

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САМАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Исследования в области профессиональной педагогики

Самара
Издательство «Универс групп»
2008

*Печатается по решению Редакционно-издательского
совета Самарского государственного университета*

УДК 378
ББК 74.01
И88

Ответственный редактор
Т.И. Руднева

Исследования в области профессиональной педагогики
И88 [Текст] / сост. Т.И. Руднева, Л.В. Куриленко, М.Д. Горячев. –
Самара : Изд-во «Универс групп», 2008. – 436с.

ISBN 978-5-467-00158-6

Сборник посвящается юбилею Самарского государственного университета и диссертационного совета по педагогике. Содержит рефераты диссертационных исследований, защищенных в диссертационном совете СамГУ по специальности 13.00.08 – теория и методика профессионального образования под руководством докторов педагогических наук.

УДК 378
ББК 74.01

ISBN 978-5-467-00158-6

СОДЕРЖАНИЕ

Самарский государственный университет –барометр современной педагогической науки	6
Раздел I. Диссертации, выполненные под руководством доктора педагогических наук, профессора, заслуженного деятеля науки РФ Т.И. Рудневой	9
Воронова О.В. Дифференцированная подготовка социальных педагогов для учреждений различного типа	9
Лапшова Е.С. Формирование профессиональной культуры студентов гуманитарных факультетов средствами инострannого языка	23
Астахова С.В. Формирование профессиональной компетентности студентов-филологов средствами педагогического управления	41
Никулина И.В. Формирование профессионально-педагогичес- кой мобильности преподавателя высшей школы	56
Чванова А.Н. Формирование артистизма у музыкантов- исполнителей	73
Гришина Е.П. Формирование готовности будущего учителя физической культуры к созданию и реализации здоровьесберегающих образовательных технологий.....	88
Мартынова О.Н. Формирование потенциала самореализации будущих инженеров средствами иностранного языка	104
Постникова Е.В. Формирование умений прогнозирования у студентов – будущих экономистов	120
Хусаинова М.А. Становление профессиональной позиции студентов – будущих менеджеров средствами инострannого языка	132
Агеенко Н.В. Подготовка студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики	146
Липатова Н.О. Формирование педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка	160
Раздел II. Диссертации, выполненные под руководством доктора педагогических наук, профессора Л.В. Куриленко.....	175
Сидорова Л.В. Подготовка молодого специалиста в условиях инновационной деятельности колледжа сферы быта и услуг.....	175

Кочеткова В.Г. Уровневая подготовка педагогических кадров для системы дополнительного образования детей	186
Карпова Ю.В. Формирование профессионально-педагогической культуры специалистов по социальной работе.....	199
Петрова С.А. Система повышения квалификации государственных гражданских служащих.....	211
Тасеев В.Б. Формирование профессиональной готовности специалиста социальной работы к деятельности по защите детства	221
Раздел III. Диссертации, выполненные под руководством доктора педагогических наук, профессора М.Д. Горячева	236
Рыбкина А.А. Проблема формирования профессиональных умений курсантов учебных заведений МВД в процессе обучения иностранному языку	236
Комарова О.Г. Средства формирования умений вербального общения у социальных педагогов	246
Калинкина Л.И. Педагогические средства формирования готовности слушателей подготовительных курсов к обучению в инженерно-техническом вузе	262
Романов Д.В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов сельскохозяйственного вуза к разрешению педагогических конфликтов	276
Александрова А.Л. Подготовка социальных педагогов к реализации профессиональных функций в учреждениях социального обслуживания населения.....	290
Раздел IV. Докторские диссертации, защищенные в диссертационном совете Д 212.218.03	299
Бахарев Н.П. Теория и практика реализации системы многоуровневого профессионально-технического образования	299
Курина В.А. Непрерывная многоуровневая система подготовки будущих учителей технологии.....	325
Борозенец Г.К. Интегративный подход к формированию коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов средствами иностранного языка	350

Сарсенбаева Б.И. Педагогическое сопровождение профессионального самосовершенствования будущего учителя.....	383
Филипченко С.Н. Формирование патриотической культуры курсантов в процессе обучения в военном вузе.....	406
Состав диссертационного совета К (1998-2000 гг.)	427
Состав диссертационного совета Д 212.218.03 (2000-2007 гг.).....	429
Список защитивших диссертации на соискание ученой степени кандидата и доктора педагогических наук в диссертационном совете Самарского государственного университета (1998-2007 гг.).....	431

САМАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ – БАРОМЕТР СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Самарский государственный университет с момента организации (1969 год) и в процессе осуществления своей деятельности нуждался в специалистах высшей категории по специальности общая педагогика, история педагогики и образования (13.00.01), потребность в которых удовлетворялась целевым направлением выпускников и преподавателей в аспирантуру других центральных вузов РФ, институтов Российской Академии образования, что создавало определенные трудности организационного и материального характера.

Отсутствие внутривузовской системы подготовки специалистов высшей квалификации не способствовало совершенствованию учебного процесса и проведению научных исследований в области педагогики в университете и регионе.

К 1996 году защищаются две докторские диссертации по педагогике в Российской Академии образования по специальности: Н.М. Магомедов – 13.00.01 и Т.И. Руднева – 13.00.08, что создает перспективы для развития научных школ по общей и профессиональной педагогике и возможности проведения исследований, результаты которых должны были способствовать реализации образовательных реформ в Самарской области. Аспиранты и соискатели (аспирантура по педагогическим специальностям существует с 1992 года) выполняют диссертационные исследования по актуальным для региона проблемам: подготовка специалистов для образовательных учреждений различного типа; управление процессом повышения квалификации специалистов образования; профессиональная подготовка специалистов гуманитарного профиля; формирование профессиональной мобильности выпускников технического вуза и др.

