстве с самоконтролем), исполняемыми субъектами управления. Многовариантность определяется в зависимости от вида взаимодействия субъектов управления (управленческие работники, педагоги, учащиеся), уровня пользователей и их готовности к использованию тех или иных технологий, вида используемой информации.

Проиллюстрируем этот алгоритм выбора и использования компьютерных технологий на примере трех категорий субъектов управления методической работой (руководителей, преподавателей, учащихся).

Руководители методической работой (завуч, заведующий кафедрой, руководитель методического объединения) осуществляют контроль исполнения требований приказов, координационную связь, планирование общего методического замысла образовательного процесса, контроль состояния степени образованности учащихся. При этом пользуются нормативно-правовыми и инструктивно-методическими документами (приказы, положения о конкурсах, распоряжения, инструктивные письма по методической работе); программами исследовательской и опытно-экспериментальной работы; аналитическими материалами результатов контроля образованности учащихся. В качестве компьютерных средств используют электронные формы отчетности, специализированные единые базы данных, системы визуализации информации, системы статистической обработки информации, системы мониторинга, системы телекоммуникации.

Преподаватели на своем уровне осуществ-

ляют календарно-тематическое планирование, ведение электронного журнала успеваемости, разработку и использование учебно-методических материалов для ведения уроков, разработку контрольно-измерительных заданий и пояснений к ним. Пользуются тематическим планированием по каждому предмету, информацией об учебно-методическом обеспечении предмета; анкетами, схемами анализов. В качестве компьютерных средств пользуются едиными базами данных, системами распределенной обработки информации, образовательными сайтами, электронными учебно-методическими комплексами, электронными контрольно-измерительными материалами, Интернет-сайтами, пакетами обработки текстовой, графической, табличной информации.

Учащиеся получают информацию об образовательном процессе и жизни школы (расписание занятий, расписание работы учителей, расписание контрольных работ и т.п.), домашние задания с рекомендациями по их выполнению. Пользуются бланками заполнения анкет, перечнями доступных заданий, графиком контроля. В качестве компьютерного средства выступают образовательный сайт, цифровые образовательные ресурсы, электронные материалы для самооценивания.

Определив вид деятельности и соответствующее ей информационное обеспечение, субъекты управления методической работой получают четкое представление, какие компьютерные технологии, доступные для освоения, информационные ресурсы, имеющие исчерпывающую, актуальную и необходимую информацию, возможно использовать для решения общих целей и конкретных задач.

Литература

1. Ибрагимов, И.И. Информационные технологии и средства дистанционного обучения / И.И. Ибрагимов. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 336 с.
2. Нацпроект «Образование» [Электронный ресурс] // <http://mon.gov.ru/proekt/ideology>.
3. Сериков, Г.Н. Управление образовательным учреждением: учебник для студентов педагогических специальностей. Ч. 1: Явление и понятия / Г.Н. Сериков. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ: ИЦ «Уральская академия», 2007. – 280 с.

Поступила в редакцию 19 февраля 2009 г.

Теория и методика профессионального образования

УДК 379.8+377.017
ББК 4471.35

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТОВ В ДОСУГОВОМ ЦЕНТРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

И.В. Филатова
Троицкий педагогический колледж

SUBJECTS INTERACTION AT THE PEDAGOGICAL COLLEGE FREE-TIME CENTER

I.V. Filatova
Troitsk pedagogical college

Обосновывается выбор досугового центра как организационной формы внеучебной деятельности, в рамках которого организуется взаимодействие субъектов на основе учёта их интересов, индивидуальных особенностей и творческих способностей. Определены виды и этапы учебно-педагогического взаимодействия субъектов в досуговом центре.

Ключевые слова: досуговый центр, взаимодействие, виды взаимодействия, этапы взаимодействия.

The choice of free-time center as an organization form of student's free-time activity within which subject interaction on the basis of their interests, individual features, creative skills are carried out is grounded. Types and stages of educational pedagogical interaction at the free-time centre are defined.

Keywords: free-time centre, interactions, types of interaction, stages of interaction.

Актуальность проблемы эффективности взаимодействия субъектов в образовательном процессе обусловлена современными требованиями к уровню образованности будущих педагогов, в том числе и к уровню их коммуникативной образованности [2, 4, 5]. Исследуя данную проблему на базе Троицкого педагогического колледжа, мы пришли к выводу, что эффективность взаимодействия субъектов образовательного процесса в аспекте повышения уровня коммуникативной образованности будущих педагогов возрастает, если в процессе профессиональной подготовки максимально учитываются направленность личности будущего педагога, его индивидуальные особенности и создаются условия для реализации интересов, творческого потенциала, способностей будущего педагога.

В колледже в рамках внеучебной деятельности был организован досуговый центр,

который отвечает требованиям организации взаимодействия субъектов в аспекте профессиональной направленности, содержательности, активности будущих педагогов, их максимальной творческой самореализации в процессе взаимодействия [1]. Взяв за основу классификацию субъектов взаимодействия Г.Н. Серикова [6], взаимодействие субъектов в досуговом центре мы обозначили как учебно-педагогическое, образовательные отношения которого характеризуются степенью вовлечённости в образование (активность, сознательность, целенаправленность взаимных действий и пр.) и поэтапным переходом от субъектно-объектных к субъектно-субъектным отношениям, строящихся с учётом индивидуальных особенностей субъектов взаимодействия, способствующих повышению результативности образования.

Учебно-педагогическое взаимодействие

осуществляется в досуговом центре с учетом индивидуально-типологических особенностей студентов (проектирование содержания учебно-педагогического взаимодействия в соответствии с психологическими типами: амбивертный, экстравертный, интровертный и неуправляемый), а также с учётом их интересов и склонностей [3]. Содержание деятельности студента и его индивидуальный тип определяют вид учебно-педагогического взаимодействия. В исследовании мы выделили четыре вида учебно-педагогического взаимодействия: партнёрское, стимулирующее, направляющее и регулирующее.

1. Партнёрское – вид учебно-педагогического взаимодействия, организуемого со студентами, для которых характерна разносторонность, активность в деятельности, гибкость, открытость во взаимодействии, направленность на внешний мир, инициативность и ответственность в достижении поставленной цели, способность быстро переключать внимание, оптимистическое состояние духа.

2. Стимулирующее – вид учебно-педагогического взаимодействия, организуемого со студентами, для которых характерны умеренные общительность, упорство и настойчивость в труде, ответственность, разносторонность, но направленность личности в большей степени ориентирована на внутренний мир; отсутствие вдохновения, условий для самореализации влечёт за собой потерянность, угасание интереса, инициативы.

3. Направляющее – вид учебно-педагогического взаимодействия, организуемого со студентами, для которых характерна обращённость к внутреннему миру, они склонны выполнять тот вид деятельности, который им наиболее знаком; им свойственна замкнутость, подавленность, но тактичность, добросовестность, ответственность, и при создании условий для адаптации, возникновения и поддержания положительных эмоций они могут успешно справляться с поставленными задачами.

4. Регулирующее – вид учебно-педагогического взаимодействия, организуемого со студентами, для которых характерна цикличность в деятельности и переживаниях, резкость в отношениях, вспыльчивость, повышенная раздражительность, эмоциональная реактивность, чрезмерная общительность, конформность и разносторонность, чрезмерная активность, но при определённых

условиях они могут доводить дело до конца, преодолевая трудности, препятствия.

В основе выбора методов учебно-педагогического взаимодействия лежат особенности содержания и характер учебно-педагогического взаимодействия во внеучебной деятельности. В частности, методы учебно-педагогического взаимодействия в досуговом центре классифицируются на методы организации и осуществления учебно-педагогического взаимодействия (проблемно-поисковые ситуации, педагогический пример, организационно-деятельностные игры, мастер-класс, коллективно-творческие дела, ролевые игры); методы стимулирования и мотивации учебно-педагогического взаимодействия (организация дискуссий, дебатов, диспутов; создание ситуации успеха, перспективы деятельности; самостимулирование, самокритика, самообязательство, самопрограммирование); методы контроля и самоконтроля учебно-педагогического взаимодействия (анализ педагогической ситуации, решение педагогических задач; самоанализ, самоконтроль, самоиспытание; коммуникативные тренинги, анализ продуктов деятельности).

В досуговом центре определение вида и содержания взаимодействия осуществляется на следующих этапах.

На *диагностическом этапе* проводится анализ индивидуально-типологических особенностей студентов и определяется содержание деятельности студента. Выделены четыре группы студентов:

1) студенты, выбирающие общественные поручения (староста группы, учебный сектор, физорг, культорг, старший дежурный, социальный работник, представитель студенческого совета общежития), они составляют самоуправленческий актив группы;

2) студенты, не имеющие общественного поручения, но активно самореализующиеся в творческих коллективах (кружках, объединениях, секциях);

3) студенты, имеющие общественные поручения и активно участвующие в творческой деятельности;

4) студенты, не имеющие общественного поручения, не состоящие ни в одном из творческих коллективов, но активизирующиеся посредством просьб, единичных поручений, участия в массовых сценах крупных мероприятий (карнавал, спортивная олимпиада).

Деятельностный этап характеризуется участием студентов во внеучебной деятельно-

сти. Учебно-педагогическое взаимодействие в досуговом центре осуществляется на таких уровнях, как стратегически-административный, программный, организационно-методический, реализующий. Учебно-педагогическое взаимодействие на стратегически-административном уровне осуществляется между директором, руководителем досугового центра и председателем студенческого самоуправления. Высшим органом студенческого самоуправления является конференция, члены которой выбираются на демократической основе из педагогического и студенческого коллективов, учредителей и друзей колледжа. На конференции решаются следующие вопросы: отчёт о работе всех отделов самоуправления досугового центра; подведение итогов прошедшего учебного года (семестра), оценка трудовому семестру; принятие поправок к законодательной и образовательной деятельности колледжа и досугового центра; рассмотрение перспектив дальнейшей деятельности досугового центра, ближайших задач и пути их выполнения; принятие решения о моральном и материальном поощрении студентов; подведение итогов работы с сиротскими домами, организуемой в рамках программы «Милосердие».

Учебно-педагогическое взаимодействие в досуговом центре заключается в разработке методического инструментария в виде программ, инструктивно-методических рекомендаций по организации учебно-педагогического взаимодействия, осуществляемого в рамках различных мероприятий. В частности, в рамках открытого методического дня преподавателями и студентами представляются продукты совместной деятельности, как то герб колледжа, знаки отличия студенческого совета самоуправления, виртуальный музей колледжа. Учебно-педагогическое взаимодействие осуществляется при создании творческих проектов, материалы которых служат методической помощью для педагогов и учащихся школ в организации воспитательных мероприятий, тематических уроков: проект «Холокост», программа «Милосердие», которая нацелена на систему работы с детьми-инвалидами и детьми, оставшимися без попечения родителей. Становится традицией совместный труд преподавателей и студентов по итогам выпускной квалификационной работы,

создание учебно-методических, учебно-практических пособий для педагогических работников школ и дошкольных образовательных учреждений по разным направлениям воспитательно-образовательной деятельности.

Учебно-педагогическое взаимодействие осуществляется также и на организационно-методическом уровне, на котором идёт внедрение и реализация разных программ. Реализация учебно-педагогического взаимодействия происходит в процессе классных часов, репетиций, творческих отчётов, праздников, развлечений, игр.

На реализующем уровне осуществляется внедрение разных творческих проектов, программ, сценариев досуговой деятельности. В частности, были подготовлены акции, вошедшие в традицию колледжа: «Наша забота» (акция милосердия), «Все цвета, кроме чёрного» (о вреде алкоголизма), «Скажи курению – нет!». Последние две прошли под эгидой кампаний «Даёшь ЗОЖ в молодёжь!», «Троицку – здоровое поколение», «Урок радости» и др.

На *оценочно-коррекционном этапе* рассматриваются результаты организованного учебно-педагогического взаимодействия в досуговом центре.

Литература

1. Жарков, А.Д. *Технология культурно-досуговой деятельности: учеб. пособие для студентов вузов культуры и искусства* / А.Д. Жарков. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та культуры, 1998. – 246 с.
2. Занина, Л.В. *Основы педагогического мастерства* / Л.В. Занина, Н.П. Меньшикова. – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 288 с. – (Учебники, учебные пособия).
3. Зарецкая, И.И. *Коммуникативная культура педагога и руководителя* / И.И. Зарецкая. – М.: Сентябрь, 2002. – 160 с.
4. Зимняя, И.А. *Педагогическая психология: учебник для вузов* / И.А. Зимняя. – Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2003. – 384 с.
5. Рыданова, И.И. *Основы педагогики общения* / И.И. Рыданова. – Минск: Беларуская навука, 1998. – 319 с.
6. Сериков Г.Н. *Образование: аспекты системного отражения* / Г.Н. Сериков. – Курган: Изд-во «Зауралье», 1997. – 464 с.

Поступила в редакцию 9 февраля 2009 г.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В СТАНОВЛЕНИИ ОБЩЕНАУЧНЫХ ПОНЯТИЙ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

И.Н. Ишимова

Уральский государственный университет физической культуры

GENERAL SCIENTIFIC NOTIONS FORMATION OF UNIVERSITY STUDENTS WITHIN PEDAGOGICAL INTERACTION

I.N. Ishimova

Ural State University of Physical Training

Рассмотрены педагогические условия, содержание учебно-педагогического и профессионально-педагогического взаимодействий в гуманно ориентированном образовательном процессе, направленном на становление общенаучных понятий у студентов вузов.

Ключевые слова: становление общенаучных понятий, учебно-педагогическое взаимодействие, профессионально-педагогическое взаимодействие, общий методический замысел.

Pedagogical conditions, educational and professional pedagogical interaction in human-oriented educational process aimed at university students general scientific notions formation are considered.

Keywords: general scientific notions formation, educational pedagogical interaction, professional pedagogical interaction, general methodological project.

Современное состояние рынка труда диктует потребность общества в высокообразованных, социально мобильных специалистах, способных ориентироваться в различных областях науки и техники и в случае необходимости в короткие сроки переквалифицироваться на другие виды профессиональной деятельности.

Основанием профессиональной мобильности является владение специалистами определенными инвариантными знаниями. Анализ Государственных образовательных стандартов показывает, что в содержании высшего профессионального образования можно выделить элементы, общие при подготовке специалистов различных направлений. Такими инвариантными элементами являются общенаучные понятия. Объективным основанием необходимости владения общенаучными понятиями мы считаем проявление явной тенденции к интеллектуализации труда и, соответственно, повышение роли научной теории.

Специалисты всех профессиональных областей пользуются такими понятиями, как система, модель, информация, структура, порядок,

закон, управление, связь, функция и др. Владение подобными понятиями в условиях быстрого изменения содержания труда и обновления прикладных знаний повышает вероятность успешности карьеры в избранной области профессиональной деятельности, а также результативность самообразования и степень профессиональной мобильности. В то же время исследователи проблем высшего образования отмечают ограниченность возможностей дискретно-дисциплинарной дидактической модели обучения, традиционно реализуемой в высшей школе, в обеспечении современного качества образования.

Решение образовательных задач осуществляется посредством педагогического взаимодействия. Следуя определению, данному В.А. Сластениным, под педагогическим взаимодействием будем понимать взаимодействие участников образования по поводу содержания образования с использованием педагогических средств с целью решения задач образования, направленных на удовлетворение потребностей как общества, так и участников образования в их развитии и саморазвитии

[4, с. 72]. Изучив результаты педагогических исследований по формированию обобщенных понятий, мы убедились в том, что исследованию возможностей педагогического взаимодействия в становлении общенаучных понятий у студентов и в содержательном, и в деятельностном аспектах уделяется недостаточное внимание.

Деятельностный аспект педагогического взаимодействия раскрывается нами на основе заключения о результативности групповой деятельности, сделанного в социальной психологии. Ряд исследователей пришли к выводу, что эффективность совместной деятельности в решении задач различного типа выше индивидуальной при условии изначально равноправных отношений в группе [5]. Это явление получило название синергизма. В образовании Г.Н. Сериков выделяет особый вид синергизма, названный им групповым антропосинертизмом и определяемый как «социальная целостность субъектов, сотрудничающих друг с другом ради достижения общей, значимой для всех субъектов цели» [3, с. 98]. Мы рассматриваем групповой антропосинертизм как методологическую основу педагогического взаимодействия.

Как мы полагаем, явление группового антропосинертизма проявляется при решении образовательных задач во всей совокупности педагогических взаимодействий: в отношениях «педагог – педагог» (профессионально-педагогическое взаимодействие), «студент – педагог» (учебно-педагогическое взаимодействие) и «студент – студент» (учебное взаимодействие). В нашем исследовании основное внимание уделено проявлению синергизма в профессионально-педагогическом взаимодействии.

Становление общенаучных понятий в образовательном процессе вуза происходит при создании определенных педагогических условий. На основе признаков, выделенных В.А. Беликовым [1], под педагогическими условиями становления общенаучных понятий у студентов мы понимаем совокупность объективных возможностей образовательного процесса и внутренних особенностей педагогического взаимодействия, направленных на повышение уровня сформированности общенаучных понятий у студентов.

Содержательный аспект педагогического взаимодействия проявляется в создании таких педагогических условий, как реализация в образовательном процессе вуза предметных

интерпретаций общенаучных понятий и их обобщение. Эти условия базируются на выделении общенаучных понятий в качестве системообразующих оснований содержания учебных дисциплин. При этом мы основываемся на идеях Дж. Брунера о том, что изложение структуры знания является центральным моментом хорошего преподавания и «имеются определенные ... понятия, которые относятся фактически ко всем отраслям науки. Если при прохождении одного учебного предмета учащийся хорошо и всесторонне изучил их, то это обстоятельство должно сделать более легкой задачу изучения этих же понятий, выступающих в другой форме и в других отраслях науки» [2, с. 27].