Самарский государственный университет постепенно становится крупным учебно-научным центром Среднего Поволжья, известным своими достижениями в различных отраслях знаний, в том числе и

педагогике. Приказом ВАК России от 26 февраля 1998 года создается диссертационный совет по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по двум специальностям (13.00.01 и 13.00.08).

В Самарской области к 2000 году образовательные программы реализуются более чем 30 учебными заведениями, что требует высокого уровня профессионализма преподавателей. Самарский государственный университет получает право открыть факультет повышения квалификации, создается кафедра теории и методики профессионального образования, в диссертационном совете защищаются кандидатские диссертации аспирантами и соискателями из Саратова, Казани, Оренбурга, Тольятти, Стерлитамака, защищаются еще две докторские диссертации преподавателями университета (М.Д. Горячев, Л.В. Куриленко). В итоге повышается статус диссертационного совета: 29 декабря 2000 года ВАК Минобразования России утверждает состав диссертационного совета по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.08 – теория и методика профессионального образования.

За десять лет работы диссертационного совета было защищено 7 докторских и 61 кандидатская диссертации. Сложилась система профессионально-педагогической подготовки специалистов: аспиранты слушают курс вузовской педагогики и психологии и сдают кандидатский экзамен; аспиранты и соискатели посещают семинар по методологии педагогического исследования; сдавшие кандидатские экзамены обучаются по дополнительной программе «Преподаватель высшей школы» с получением диплома о дополнительном к высшему образованию; выполняются диссертационные исследования по актуальным проблемам высшего образования.

Члены диссертационного совета – профессора Самарского государственного университета, Самарского государственного педагогического университета, Самарской академии культуры и искусств, Самарского государственного технического университета – являются ведущими специалистами в области профессиональной педагогики. В

настоящее время сложились основные направления исследований, тематика которых отвечает паспорту специальности 13.00.08 – теория и методика профессионального образования: профессионально-педагогическая деятельность (проф. Т.И. Руднева); этническое образование (проф. А.Л. Бугаева); подготовка специалистов для социальной сферы (проф. Л.В. Куриленко); подготовка социальных педагогов в университете (проф. М.Д.Горячев); современные образовательные технологии в профессиональной подготовке студентов классических университетов (проф. Е.Г. Кашина).

Результаты исследований аспирантов и соискателей публикуются в сборниках научных трудов, издаваемых на кафедре теории и методики профессионального образования и в журнале «Вестник Самарского государственного университета», который включен ВАК РФ в перечень ведущих научных журналов и изданий, публикующих основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата педагогических наук.

Таким образом, Самарский государственный университет, приближаясь к своему сорокалетнему юбилею, является образцом классического университета, где интегрируются различные науки, среди которых педагогика занимает достойное место, а число исследователей, заинтересованных в развитии современного высшего образования в России, преумножается.

Председатель диссертационного совета,
доктор педагогических наук,
профессор Т.И. Руднева

**РАЗДЕЛ I. ДИССЕРТАЦИИ, ВЫПОЛНЕННЫЕ
ПОД РУКОВОДСТВОМ ДОКТОРА
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОРА,
ЗАСЛУЖЕННОГО ДЕЯТЕЛЯ НАУКИ РФ
Т.И. РУДНЕВОЙ**

Воронова О.В.

**ДИФФЕРЕНЦИРОВАННАЯ ПОДГОТОВКА
СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ ДЛЯ УЧРЕЖДЕНИЙ
РАЗЛИЧНОГО ТИПА**

Актуальность исследования. Введение института социальной педагогики в России в период политических, экономических, социальных преобразований конца 80-х годов XX века стало ответом на реальную действительность, которая востребовала специалистов, способных оказать помощь социально незащищенным слоям населения. О развитии социальной системы, отвечающей запросу общества, свидетельствует сложившаяся система учреждений, обеспечивающая помощь семье и детям, нуждающимся в социальной и психологической поддержке.

Кризисные тенденции в системе социальных отношений требуют квалифицированного взаимодействия социальных работников, психологов, социальных педагогов с клиентами. В Самарской области насчитывается более 110 учреждений разной ведомственной принадлежности, в которых работают данные специалисты: центры социальной помощи семье и детям, усыновления, опеки и попечительства, реабилитационные центры; медико-психолого-педагогические комиссии, комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав; социальные приюты; образовательные учреждения.

В связи с меняющимися социальными условиями и потребностями общества в адаптации к социально-экономической ситуации развития страны возрастает потребность в социальных педагогах, способных предотвращать личностную, нравственную деградацию человека, содействовать решению злободневных социальных проблем индивида.

Вместе с тем возникает необходимость повышения уровня профессиональной подготовки будущих социальных педагогов, готовых к оказанию помощи и поддержке в быстро меняющихся условиях социально-педагогической деятельности. Следовательно, требуется внесение корректив в содержание профессиональной подготовки с учетом специфики социальных учреждений различного типа, так как система подготовки социальных педагогов не может не учитывать потребностей рынка труда, специфики региона, особенностей сферы деятельности и личностно-мотивационных потребностей. Профессиональная деятельность социального педагога обусловлена характером направленности социальных учреждений, что отражается в многофункциональности и повышенной ответственности специалиста.

Социальные педагоги выполняют ряд профессиональных ролей: практические, посреднические, управленческие, исследовательские (Ю.Н. Галагузова). Таким образом, профессиональные задачи усложняются и предполагают особую организацию учебного процесса в вузе по подготовке социальных педагогов к реализации диагностической, прогностической, охранно-защитной, информационной, посреднической, профилактической функций (Л.В. Мардахаев, Ф.А. Мустаева).

Следовательно, виды помощи зависят от специфики социального учреждения, категорий клиентов, доминирования вида деятельности и должны быть адекватными типам решаемых профессиональных задач: социально-информационной, социально-правовой, социально-реабилитационной, социально-бытовой, социально-экономической, медико-социальной, социально-психологической (Р.В. Овчарова).

Вместе с тем обнаруживается, что в вузе недостаточно учитывается необходимость формирования у студентов готовности к деятельности в конкретном социальном учреждении, контингент которого и проблемы его адаптации в обществе требуют применения принципа дифференциации при подготовке социальных педагогов. Выявлено противоречие между наличием специфических проблем в сфере профессиональной деятельности и недостаточностью профессиональной направленности содержания образования, создающего базу для успешного решения педагогических задач. Подтверждение тому – острая потребность выпускников вузов, готовящих социальных педагогов, в повышении квалификации и переподготовке по профилю деятельности учреждения. В то же время массовость кадровой подготовки, как наиболее развитой формы в системе повышения квалификации, в полной мере не способствует готовности студентов к профессиональной деятельности в учреждениях различного типа.

Обращение к научным источникам показывает, что рассмотрены общетеоретические и методологические аспекты социально-педагогического процесса в работах философов (А.И. Арнольдов, П. Наторп, П.Д. Павленок, Л.В. Топчий, Г.Н. Филонов и др.); психологов (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, С.А. Беличева и др.); педагогов (В.Г. Бочарова, М.А. Галагузова, В.И. Загвязинский, А.В.Мудрик, Р.М. Рогова и др.).

Анализ научных источников свидетельствует о том, что специалисты ориентируются на модель личности педагога, готовой к решению профессиональных задач (В.А. Кан-Калик, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Т.И. Руднева, В.А. Сластенин и др.), вместе с тем в ее структуре недостаточно учитываются особенности видов деятельности, выполняемых в социальном учреждении конкретного типа.

Многофункциональность профессиональной деятельности, специфичность контингента учреждений актуализируют проблему дифференцированной подготовки социальных педагогов и требуют разрешения ряда объективных противоречий между:

– необходимостью решения профессиональных задач в различных сферах деятельности и недостаточной подготовленностью специалистов к выполнению их на основе учета специфики функционирования социального учреждения;

– разработанностью в педагогической науке теоретических основ подготовки социальных педагогов и недостаточной изученностью специфики процесса профессиональной подготовки этих специалистов к работе в учреждениях различного типа;

– потребностью практики в социальном педагоге, способном к решению профессиональных задач в учреждениях различного типа, и недостаточной разработанностью в вузе содержания дифференцированной подготовки социальных педагогов для учреждений различного типа.

Стремление найти пути разрешения противоречий определило проблему нашего исследования. В теоретическом плане – это проблема обоснования необходимости подготовки социальных педагогов с учетом специфики учреждений различного типа. В практическом плане – это разработка содержания дифференцированной подготовки социальных педагогов для учреждений различного типа.

Социальное переустройство мира с целью достижения большей гармонии и благополучия, аксиологический кризис, последствия реформ, повлекших преобразования в политической, экономической и духовной жизни общества, обострение социальных противоречий, изменивших личностное восприятие нового мира с новой шкалой ценностей, – все это предопределило необходимость подготовки специалистов для социальной сферы. Общие процессы, характерные для развития цивилизации, потребовали иной концепции образования XXI века, реализация которой обусловила развитие социального образования как компонента общего и профессионального. Социальное образование направляется на обучение и воспитание личности, готовой к профессиональной деятельности в социальной сфере, к управлению социальными процессами, в силу чего субъектный компонент личности такого специалиста наполняется гума-

нистическими ценностями как социальным императивом, определяющим общий подход к решению многообразных социально-педагогических проблем.

В ходе теоретического осмысления основ профессиональной подготовки специалистов для социальной сферы установили, что гуманизм представляет основной принцип деятельности, обуславливающий эмоционально ценностное отношение к миру, людям, себе, и оценочные суждения, которые, будучи осмыслены и усвоены, становятся основой социально-педагогической деятельности, поведения специалиста социальной сферы. Социально-педагогическая деятельность специфична: по своей миссии – оказание помощи и защита человека, его прав, что в итоге обеспечивает устойчивое социальное развитие общества; по функциям и направлениям деятельности; по характеру взаимодействия с контингентом воспитуемых; по объекту деятельности – разные типы социальных учреждений. Таким образом, профессиональная подготовка социальных педагогов должна базироваться на принципах фундаментализации, прогностичности, что предполагает индивидуализацию учебно-воспитательного процесса.

Изучение опыта подготовки социальных педагогов в современных вузах и практика социально-педагогической деятельности позволили понять, что универсальная подготовка, как часть процесса профессионализации студентов, не в полной мере учитывает особенности функционирования социальных учреждений, в которых работают социальные педагоги, и, как правило, она направляется на формирование личностно-профессиональных качеств специалиста гуманитарной направленности. В ходе исследования установлено, что требуется дифференцированное обучение студентов – будущих социальных педагогов способам решения профессиональных задач, отражающих специфику социальных учреждений, виды деятельности социальных педагогов.

Идея дифференцированной подготовки социальных педагогов потребовала обращения к опыту отечественного образования. Ретро-

спективный анализ работ, содержащих описание задач практики подготовки специалистов для социальных учреждений в России, показал, что ее организация была обусловлена многообразием благотворительных учреждений и разнообразием категорий населения, нуждающихся в помощи. Установлено, что каждое учреждение, имея свои целевые, контингентные особенности, делало запрос на определенного специалиста. В конце XIX и начале XX века подготовка кадров для социальной сферы была специализированной: учитывался тип учреждения и характер решаемых в нем социально-педагогических проблем. Тенденции развития современного общества, обострившие взаимодействие внутри различных социумов, востребовали социального педагога, готового к решению как нормативных, так и узкоспециальных задач, что вызвало необходимость поиска оснований для осуществления дифференцированной подготовки социальных педагогов, а функциональное разнообразие его деятельности – специальной организации подготовки студентов в профильных группах, объединенных интересом к работе в социальных учреждениях определенного типа.