Следуя принципу гуманизма в образовании, наряду с указанными педагогическими условиями, мы выделяем гуманно ориентированное учебно-педагогическое взаимодействие, направленное на поддержку, стимулирование и контроль деятельности студентов по становлению общенаучных понятий. Гуманно ориентированное педагогическое взаимодействие осуществляется на субъект-субъектной основе. В образовательных отношениях «педагог – студент» приоритетными являются сущностные свойства студентов, а именно: предпочитаемые способы восприятия и переработки информации, способности к обобщению, анализу, синтезу, сравнению, переносу существенных свойств общенаучных понятий, сформированных в одной предметной области на другую предметную область. В процессе обучения студенты получают возможность выбора уровня сложности заданий по отработке существенных признаков общенаучных понятий. Они определяются с характером учебной деятельности – от репродуктивной (выполнить тест, составить конспект названного первоисточника и т.д.) до творческой (подготовить сообщение к занятию, представить реферат, выступить с докладом на студенческой конференции и т.д.).

Учебно-педагогическое взаимодействие в гуманно ориентированном процессе реализуется как педагогическое содействие становлению общенаучных понятий у студентов. Педагогическое содействие – это деятельность педагогов, направленная на создание условий в образовательном процессе для оказания студентам поддержки, стимулирование и контроль их образовательной деятельности по становлению общенаучных понятий.

Педагогическое содействие проявляется в

том, что каждый преподаватель в соответствии со своим видением содержания дисциплины выстраивает логику изложения учебного материала, комбинируя различные виды представления информации (что можно рассматривать как приоритетность сущностных свойств педагогов), предлагает студентам разнообразные учебные задачи. Тогда формирование и становление общенаучных понятий у отдельного студента протекают успешнее при изучении предмета и на занятиях того преподавателя, чей стиль индивидуальности, логика и форма предъявления информации ему ближе. Как раз эта предметная область становится опорой для переноса знаний существенных признаков общенаучного понятия в другие предметные области, т.е. служит началом становления понятия именно как общенаучного.

В нашем исследовании было специально организовано профессионально-педагогическое взаимодействие, направленное на решение задачи становления общенаучных понятий у студентов. Содержанием профессионально-педагогического взаимодействия явилось совместное целеполагание, проектирование и реализация общего методического замысла содействия становлению общенаучных понятий у студентов.

Проектирование общего методического замысла включало согласование методологических оснований становления общенаучных понятий, уточнение нормативных показателей образовательных нагрузок студентов и равномерность распределения их образовательной деятельности, а также возможность использования на учебных занятиях по различным дисциплинам единой терминологии и дефиниций понятий. Одновременно разработанный методический замысел выступал ориентировочной основой профессиональной педагогической деятельности педагогов-партнеров. Каждый личный методический замысел строился на взаимно согласованных основаниях. Таким образом, используя принцип синергизма, мы ожидаем большей успешности в становлении общенаучных понятий у студентов при соответствующей организации профессионально-педагогического взаимодействия, чем при педагогическом содействии становлению общенаучных понятий у студентов, осуществляемом одним педагогом.

В ходе экспериментальной работы по выявлению возможностей педагогического взаимодействия в становлении общенаучных понятий у студентов было сформировано три группы. В контрольной группе КГ образовательный процесс осуществлялся традиционным образом, без внесения каких-либо изменений.

В экспериментальной группе ЭГ1 было организовано гуманно ориентированное учебно-педагогическое взаимодействие, содержанием которого стала реализация предметных интерпретаций общенаучного понятия в рамках отдельной дисциплины (химии).

В образовательном процессе для группы ЭГ2 сначала было организовано гуманно ориентированное профессионально-педагогическое взаимодействие преподавателей нескольких учебных дисциплин (химии, физики, математики, информатики, философии), т.е. можно говорить о групповом субъекте педагогической деятельности. Результатом деятельности группового субъекта стал общий методический замысел содействия становлению общенаучных понятий у студентов. Этот замысел явился основой учебно-педагогического взаимодействия.

По окончании педагогического эксперимента выявлены существенные различия в уровнях сформированности общенаучного понятия у студентов контрольной и экспериментальных групп. В контрольной группе произошли некоторые положительные изменения в уровнях сформированности общенаучного понятия. Это объясняется тем, что такие понятия включены в учебные программы дисциплин. Но в отсутствие специально организованного педагогического взаимодействия их становление происходит стихийно и, как следствие, мало результативно.

Максимальное различие выявилось при сравнении контрольной группы КГ с экспериментальной группой ЭГ2. Это позволило нам утверждать, что организация педагогического взаимодействия в гуманно ориентированном образовательном процессе, представленная в нашем исследовании, способствует успешному становлению общенаучных понятий у студентов.

Коэффициент эффективности усвоения общенаучного понятия в группе ЭГ1 равен 1,74. Создание всех предлагаемых педагогических условий, включая организацию профессионально-педагогического взаимодействия, повысило коэффициент эффективности усвоения общенаучного понятия в группе ЭГ2 до 2,16. Планируя педагогический эксперимент, мы предполагали проявление синергетического эффекта в группе ЭГ2, т.е. значи-

тельного увеличения уровня сформированности общенаучного понятия за счет совместной согласованной деятельности преподавателей разных учебных дисциплин по становлению общенаучного понятия у студентов. Наше предположение подтвердилось.

Результаты исследования позволили сформулировать следующие выводы.

Педагогическое взаимодействие в образовательном процессе рассмотрено как совокупность учебно-педагогического и профессионально-педагогического взаимодействий. При этом профессионально-педагогическое взаимодействие выступает основанием для реализации учебно-педагогического взаимодействия.

Методологическим основанием реализации потенциала педагогического взаимодействия по становлению общенаучных понятий в образовательном процессе вуза является принцип группового антропосинергизма. Применительно к профессионально-педагогическому взаимодействию это означает, что групповой субъект педагогической деятельности оказывается способным решать более сложные педагогические задачи, которые по своей масштабности недоступны одному педагогу.

Выявлены педагогические условия становления общенаучных понятий у студентов в образовательном процессе вуза: реализация предметных интерпретаций общенаучных понятий; обобщение предметных интерпретаций общенаучных понятий; гуманно ориентированное учебно-педагогическое взаимодействие,

направленное на поддержку, стимулирование и контроль деятельности студентов по становлению общенаучных понятий. Эти педагогические условия не рассматривались ранее в единстве и не использовались в связи с методом данного исследования.

Таким образом, возможности педагогического взаимодействия в становлении общенаучных понятий у студентов вузов обеспечиваются их содержанием, гуманно ориентированной направленностью и выделением профессионально-педагогического взаимодействия как основания для осуществления учебно-педагогического взаимодействия.

Литература

1. Беликов, В.А. *Философия образования личности: деятельностный аспект* : монография / В.А. Беликов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 357 с.
2. Брунер, Дж. *Процесс обучения* / Дж. Брунер ; пер. с англ. О.К. Тихомирова; под ред. А.Р. Лурия. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962. – 84 с.
3. Сериков, Г.Н. *Основание педагогических исследований* / Г.Н. Сериков. – Челябинск : ИИУМЦ «Образование», 2005. – 238 с.
4. Сластенин, В.А. *Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений* / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М. : Издат. центр «Академия», 2002. – 576 с.
5. *Совместная деятельность: методология, теория, практика* : сб. науч. статей. – М. : Наука, 1988. – 232 с.

Поступила в редакцию 25 февраля 2009 г.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПАРТНЕРСТВО В СОПРОВОЖДЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ – УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ВОСПИТАНИЯ НРАВСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ДОСУГОВОМ ПРОЦЕССЕ УНИВЕРСИТЕТА

Л.Н. Овинова
ЮУрГУ

PEDAGOGICAL PARTNERSHIP IN EDUCATIONAL AND FREE-TIME ACTIVITY SUPPORT AS AN ESSENTIAL CONDITION OF STUDENT MORALITY UPBRINGING MODEL REALIZATION IN THE UNIVERSITY EDUCATIONAL AND FREE-TIME PROCESS

L.N. Ovinova
SUSU

Рассмотрено одно из педагогических условий реализации модели воспитания нравственности студентов в образовательно-досуговом процессе университета: педагогическое партнерство в сопровождении образовательно-досуговой деятельности студентов.

Ключевые слова: условие, педагогическое условие, педагогическое партнерство, межпредметная интеграция.

The complex of pedagogical conditions of student morality upbringing model realization in the university educational and free-time process is presented. One of the conditions such as pedagogical partnership in the students educational and free-time activity support is considered. Pedagogical experience in the pedagogical partnership organization problem is summarized.

Keywords: condition, pedagogical condition, pedagogical partnership, inter subject integration.

Целью нашего исследования является разработка модели воспитания нравственности студентов в образовательно-досуговом процессе университета. Результативность работы любой модели зависит в первую очередь от того, в каких условиях она функционирует.

Философская трактовка состоит в том, что условие – это то, от чего зависит предмет, комплекс предметов, характер их взаимодействия, из наличия которых следует возможность существования, функционирования и развития данного предмета [6].

«Педагогические условия» – это совокупность объективных возможностей, содержания, форм, методов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных в педагогике задач, которые сознательно создаются в образователь-

ном процессе, а их реализация обеспечивает наиболее эффективное протекание этих процессов [4].

В связи с этим мы разделяем мнение ученых о том, что педагогические условия нельзя сводить только к внешним обстоятельствам, к обстановке, к совокупности субъектов, оказывающих влияние на процесс, так как образование личности представляет собой единство субъективного и объективного, внутреннего и внешнего, сущности и явления. На этом основании необходимо исследовать комплекс внешних и внутренних условий эффективного развития личности.

В каждом конкретном случае можно конкретизировать понятие «педагогическое условие». Педагогические условия воспитания нравственности студентов в образовательно-

досуговом процессе университета мы понимаем как взаимосвязанную совокупность внешних обстоятельств и внутренних особенностей личности, от наличия которых зависит достижение студентами более высокого уровня нравственной воспитанности.

Выявляя комплекс педагогических условий эффективной реализации модели воспитания нравственности студентов в образовательно-досуговом процессе университета, в основе которой лежит гуманно ориентированная системно-синергетическая концепция, мы ориентировались на требования современного общества к выпускнику высшей школы; тенденции изменения содержания образования; результаты выявленной специфики развития нравственности студентов; результаты констатирующего этапа проведения опытно-экспериментальной работы; ведущие идеи гуманно ориентированной системно-синергетической концепции.

В результате был выявлен следующий комплекс педагогических условий:

1. Направленность образовательного процесса в университете на побуждение студентов к творчеству.

2. Педагогическое партнерство в сопровождении образовательно-досуговой деятельности студентов.

3. Педагогическое стимулирование инициативности студентов в досуговой деятельности.

Задачей нашего исследования является раскрытие сущности второго педагогического условия: педагогическое партнерство в сопровождении образовательно-досуговой деятельности студентов.

Закономерно, что образовательно-досуговой процесс в университете, сориентированный на воспитание нравственности студентов, осуществляется более чем одним педагогом. Педагоги, являющиеся партнерами в педагогическом сопровождении образовательно-досуговой деятельности студентов, сориентированной на воспитание их нравственности, по крайней мере, формально объединены в некую общность, которую можно назвать педагогическим партнерством [5].

Разные педагоги, как известно, наделяются различными профессиональными компетенциями в сопровождении образовательно-досуговой деятельности студентов. Другими словами, между педагогами-партнерами существует разграничение полномочий. Это значит, что каждый педагог самостоятельно ис-

полняет свои полномочия, сопровождая образовательно-досуговую деятельность студентов в соответствующем аспекте. Таким образом, педагоги, входящие в педагогическое партнерство, охватывают различные аспекты образовательной деятельности человека, но при этом они не охватывают ее в целом. В связи с этим в образовательно-досуговой деятельности студент оказывается предоставлен сам себе. Именно студенту приходится самостоятельно определяться с выбором ориентиров в своем нравственном развитии. Ему же приходится искать выход из противоречивых ситуаций, обусловленных, например, методическими различиями в педагогическом сопровождении образовательно-досуговой деятельности разных педагогов.

В соответствии с темой нашего исследования педагогическое партнерство в сопровождении образовательно-досуговой деятельности студентов заключается в том, что, опираясь на общие ориентиры в профессиональной деятельности, педагоги могут согласовывать содержание, методы, формы организации образовательно-досугового процесса с целью воспитания нравственности студентов.

В ходе исследования нами было выявлено, что педагогическое партнерство в образовательно-досуговом процессе, сориентированном на воспитание нравственности студентов, осуществляется многопланово. Нами выделены следующие уровни педагогического партнерства в сопровождении образовательно-досуговой деятельности студентов:

- между преподавателями кафедры иностранных языков (исследование ограничено рамками предмета «Иностранный язык») и преподавателями смежных дисциплин выпускающей кафедры;

- между преподавателями иностранного языка, ведущими занятия на одном факультете;

- между преподавателями иностранного языка, ведущими занятия в одной группе;

- партнерство с педагогами других университетов, в том числе зарубежных;

- партнерские отношения между преподавателями и студентами.

Рассмотрим подробнее реализацию рассматриваемого педагогического условия в практике образовательно-досугового процесса университета, сориентированного на воспитание нравственности студентов на различных уровнях.

Педагогическое партнерство между преподавателями кафедры иностранных языков

(исследование ограничено рамками предмета «Иностранный язык») и преподавателями смежных дисциплин выпускающей кафедры предполагает опору на выявление межпредметных связей, которые способствуют эффективному протеканию процесса воспитания нравственности студентов в образовательно-досуговом процессе университета.

Междисциплинарная интеграция рассматривается сегодня в качестве новой дидактической концепции целостного образовательного процесса вуза [1, 3].

В современной педагогической теории содержатся различные подходы к определению междисциплинарной интеграции в высшей школе. Рассмотрим основные из них (см. таблицу).

Нами был проведен анализ учебных программ дисциплин, преподаваемых в группах, участвующих в опытно-экспериментальной работе по реализации модели воспитания нравственности студентов в образовательно-досуговом процессе университета, для выяв-

ления межпредметных связей и установления педагогического партнерства на этом уровне.

В результате мы выявили содержательные связи дисциплины «Иностранный язык» с такими предметами, как: «Культурология», «Правоведение», «Философия», «Этика», «Эффективный менеджмент», «Международный деловой этикет», которые служат овладению студентами этическими знаниями. Опираясь на приобретенные этические знания при изучении различных учебных дисциплин, студенты имеют возможность комплексного видения подходов в решении сложных проблем реальной действительности.

Задачами реализации педагогического партнерства между педагогами-предметниками являются:

- выявление общих элементов содержания различных предметов для определения «возможных» межпредметных связей, обладающих потенциалом для воспитания нравственности студентов в образовательно-досуговом процессе университета;

Подходы к определению междисциплинарной интеграции в современной педагогике

Автор	Определение междисциплинарной интеграции
Абдулаева П.З.	Построение целостной системы структур учебных дисциплин, которая обеспечивала бы эффективное использование связей между их содержанием
Вишнякова Е.Г.	Объединение знаний и практических действий на всех этапах подготовки специалиста, синтез всех форм занятий относительно каждой конкретной цели образования в вузе
Герасимович Е.Е.	Определенная система в деятельности преподавателя, направленная на решение ряда задач, а именно: повышение уровня знаний по предмету, который проявляется в глубине усваиваемых понятий, закономерности за счет их многогранной интерпретации; в изменении эмоционального отношения к изучаемым проблемам и явлениям
Иванов В.Г.	Взаимовлияние, взаимопроникновение и взаимосвязь содержания различных учебных дисциплин с целью направленного формирования у студентов всесторонней, комплексной, диалектически взаимосвязанной целостной системы научных представлений о тех или иных явлениях, сторонах и свойствах материального мира или общественной жизни, составляющих предмет данной учебной дисциплины
Панкратова О.П.	Дидактически целесообразное сочетание обучения общеобразовательным и профилирующим дисциплинам, с применением компьютерных коммуникационных технологий, которые выступают как мощное средство в решении задач познавательной и профессиональной деятельности
Поршнева Е.Ф.	Составление единого блока, объединенного целями, методами и средствами, исходя из общих профессионально значимых функций, формирующих у студентов качественно новую целостную систему интегративных знаний и умений

- выявление элементов содержания, требующих предварительного изучения в другом предмете, для определения «необходимых» (предшествующих и перспективных) межпредметных связей.

Практическая реализация междисциплинарной интеграции данных предметов заключалась в выполнении следующих условий: распределение и перераспределение тем в учебных программах во взаимосвязи с выделенными дисциплинами; организация разнообразных форм образовательно-досугового процесса (интегрированные занятия, профессиональные деловые игры и т.д.); создание различных междисциплинарных проектов.

Так были перераспределены темы курса «Деловой немецкий язык». Было решено, что данный курс целесообразно изучать после дисциплин «Эффективный менеджмент», «Международное право», для того чтобы у студентов было достаточно знаний о специфике профессиональной деятельности для обсуждения нравственных проблем в пределах этой деятельности на иностранном языке. Мы уверены в том, что педагогическое партнерство преподавателей предметников, основанное на межпредметной интеграции оказывает эффективное влияние на развитие нравственности студентов.