На основе функционального подхода было выявлено, что характер деятельности социального педагога, определяемый природой целого и системой воспитательных целей, представляет функциональную подсистему, способствующую педагогизации среды. В качестве средств педагогизации выступают функции учреждения, функции социальных педагогов, направления и виды его деятельности, что предполагает описание характеристик деятельности социальных педагогов в учреждениях различного типа. В ходе исследования были представлены характеристики с учетом региональной специфики – востребованность социального педагога в центре «Семья», в общеобразовательном учреждении и учреждении интернатного типа. Методами самооценки и оценки компетентных судей выделены доминирующие функции в трех видах социальных сфер, что позволило определить содержание деятельности социального педагога в учреждениях различного типа. Потребовалось внесение кор-

ректив в программу подготовки студентов факультета «Социальная педагогика».

Дифференцированная подготовка, представляющая собой форму организации учебного процесса, учитывающую личностные (интересы студентов к объекту социально-педагогической деятельности) и социальные (востребованность специалиста для учреждений различного типа) факторы, включала несколько оснований для разделения студентов по группам: типы учреждений, в которых работает социальный педагог; интерес студентов к работе с объектом деятельности (семья или ребенок); потребность в оказании помощи семье или ребенку; потребность в самореализации в учреждении определенного типа. В ходе эксперимента в качестве результата прохождения студентами этапов системы дифференцированной подготовки были выделены три профиля: «Семейный социальный педагог», «Социальный педагог общеобразовательного учреждения», «Социальный педагог учреждения интернатного типа». Изучение опыта подготовки специалистов в вузах показало, что эффективность дифференцированной подготовки должна выражаться готовностью социального педагога к работе в учреждениях различного типа, которая включает в себя ценностно-мотивационный, когнитивный, технологический, рефлексивно-оценочный компоненты.

Для формирования готовности потребовалась реализация системы дифференцированной подготовки социальных педагогов для учреждений различного типа, структурно представленной в виде этапов и алгоритмов освоения учебных профилей. Система дифференцированной подготовки базировалась на принципах гуманизации, фундаментализации, системности, вариативности, прогностичности и логично интегрировалась в общий процесс подготовки специалистов на факультете «Социальная педагогика».

Цель предпрофильного этапа заключалась в подготовке студентов к выбору профиля, что потребовало выделения профессионально значимых единиц в учебных дисциплинах предметной подготовки и внесения корректив в ознакомительную и учебную практику.

Этап	Курс	Дисциплины предметной подготовки			Практика	
ПРЕДПРОФИЛЬНЫЙ	I	Введение в специальность.			Ознакомительная.	
	II	История социальной педагогики. Социальная педагогика.			Учебно-ознакомительная.	
	III	Методика и технологии работы социального педагога. Социально-педагогическая деятельность в учреждениях различного типа.			Учебно-производственная.	
ПРОФИЛЬНЫЙ	IV	Профили			Производственная.	
		Семейный социальный педагог.	Социальный педагог общеобразовательного учреждения.	Социальный педагог учреждения интернатного типа.		
	IV	Курсы по выбору				
		Технология социально-педагогической реабилитации семьи.	Технология развития социальной активности личности ребенка в общеобразовательном учреждении.	Технология социо-культурного ориентирования личности воспитанника в учреждении интернатного типа.		
	V	Моделирование системы социально-педагогической реабилитации семьи.	Моделирование системы социально-педагогической поддержки развития ребенка в общеобразовательном учреждении.	Моделирование системы социально-педагогической поддержки развития ребенка в учреждении интернатного типа.		Производственная.
	VI	Средства социально-педагогического взаимодействия с семьей.	Средства социально-педагогической деятельности в общеобразовательном учреждении.	Социально-педагогическое сопровождение воспитанников в учреждении интернатного типа.		Преддипломная.

Рис. 1. Система дифференцированной подготовки социальных педагогов для учреждений различного типа

Профильный этап направлялся на освоение спецкурсов, обеспечивающих развитие способностей к применению социально-педагогических технологий и умений моделировать социально-

педагогические системы. Содержание спецкурсов способствовало формированию теоретической и технологической подготовленности для успешной самореализации, выработке умения применять системный подход к планированию и построению социально-педагогических систем в специфических условиях социальных учреждений, освоению диагностики их результативности.

На каждом курсе были организованы разные виды практики студентов, цель которой состояла в совершенствовании комплекса профессиональных умений в процессе проектирования и осуществления социально-педагогической деятельности в учреждениях различного типа. Практика организовывалась с опорой на принципы: непрерывности, планомерности и поэтапности вхождения студентов в профессиональную деятельность; специальной направленности, выражающейся в ознакомлении их с разными типами социальных учреждений и различными категориями детей и семей. В процессе ее прохождения обеспечивалась мотивационная готовность к выбору профиля и вырабатывалась потребность в самореализации в профессиональной сфере в соответствии с выбранным профилем.

Разработанная система дифференцированной подготовки социальных педагогов для учреждений различного типа потребовала экспериментальной проверки. Исследование проводилось в Самарском государственном университете; выборку составляли 130 студентов, обучающихся на базе среднего общего образования по очно-заочной форме. Констатирующий эксперимент направлялся на изучение уровня сформированности ценностно-мотивационного, когнитивного, технологического, рефлексивно-оценочного компонентов готовности социальных педагогов к работе в учреждениях различного типа и подтверждение правомерности дифференциации студентов. Из общего числа опрошенных студентов у 30,8% отмечен интерес к работе с семьей, потребность в оказании ей помощи и установка на деятельность в центре «Семья». Интерес к работе в общеобразовательном учреждении и установку на взаимодействие с ребенком для решения его проблем обнаружили 34,6% студентов. Интерес к работе в учрежде-

нии интернатного типа и потребность в оказании помощи ребенку проявили 34,6% студентов. Вместе с тем материалы констатирующего эксперимента свидетельствовали о недостаточном уровне готовности студентов к работе в учреждениях различного типа. На этом основании были выделены учебные профили, приближающие к освоению функций семейного социального педагога, социального педагога общеобразовательного учреждения, социального педагога учреждения интернатного типа.