Немаловажное значение имеет при этом существенная перестройка и совершенствование методов и форм организации образовательного процесса, в числе которых:

- интегрированные занятия;
- межпредметные экскурсии;
- межпредметные конференции;
- межпредметные конкурсы;
- межпредметные олимпиады;
- подготовка студентами докладов межпредметного характера.

Так как наше исследование проводится на материале предмета «Иностранный язык», достаточно перспективной формой педагогического партнерства в решении проблемы воспитания нравственности студентов является партнерство с преподавателями других университетов, в том числе и зарубежных. Неоценимый вклад в реализацию идеи педагогического партнерства с зарубежными педагогами вносит программа студенческого обмена Южно-Уральского государственного университета и Горной академии Фрайберга (Германия). В рамках данной программы студенты нашего университета имеют возможность ежегодно летом совершать поездку в

Германию для изучения немецкого языка и знакомства со страной изучаемого языка, со студентами немецкого вуза, с их образом жизни, традициями, особенностями.

Реализуемый в рамках данной программы уровень педагогического партнерства, а именно партнерство с преподавателями зарубежного вуза, способствует воспитанию у студентов культурной толерантности. Культурная толерантность предполагает наличие способности постигать чуждые формы культурного многообразия, уважительно относиться даже к тем проявлениям культуры другого народа, которые непонятны и вызывают при первом соприкосновении с ними резкое неприятие. Диалог культур – это основа актуальной в настоящее время народной дипломатии, востребованной в различных зонах как разразившихся, так и латентных и потенциальных конфликтов. Толерантность рассматривается нами в качестве одной из характеристик нравственности личности. В связи с этим понятна целесообразность воспитания толерантности для достижения цели нашего исследования. Воспитанию культурной толерантности способствует содержание программы студенческого обмена, которая предполагает реальное знакомство с социокультурными ценностями страны изучаемого языка.

Организация партнерства преподавателей и студентов основывается на неизменно уважительном отношении к личности воспитуемого как полноценного и равноправного партнера любой совместной деятельности. Идея равенства, партнерства и взаимного уважения друг к другу лежит в основе так называемой педагогики сотрудничества [2], принципы которой совершенно неоспоримы в вузовском образовании. Как утверждают многие крупные ученые и педагоги, основатели известных научных школ, наибольший учебный и воспитательный эффект достигается в таких ситуациях, когда учитель и ученик вместе решают задачу, ответ на которую не знает ни тот, ни другой. В этом случае феномен партнерства выражен максимально.

Партнерские отношения со студентами в образовательно-досуговом процессе университета, сориентированном на воспитание нравственности студентов, реализуются в подготовке и проведении учебных занятий, в подборе дополнительных материалов к занятию, в разработке замысла досуговой деятельности, подготовке и проведении мероприятий в рамках досуговой деятельности.

Таким образом, можно определенно констатировать, что, во-первых, в образовательном процессе имеют место предпосылки, необходимые для реализации такого педагогического условия, как партнерство в сопровождении образовательно-досуговой деятельности студентов. Во-вторых, претворение данных предпосылок в практику образования зависит от его участников, от того, насколько последовательно и компетентно они будут пользоваться этими предпосылками в своей деятельности и во взаимодействии с партнерами. В-третьих, организация партнерства в сопровождении образовательно-досуговой деятельности студентов обуславливает эффективность реализации модели воспитания нравственности студентов в образовательном процессе университета.

Литература

1. Абдулаева, П.З. *Реализация междисциплинарной технологии в формировании*

информационной культуры юристов в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук / П.З. Абдулаева. – Махачкала, 2005. – 21 с.

2. Амонашвили, Ш.А. *Основания педагогики сотрудничества // Новое педагогическое мышление / Ш.А. Амонашвили; под ред. А.В. Петровского. – М., 1989. – С. 144–177.*

3. Вишнякова, Е.Г. *Междисциплинарный сетевой учебно-методический комплекс как средство повышения эффективности обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.Г. Вишнякова. – М., 2007. – 22 с.*

4. Коджаспирова, Г.М. *Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2000. – 176 с.*

5. Сериков, Г.Н. *Педагогика. Кн. 1: Объект исследований. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 440 с.*

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

Поступила в редакцию 3 февраля 2009 г.

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ПО СВЯЗЯМ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Т.Ю. Тихонова

Уральский государственный университет физической культуры

THE DEVELOPMENT METHODS FOR A FUTURE PR-SPECIALIST COMMUNICATIVE CULTURE IN PROFESSIONAL TRAINING

T.Y. Tihonova

Ural State University of Physical Training

Приведена методика развития коммуникативной культуры будущих PR-специалистов. Определены этапы и организационные формы ее осуществления.

Ключевые слова: коммуникативная культура, методика.

The principles of development communicative culture of future PR-specialists is represented. The stages and organization forms of its implementation are determined.

Keywords: the communicative culture, the training method.

Перед высшим образованием стоит задача научного осмысления и конструирования образовательного процесса, включение в его содержание методики развития коммуникативной культуры с учетом специфики профессиональной деятельности специалистов различных сфер.

В отечественных исследованиях существует определенная научная база для обучения коммуникативной культуре, разработаны подходы к проблеме обучения профессиональному общению. Однако содержащиеся в них рекомендации и методики не всегда приемлемы для подготовки PR-специалистов.

Подготовка студентов по связям с общественностью должна быть адекватна профессиональным задачам данной специальности. Она призвана развивать профессиональное самосознание, коммуникативную культуру, раскрывать творческий потенциал человека, так как современная социально-экономическая ситуация требует от профессионала в области PR качественно нового уровня развития личности, соблюдения профессионально-этических кодексов, сформированного профессионального самосознания.

Коммуникативная культура занимает ве-

дущее место в общекультурном и профессиональном становлении личности PR-специалиста. Являясь важнейшей составляющей профессиональной культуры, она также «является базовым компонентом культуры личности» [6, с. 13].

Под коммуникативной культурой мы понимаем «систему знаний, норм, ценностей и образцов поведения, принятых в обществе, и умение органично, естественно и непринужденно реализовывать их в деловом и эмоциональном общении» [7, с. 37].

На сегодняшний день существует необходимость в разработке концепции развития коммуникативной культуры. Ее практическая реализация, на наш взгляд, должна быть связана с решением ряда исследовательских задач, основное место среди которых занимает разработка содержания и практики развития изучаемого феномена у студентов.

Отсутствие единого концептуального подхода к проблеме развития коммуникативной культуры на всех ступенях образования обуславливает необходимость разработки методики развития коммуникативной культуры будущего специалиста по связям с общественностью.

Термин «методика» происходит от греческого слова «*metodos*», что в буквальном смысле означает путь к чему-либо. В современном педагогическом словаре данное понятие трактуется как «учение о методах обучения» [5, с. 414]. Процесс реализации методики происходит в ходе органичного решения организационно-технических и научно-педагогических задач.

Под методикой мы понимаем совокупность средств, методов и методических приемов, а иногда и форм организации занятий, предназначенных для решения конкретных педагогических задач с учетом условий проведения учебного занятия.

В содержание методики входит: «изучение истории методики; определение познавательного и воспитательного значения и задач учебного предмета, его места в системе образования; определение содержания учебного предмета, научное обоснование программ, учебников; выработка методов и организационных форм обучения, соответствующих его целям, содержанию; разработка учебного оборудования по предмету; определение требований к подготовке педагогов данного предмета» [5, с. 414].

Методика развития коммуникативной культуры должна опираться на общие положения педагогики высшего профессионального образования [2–4]. При этом она отражает специфику развития коммуникативной культуры будущего специалиста по связям с общественностью в процессе обучения в вузе.

Процесс развития коммуникативной культуры осуществляется в рамках педагогического процесса и обладает рядом признаков, характеризующих образовательный процесс. К ним относятся: дифференцированность, целесообразность, поэтапная организация и последовательность.

Каждый этап подготовки опирается на достижения предыдущего. Поэтому для реализации поставленных задач необходима последовательная смена этапов в рамках целостного педагогического процесса.

Осуществление авторской методики развития коммуникативной культуры состоит из трех последовательных этапов: подготовительного, теоретического и практического.

Подготовительному этапу соответствует профадаптационный этап профессиональной подготовки будущих специалистов по связям с общественностью. На этом этапе студенты знакомятся с общегуманитарными и социаль-

но-экономическими дисциплинами («Иностранный язык», «Отечественная история», «Культурология» и др.); общими математическими и естественно-научными дисциплинами («Математика», «Информатика», «Концепции современного естествознания» и т.д.); дисциплинами общепрофессионального цикла («Введение в связи с общественностью», «Техника и технология связей с общественностью», «Теория и практика массовой информации», «История мировой литературы и искусства» и др.). Коммуникативная деятельность студентов на этом этапе осуществляется на основе репродукции приемов, техник, технологий, однако она не характеризуется признаками профессионализма. Именно на этом этапе в процессе изучения ряда дисциплин, происходит формирование знаний, умений и навыков, необходимых для повышения уровня коммуникативной культуры.

Реализация в образовательном процессе теоретического и практического компонентов методики развития коммуникативной культуры не будет эффективной, если не учитывать основные источники приобретения коммуникативной культуры: соционормативный опыт народной культуры; знание языков общения, используемых народной культурой; опыт восприятия искусства; знания и общая эрудиция. Развитие коммуникативной культуры в разных сферах деятельности предполагает всесторонность, системность знаний – гуманитарных и естественно-научных. «Личная культура обучающихся – это динамично и непрерывно изменяющиеся интеллектуальные, моральные и нравственно-этические образцы поведения и деятельности, которым он следует в своем бытии. Именно сквозь призму личной культуры человек воспринимает смысл всей получаемой новой информации в школе, в вузе, в процессе самообразования, в любых ситуациях непрерывного образования» [2, с. 19]. Однако, по мнению ряда исследователей, студенты вузов имеют невысокий общий культурный уровень, что, на наш взгляд, отрицательно сказывается на развитии коммуникативной культуры.

Этап теоретической подготовки охватывает студентов 2-х, 3-х курсов. На этой ступени образовательный процесс связан с формированием профессионально-личностных качеств, развитием мировоззрения личности будущих специалистов по связям с общественностью, ее самосознания, этических норм деятельности.

На этом этапе происходит формирование системы знаний об общении, коммуникативной деятельности и коммуникативной культуре будущего специалиста.

Немаловажным условием повышения эффективности развития коммуникативной культуры студентов является систематизация знаний по изучаемой проблеме. На сегодняшний день в науке «накопилась ценная информация о специфике общения, ..., существующие представления о нем, сложившиеся в различных отраслях научных знаний недостаточно отрефлексированы и нет должной интеграции знаний о его сущности и смыслах» [1, с. 72]. Ученые по-разному интерпретируют термины «общение», «коммуникация», «коммуникативная культура». В результате перед преподавателем стоит нелегкая задача интерпретации и систематизации существующих знаний. Поэтому особое внимание необходимо уделять содержательному аспекту формирования коммуникативной культуры. Под содержанием образования мы подразумеваем педагогически адаптированную систему знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру, усвоение которой обеспечивает развитие личности.

Содержание учебного процесса должны включать в себя следующие структурные элементы: «факты, понятия, законы, теории науки, важные для ее понимания; мировоззренческие идеи, эстетические и этические нормы, идеалы, формируемые на материале данного учебного предмета; методы исследования и научного мышления, которыми должны овладеть учащиеся и без которых невозможно усвоение знаний; некоторые вопросы истории науки, сведения о ее выдающихся деятелях; умения и навыки, в том числе умение применять знания; способы познавательной деятельности, логические операции, мыслительные приемы; показатели развития способностей, чувств, необходимых для участия в широком диапазоне видов деятельности» [3, с. 25].

Структурные элементы учитывались нами при разработке содержательного компонента авторского курса «Коммуникативная культура PR-специалиста», направленного на развитие коммуникативной культуры будущих PR-менов.

В поисках оптимальной информации для разрабатываемой дисциплины мы учитывали положение, согласно которому «системность становится признаком, отличающим научное

знание от ненаучного» [1, с. 72]. Интеграция теоретических знаний в определенную систему, отражающую сущность объекта, приобретает соответствующую логическую структуру, представляющую собой совокупность логических связей и абстракций. Логическая структура знания обладает большими эвристическими возможностями, обеспечивающими обогащение мировоззренческого потенциала. Осознание этой структуры как организации, обусловленной сущностью объекта, способствует формированию цели и идеального плана деятельности. Дальнейшая последовательность действий осмысливается в нем как кодекс правил, совокупность приемов деятельности.

Этап практической подготовки соответствует этапу профессиональной подготовки, предполагающему, прежде всего, самосовершенствование личности, возвышение ее духовности, выход на уровень творчества в учебно-профессиональной деятельности. Главной целью этого этапа является развитие и закрепление коммуникативных умений и навыков на специально организованных учебно-производственной и преддипломной практиках. Коммуникативная культура студента совершенствуется и развивается в его профессиональной деятельности и предполагает использование полученных знаний во время прохождения практики. При этом основное внимание уделяется коммуникативной культуре и коммуникативной деятельности будущих PR-специалистов.

Организационно-технологический компонент методики развития коммуникативной культуры представлен различными организационными формами, методами, направленными на достижение цели на каждом из этапов развития коммуникативной культуры будущих специалистов.

На первом этапе в лекционные и семинарские занятия дисциплин «Введение в специальность», «Профессиональная этика», «Основы теории коммуникации» вводится информация о значимости и ценности коммуникативной культуры в профессиональной деятельности специалиста по связям с общественностью. Так, в курс «Основы теории коммуникации» при изучении темы «Коммуникативная личность» можно включить вопрос «Коммуникативная культура личности». При изучении темы «Профессиональной культуры специалиста по связям с общественностью» в рамках дисциплины «Теория и прак-

тика связей с общественностью» необходимо рассмотреть этические аспекты деятельности специалиста. На лекциях можно использовать проблемные вопросы, которые повышают значимость коммуникативной культуры.

Основными формами обучения на подготовительном этапе являются лекции, семинары, лабораторно-практические занятия. Лекционные занятия на первом и втором этапах должны отличаться содержательностью.

При изучении вопросов развития коммуникативной культуры, на наш взгляд, необходимо разработать рабочие программы спецкурсов, учебные пособия, в которых в образовательный процесс при изучении психологической теории по проблемам общения, теории коммуникации, этике, этикету будут внедрены методы активного обучения.

Методы активного обучения дают возможность студенту побыть не только объектом, но и субъектом обучения. Разнообразие выполняемых студентом ролей и занимаемая им в деятельности позиция способствуют разностороннему развитию личности будущего специалиста, его мыслительная деятельность приобретает системный характер, вырабатывается гибкость мышления и действий. Более 50% практических и семинарских занятий проводится нами с применением методов активного обучения, так как известно, что способы активизации учебно-познавательной деятельности побуждают обучающихся к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом.

Спецкурс «Коммуникативная культура PR-специалиста» представлен следующими формами учебных занятий: проблемные лекции, лекции-конференции, лекции вдвоем, практикумы, деловые игры, тренинги, диагностические занятия, «Имидж-студии».

Основной формой передачи знаний студентам в вузах является лекция. В процессе организации и проведения лекционных занятий раскрываются основные теоретические положения, формируется система основных понятий спецкурса.

Практические и семинарские занятия являются составной частью разработанного спецкурса. Они позволяют студентам актуализировать и дополнять теоретические знания, приобретенные на лекциях, а также освоить практические умения, составляющие основу для совершенствования собственной коммуникативной культуры.

У специалистов по связям с общественностью большая часть их взаимодействия с клиентами, коллегами, руководителями происходит в форме общения. Именно в тренинге развиваются такие формы поведения, как восприятие партнера, передача ему определенных сигналов (коммуникация), и воздействие на него (интеракция). Они содержат в себе все три стороны общения: интерактивную, коммуникативную и перцептивную [4].

При разработке методики развития коммуникативной культуры нами были использованы коммуникативный, социально-психологический тренинги. Особое внимание уделяется коммуникативному тренингу, так как именно он наиболее эффективно способствует развитию невербальной и вербальной компетентности обучаемых, их коммуникативных умений и навыков.

В процессе разработки и проведения спецкурса встал вопрос о подборе оптимальных методов и форм развития коммуникативной культуры. Выбор методов обучения зависит от задач и длительности программы, уровня подготовленности участников, доступных ресурсов, необходимого оборудования, степени межличностного взаимодействия участников, размера учебной группы, доступных вспомогательных средств.

Успех любого обучения зависит от эффективной организации учебного процесса, адекватных педагогическим целям методов, форм и содержания учебной программы, а также от личности преподавателя, его компетентности, уровня развития его профессиональной культуры.

На наш взгляд, необходимо, чтобы спецкурс «Коммуникативная культура PR-специалиста» проводился педагогом, обладающим высоким уровнем коммуникативной культуры, имеющим престижный вербальный и невербальный имидж, в совершенстве владеющим знаниями по основам теории коммуникации, этикету, педагогике и психологии, имеющим высокий уровень общей культуры.

В процессе развития коммуникативной культуры необходимо учитывать, что студенты достигнут успеха при соблюдении таких условий, как постоянный состав участников спецкурса; последовательность в проведении лекционных занятий; гармоничное сочетание теоретического и практического материалов; четкость и стабильность соблюдения графика проведения всех видов учебных занятий.