В ходе формирующего эксперимента доказано, что дифференцированная подготовка социальных педагогов позволяет учитывать специфику социально-педагогической деятельности в учреждениях различного типа и определяет стратегию подготовки студентов на основе отбора учебных профилей, содержание которых адекватно способам проектирования типовых профессиональных задач. Алгоритм последовательного прохождения предпрофильного и профильного этапов системы дифференцированной подготовки социальных педагогов способствует росту компонентов готовности к профессиональной деятельности и их взаиморазвитию.

Таблица 1

Результаты опытно-экспериментальной работы
по формированию готовности студентов – социальных педагогов к
работе в учреждениях различного типа (в %)

Компоненты готовности	П р о ф и л и					
	Семейный социальный педагог		Социальный педагог общеобразовательного учреждения		Социальный педагог учреждения интернатного типа	
	Конст.эк.	Форм.эк.	Конст.эк.	Форм.эк.	Конст.эк.	Форм.эк.
Ценностно-мотивационный	68	86	64	82	64	84
Когнитивный	46	88	42	84	40	86
Технологический	42	80	42	84	44	84
Рефлексивно-оценочный	50	86	56	74	60	86

Для подтверждения полученных данных и целостного представления о готовности социальных педагогов к работе в учреждениях

различного типа с помощью корреляционного анализа (рассчитывался коэффициент корреляции Пирсона – статистический пакет для обработки данных SPSS, Excel) были проанализированы связи между компонентами готовности социальных педагогов по трем профилям на материале констатирующего и формирующего экспериментов.

Анализ корреляционных матриц по результатам констатирующего эксперимента позволил выявить взаимосвязь компонентов готовности к работе в центре «Семья» (профиль «Семейный социальный педагог»). Выявлена взаимосвязь между: когнитивным и ценностно-мотивационным компонентами ($r=0,652$); когнитивным и технологическим ($r=0,582$); когнитивным и рефлексивно-оценочным компонентами ($r=0,608$); технологическим и рефлексивно-оценочным ($r=0,621$), что свидетельствует об ориентации студентов на объект деятельности – семью, об установке и потребности реализовываться в специфической профессиональной сфере, овладевая знаниями о работе с семьей. Таким образом, выявлена установка студентов на получение специального знания: когнитивный компонент готовности к деятельности дает наибольшее число значимых корреляционных связей с другими компонентами. По результатам формирующего эксперимента наиболее значимая корреляционная связь выявлена между рефлексивно-оценочным и ценностно-мотивационным компонентами ($r=0,673$), что подтвердило сформированную установку студентов на восприятие личности как самооценности. Подтвердилась полученная в ходе констатирующего эксперимента связь когнитивного компонента с рефлексивно-оценочным, но вместе с тем коэффициент корреляции увеличился: было $r=0,608$, стало $r=0,615$. Также подтвердилась взаимосвязь когнитивного компонента с технологическим, но коэффициент корреляции увеличился: было $r=0,582$, стало $r=0,666$. Сохранилась взаимосвязь технологического с рефлексивно-оценочным компонентом, но теснота взаимосвязи увеличилась: было $r=0,621$, стало $r=0,729$. Таким образом, после экспериментального обучения у студентов профиля «Семейный социальный педагог» сформировалась устойчивая направленность на получение специального знания и по-

требность в анализе и оценке педагогических ситуаций, оценке возможностей социума при решении социально-педагогических проблем для принятия грамотных решений.

Анализ корреляционных матриц позволил выявить взаимосвязи компонентов готовности студентов к работе в общеобразовательном учреждении (профиль «Социальный педагог общеобразовательного учреждения»). В результате констатирующего эксперимента установлена взаимосвязь между ценностно-мотивационным компонентом и технологическим ($r=0,666$). Подтверждено, что интерес к работе с детьми в общеобразовательном учреждении влияет на потребность в овладении умениями осуществлять социально-педагогические технологии в воспитательном процессе. Корреляционная связь между когнитивным и технологическим компонентами ($r=0,707$) свидетельствует о том, что умения выполнять специфическую деятельность зависят от знаний технологий социально-педагогической деятельности в общеобразовательном учреждении. Корреляционная связь между технологическим и рефлексивно-оценочным компонентами ($r=0,582$) подтверждает, что высокий уровень применения технологий социально-педагогической деятельности в общеобразовательном учреждении предполагает развитые способности к самоанализу, анализу возможностей социума, к рефлексии. По материалам констатирующего эксперимента установлено, что технологический компонент получил наибольшее количество значимых связей.

В результате формирующего эксперимента подтвердилась установленная ранее взаимосвязь технологического компонента с рефлексивно-оценочным (было $r=0,582$, стало $r=0,666$), когнитивного с технологическим (было $r=0,707$, стало $r=0,754$). Выявлена взаимосвязь между ценностно-мотивационным и технологическим компонентами ($r=0,632$). Таким образом, установлено, что технологический компонент после формирующего эксперимента сохранил наибольшее число значимых корреляционных связей с другими компонентами.

Корреляционный анализ выявил взаимосвязи в структуре готовности социальных педагогов к работе в учреждении интернатного ти-

па (профиль «Социальный педагог учреждения интернатного типа»). Так, в результате констатирующего эксперимента установлена взаимосвязь между ценностно-мотивационным и когнитивным компонентами ($r=0,588$); когнитивным и технологическим компонентами ($r=0,607$); когнитивным и рефлексивно-оценочным ($r=0,632$). Доказано, что интерес к ребенку, потребность в оказании ему помощи вызывают потребность в освоении знаний, необходимых для работы в специфических условиях интернатного учреждения. По материалам констатирующего эксперимента наибольшее количество значимых связей обнаружил когнитивный компонент. В результате формирующего эксперимента взаимосвязь когнитивного и технологического компонентов подтвердилась, но увеличился коэффициент корреляции ($r=0,629$). Установлена связь между технологическим и рефлексивно-оценочным компонентами ($r=0,597$); между технологическим и ценностно-мотивационным ($r=0,707$). После формирующего эксперимента технологический компонент дал наибольшее количество значимых корреляционных связей.

Таким образом, формирующий эксперимент показал различия в доминировании компонентов (рефлексивно-оценочный компонент для профиля «Семейный социальный педагог», технологический для профилей «Социальный педагог общеобразовательного учреждения» и «Социальный педагог учреждения интернатного типа»), что обусловлено объектом деятельности социального педагога в социальном учреждении определенного типа и спецификой его функций.

Формирующий эксперимент носил лонгитюдный характер (в течение пяти лет), его результаты дали положительную динамику по всем показателям в структуре компонентов готовности социальных педагогов к работе в учреждениях различного типа, что доказало эффективность разработанной системы дифференцированной подготовки социальных педагогов.

По результатам исследования были сделаны следующие выводы:

1. Современная социально-экономическая ситуация характеризуется востребованностью социальных педагогов, обучение которых

должно основываться на принципе гуманизации, как ценности, регулирующей межсубъектные отношения; на принципе индивидуализации, обуславливающим дидактический, технологический, организационный аспекты учебного процесса; на принципе дифференциации, позволяющем выявить специфичное в профессиональной деятельности и определить профили подготовки студентов. Формирование готовности к работе в учреждениях различного типа требует дифференцированной подготовки социальных педагогов, что будет способствовать их успешной самореализации в профессиональной сфере.

2. Система дифференцированной подготовки для учреждений различного типа обусловлена особенностями социально-педагогической деятельности, что предполагает двухэтапное (предпрофильный и профильный) ее построение. Особенности функционирования учреждений различного типа раскрываются в характеристике содержания, где указываются направления, виды деятельности, доминирующие функции социального педагога. Сравнение содержания социально-педагогической деятельности в учреждениях различного типа с содержанием подготовки социальных педагогов в вузах выявляет необходимость дифференциации студентов по профилям.

3. Содержание дифференцированной подготовки, отражающее специфику социального учреждения и профессиональной деятельности социальных педагогов в учреждениях различного типа, способствует формированию интереса к объекту деятельности, потребности к оказанию помощи ребенку или семье; освоению технологий социально-педагогической деятельности в учреждениях различного типа; овладению умениями моделировать социально-педагогические системы; формированию способностей к анализу педагогических ситуаций, оценке возможностей социума в решении социально-педагогических проблем клиента, собственных возможностей.

4. За показатели результативности системы дифференцированной подготовки социальных педагогов следует принимать: потребность в оказании помощи семье, ребенку; знание технологий социально-педагогической реабилитации семьи, развития социальной активно-

сти личности ребенка, социально-педагогического сопровождения воспитанника в учреждении интернатного типа; умения осуществлять технологии социально-педагогической деятельности; способности к оцениванию условий продуктивного решения профессиональных задач. Положительная динамика доминирующих показателей в структуре компонентов является доказательством готовности студентов – будущих социальных педагогов к решению профессиональных задач в социальных учреждениях.

Вместе с тем за пределами диссертационного исследования остались вопросы, связанные с определением содержания подготовки социальных педагогов других социальных учреждений, типичных для регионов страны; требуется отдельное изучение проблемы повышения квалификации социальных педагогов с учетом специфики деятельности учреждений различного типа.

2005 г.

Лапшова Е.С.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Актуальность исследования. Новые социально-экономические условия, вступление страны в рыночные отношения привели к тому, что деятельность многих специалистов претерпела значительные изменения, а реформы конца XX века способствовали появлению обширного частного сектора и частной практики. Приобретенные гражданами экономические, политические права усилили ответственность каждого за свою судьбу, что потребовало от человека принятия грамотных решений.

Возросла роль специалистов, консультантов, особенно юристов и практических психологов. Если в 70-80-х годах XX века был востребован психолог-теоретик, способный формулировать цели и зада-

чи исследования, то в настоящее время перед психологом стоят практические задачи в связи с возросшей потребностью общества в компетентных кадрах, способных анализировать, корректировать и заниматься профилактикой личностных проблем. В настоящее время психологи и юристы востребованы в государственных структурах, в управлении производством, в образовании, здравоохранении, в кадровых агентствах и частных фирмах. Таким образом, процесс перестройки социально-экономических отношений в стране обусловил реформирование системы образования, в том числе и высшего юридического и психологического.

Новые требования к подготовке специалистов, вызванные вхождением России в международное образовательное пространство, сделали необходимым осмысление ценностей, целей, приоритетов в области профессиональной подготовки. Концепции, программы образования, разрабатываемые с конца 80-х годов XX века и до настоящего времени применительно к новым социально-экономическим условиям, несмотря на их различия, объединяет признание того, что основополагающее начало всей системы образования – глобальная гуманизация.

Гуманизация как ключевое понятие педагогической науки предполагает рассмотрение педагогического процесса как человекообразующего фактора. Гуманистический подход в образовании становится предметом научных исследований. Так, разрабатываются: методологические основы гуманизации образования (И.А. Колесникова, Ю.Н. Кулюткин, В.А. Сластенин, Г.С. Сухобская, Е.Н. Шиянов и др.); теории формирования гуманистической направленности, гуманистической позиции студентов вузов (В.П. Бездухов, Т.В. Шадрина и др.); идеи новых концепций воспитания и управления воспитательными системами (А.А. Бодалев, И.А. Зимняя, В.А. Якунин и др.).