Подводя итоги, сформулируем основные требования методики развития коммуникативной культуры будущих специалистов по связям с общественностью:

- включение последовательной реализации в образовательном процессе подготовительного, теоретического и практического этапов развития коммуникативной культуры;
- реализация в образовательном процессе методов активного обучения;
- включение социально-психологических и коммуникативных тренингов;
- высокий уровень коммуникативной культуры педагога;
- сочетание теоретической и практической составляющих учебного материала;
- соответствие теориям педагогики высшего профессионального образования.

Литература

1. Анпилогова, Л.В. Обучение студентов-журналистов профессиональному общению / Л.В. Анпилогова // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 71–76.
2. Вербицкий, А. Кросс-культурные контексты в контекстном обучении / А. Вербицкий, Н. Жукова // Высшее образование в России. – 2007. – №4. – С. 16–19.
3. Ларионова, Г.А. Компетенции в профессиональной подготовке студентов вуза: монография / Г.А. Ларионова. – Челябинск: ЧГАУ, 2004. – 171 с.
4. Сидоренко, Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2006. – 208 с.
5. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2001. – 928 с.
6. Соколова, В.В. Культура речи и культура общения / В.В. Соколова. – М.: Просвещение, 1995. – 191 с.
7. Юзеева, Т.Ю. Формирование коммуникативной культуры будущего специалиста физического воспитания в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук / Т.Ю. Юзеева. – Челябинск: УралГУФК, 2004. – 176 с.

Поступила в редакцию 17 февраля 2009 г.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

Е.Г. Шрайбер
ЮУрГУ

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE INSTITUTE OF HIGHER EDUCATION

E.G. Shraiber
SUSU

Представлен комплекс педагогических условий, необходимых при реализации модели воспитания профессионально значимых личностных качеств будущих юристов в вузе. Рассматривается их сущность, связь с методологией исследования, меры, обеспечивающие их реализацию.

Ключевые слова: педагогические условия, образовательный процесс, гуманно ориентированная системно-синергетическая методология, междисциплинарная интеграция, содержание образования, сотрудничество.

The article dwells upon the complex of pedagogical conditions, which are necessary for the model of upbringing of professionally important personal qualities of future lawyers to be realized within the frame of higher education system. One can find the essence of the pedagogical conditions, their connection to the methodology of the research work and the measures provided with their realization.

Keywords: pedagogical conditions, educational process, humane oriented and system-sinergy methodology, interdiscipline integration, content of the educational process, cooperation.

Важным элементом в организации образовательного процесса является создание педагогических условий осуществления образовательной деятельности. Речь идет о внедрении в образовательный процесс намеренно созданных обстоятельств, ситуаций, в которых происходит образовательная деятельность обучающихся. Функциональное назначение педагогических условий может быть разнообразным. Однако оно предопределено воплощаемым методическим замыслом. Поэтому организация образовательного процесса направлена на педагогическое содействие обучающимся людям в условиях воспринимаемого содержания образования. Педагогические условия, сопровождающие процесс образования, призваны (по замыслу) способствовать повышению качества результативности образовательной деятельности.

Создавая (организуя) педагогические условия осуществления образовательной деятельности в процессе обучения и воспитания, педагог стремится влиять на обучающихся

людей косвенно. Не пользуясь прямым влиянием на кого-то конкретно, педагог, фактически, ставит обучающихся в положение (в условия), в котором они направляют образовательную деятельность на участие в претворении методического замысла в действительность. Тем самым педагогические условия становятся фактором косвенного влияния на образовательную деятельность обучающихся [4].

Занимаясь проблемой воспитания профессионально значимых личностных качеств будущих юристов в образовательном процессе вуза, мы попытались определить комплекс педагогических условий, необходимых для эффективного функционирования модели воспитания профессионально значимых личностных качеств будущих юристов в вузе.

Для выявления педагогических условий нами были намечены следующие пути: определение социального заказа общества высшей школе, анализ научной литературы и эффективного педагогического опыта по проблеме исследования, выявление специфики процесса

воспитания профессионально значимых личностных качеств будущих специалистов в высшей школе, использование возможностей системно-синергетического и гуманно ориентированного подходов.

В XXI веке общество объективно испытывает острую потребность в высокообразованных и целеустремленных специалистах юридической профессии, способных эффективно решать задачи создания и укрепления законодательной и правовой базы нашего государства. В связи с этим возросли требования к формированию личности современного юриста. Задача высшего образования состоит в том, чтобы образуемые люди не только приобрели глубокие знания юриспруденции, но и стали профессиональными юристами, людьми с высокой общей и профессиональной культурой, подлинными гуманистами, сознательно принимающие решения и несущие ответственность за свои поступки.

Поставленная проблема решается на государственно-правовом уровне. Важность подготовки будущих специалистов отражена в законе РФ «Об образовании», «Законе о высшем и послевузовском профессиональном образовании», «Концепции модернизации Российского образования до 2010 г.», «Национальной доктрине образования в Российской Федерации», где говорится о том, что «...развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны. Обновленное образование должно сыграть ключевую роль в сохранении нации, ее генофонда, обеспечении устойчивого, динамичного развития российского общества – общества с высоким уровнем жизни, гражданско-правовой, профессиональной и бытовой культурой». На Восьмом конгрессе ООН «По предупреждению преступности и обращению с правонарушителями» были приняты основные принципы профессиональной деятельности юриста, согласно которым «...юристы должны содействовать защите прав и основных свобод человека, признанных национальным и международным правом, и во всех случаях действовать независимо и добросовестно в соответствии с законом и нормами профессиональной этики».

В нашей работе предпринята попытка выявить комплекс личностных качеств юриста, необходимых для успешного осуществления профессиональных компетенций. Данными качествами являются совесть, справедливость и ответственность, рассматриваемые нами как целостное образование, являющиеся «ядром» нравственной сущности юриста – человека и специалиста. Обоснована ведущая роль совести в данной триаде качеств, которая является мерой значимости нравственной ценности в ситуации морального выбора и основой для дальнейшего самосовершенствования личности на пути достижения духовности.

Изучив и проанализировав психолого-педагогическую литературу и литературу, отражающую вопросы профессиональной (юридической) этики, мы пришли к выводу о том, что вопросы воспитания профессионально значимых личностных качеств будущих юристов недостаточно разработаны в теории и методике профессионального образования, несмотря на то, что актуальность воспитания личностных качеств будущих специалистов (в том числе юристов) признается многими исследователями: М.Ю. Барщевским, А.Т. Боннер, А.Ф. Кони, М.П. Редным. Необходимость воспитания профессионально значимых личностных качеств будущих юристов, в том числе совести, справедливости и ответственности, подтверждается Ю.В. Александровым, О.В. Афанасьевой, А.Р. Васильевым, М.И. Еникеевым, А.Э. Жалинским, Б.З. Зельдовичем, В.Я. Кикотя, А.С. Кобликовым, А.П. Корневым, Е.А. Красниковой, В.М. Кукушкиным, И.Д. Мариновской, С. Пашиным, А.В. Пицелко, В.В. Романовым, А.М. Столяренко, М.И. Фетюхиным и др.

В современных научных исследованиях в основном решаются проблемы формирования чувства ответственности различных специалистов, очень мало внимания уделяется воспитанию совести, справедливости будущих юристов, отсутствует разработка методик воспитания данных качеств в образовательной системе вуза. Необходимым этапом в решении проблем профессионального образования является разработка теоретических обоснований подходов к воспитанию профессионально значимых личностных качеств (совести, справедливости и ответственности) в образовательном процессе вуза.

На основе выбранной нами гуманно ориентированной системно-синергетической методологии [3] была разработана и реализована

модель воспитания профессионально значимых личностных качеств будущих юристов в образовательном процессе вуза, которая включает субъект-субъектное взаимодействие, опору на принцип гуманизма, учет антропосинергизма, а также учет природоопределенных свойств образующихся людей.

Научно доказано, что модель эффективно функционирует при определенных педагогических условиях. В результате мы пришли к выводу, что эффективное функционирование модели воспитания профессионально значимых личностных качеств будущих юристов возможно при следующих педагогических условиях:

1) учет изменения содержания образовательного процесса, методов и форм его осуществления на каждом этапе в зависимости от достигнутого уровня воспитанности профессионально значимых личностных качеств образующимися людьми;

2) интеграция предметных областей общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин федерального компонента (ГСЭ.Ф) и общих профессиональных дисциплин федерального и вузовского компонентов (ОПД.Ф и ОПД.В);

3) согласованное сотрудничество педагогов и образующихся людей.

Понятие «условие» относится к числу философских категорий, которая «характеризует то, от чего зависит другое» [5]. Педагогические же условия нами понимаются как «намеренно созданные обстоятельства, ситуации, в которых происходит образовательная деятельность обучаемых» [4, с. 213].

Первое педагогическое условие – учет изменения содержания образовательного процесса, методов и форм его осуществления на каждом этапе в зависимости от достигнутого уровня воспитанности профессионально значимых личностных качеств образующимися людьми – вытекает из гуманно ориентированного подхода, учитывающего природоопределенные свойства студентов, которые, в конечном счете, влияют на результат усвоения учебного материала в ходе образовательного процесса. В связи с чем при проведении запланированных контрольных срезов, позволяющих выявить уровень воспитанности профессионально значимых личностных качеств будущих юристов, появляется возможность произвести коррекцию содержания образовательного процесса, методов и форм его реализации уже с учетом выявленного уровня вос-

питанности студентов. Так, при недостаточном усвоении знаний и представлений об основных этических и правовых категориях – совести, справедливости и ответственности, студентам предлагаются для изучения дополнительные тексты, отражающие данные вопросы, для более глубокого и детального изучения примеры социального опыта, заключающие в себе моральные стороны профессиональной деятельности.

Возможно изменение методов и форм организации образовательного процесса. Если проводилась работа с текстом и последующий его анализ, то предлагается применить активные методы обучения и воспитания: беседу, дискуссию и т.д. Также возможно изменение традиционных практических занятий на форму конференции и ролевые игры. Вопрос о целесообразности применения того или иного метода или формы организации образовательного процесса целиком зависит от преподавателя. Однако нельзя игнорировать и роль самих образующихся людей, необходимо учитывать их пожелания и склонности, признавать их активное участие в отборе содержания, методов и форм организации образовательного процесса. В этом также мы видим отражение положения гуманно ориентированного подхода.

Сущность второго условия – интеграция предметных областей общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин федерального компонента (ГСЭ.Ф) и общих профессиональных дисциплин федерального и вузовского компонентов (ОПД.Ф и ОПД.В) – заключается в интеграции предметных областей следующих дисциплин: иностранного языка, философии, социологии, истории государства и права, профессиональной этики юриста, уголовного права, гражданского права на уровне межпредметных связей.

Под межпредметными связями мы будем понимать взаимодействующую согласованность учебных предметов, обусловленную единой системой и общими дидактическими целями [2].

Выбор данных предметов обусловлен их содержательными возможностями в осуществлении процесса воспитания профессионально значимых личностных качеств будущих юристов. В курсе отобранных нами дисциплин, согласно государственному образовательному стандарту, выделены необходимые для содействия воспитанию совести, справедливости и ответственности элементы содер-

жания образовательного процесса, направленного на воспитание профессионально значимых личностных качеств будущих юристов. Это совесть, справедливость и ответственность как категории этики и права; сведения о социальном опыте, касающемся моральной стороны юридической профессии; вопросы о соотношении ключевых понятий профессиональной этики – права и морали, соотношении законности и справедливости, а также ряд общеизвестных моральных дилемм, свойственных юридической профессии. Более подробное описание вклада каждой отдельной дисциплины в отобранное нами содержание образования представлено в описании к базовой модели педагогического партнерства в воспитании профессионально значимых личностных качеств будущих юристов (совести, справедливости, ответственности) [6].

По мнению академика В.Н. Келбакина [1], МПС есть такая конструкция содержания учебного материала, принадлежащая двум и более дисциплинам, основными характеристиками которой являются:

- смысловое соотношение элементов содержания, входящих в состав двух и более учебных предметов;
- методические приемы обучения (а также формы учебного процесса), адекватные предметам, между которыми устанавливается связь.

Из чего следует, что помимо грамотно отобранного содержания образования, направленного на содействие воспитанию совести, справедливости и ответственности, необходимо выделить методы и формы организации образовательного процесса, подходящие для всех выбранных учебных дисциплин и в то же время способствующих воспитанию профессионально значимых личностных качеств будущих юристов. Данные методы и формы выделены при описании педагогической модели воспитания профессионально значимых личностных качеств будущих юристов [7].

Внедрение данного условия осуществлялось нами в ходе преподавания таких дисциплин, как «Иностранный язык», входящего в цикл общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин федерального компонента (ГСЭ.Ф), и «Профессиональной этики юриста», входящей в цикл общих профессиональных дисциплин федерального и вузовского компонентов (ОПД.Ф и ОПД.В). Важно отметить уникальную способность учебной дисциплины «Иностранный язык» интегрировать

самые разнообразные сведения, что обуславливает большой потенциал этого предмета в осуществлении процесса воспитания профессионально значимых личностных качеств будущих юристов в образовательном процессе вуза. В данном аспекте межпредметные связи – есть принцип дидактики, выполняющий интегративную и дифференцированную функции в процессе преподавания конкретного предмета и выступающий в качестве средства объединения предметных знаний в целостную систему, расширяющую пределы данного предмета без потери его качественных особенностей.

Третье условие – согласованное сотрудничество педагогов и обучающихся людей – методологически обусловлено положениями системно-синергетического и гуманно ориентированного подходов. Общими усилиями участников образования, в нашем случае педагогов и студентов, руководствующихся сходными представлениями о гуманизме и настроениями на претворение их в действительность во взаимодействии друг с другом, достигаются положительные результаты в воспитании профессионально значимых личностных качеств будущих юристов.

Совместные решения педагогов и студентов при отборе содержания образования, достижение согласия в распределении полномочий между собой, достижение доброжелательных межличностных взаимоотношений существенно влияют на эффективность образовательного процесса, в рамках которого происходит воспитание профессионально значимых личностных качеств будущих юристов. Известно, что если учебно-преподавательское взаимодействие базируется на взаимопонимании, на сотрудничестве, если оно направлено на взаимосодействие друг другу при осуществлении компетенций в обучении, то оно представляется продуктивным и повышает качество результативности обучения. Считаем, что согласованное сотрудничество педагогов и обучающихся людей, выраженное в учебно-педагогическом взаимодействии и педагогической партнерстве, является продуктивным и в отношении качества результативности реализации всего образовательного процесса, и в том числе процесса воспитания.

Реализуя данное педагогическое условие, мы применяли такие методы и формы организации образовательного процесса, как ролевые игры, анализ кейсов, беседы, дискуссии, конференции и т.д.

Ответственным лицом за реализацию

данных педагогических условий функционирования модели образовательного процесса, направленного на воспитание профессионально значимых личностных качеств будущих юристов, выступает выпускающая кафедра в сотрудничестве с кафедрой иностранных языков. Данный опыт может явиться попыткой достижения одной из целей повышения качества образования, состоящей в создании комплексных межкафедральных и межфакультетских лабораторий.

Нормативное подтверждение данной ответственности мы находим в Уставе Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Южно-Уральский государственный университет», в котором прописаны обязанности преподавателей, заключающиеся в выполнении учебной, воспитательной и методической работы на высоком профессиональном уровне, в проявлении заботы о нравственном, культурном и физическом развитии студентов. В Положении о кафедрах сказано, что преподаватель, доцент, профессор кафедры должны руководить учебно-исследовательской работой студентов, организовывать студенческие научные конференции, олимпиады, конкурсы и другие массовые мероприятия учебного и воспитательного характера (приказ № 46 от 01.04.2003 г. «Об утверждении Положения о кафедрах»). Кроме того, в планах работы кафедры прописываются основные направления воспитательной работы со студентами. Одним из таких направлений является нравственное воспитание, в рамках которого и происходит воспитание совести, справедливости и ответственности как профессионально

значимых личностных качеств будущих юристов. Каждый преподаватель всех вовлеченных в образовательный процесс дисциплин является ответственным за реализацию данных условий, что должно быть отмечено в индивидуальных планах преподавателя, в разделе – воспитательная работа.

Литература

1. Келбакин, В.Н. Межпредметная функция в подготовке будущих учителей / В.Н. Келбакин. – Тбилиси: Изд-во Тбилис. ун-та, 1994. – 360 с.
2. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова. – М.: Академия, 2005. – 173 с.
3. Сериков, Г.Н. Основание педагогических исследований / Г.Н. Сериков. – Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2005. – 238 с.
4. Сериков, Г.Н. Педагогика. Кн. I: Объект исследований / Г.Н. Сериков. – М.: Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 2005. – 440 с.
5. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1991. – 559 с.
6. Шрайбер, Е.Г. Межпредметная интеграция в воспитании профессионально значимых личностных качеств будущих юристов / Е.Г. Шрайбер // Известия Российского Государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – № 36(77). Аспирантские тетради: научный журнал. – СПб., 2008. – 436 с.
7. Шрайбер, Е.Г. Модель воспитания профессионально значимых личностных качеств будущих юристов / Е.Г. Шрайбер // Вестник Башкирского университета. – 2008. – Т. 13, № 4. – С. 1103–1108.

Поступила в редакцию 5 февраля 2009 г.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

О.В. Климова

Троицкий филиал Челябинского государственного университета

COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMING FOR THE FACULTY OF LAW STUDENTS

O.V. Klimova

Troitsk branch of Chelyabinsk State University

Обосновывается необходимость формирования коммуникативной компетенции специалиста юридического профиля. Рассматриваются подходы, принципы и условия формирования коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, подготовка специалистов в области юриспруденции, деловые игры.