Однако принцип гуманизации получил в основном внешнее выражение: увеличилось число факультетов, готовящих специалистов гуманитарного профиля, и доля гуманитарных дисциплин в учебных планах вузов. Если в прежние времена существовал четкий заказ государства по отношению к системе образования, государственная

система распределения молодых специалистов, то сегодня социальный заказ на специалистов формируется стихийно и представлен запросами самих студентов, их родителей и работодателей, которые обусловлены влиянием экономической среды, доминированием сферы обслуживания над сферой производства, что увеличивает набор в вузы на «сервисные» специальности, в частности, на юридический и психологический факультеты.

Проведенный нами анализ профессиональной ориентации выпускников МОУ СОШ № 13 г. Самары выявил наиболее популярные среди старшеклассников профессии: экономист, юрист, психолог, стилист, менеджер, программист, архитектор, журналист. Полученные данные незначительно отличаются от данных исследования профессиональной ориентации выпускников по Самаре и Самарской области (Л.Б. Четырова). Наиболее популярными специальностями являются: экономические, юридические, психологические; наблюдается возрастание популярности медицинских специальностей, профессии переводчика. Закономерно увеличилось количество выпускников школ, выбирающих негосударственные вузы, в связи с тем, что государственные вузы не в состоянии принять всех желающих получить высшее образование по данным направлениям. Так, 93% учебных программ в негосударственных вузах – гуманитарные или социально-экономические, а среди студентов экономисты составляют 43.4%, юристы – 32.5%, психологи – 31.8%. Связано это не только с потребностями гуманизации образовательного пространства, но и с тем, что обеспечение технического и естественнонаучного образования требует больших материально-технических затрат, которые негосударственные вузы, лишенные бюджетной поддержки, не могут себе позволить.

Внутренняя гуманизация в отличие от внешней имеет более глубокий смысл: гуманизация образования ставит в центр личность как субъекта жизни, проявляющего потребность в саморазвитии, что выражается в его культуре, культуре выполнения профессиональной роли.

Проблема формирования профессиональной культуры нашла отражение в трудах А.А. Бодалева, И.А. Ильина, Е.А. Климова, Н.В. Кузь-

миной, В.А. Конева, В.А. Сластенина, Т.И. Рудневой и др. Вместе с тем анализ научной литературы и результатов исследований данной проблемы выявил, что рассмотрены общие закономерности данного процесса, но не были обнаружены материалы изучения факторов формирования профессиональной культуры у студентов юридического и психологического факультетов. Специфика деятельности специалистов гуманитарного профиля требует умений: добывать информацию, работать с различными источниками, в первую очередь устными; подвергать факты и явления теоретическому анализу; интерпретировать и фиксировать полученную информацию; устанавливать контакты с клиентами. Таким образом, задача вуза заключается в том, чтобы вырабатывать не только профессионально значимые умения, но и профессионально важные личностные качества, которые позволяли бы успешно выполнять профессиональные задачи.

Однако в профессиональной подготовке существует разрыв между содержанием получаемого образования и приобретаемой культурой, поскольку студентов в большей мере обучают знаниям, а не ориентации на ценности, как важнейшей функции образования – трансляции культуры, что затрудняет процесс гуманизации образования, обеспечивающий готовность будущих специалистов выполнять профессиональные функции. Также имеются противоречия между целостностью культуры и овладением ею через множество предметных областей – наук; между общественной формой существования культуры и индивидуальным способом ее присвоения.

Традиционная система образования показала несостоятельность в разрешении указанных противоречий, и подтвердилась необходимость реформирования высшего образования на основе прочных связей всех компонентов («образование – культура – наука – общение»), что доказано педагогическими исследованиями условий повышения эффективности учебно-воспитательного процесса. Профессиональное образование в современных условиях опирается на результаты фундаментальных исследований, определяющих развитие педагогической теории и практики (С.Я. Батышев, В.С. Леднев, И.П. Смирнов,

Е.В. Ткаченко и др.). Изучены формы и методы активного обучения в вузе (А.А. Вербицкий); индивидуальный стиль деятельности, общения и активности (Е.А. Климов); роль мотивации в обучении (В.Г. Леонтьев); системогенез профессиональной деятельности и профессиональные способности (В.Д. Шадриков) и другое.

Современное состояние российского общества требует специалистов не только в качестве государственных служащих, в подготовке которых вузы имеют богатый многолетний опыт, но и для частного сектора, к чему они оказались не готовыми в полной мере. В то же время подтверждается наличие противоречия между требованиями, предъявляемыми к будущей профессиональной деятельности специалиста, и наличием индивидуальных личностных качеств, способствующих ее выполнению. Индивидуально личностные предпосылки грамотного решения профессиональных задач рассматривались учеными в связи с разработкой профессиональных моделей (Л.В. Макарова, А.Д. Московченко, Э.М. Смирнова и др.). Доказано, что модель профессиональной подготовки специалиста, предполагающая в качестве результата сформированную профессиональную культуру, должна строиться на основе единства теоретической и практической готовности, что выражается в ее нормативной части. Ненормативная часть модели – это культура самовыражения в диалоге культур, что требует знания иностранного языка, его использования для компетентного решения профессиональных задач. Таким образом, иностранный язык становится значимым средством формирования профессиональной культуры, обеспечивая возможность знакомства с достижениями в профессиональной области за рубежом.

Иностранный язык, как средство подготовки специалистов в вузах, рассматривается в работах В.Е. Алдоновой, Г.К. Борозенец, М.Л. Вайсбурд, Н.Г. Вареевой, Л.В. Девина, Е.А. Зиминной, Е.Г. Кашиной, С.А. Кузнецовой, В.Ф. Тенищевой, Л.П. Тунаковой, Т.В. Юдиной и др. Иностранный язык в вузе как один из предметов учебного плана, входящих в число обязательных гуманитарных дисциплин, способствует созданию социокультурного контекста, позволяющего формировать

профессиональную культуру студентов неязыковых вузов. Однако практика преподавания иностранного языка в неязыковых вузах, существующие программы, формы и методы преподавания свидетельствуют о недостаточном использовании его потенциальных возможностей для профессиональной подготовки студентов гуманитарных факультетов.