The necessity of communicative competence forming for juridical profile specialist is supported. The approaches principals and conditions of communicative competence forming are considered.

Keywords: communicative competence, specialist training in the jurisprudence branch, business games.

В теории и практике педагогики профессионального образования не отражены в полной мере вопросы содержания, методов и формы формирования коммуникативной компетенции у специалистов различного профиля, в том числе и у юристов.

В связи с этим возникает необходимость проведения научного исследования проблемы формирования коммуникативной компетенции у студентов юридического факультета. Актуальность таких исследований обусловлена тем, что тесная связь профессиональной деятельности юриста с людьми, реализуемая в процессе межличностных коммуникаций, требует основательного и быстрого переустройства системы высшего юридического образования, пересмотра содержания и структуры учебно-профессиональной деятельности студентов.

Анализ психолого-педагогических исследований свидетельствует о наличии определенных предпосылок решения вопроса формирования коммуникативной компетенции у будущих правоведов.

В работах В.А. Кан-Калика [9], Я.Л. Коломинского [11] и других ученых проблема

коммуникативной компетенции – новая область знания. Понимание и смысл терминов «коммуникативная компетентность» и «коммуникативная компетенция» рассматривали С.Е. Шишов [21], Э.Ф. Зеер [7], И.А. Зимняя [8]. Важную роль сыграли работы по технологии обучения В.П. Беспалько [2], М.В. Кларина [10], А.М. Матюшкина [17] и др. Изучением специфики юридического общения занимались Л.А. Введенская [3], Т.В. Губаева [5] и пр.

Вместе с тем проблема формирования коммуникативной компетенции у студентов, обучающихся по специальности «Юриспруденция», недостаточно исследована: не выявлена система условий, обеспечивающая её эффективное решение, не разработаны структура, уровневое содержание компонентов коммуникативной компетенции, критерии сформированности коммуникативной компетенции у будущих правозащитников и др.

Сложность и многогранность понятия «коммуникативная компетенция юриста» предопределяют неоднозначность его трактовки в различных концепциях. Поэтому нам кажется важным уточнить его понимание применительно к области нашего исследования.

Основываясь на работах И.А. Зимней [8], Н.Ф. Талызиной [20], С.И. Шишова [21], А.И. Щербакова [22], Э.Ф. Зеера [7] и пр., под коммуникативной компетентностью мы понимаем совокупность, содержательное обобщение теоретических и практических знаний в области коммуникации, представленных в форме понятий, принципов, смыслообразующих положений и ситуаций, необходимых для успешного речевого взаимодействия, которое выполняет одно из ведущих функций в профессиональной деятельности юриста. Коммуникативную компетенцию мы трактуем как способность реализовывать на практике свою коммуникативную компетентность.

Опираясь на труды Н.В. Кузьминой [12], А.К. Марковой [16], Л.М. Митиной [15] и системные обобщения, сделанные в этой сфере Э.Ф. Зеером [7], мы вслед за ними будем считать, что коммуникативная компетенция включает следующие компоненты: *мотивационный, когнитивный, личностный и деятельностный*. Рассмотрим их подробнее применительно к предмету нашего исследования.

Мотивационный критерий характеризует целенаправленный и сознательный характер действий, увлеченность юристом коммуникативной деятельностью в области решения профессиональных задач. В состав данного компонента входят: потребность в общении, стремление к самосовершенствованию и самореализации в коммуникативной деятельности, мотивация творческой деятельности, мотивация достижения успеха.

Когнитивный критерий представляет собой совокупность знаний теоретических основ психологии общения, конфликтологии, культуры речи, судебного красноречия, социальной психологии, необходимых студенту в процессе выполнения творческих (проблемных) заданий по решению профессиональных ситуаций. Данный компонент содержит знание основ коммуникативной деятельности, развитое творческое и логическое мышление.

Личностный критерий коммуникативной компетенции отражает эмоционально-волевую сферу. Его составляющими являются гибкость в общении, умение взаимодействовать с самыми различными людьми, легко приспосабливаться к изменяющимся обстоятельствам, умение без раздражения и вражды относиться к чужому мнению, взглядам, быть терпимым, стремление все проблемы решить «мирным путем», уступать, договариваться. Показателями по данному критерию являются: толерант-

ность, стремление к согласию, социально-коммуникативная адаптивность, эмпатия.

Деятельностный критерий характеризует интеграцию знаний, умений и навыков, мотивационную и личностные составляющие, необходимые для успешной профессиональной коммуникативной деятельности юриста. Показателями являются умения работать в коллективе, аргументировать свою точку зрения, в процессе коммуникации воздействовать и взаимодействовать.

Теоретико-методологический анализ проблемы формирования коммуникативной компетенции у студентов юридического факультета позволил нам выявить ряд факторов, учет которых обеспечивает достижение студентами более высокого уровня развития коммуникативной компетенции.

Формирование коммуникативной компетенции – сложный процесс, который невозможно рассматривать с точки зрения одного подхода, существующего в педагогической теории и практике. Анализ литературы по данной проблеме позволил прийти к выводу, что данный процесс возможен при сочетании таких подходов, как гуманистический, герменевтический и деятельный.

Гуманистический подход предполагает дифференциацию и индивидуализацию образования на основе активизации творческого саморазвития личности обучаемого. Он исключает безличный подход к человеку и представляет собой, прежде всего, совершенствование функционирования и развития образовательных систем с ориентацией на общечеловеческие цели и ценности, на создание условий для расцвета и реализации сущностных сил студента безотносительно к его достоинствам и недостаткам.

Использование *гуманистического подхода* в нашем исследовании позволит организовать процесс формирования коммуникативной компетенции с опорой на личность студента как центральную фигуру и главную ценность коммуникативной деятельности, субъектный опыт студента; субъект – субъектные отношения между преподавателем и студентами. Он способствует организации процесса обучения, в котором формирование коммуникативной компетенции приобретает личностный смысл и получает способность адекватно реагировать на изменения внешних и внутренних условий.

Рассматривая проблему формирования коммуникативной компетенции у студентов юридического факультета через призму про-

фессионального самосовершенствования и творческого развития личности студента, мы не могли ни обратиться к *герменевтическому* подходу, представленному в трудах В.И. Андреева [1], С.И. Гессена [4] и др.

Применительно к области нашего исследования *герменевтический подход* способствует созданию такой образовательной среды, которая стимулирует будущих правоведов к поиску и пониманию различных путей решения коммуникативной задачи, анализу проблемной ситуации и выбору одного из многих вариантов выхода из нее; направлен на то, чтобы вызвать у студента юридического факультета личный интерес к пониманию смысла учебного материала через вчувствование и осознание того, для чего он овладевает коммуникативными знаниями и умениями; позволяет обобщить накопленный в истории юридического образования опыт формирования коммуникативных компетенции и углубить знания путем прочтения ключевых идей, осмысления приемов и методов профессиональной коммуникативной деятельности будущего правоведа.

Таким образом, *герменевтический подход* тесно связан с *деятельностным*, суть которого заключается в том, что исследуется реальный процесс взаимодействия человека с окружающим миром, обеспечивающий решение определенных жизненно важных задач.

В рамках нашего исследования *деятельностный подход* позволит организовать процесс формирования коммуникативной компетенции с ориентацией на активизацию мотивационно-потребностной, процессуальной и содержательной стороны деятельности. Именно опора на этот подход способствует тому, чтобы формирование этого качества у студентов юридического факультета строилось на основе сознательного, т.е. глубокого и всестороннего усвоения учебного материала, закрепления его в памяти путем активной интеллектуальной и практической деятельности, умелого применения знаний на практике в процессе совместной деятельности при решении коммуникативных задач.

Однако, как показывает изучение литературы, многие исследователи при формировании коммуникативной компетенции у студентов юридического факультета указывают на необходимость изменения содержания образования, закономерности которого имеют свои особенности и представлены в педагогической литературе в виде системы педагогических принципов обучения.

Авторы (В.В. Давыдов [6], Н.В. Лежнева [13], В.Г. Пищулин [18], Л.Д. Столяренко [19] и др.) определяют в своих исследованиях разные ансамбли принципов обучения, но большинство из них подчеркивает, что опора на принцип профессиональной направленности, принцип творческой деятельности, принцип личностной активности сделает процесс формирования коммуникативной компетенции более эффективным и основательным.

Принцип профессиональной направленности регулирует соотношение общего и специфического, взаимосвязь общего и профессионального; указывает один из путей установления связи обучения с практикой, с профессиональной деятельностью человека; нацеливает на формирование профессиональной направленности личности как её важнейшего свойства. Применительно к нашему исследованию данный принцип предполагает:

- решение студентами юридического факультета различных коммуникативных задач, содержание которых охватывает все компоненты коммуникативной компетенции;

- создание образовательной среды, приближенной к реальным условиям профессиональной коммуникативной деятельности юриста.

Принцип творческой деятельности требует от профессионала любого профиля уже не только умения пользоваться приобретенными знаниями в решении проблем, но и способности самостоятельно видеть проблемы и ставить вопросы, находить нестандартные решения и многое другое, чем и характеризуется творческий подход к делу.

Рассматривая творчество как многостадийный процесс, позволяющий человеку полноценно существовать в ситуациях неопределенности и непредсказуемости, мы особое внимание уделяем развитию у студентов тех качеств и умений, которые необходимы для коммуникативной деятельности в нестандартных ситуациях. Исходя из этого мы отдаем предпочтение материалу:

- вызывающему у студентов личный интерес, мотивацию коммуникативной деятельности;

- обучающему задавать необходимые вопросы для успешной коммуникации;

- развивающему способность совершенствовать и корректировать коммуникативную деятельность.

Принцип личностной активности, используемый нами в работе, предполагает опору на

фундаментальную способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей жизни, превращать жизнедеятельность в предмет практического преобразования; развитие личностного отношения к миру, деятельности, себе; понимание, что только субъективная активность личности, её истинная самостоятельность даст тот результат, который обозначен в модели профессиональной подготовки специалиста. Данный принцип заключается:

- в признании индивидуальных личностных смыслов в процессе формирования коммуникативной компетенции у студентов юридического факультета;
- в развитии субъективной активности личности в ходе коммуникативной деятельности.

Успешная реализация данных принципов возможна при поэтапном формировании компетенции и правильно подобранном содержании материала, от которого зависит глубина получаемого студентами образования.

Таким образом, *формирование коммуникативной компетенции должно осуществляться поэтапно (когнитивно-ориентировочный, деятельностный и творческий), начиная с первого курса, в рамках дисциплин гуманитарного цикла, содержание которых отвечает принципам профессиональной направленности, творческой деятельности, личностной активности.*

Деятельностный подход предполагает использование задачного метода. В нашей работе, опираясь на исследования Д.Б. Эльконина [23], А.Н. Леонтьева [14], мы определяем задачу как результат ориентировки правоведа в проблемной ситуации, целью которой является воздействие партнеров друг на друга в ходе коммуникативной деятельности. Учитывая поэтапный характер формирования коммуникативной компетенции у студентов юридического факультета, определим совокупность задач, которые будут использоваться нами на каждом этапе. На *первом этапе (когнитивно-ориентировочном)*, связанном с развитием мотивации общения и приобретения базовых знаний в области профессиональной коммуникации, целесообразно использовать *репродуктивные* задачи, требующие выполнения всех элементарных шагов, – работу по образцу, выполнение тренировочных заданий. На деятельностном этапе, который направлен на формирование отдельных компонентов коммуникативной компетенции будущих правоведов, могут использоваться как *алгоритми-*

ческие задачи, на примере решения которых проводится закрепление изученного материала, так и многофункциональные *трансформированные задачи*. Заключительный (*творческий*) этап связан с разрешением нестандартных ситуаций, приближенных к реальной коммуникативной деятельности юриста. На данном этапе формирование коммуникативной компетенции у студентов юридического факультета происходит через решение задач ситуационного (*творчески-поискового*) характера, в ходе которых необходимо прийти к определенному выводу. Значительно расширяются возможности студентов для проявления решительности, инициативности в учебной деятельности, что позволяет им делать оптимальные выводы в нестандартных коммуникативных ситуациях при формировании коммуникативной компетенции.

Следовательно, коммуникативная компетенция личности неразрывно связана с её рефлексивными способностями, так как именно они, по мнению В.В. Давыдова, позволяют найти существенные основания собственных действий. Применительно к теме нашего исследования мы определяем *рефлексию* как сложное интегративное качество личности, определяющее сущность коммуникативной деятельности студентов юридического факультета в процессе решения профессиональных задач с опорой на творческие способности и субъективный опыт.

Таким образом, *формирование коммуникативной компетенции у студентов юридического факультета будет эффективным, если будет разработан комплекс задач, направленный на развитие творческих способностей у студентов путем стимулирования их рефлексии*, что будет рассмотрено нами в качестве второго педагогического условия.

Так как рефлексия – развиваемое качество личности, то наиболее эффективно это развитие происходит в условиях специально организованной профессиональной деятельности. Условиями развития являются наличие проблемного поля, актуализация опыта деятельности, свободная и активная межличностная коммуникация, опора на процедурные элементы рефлексии, дискуссионность, т.е. те средства, формы и методы, которые наиболее ярко присутствуют в *деловых играх*. Исходя из многообразия определений понятия «игра», важно уточнить, что в исследовании мы рассматриваем игру как *форму организации обучения, которая осуществляется на основе деятельности студентов, мак-*

симально опирающейся на их субъективный опыт и творческую активность.

Согласно логике исследования нас интересуют именно *учебно-деловые игры*, которые служат повышению эффективности вузовского образования, позволяя экономить временные затраты, средства для проведения эксперимента, моделировать будущую самостоятельную профессиональную деятельность, а также развивать творческий потенциал выпускника высшего учебного заведения. Под *учебно-деловой игрой* в рамках исследования мы будем понимать *форму организации обучения*, имитирующую коммуникативную деятельность юриста, направленную на формирование коммуникативной компетенции и совершенствование знаний, умений и личностных качеств в ходе коммуникативной деятельности.

Согласно ранее принятой классификации при интегрировании компонентов коммуникативной компетенции у будущих правоведов посредством выхода студента в рефлексивную позицию мы будем использовать следующую совокупность учебно-деловых игр: по *степени формализации процедуры* мы используем так называемые «жесткие» и «свободные» игры. По *наличию или отсутствию конфликта* в сценарии деловые игры можно разделить на три вида: бесконфликтные деловые игры; с конфликтными ситуациями с нестрогим соперничеством; с конфликтными ситуациями со строгим соперничеством. Этапность формирования коммуникативной компетенции предполагает использование учебно-деловых игр различного *уровня проблемности*. На первом этапе (когнитивно-ориентировочный) главным является обнаружение и постановка проблем, требующих разрешения при анализе конкретной игровой ситуации. На втором этапе (деятельностном) уровень проблемности характеризуется вовлечением студентов в активный поиск путей и средств решения поставленных вопросов. Творческий этап предполагает высший уровень проблемности и самостоятельный выход студента в рефлексивную позицию. По *длительности процедуры*: блиц-игры, которые длятся несколько минут и используются либо на первом (когнитивно-ориентировочном) этапе формирования коммуникативной компетенции, либо для закрепления отдельных ее компонентов (мотивационного, когнитивного, деятельностного или личностного), и полные деловые игры. По *степени участия студентов в подготовке деловых игр* мы используем игры без предварительной самоподготовки и игры с

предварительной самоподготовкой студентов. В ходе игры студенты юридического факультета за определенное время осуществляют поиск необходимой информации и фактов, направленных на достижение промежуточных целей и формирование компонентов коммуникативной компетенции.

Обобщая вышесказанное, сформулируем третье педагогическое условие: *формирование коммуникативной компетенции у студентов юридического факультета будет более эффективным, если формирование и интеграция компонентов коммуникативной компетенции (мотивационный, когнитивный, функциональный, личностный) будут совершаться в ходе учебно-деловых игр, способствующих выходу будущих правоведов в рефлексивную позицию.*

Эксперимент по проверке эффективности педагогических условий проходил в Троицком филиале ГОУ ВПО «Челябинский государственный университет» с 2003 по 2007 годы. Анализ данных, полученных в ходе эксперимента, показал, что по всем четырем критериям (мотивационный, когнитивный, деятельностный и личностный) наблюдались значимо большие положительные изменения в экспериментальных группах (19–34 %) по сравнению с контрольной (9–13 %). Значимость полученных результатов была подтверждена в ходе их статистической обработки по критерию Стьюдента.

Таким образом, проведенная экспериментальная работа подтвердила достаточность выдвинутых педагогических условий и повышение их эффективности при комплексном использовании.

Литература

1. Андреев, В.И. Педагогика / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
2. Беспалько, В.П. Основы теории педагогических систем / В.П. Беспалько. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1977. – 303 с.
3. Введенская, Л.А. Деловая риторика: учебное пособие для вузов / Л.А. Введенская. – 2-е изд. – Ростов н/Д, 2001. – С. 78–96.
4. Гессен, С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. – М., 1995.
5. Губаева, Т.В. Словесность в юриспруденции / Т.В. Губаева. – Казань, 1995. – 256 с.
6. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М., 1996. – 554 с.
7. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный

подход / Э.Ф. Зеер // *Наука и образование.* – 2004. – № 3. – С. 35–43.

8. Зимняя, И.А. Компетентностный подход / И.А. Зимняя // *Высшее образование сегодня.* – 2006. – № 4. – С. 20–27.

9. Кан-Калик, В.А. Педагогическое общение в работе учителя-новатора / В.А. Кан-Калик // *Учителю о педагогической технике.* – М., 1987.

10. Кларин, М.В. Педагогическая технология / М.В. Кларин. – М., 1989.

11. Коломинский, Я.Л. Человек: психология / Я.Л. Коломинский. – М., 1986.

12. Кузьмина, Н.В. Профессионализм педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. – М.: Наука, 1993. – 54 с.

13. Лежнева, Н.В. Личностно-ориентированное образование в начальной школе / Н.В. Лежнева. – Челябинск, 2000. – 234 с.

14. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М., 1975. – С. 29–35.

15. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / Л.М. Митина, Ю.А. Кореляков, Г.В. Шавырина и др. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 336 с.

16. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 205 с.

17. Матюшкин, А.М. Концепция творческой одаренности / А.М. Матюшкин // *Вопросы психологии.* – 1998. – № 6. – С. 29–33.

18. Пицулин, В.Г. Психолого-педагогические основы профессионального и личностного становления студента в условиях университетского филиала / В.Г. Пицулин. – М.: Тезаурус, 2000. – 96 с.

19. Столяренко, Л.Д. Педагогика / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д: «Феникс», 2003. – 448 с. – (Учебники. Учебные пособия).

20. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Талызина. – М., 1984. – 344 с.

21. Шишов, С.И. Понятие компетенции в контексте качества образования / С.И. Шишов // *Стандарты и мониторинг образования.* – 1999. – С. 15–20.

22. Щербаков, А.И. Психологические основы формирования личности учителя в системе высшего педагогического образования / А.И. Щербаков. – М.: Наука, 1967. – 98 с.

23. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1999. – 304 с.

Поступила в редакцию 10 февраля 2009 г.

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В.А. Анисимова

Уральский государственный университет физической культуры

UNIVERSITY STUDENTS RESEARCH ACTIVITY METHODS OF DEVELOPMENT

V.A. Anisimova

Ural State University of Physical Training

Дано определение научно-исследовательской деятельности студентов; приведены основные параметры, характеризующие систему субъектно-объектных отношений, складывающихся при организации научно-исследовательской работы; показаны структурные компоненты методики развития научно-исследовательской деятельности; представлены критерии качества выпускной квалификационной работы.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность студентов, выпускная квалифицированная работа.

The definition of student research activity is given. Basic parameters characterizing subject-object relations system which takes place in research work organization are described. Structural components of research work methods of development are presented. Graduation project quality criteria are formulated.

Keywords: students research activity, graduation project.

Актуальность изучения проблемы исследовательской деятельности студентов вуза определяется тремя социально-педагогическими факторами: опытом изучения предметных областей и методов педагогического исследования, накопленных в методологии и теории педагогики; опытом разработки целей, ценностей и концепций инновационного развития системы образования, представленных в основных положениях Закона РФ «Об образовании» (1992 г.); опытом инновационной экспериментальной педагогической деятельности, накопленным педагогами профессиональной школы в исторически и социально конкретной ситуации с точки отсчета, определяемой временем издания «Временного положения об экспериментальной педагогической площадке в системе народного образования» (1989 г.).

Разработка методики подготовки студентов вуза к исследовательской деятельности как функция средств профессионального становления на стадиях профессионализации и профессионального мастерства обуславлива-

ется сегодня и потребностями самой практики высшей школы [4], поскольку содержание образования в конкретном образовательном учреждении определяется образовательной программой, разрабатываемой, принимаемой и реализуемой этим образовательным учреждением самостоятельно.

Государственные органы управления образованием обеспечивают разработку методики на основе государственных образовательных стандартов примерных образовательных программ.

Научно-исследовательская деятельность студентов вуза является важной составляющей системы подготовки специалистов, она непосредственно связана с их учебной деятельностью [8].

Содержание методики развития исследовательской деятельности студентов связано с разрешением возникшей проблемы, поиском рациональных решений разнообразных научно-исследовательских задач. Решение любой научно-исследовательской задачи может быть осуществлено в соответствии со следующими

этапами: диагностика настоящего состояния; анализ ситуации; принятие решения; осуществление решения, включая коррекцию.

Основной движущей силой методики развития научно-исследовательской деятельности студентов вуза являются разнообразные противоречия, приоритетным из которых можно считать противоречие между необходимым для решения научно-исследовательской задачи уровнем знаний, умений, навыков, способов действий, личностных свойств и качеств студента и их реальным состоянием.

Указывая на универсальность любой деятельности, В.П. Беспалько выделяет следующие этапы.

1. Ориентировочный, в процессе которого выбираются правила и методы деятельности соответственно поставленным целям.

2. Исполнительный, в ходе которого преобразуется объект или ситуация и достигается заданный целью результат.

3. Контрольный, с помощью которого осуществляется сравнение результата и цели.

4. Корректирующий, содержащий аналитический обзор итогового контроля об окончании деятельности или возврате на один из ее этапов для совершенствования отдельных операций [2].

Анализ работ В.И. Андреева, В.И. Журавлева, В.И. Загвязинского, А.И. Кочетова, П.Т. Приходько, В.И. Рузавина, М.Н. Скаткина, З.П. Шульги и других позволил конкретизировать содержание каждого из этапов применительно к исследовательской и самообразовательной деятельности студентов.

Так, ориентировочный этап характеризуется выбором области исследования; постановкой проблемы, определением темы и цели исследования; установлением объекта и предмета исследования; выдвижением гипотез; выбором методов исследования. Исполнительный этап включает разработку плана исследования; формирование методики исследования; реализацию методики, решение исследовательских задач путем теоретического обоснования и доказательства гипотезы; формулирование выводов. Контрольный этап представляет собой проверку достоверности найденного решения проблемы и определение ее значения для понимания объекта в целом; определение сферы применения решения, внедрение результатов в практику. Корректирующий этап знаменует дополнение и уточнение событий каждого из этапов при необходимости.

В трудах В.И. Андреева используется термин «пусковой» этап исследовательской деятельности. На данном этапе особое значение придается тому, чтобы возникшая в процессе исследования проблемная ситуация была принята как личная проблема, то есть сама по себе проблемная ситуация как двигатель исследовательского процесса является внешним фактором и здесь важен момент ее принятия личностью [1, с. 78].

В процессе методики развития научно-исследовательской деятельности происходит формирование личностных свойств и качеств студента-исследователя. На основе интегративно-развивающего подхода можно представить влияние личностных качеств на успех учебной, внеучебной и исследовательской деятельности, тем самым выделить следующие исследовательские качества специалиста вуза [7, с. 68]: мотивационные, характеризующие отношение личности к научно-исследовательской деятельности (уровень сформированности исследовательского интереса, желание и стремление добиться успеха в этом виде деятельности); операционные (умственные приемы и операции, применяемые личностью в научно-исследовательской деятельности); деятельностные (умение рационально применять различные источники информации в своей деятельности и оптимально управлять процессом самообразования); коммуникативные, характеризующиеся умениями и способностями студентов применять приемы сотрудничества в процессе научно-исследовательской деятельности; оценочные (владение способами рефлексивной оценки собственной деятельности).

Учитывая то, какое значение имеют личностные свойства и качества студента для его научно-исследовательской деятельности, акцент может быть поставлен на формировании потребности и умений активной поисковой деятельности, имеющей научный характер.

Участвуя в поисковой деятельности, как показал наш опыт, студенты осознанно руководствуются следующими приоритетными принципами [9, с. 18]:

а) принцип соответствия. Все новое в науке не отменяет старого, а возникает из него и развивается на его основе. Посредством этого принципа устанавливаются связи, отношения, различия, преемственность в научном исследовании;

б) принцип неопределенности. Для оценки состояния любого динамического процес-

са, изменяющегося во времени, характерна неопределенность ввиду непрерывного изменения этого состояния;

в) принцип дополнительности. Ограничения в решении познавательных задач в одной системе научного поиска позволяют находить дополнительные решения в другой, более развитой системе поиска;

г) принцип причинности. Всякое явление возникает, развивается и прекращает свое развитие в необходимой связи причины и следствия (основания и действия). Причинность распространяется на исследовательский поиск студентов через связи с методами и логикой развития науки: интерполяцией, экстраполяцией, анализом, синтезом и др. На основе принципа проводится изыскание путей прогнозирования развития учебного процесса в высшей школе;

д) принцип простоты. Главным образом относится к выбору средств, форм и методов обучения и научного поиска. Сложные знания, системы действия в учебном процессе и научном поиске нуждаются в расчленении на более простые. В научно-исследовательской работе простота связана с обоснованием выбора пути решения.

Контроль за методикой развития научно-исследовательской деятельностью студентов со стороны преподавателя и самоконтроль создают условия функционирования обратной связи, которая обеспечивает регулирование научно-исследовательской деятельности обучающегося, внесение изменений в формы, методы и средства ее организации.

Контрольно-регулирующий компонент предполагает оценку и самооценку преподавателями и студентами достигнутых результатов. В самом начале процесса решения студентом научно-исследовательской задачи, как правило, происходит осознание хотя бы одной из следующих ситуаций: реальный уровень знаний ниже необходимого; реальный уровень умений ниже необходимого; реальный арсенал средств меньше необходимого.

В процессе решения научно-исследовательских задач происходит повышение уровня реальных знаний и умений, пополнение новыми и усовершенствование имеющихся средств в соответствии с потребностями студентов. Этот факт еще раз подтверждает мнение многих исследователей о субъективном характере творчества студентов в научно-исследовательской деятельности.

Важным показателем работы студентов в

научной работе является выполнение студентом выпускной квалифицированной работы. Система критериев качества подобных работ значительно усовершенствована. Современные требования могут быть следующими: актуальность и новизна темы; методологическая обоснованность ее содержания; логичность структуры; оригинальность методов исследования и обработки результатов; практическая полезность; самостоятельность решений, обобщений, выводов; соответствие требованиям Государственного образовательного стандарта; профессиональная и лингвистическая грамотность; выполнение новых требований ГОСТа по библиографическому описанию списка литературы; правильность оформления технических требований материалов; аргументированная защита.

Основные отличия учебной деятельности от методики развития научно-исследовательской деятельности заключаются, прежде всего, в целях, предмете и результате их осуществления.

Итак, в первом и втором случаях ведущими являются познавательные потребности и мотивы. Цель учебной деятельности заключается в общем и профессиональном развитии личности; методика развития научно-исследовательской деятельности ориентирована на индивидуальное развитие. Предметом учебной деятельности является информация как знаковая система; предметом научно-исследовательской – область неизвестного. Средствами учебной и научно-исследовательской деятельности являются средства отражения действительности, ее преобразования. Результатами учебной деятельности являются деятельные способности личности и система отношений; результатами научно-исследовательской деятельности – новые знания, исследовательская компетентность. Таким образом, принципиальное отличие рассмотренных видов деятельности студента определяет необходимость иной трактовки методики развития научно-исследовательской деятельности студентов.

Научно-исследовательская деятельность студентов вуза – это организуемая педагогом с использованием преимущественно дидактических средств косвенного и перспективного управления деятельность студентов, направленная на поиск объяснения и доказательства закономерных связей и отношений, экспериментально наблюдаемых или теоретически анализируемых фактов, явлений, процессов, в

которой доминирует самостоятельное применение приемов научных методов познания и в результате которой студенты активно овладевают знаниями, развивают свои исследовательские умения и способности.

Отождествлять и противопоставлять понятия «учебная творческая деятельность» и «учебно-исследовательская деятельность» нельзя, так как в процессе учебно-исследовательской деятельности студентов элементы творчества обязательно присутствуют, причем на уровнях логическом и логико-эвристическом.

Методика развития научно-исследовательской деятельности студентов имеет ряд особенностей, среди которых приоритетными являются: подчиненность ее целей учебным целям; содержание основных мотивов исследовательской деятельности; осуществление исследовательской деятельности под руководством преподавателей и научных сотрудников; формирование у студентов в процессе научной работы профессиональной самостоятельности, способности к творческому решению практических задач в собственной профессиональной деятельности; расширение сведений для успешного разрешения проблемных ситуаций, с которыми можно столкнуться в будущем.

Учитывая сходства и различия рассмотренных видов деятельности студентов в вузе, подчеркнем, что формирование учебной творческой и учебно-исследовательской деятельности составляет базу для развития индивидуального стиля научно-исследовательской деятельности студентов вуза.

Под методикой развития научно-исследовательской деятельности студента нами понимается поисковая деятельность научного характера, направленная на объяснение явлений, процессов, установление их связей и отношений, теоретическое и экспериментальное обоснование фактов, выявление закономерностей посредством научных методов познания, в результате чего субъективный характер «открытий» может приобретать определенную объективную значимость и новизну.

Анализ современных представлений о сущности научно-исследовательской деятельности может быть проведен в различных аспектах.

С позиций личностно-деятельностного подхода представляется, что наиболее приемлемой является структурно-функциональная характеристика деятельности, разработан-

ная в трудах В.Г. Афанасьева, М.С. Кагана, Н.В. Кузьминой, А.Н. Леонтьева и др. Структурно-функциональный подход к определению сущности научно-исследовательской деятельности, с точки зрения С.И. Архангельского, позволяет: отображать объект, исходя из его функционирования как целого; выражать упрощенную картину явления, так как переменные величины характеризуются вероятностными показателями их проявлений, а не путем рассмотрения причин и условий возникновения; рассматривать подобие структуры и функций модели и оригинала; разрабатывать рациональные средства обучения; уточнять и проверять те или иные гипотезы путем сопоставления их с опытом и экспериментом.

Структура и функции методики развития научно-исследовательской деятельности определяются целями подготовки студентов вуза в этом направлении. Они заключаются:

а) в углублении и развитии профессиональных теоретических знаний, их применении на практике;

б) в привитии всем студентам навыков постановки и проведения самостоятельных научных исследований;

в) в привлечении наиболее способных студентов к решению актуальных проблем образования;

г) в возможности обоснованного выбора студентами научного направления, где бы наиболее ярко могли проявиться их творческие способности;

д) в воспитании в стенах вуза ученых, исследователей, профессионалов.

Рассматривая самообразование и научно-исследовательскую деятельность студентов вуза как диалектический процесс движения от незнания к знанию, полагаем, что подобная деятельность базируется на системе общепрофессиональных знаний, умений и навыков студента. Тем не менее изучение и анализ характеристик учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности свидетельствуют, что количественное обогащение необходимыми знаниями, умениями, навыками не всегда приводит к качественному изменению состояния знаний, опыта познавательной деятельности. Это подтверждает мнение М.Е. Дуранова о том, что, имея знания, обучающиеся не видят перспективы предстоящих занятий, не проявляют активности, не включаются в творческий поиск новых знаний [3, с. 23].

Таким образом, успешная методика развития научно-исследовательской деятельно-

сти студентов вуза связана с ее мотивированностью. Традиционно ученые разделяют мотивацию на внешнюю и внутреннюю, имея в виду источник побуждения. Исходя из классификации смыслообразующих мотивов деятельности, А.М. Митяева выделяет следующие шесть мотивационных ориентаций в научной деятельности: преобразовательную, коммуникативную, утилитарную, кооперативную, конкурентную и ориентацию на достижения. Кратко охарактеризуем каждую из них.

1. Преобразовательная мотивационная ориентация представляет собой активность субъекта, направленную на достижение результата ради самого результата, либо на процесс труда ради самого труда. То есть функцию цели здесь выполняет объект, заданный в виде какой-нибудь задачи, проблемы либо процессуально в виде деятельности (ориентация на мастерство).

2. Коммуникативная ориентация – стремление к общению, стремление установить или сохранить удовлетворяющие субъекта отношения с другими людьми.

3. Утилитарная ориентация – стремление рассматривать мир и других людей с точки зрения пользы, что выражается в стремлении использовать свой труд для удовлетворения других потребностей.

4. Кооперативная ориентация выражается в стремлении к сотрудничеству в труде с другими ради получения полезного для общества результата.

5. Конкурентная ориентация выражается в деятельности ради мнения и оценки других людей, результатов, в стремлении быть либо первым среди лучших, либо не хуже других.

6. Ориентация на достижение выражается в стремлении к личному росту через преобразовательную деятельность, может также проявляться в стремлении сделать самого себя предметом преобразования и самосовершенствования [6, с. 98].

Известное положение о полимотивированности любой деятельности, в том числе и научно-исследовательской деятельности студентов, дает основание для выявления доминирующих мотивов и выделения трех уровней интеллектуальной активности: стимульно-продуктивного, эвристического, креативного.

Рассмотренные идеи определяют специфику развития научно-исследовательской деятельности студентов, в ходе которого происходит освоение студентом следующих научных ролей:

а) неофит-эрудит: процесс пассивного освоения знаний путем ознакомления с научными позициями, точками зрения. Процесс накопления информации, насыщение познавательными потребностями исследователя;

б) эрудит-критик: процесс активного осмысления идей;

в) критик-генератор: поиск и созревание собственных идей, представлений, генерация идей и выбор путей их реализации.

Понятие «познавательная самостоятельность» в работах ученых рассматривается:

а) как качество личности, выражающееся в способности обучаемого самостоятельно организовывать свою познавательную деятельность и осуществлять ее для решения новой познавательной проблемы (И.Я. Лернер);

б) как потребность и умение студентов овладевать знаниями и способами деятельности, готовность решать познавательные задачи без непосредственной помощи, определять цели деятельности и своевременно их корректировать (Г.Н. Кулагина);

в) как готовность своими силами продвигаться в овладении знаниями (Н.А. Половникова).

Как считает Т.И. Шамова, познавательная самостоятельность соответствует репродуктивному, частично поисковому и исследовательскому уровням сформированности деятельности. Показателем творческой самостоятельности автор считает способность личности ставить перед собой цели, находить способы и средства их достижения путем самообразования, самовоспитания, самоактуализации [10].

Приоритетными характеристиками креативности в методике развития научно-исследовательской деятельности студента мы считаем познавательную самостоятельность и творческую активность. Понимание сущности этих понятий открывает возможные пути их формирования в процессе научно-исследовательской деятельности студентов: организация самостоятельной работы; формирование приемов познавательной деятельности; использование обобщенных знаний, составляющих ориентировочную основу деятельности; введение в содержание обучения методологических знаний; осуществление самоконтроля учебной деятельности.

Решение поставленных задач способствует формированию у студента следующих умений творческой деятельности: формулирование гипотез, составление плана экспери-

ментальной проверки; формулирование основных целей работы; анализ ситуаций, формулирование выводов; абстрагирование содержания и выделение существенного, группирование данных; программирование; стимулирование воображения, фантазии; фиксирование и систематизирование результатов наблюдений, экспериментов; представление результатов в табличной и графической формах и выбор наиболее оптимальных; определение характеристик результата и его надежность; оформление результатов в виде реферата, доклада, статьи, тезисов и т.д.

Накопленный в науке опыт интегративно-развивающего подхода к анализу самоорганизующихся систем может быть использован для изучения особенностей организации научно-исследовательской деятельности студента.

Система субъектно-объектных отношений, складывающихся при организации научно-исследовательской деятельности студентов, рассматривает такие отношения, как полиструктурные и многоуровневые образования. Среди значимых субъектно-объектных отношений выделим следующие отношения в системах: преподаватель – студент; преподаватель – научно-исследовательское задание; студент – научно-исследовательское задание; студент – студент.

Приведем основные параметры, характеризующие субъекта и объекта в указанных подсистемах, определим функцию субъекта. Итак, в первой подсистеме преподаватель выступает в качестве субъекта организации. Его отличают знания, опыт ведения научно-исследовательской работы, профессиональные умения и способности, личностные свойства. Студента как объект деятельности и воздействий можно охарактеризовать определенным запасом знаний, начальным уровнем исследовательских умений. Основная функция преподавателя заключается в создании условий для научно-исследовательской деятельности студента.

Функции субъекта второй системы – преподавателя, обладающего указанными выше параметрами, можно рассматривать в уровне конструирования и адаптации научно-исследовательских заданий для конкретного студента, группы студентов. Студент, выступая в качестве субъекта системы отношений, ориентирован, прежде всего, на результативное выполнение научно-исследовательских заданий. В системе «студент – студент» функциональное назначение деятельности студен-

тов заключается в сотрудничестве с целью овладения различными способами научно-исследовательской деятельности, ее элементами.

Рассматривая выделенные системы отношений при организации методики развития научно-исследовательской деятельности студентов, необходимо констатировать наличие обратной связи в первой и четвертой подсистемах, которая дает возможность корректировать работу управляемого объекта в зависимости от результатов его действий. В научно-исследовательской деятельности имеет место внешняя и внутренняя обратная связь.

Внутренняя обратная связь позволяет совершенствовать систему приобретения знаний каждым отдельным студентом на основе собственного выявления и исправления ошибок и других отклонений от заданных условий функционирования системы. Показатели внутренней обратной связи, на наш взгляд, определить довольно сложно. Внешняя обратная связь направлена к преподавателю. Она указывает ему на состояние процесса методики развития научно-исследовательской деятельности исходя из определенных показателей результата приобретения студентами знаний, умений и опыта творческой деятельности. Среди показателей внешней обратной связи можно отметить активность студентов в процессе научно-исследовательской работы, выступление на семинарах, самостоятельную внеаудиторную работу и т.д.

Кроме того, в рассматриваемых подсистемах идет процесс формирования, а в двух других – использование организационных умений. Организационные умения обеспечивают наибольшую интенсивность познания, среди таких умений большое значение придается умению наметить цель своей работы, определить пути ее реализации, планировать процесс, контролировать результаты.

Перечисленные организационные умения разноплановы. На самом деле одни характеризуют внешнюю сторону организации технологии развития научно-исследовательской деятельности студентов физкультурного вуза, другие – внутреннюю.

Для развития индивидуального стиля методики развития научно-исследовательской деятельности особенно важна внутренняя сторона ее организации. Она обеспечивается умением определить цель работы, найти средства, правильно подобрать приемы выполнения, контролировать и регулировать ее.

Внешняя сторона организации развития научно-исследовательской деятельности обеспечивается умениями, включенными в систему научной организации труда. Анализ исследований ученых позволяет выделить следующие этапы организации действий студента в ходе развития научно-исследовательской деятельности: целеобразование; выбор методов; выбор и эффективное использование средств; планирование.

С позиций научной организации труда А.М. Митяева указывает специфику этих этапов. Можно привести следующие условия их осуществления [5]:

а) целеобразование должно заключать в себе определенный организационный замысел, проявлять определенную совокупность организационных отношений, выявлять в процессе деятельности их механизмы;

б) самостоятельный выбор методов в соответствии с познавательной закономерностью должен быть целесообразным и оптимальным;

в) выбор оптимальных средств для осуществления деятельности является показателем роста мастерства и культуры труда;

г) основой планирования является выполнение следующих закономерностей: мысленное опережение процесса и результата деятельности, формирование ее системы.

Процесс выбора решения можно связать с тремя видами ситуаций: ситуации, о которых имеется необходимая информация; ситуации, информация о которых определена вероятностным путем; ситуации, состояние которых выражается неопределенностью. Иными словами, в первом случае выбор решения определяется тем, что выражает известная информация, во втором случае обосновывается при помощи оценки ожидаемых результатов, в третьем случае для выбора решения необходимо информационное пополнение, проведение дополнительных операций, снижающих уровень неопределенности.

К наиболее значимым организационным условиям методики развития научно-исследовательской деятельности мы относим необходимость развития рефлексивных способностей и умений у студентов. Рефлексия имеет место при осуществлении любого этапа научно-исследовательской деятельности. Действительно, на каждом из этапов развития исследовательской деятельности студентов рефлексия имеет свои особенности. Не углубляясь в их выявление и описание, поставим акцент на

формировании и развитии рефлексивной культуры студента.

Рефлексивная культура личности может быть охарактеризована следующими компонентами: готовностью и способностью человека творчески осмысливать и преодолевать проблемные ситуации; умениями обретать новые смыслы и ценности; умениями адаптироваться в непривычных межличностных системах отношений; умениями ставить и решать неординарные практические задания; умениями работать в неопределенности.

Структура методики развития самообразовательной и научно-исследовательской деятельности студентов вуза, органически сочетаясь с инновационной, включает следующие структурные компоненты: мотивационно-ценностный, креативный, технологический, рефлексивный. Каждый из выделенных компонентов имеет свое функциональное назначение, что помогает представить развитие индивидуального стиля научно-исследовательской деятельности студента как системный объект.

Внедрение в учебно-воспитательный процесс вуза новых информационных технологий значительно обогащает подходы к овладению студентами современными способами действий, в том числе исследовательскими, способствует формированию положительной мотивации и развитию индивидуальных стилей учебной деятельности обучающихся, трансформирующихся в индивидуальный стиль научно-исследовательской деятельности.

К предпосылкам формирования и развития методики научно-исследовательской деятельности студентов вуза можно отнести следующие: творческую природу профессиональной деятельности; процессы информатизации и компьютеризации образования; реализацию многоуровневой системы высшего образования.

Носителем современных образовательных реформ в учебно-воспитательную практику является преподаватель высшей школы. В содержании его работы должны достойное место занимать продуктивные методы и формы организации деятельности студентов. Общение со студентами в рамках учебной и внеучебной работы призвано способствовать формированию свободы их мысли, творчества, опыта поисковой деятельности.

Таким образом, функционирование и развитие высшего образования в период диверсификации системы образования в целом спо-

способствуют перемещению акцента с формирования системы знаний, умений и навыков студентов на становление и развитие методики их профессиональной самостоятельности и исследовательской компетентности.

Литература

1. Андреев, В.И. Дидактические условия развития исследовательских способностей старшеклассников (в процессе обучения физике) : дис. ... канд. пед. наук / В.И. Андреев. – М., 1972. – 159 с.

2. Беспалько, В.П. О возможностях системного подхода в педагогике / В.П. Беспалько // Советская педагогика. – 1990. – № 7. – С. 59–60.

3. Дуранов, М.Е. Исследовательский подход к профессионально-педагогической деятельности : учеб. пособие / М.Е. Дуранов, А.Г. Гостев. – Челябинск : ЧГУ, 1996. – 72 с.

4. Модернизация образования в России: хрестоматия. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – Ч. 2. – 586 с.

5. Митяева, А.М. Особенности многоуровневой системы подготовки в современном вузе / А.М. Митяева // Педагогика, 2005. – № 8. – С. 69–75.

6. Митяева, А.М. Развитие индивидуальных стилей учебной деятельности студентов : монография / А.М. Митяева. – Орел : ОГПУ, 2005. – 178 с.

7. Орехов, Е.Ф. Развитие профессиональной компетентности студентов высшей школы / Е.Ф. Орехов, О.Л. Карпова // Научно-теоретический журнал «Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта». – 2007. – № 7 (29). – С. 65–69.

8. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования / С.Д. Смирнов. – М. : Феникс, 2001. – 319 с.

9. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Талызина. – М. : Просвещение, 2003. – С. 18–20.

10. Шамова, Т.И. Активизация учения школьников / Т.И. Шамова. – М.: Педагогика, 1979. – 246 с.

Поступила в редакцию 20 февраля 2009 г.

УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ К САМООБРАЗОВАНИЮ

Л.Б. Дерябина
Златоустовский металлургический колледж

SCHOLASTIC-PEDAGOGICAL INTERACTION IN STUDENT TRAINING FOR THE SELF-EDUCATION

L.B. Deryabina
Zlatoust metallurgical college

Определено содержание, основные функции понятия «взаимодействие», цель учебно-педагогического взаимодействия. Проанализирована деятельность преподавателя по подготовке студентов к самообразованию как многоплановый процесс установления взаимопонимания и взаимодействия между участниками образовательного процесса.

Ключевые слова: подготовка к самообразованию, деятельность, учебно-педагогическое взаимодействие.

The contents, main functions of the notion "interaction", the purpose of scholastic-pedagogical interaction are determined in the article. The teachers activity on the student training for the self-education as a multi-planned process of the determination of mutual understanding and interaction between the educational process participants are analyzed.

Keywords: training for the self-education, activity scholastic-pedagogical interaction.

Одной из ключевых задач педагогической деятельности является взаимодействие преподавателя со студентами; оказание им непосредственной помощи в становлении собственной жизненной позиции, поиске направлений и возможностей в своей образовательной деятельности, которые на практике обеспечивали бы более широкие возможности самоактуализации, саморазвития и самореализации. Речь идёт о понимании основы образовательного процесса в виде мобилизации интеллектуальных, познавательных, волевых усилий, стимулирования внутренних сил. Это требует определенных изменений характера образования: познавательная деятельность, самостоятельное приобретение и, особенно, применение полученных знаний становятся приоритетными для развития личности [1, 4]. Отсюда следует важнейшая цель образования студентов – развитие компетенций организовывать самообразовательную деятельность. Многие ученые справедливо считают, что, несмотря на гибкость и большую индивидуализацию самообразования, его нельзя рассматривать как стихийный процесс. Главным средством подготовки личности к самообразованию яв-

ляется образовательный процесс на основе лично-ориентированного подхода, обеспечивающего достижение высокого уровня сформированности знаний, умений, навыков и мотивов посредством учебно-педагогического взаимодействия между преподавателями и студентами [2]. Содержание понятия «взаимодействие» можно определить как установление межсубъектного, межличностного взаимосогласуемого общения. Психологический словарь определяет взаимодействие как процесс непосредственного или опосредованного воздействия субъектов друг на друга, порождающее их взаимную обусловленность и связь [3]. Основными функциями взаимодействия субъектов образовательного процесса являются:

– конструктивная – взаимодействие преподавателя и студента при обсуждении и разъяснении содержания образования;

– организационная – организация совместной деятельности преподавателя и студента, взаимной личностной информированности и общей ответственности за результаты образовательной деятельности;

– коммуникативно-стимулирующая – сочетание различных форм познавательной дея-

тельности (индивидуальной, групповой, фронтальной), организация взаимопомощи с целью педагогического сотрудничества;

– информационно-обучающая – показ связи изучаемого материала с дальнейшей профессиональной деятельностью;

– эмоционально-корректирующая – реализация в процессе обучения принципов доверительного общения между преподавателем и студентом;

– контрольно-оценочная – организация взаимоконтроля обучающего и обучаемого, совместное подведение итогов и оценка с самоконтролем и самооценкой.

Цель учебно-педагогического взаимодействия – установление личностного взаимопонимания по определенному кругу проблем и задач. Таким образом, учебно-педагогическое взаимодействие можно рассматривать как систему взаимосогласуемой деятельности субъектов образования, когда деятельность одного субъекта обуславливают логику деятельности другого. *Деятельность* как философская категория есть форма бытия людей, целенаправленное преобразование природного и социального мира. *Деятельность* в психологии понимают как внешнюю (предметно-чувственную), так и внутреннюю (мышление, познание). Как психологический процесс деятельность раскрыта и получила многоплановую характеристику в работах современных дидактов.

Деятельностный подход (ДП) рассматривает подготовку к самообразованию как сложную деятельность со структурой, основными компонентами которой являются:

– субъект деятельности в единстве с его целями (С);

– объект деятельности (О);

– средство деятельности (Ср);

– процесс деятельности (П);

– результат деятельности (Р).

Схематично это можно выразить следующим образом:

$C \longrightarrow O \longrightarrow Ср \longrightarrow П \longrightarrow Р$

Эффективность подготовки студентов к самообразованию в образовательном процессе зависит от способности преподавателей педагогически грамотно руководить самообразованием студентов, от уровня подготовленности студентов к данному виду деятельности и от соответствующих средств. С этих позиций анализируется деятельность преподавателя и студента.

Деятельность преподавателя по подготовке студентов к самообразованию представляет многоплановый процесс организа-

ции, установления взаимопонимания и взаимодействия между участниками образовательного процесса, порождаемый целями и содержанием их совместной деятельности, организации различных видов развивающей деятельности, всестороннее стимулирование активности и самостоятельности. Деятельности преподавателя принадлежит руководящая роль, что объективно обусловлено социальной функцией, общими закономерностями и психологическими основами образования личности. Преподаватель целенаправленно воздействует на личность студента, осуществляя тем самым внешнее (педагогическое) управление образованием, развитием и т.д. Все аспекты руководящей роли педагога взаимосвязаны и реализуются на практике в комплексе. В соответствии со структурой можно выделить следующие виды деятельности, выполняемые педагогом: диагностическая, проектная, конструктивная, коммуникативная, аналитическая (рис. 1).

Позиция обучаемого в образовательном процессе можно охарактеризовать одновременно и как позицию объекта, и как позицию субъекта. Эти позиции чередуются и накладываются друг на друга. Студент является *объектом* образовательного процесса в том случае, если он выступает в качестве объекта психолого-педагогических замыслов и педагогического воздействия. Студент является *субъектом*:

– если выступает как субъект познания, образовательной, практической трудовой коммуникативной деятельности;

– при построении образовательного процесса;

– если выступает как субъект социальных процессов, протекающих в ходе образовательного процесса.

Так как самообразование является субъектной деятельностью личности, подготовка к ней происходит весьма индивидуально. Многое определяется интересом студентов не только к содержанию учебного материала, но и к процессу приобретения знаний [5]. С позиции деятельностного подхода самообразование эффективно при такой его организации, когда обучаемый, занимая позицию субъекта, усваивает материал в деятельности. Преподаватель помогает студенту организовывать целенаправленный процесс развития положительных качеств, стимулирует осознание целей самообразования, оказывает помощь в осмыслении результатов личностного развития и постановку новых перспектив. Концентрация внимания на самостоятельности в дея-

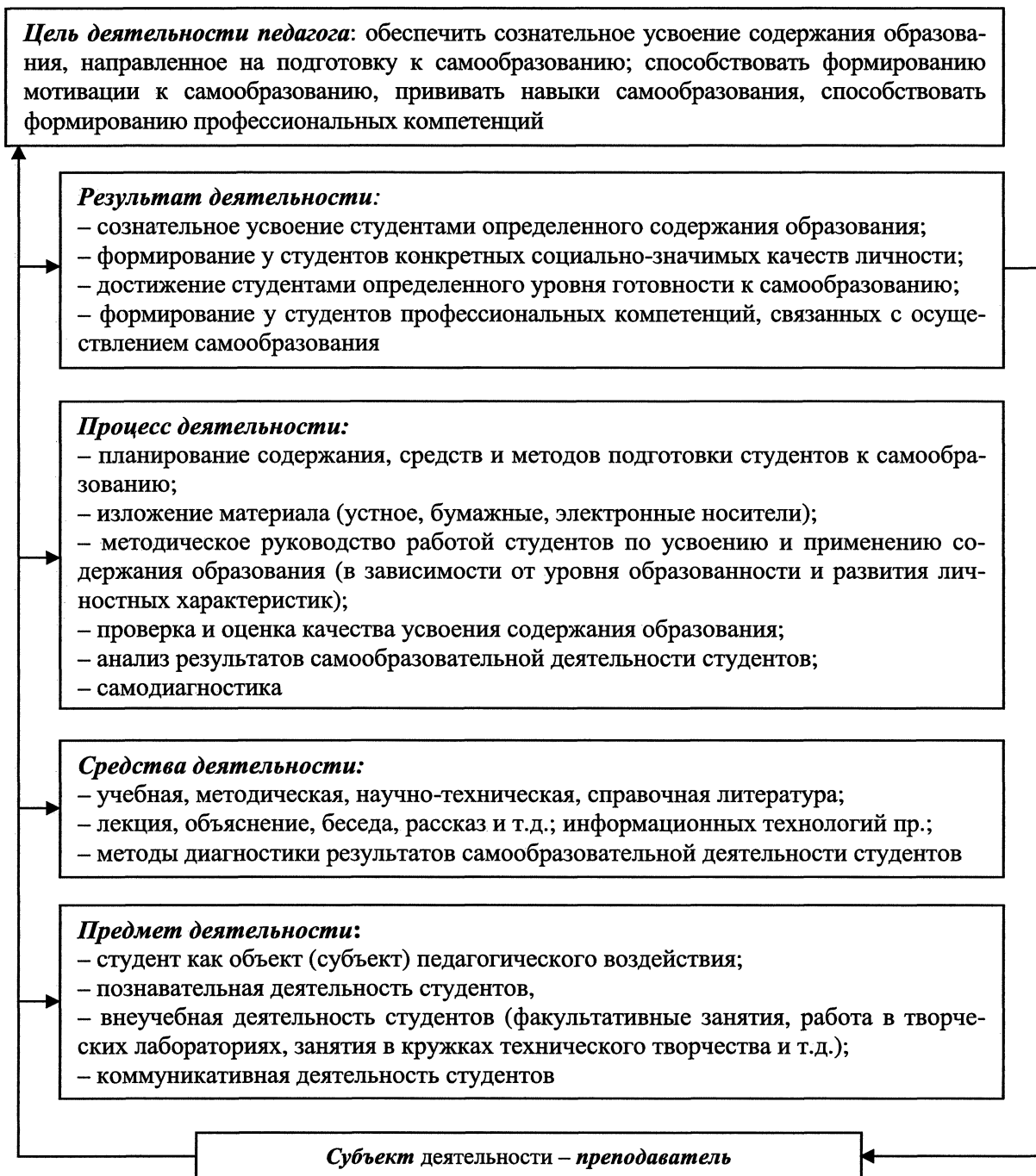


Рис. 1. Модель деятельности преподавателя при подготовке студентов к самообразованию

тельности студентов способствует тому, что самостоятельность по форме становится самостоятельностью по существу. В этом случае руководящая роль педагога проявляется и осуществляется через самостоятельную деятельность студентов, через проявление их личной инициативы и творческие действия [6]. Обеспеченная мотивация, самостоятельное продвижение в усвоении содержания позволяют освоить методы работы с информацией, развить мыслитель-

ные способности. Таким образом, усваивается модель самообразовательной деятельности:

- самоопределяюсь (сам принимаю решения и беру на себя ответственность за результат);
- соблюдаю правила, нормы, критерии деятельности;
- владею способами деятельности – умею работать с информацией, развиваю способности: мыслительные, коммуникативные, рефлексивные;

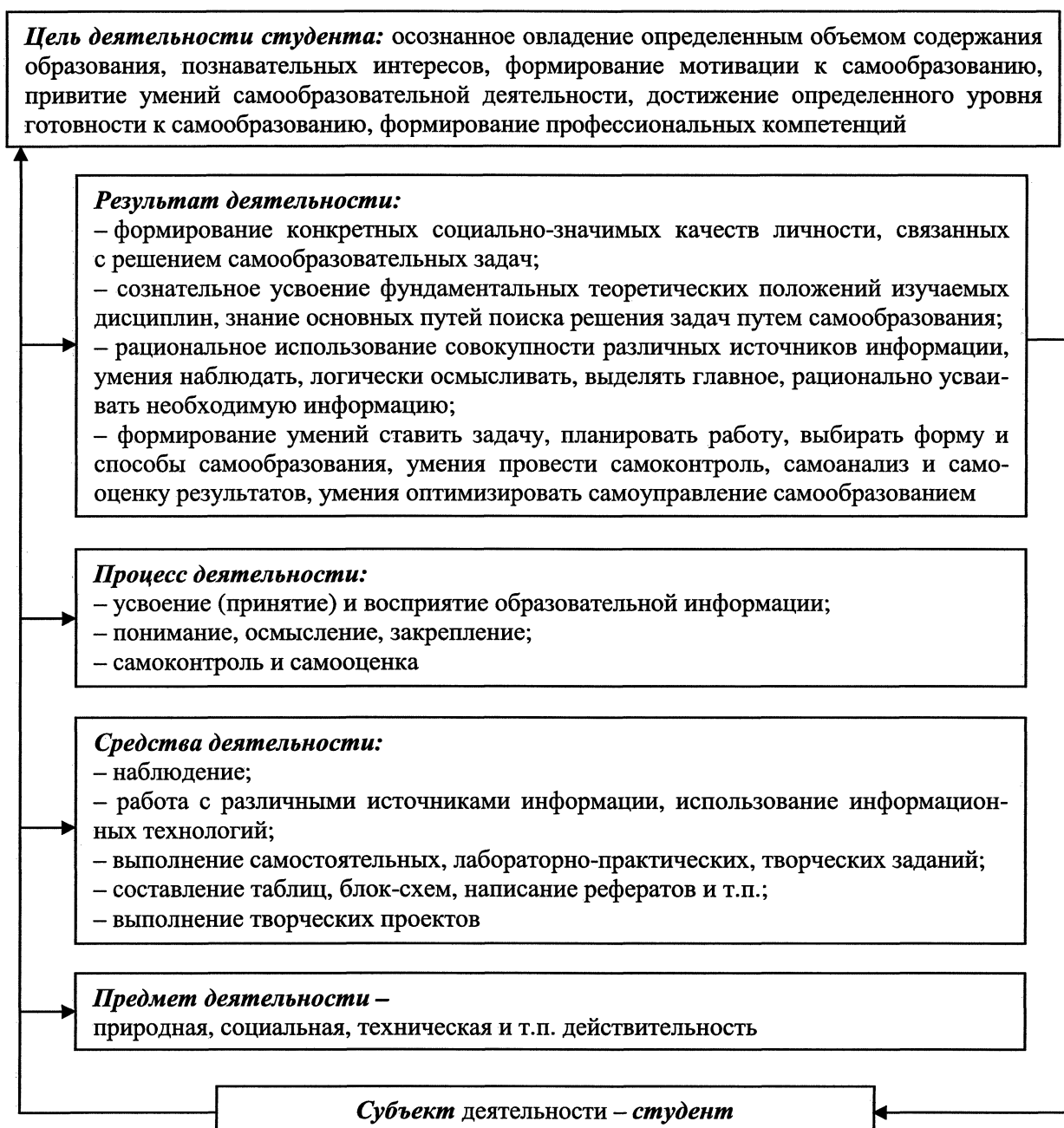


Рис. 2. Модель деятельности студентов при подготовке к самообразованию

– оцениваю результат, сопоставляю с прогнозируемым результатом, т.е. целью, выявляю причины несоответствия.

Но любая модель деятельности останется идеалом, если она не будет организована практически. Следовательно, главным условием подготовки студента к самообразованию является его активное участие в целенаправленной самообразовательной деятельности с учетом его возможностей и способностей, «зоны ближайшего развития», уровня подготовленности. В структуре самого процесса подготовки студентов к самообразованию как вида деятельности возника-

ет задача организации целесообразной самостоятельной деятельности студентов в плане формирования у них опыта самообразования (рис. 2).

Единство деятельностей субъектов образовательного процесса (преподаватели и студенты) достигается совместным стремлением к единой цели и результатам: сознательным усвоением студентами определенного содержания образования; формированием у них социально значимых качеств личности; достижением ими определенного уровня готовности к самообразованию; формированием общей подготовки к профессиональной деятельности (рис. 3).



Рис. 3. Единство деятельностей преподавателя и студента при организации подготовки студентов к самообразованию

Из сказанного следует, что эффективность учебно-педагогического взаимодействия при подготовке студентов к самообразованию зависит от выполнения следующих условий:

- направленности студентов на подготовку к самообразованию во взаимосвязи преподавателя и студента в образовательном процессе;
- создания материально-пространственной среды для подготовки студентов к самообразованию.

При этом преподавателю необходимо учитывать:

- этапность решения задач выстраиваемого учебно-педагогического взаимодействия;
- достижение взаимопонимания на уровне взаимодействия между студентами и педагогами;
- совместное выстраивание образовательных действий, ориентированных на подготовку студента к самообразованию.

В этом случае образовательный процесс выступает как целостная конструкция, взаимообусловленная системным взаимодействием преподавателя и студентов.

Литература

1. Айзенберг, А.Я. Педагогические проблемы самообразования // Советская педагогика. – 1968. – № 11. – С. 51–61.
2. Загрекова, Л.В. Теория и технология обучения: учеб. пособие для студентов пед. вузов / Загрекова Л.В., Николина В.В. – М.: Высш. шк., 2004. – 157 с.
3. Большой психологический словарь: учеб. пособие. – 4-е испр. и доп. изд. / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мецераков. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 672 с.
4. Калугин, Ю.Е. Профессиональное самообразование: учеб. пособие / Ю.Е. Калугин. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2006. – 200 с.
5. Райский, Б.Ф. О комплексном подходе к формированию у школьников готовности к самообразованию // Самообразование школьников и развитие их личности. – Волгоград: Изд-во ВГПИ, 1978. – С. 3–11.
6. Сериков, Г.Н. Самообразование. Совершенствование подготовки студентов / Г.Н. Сериков. – Иркутск: Изд-во Иркут. ун-та, 1991. – 232 с.

Поступила в редакцию 2 февраля 2009 г.

Наши авторы

Анисимова Вера Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры педагогики Уральского государственного университета физической культуры. Тел.: 8(351) 796-01-71, e-mail: dissovet-2006@rambler.ru

Vera Anisimova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Doctoral Candidate of the Department of Pedagogics of the Ural State University of Physical Training. Phone: 8(351) 796-01-71, e-mail: dissovet-2006@rambler.ru

Буров Константин Сергеевич, кандидат педагогических наук, докторант кафедры педагогики профессионального образования Южно-Уральского государственного университета. Тел.: 8(351) 267-93-59, e-mail: kos_chel@mail.ru

Konstantin Burov, Candidate of Pedagogical Sciences, Doctoral Candidate of the Department of Pedagogics of Professional Education of the South Ural State University. Phone: 8(351) 267-93-59, e-mail: kos_chel@mail.ru

Дерябина Лариса Борисовна, преподаватель металлургического колледжа города Златоуста. Тел.: 8-906-891-42-68, e-mail: kfhbcf57@mail.ru

Larisa Deryabina, Tutor of the Zlatoust Metallurgical College. Phone: 8-906-891-42-68, e-mail: kfhbcf57@mail.ru

Ипполитова Наталья Викторовна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой профессионального педагогического образования Шадринского государственного педагогического института. Тел.: 8-912-529-79-84, e-mail: inv_@mail.ru

Natalya Ippolitova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogics of Professional Education of the Shadrinsk State Pedagogical Institute. Phone: 8-912-529-79-84, e-mail: inv_@mail.ru

Ишимова Ирина Николаевна, старший преподаватель кафедры теории и методики педагогического менеджмента Уральского государственного университета физической культуры. Тел.: 8(351) 260-20-95, e-mail: injsh@mail.ru

Irina Ishimova, Senior Teacher of the Department of Theory and Method of Pedagogical Management of the Ural State University of Physical Training. Phone: 8(351) 260-20-95, e-mail: injsh@mail.ru

Карачаровский Александр Валерьевич, заведующий отделением Курганского технологического колледжа. Тел.: 8(352) 257-44-78, e-mail: ktk@zaural.ru

Aleksandr Karacharovsky, the Head of the Kurgan Engineering College. Phone: 8(352) 257-44-78, e-mail: ktk@zaural.ru

Карачаровский Валерий Александрович, кандидат педагогических наук, доцент, директор Курганского технологического колледжа. Тел.: 8(352) 257-44-78, e-mail: ktk@zaural.ru

Valery Karacharovsky, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Director of the Kurgan Engineering College. Phone: 8(352) 257-44-78, e-mail: ktk@zaural.ru

Климова Ольга Владимировна, преподаватель кафедры педагогики и психологии Троицкого филиала Челябинского государственного университета. Тел.: 8(351) 637-12-80, e-mail: legneva_nv@mail.ru

Olga Klimova, Lecturer of the Department of Pedagogics & Psychology of the Troitsk Branch of the Chelyabinsk State University. Phone: 8(351) 637-12-80, e-mail: legneva_nv@mail.ru

Куган Борис Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор, начальник Главного управления образования Курганской области. Тел.: 8(352) 246-14-41.

Boris Kugan, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, the Chief of the Kurgan Region Senior Management of Education. Phone: 8(352) 246-14-41.

Овинова Лада Николаевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков Южно-Уральского государственного университета. Тел.: 8(351) 267-90-18, e-mail: lada3010@mail.ru

Lada Ovinova, Senior Teacher of the Department of Foreign Languages of the South Ural State University. Phone: 8(351) 267-90-18, e-mail: lada3010@mail.ru

Сериков Геннадий Николаевич, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики профессионального образования Южно-Уральского государственного университета. Тел.: 8(351) 267-93-59, e-mail: ppo_00@mail.ru

Genady Sericov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogics of Professional Education of the South Ural State University. Phone: 8(351) 267-93-59, e-mail: ppo_00@mail.ru

Тихонова Татьяна Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры связей с общественностью Уральского государственного университета физической культуры. Тел.: 8(351) 260-20-95, e-mail: tanyshau@mail.ru

Tatyana Tikhonova, Candidate of Pedagogical Sciences), Associate Professor of the Ural State University of Physical Training of the Public Relations Department. Phone: 8(351) 260-20-95, e-mail: tanyshau@mail.ru

Филатова Ирина Васильевна, преподаватель Троицкого педагогического колледжа, соискатель кафедры педагогики профессионального образования Южно-Уральского государственного университета. E-mail: troic_ped@mail.ru

Irina Filatova, Instructor of the Troitsk Pedagogical College, Seeker of the Department of Pedagogics of Professional Education of the South Ural State University. E-mail: troic_ped@mail.ru

Шрайбер Елена Григорьевна, аспирант кафедры педагогики профессионального образования Южно-Уральского государственного университета. Тел.: 8(351) 267-18-91, e-mail: e_shraiber@mail.ru

Elena Shraiber, Postgraduate of the Department of Pedagogics of Professional Education of the South Ural State University. Phone.: 8(351) 267-18-91, e-mail: e_shraiber@mail.ru

ТРЕБОВАНИЯ К ПУБЛИКАЦИИ МАТЕРИАЛОВ

1. В редакцию предоставляется печатный вариант статьи и ее электронная версия (документ Microsoft Word), экспертное заключение о возможности опубликования работы в открытой печати, сведения об авторах (Ф.И.О., место работы, звание и должность – для всех авторов статьи, сроки обучения в аспирантуре – для аспирантов, контактная информация (адрес, телефон, e-mail)).

2. Структура статьи: УДК, название, список авторов, аннотация (не более 500 знаков), список ключевых слов, текст работы, литература (ГОСТ 7.1-2003). На отдельной странице приводятся название, аннотация, список ключевых слов и сведения об авторах на английском языке.

3. Параметры набора. Поля: зеркальные, верхнее – 23, нижнее – 23, левое – 22, правое – 25 мм. Шрифт – Times New Roman, кегль – 14. Отступ красной строки 0,7 см, интервал между абзацами 0 пт, межстрочный интервал – полуторный. Рисунки и схемы должны быть сгруппированы и иметь названия.

4. Адрес редакции научного журнала «Вестник ЮУрГУ» серии «Образование. Педагогические науки»: Россия, 454080, г. Челябинск, пр. им. В.И. Ленина, 85, корпус 3А, Южно-Уральский государственный университет, Механико-технологический факультет, кафедра «Педагогика профессионального образования», 466/3. Тел./факс (351) 267-93-59, ответственному редактору профессору Котляровой Ирине Олеговне, ответственному секретарю доценту Волковой Милене Александровне.

5. Полную версию правил подготовки рукописей и пример оформления можно загрузить с сайта ЮУрГУ (<http://www.susu.ac.ru>), следуя ссылкам: «Научные исследования», «Издательская деятельность», «Вестник ЮУрГУ», «Серии».

6. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

**ВЕСТНИК
ЮЖНО-УРАЛЬСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА**

№ 13(146) 2009

**Серия
«ОБРАЗОВАНИЕ. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»
Выпуск 3**

Редактор Л.М. Соколова
Компьютерная верстка И.А. Захаровой

Издательский центр Южно-Уральского государственного университета

Подписано в печать 15.05.2009. Формат 60×84 1/8. Печать трафаретная.

Усл. печ. л. 9,30. Уч.-изд. л. 8,65. Тираж 500 экз. Заказ 158/202.

Отпечатано в типографии Издательского центра ЮУрГУ. 454080, г. Челябинск, пр. им. В.И. Ленина, 76.