Ретроспективный анализ существующих работ по обучению иностранному языку студентов гуманитарного профиля в вузе средствами иностранного языка выявил, что этот вопрос недостаточно разработан. Стремление найти пути разрешения существующих противоречий в практике профессиональной подготовки студентов гуманитарных факультетов определило проблему нашего исследования. В теоретическом плане – это проблема обоснования условий формирования профессиональной культуры студентов гуманитарных факультетов. В практическом плане – это проблема обоснования средств, реализация которых обеспечит развитие эмпатии как основы профессиональной культуры будущих юристов и психологов.

Ускорение темпов общественного развития и напряжение жизни, общий кризис, охвативший все сферы бытия, обострившиеся тенденции индивидуализации и самоопределения человека в обществе – все это потребовало большей ответственности каждого за результаты своей профессиональной деятельности. Осознание себя как ценности увеличило потребность человека в правовых и психологических знаниях, что подтверждается престижностью факультетов, готовящих юристов и психологов. Культура, образование, творческие возможности специалиста становятся не только факторами, объективно определяющими успех профессиональной деятельности, но и субъективно осознанными и субъективно понимаемыми. Наиболее значимой задачей высшего образования становится введение студента в круг проблем мирового сообщества для понимания смысла обмена интеллектуальными, информационными ресурсами, что возможно при овладении необходимым объемом знаний и построении соответствующих отношений взаимодействия. Таким образом, приоритетной в образовательном процессе становится его субъектная составляющая.

В ходе теоретического осмысления основ профессиональной подготовки специалистов гуманитарного профиля установили, что принцип гуманизации, рассматривающий педагогический процесс как человекообразующий фактор, в системе высшего образования получил в большей мере внешнее выражение при недостаточном осознании его внутреннего содержания, что выражается в ориентации студентов на самореализацию в профессиональной сфере и требует высокой профессиональной культуры. Анализ результатов проведенных исследований выявил, что наиболее острой в области профессиональной подготовки является проблема готовности студентов к построению отношений, межличностных связей разного уровня при решении профессиональных задач, так как характер общения и его результаты обусловлены культурно-историческими условиями и ценностными смыслами носителя культуры.

Исследование показало, что в подготовке студентов гуманитарных факультетов к самостоятельной деятельности есть много общего независимо от получаемой квалификации: престижность профессии юриста и психолога; высокий конкурс при поступлении в вуз, что можно считать социальным основанием для выбора данного контингента студентов в качестве объекта экспериментальной работы; ориентация будущих юристов и психологов на взаимодействие нормативного характера без учета особенностей клиентов, без приближения к их запросам и проблемам, вызывающим необходимость обращаться в частные конторы и службы, что послужило причиной объединения в одну выборку юристов и психологов; идентичность подходов к их профессиональной подготовке, идентичность квалификационных характеристик, что представляет методическое основание для разработки средств формирования профессиональной культуры.

При определении стратегии профессиональной подготовки, результатом которой является профессиональная культура личности, опора делается на модель деятельности, интегрирующей требования, выполнение которых прогнозирует ее успешность. Проведенный анализ квалификационных характеристик, структуры и особенностей

деятельности в сфере «человек – человек» позволил выделить ее базовые характеристики, имеющие эквиваленты в модели личности юриста и психолога: цель деятельности – объем информации (когнитивный компонент); объект деятельности – отношения в ходе взаимодействия (субъектный компонент); виды деятельности – операции (технологический компонент). В ходе сравнительного анализа была подтверждена детерминированность модели деятельности и модели личности. Методологическим основанием для идентификации разработанных моделей послужила идея тождественности (идентифицированности), которая может быть установлена по одному или нескольким признакам, что позволило выделить их совокупность. Для решения задач исследования – это совокупность следующих признаков: квалификационные характеристики; характер трудностей в профессиональной деятельности юриста и психолога; гуманитарный профиль подготовки специалистов для сферы «человек-человек»; структура деятельности, структура личности.

Модель, воплощая цели и инструменты их осуществления, позволяет объединять теоретическое и эмпирическое, сочетать в ходе исследования эксперимент с построением логических конструкций. На основании данной закономерности процесса моделирования была разработана детерминированная модель личности специалиста гуманитарного профиля, что позволило создать объективную картину профессиональной деятельности юриста и психолога на основе пространственных единиц (внешнее пространство деятельности – культура деятельности и внутреннее пространство субъекта деятельности – культура личности) и представить профессиональную культуру в виде синтеза понятий «профессионализм» – деятельностная характеристика и «культура» – субъектная характеристика. В структуре профессиональной культуры нами выделены когнитивный, технологический, эмоциональный компоненты, что позволило идентифицировать модель личности и модель профессиональной культуры.

При определении специфики профессиональной культуры юриста и психолога установлено, что она выражается в прогнозируемых

результатах общения, требующего понимания, вчувствования в другого, сопереживания – в результатах социального общения, трудности осуществления которого ведут к профессиональным деформациям и профессиональному сгоранию. Установлено, что эффект профессиональных деструкций обусловлен уровнем развития эмоционального компонента профессиональной культуры, что потребовало рассмотрения механизмов его формирования.

Анализ литературных источников по проблеме профессиональной культуры выявил, что эмпатические переживания являются необходимым условием реальной профессиональной практики специалистов, работающих в сфере «человек – человек», а эмоциональные переживания представляют механизм общения, что позволило перенести структуру профессиональной культуры на структуру эмпатии (эмоциональный ответ на переживания другого) и выделить в ней когнитивную, эмоциональную, поведенческую составляющую. Мы основываемся на интегративном подходе к пониманию психологической природы эмпатии, который отражает многогранность данного феномена и подчеркивает наличие в нем эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов.

Интеграция – это не только предпосылка усиления связей, но и изменение исходных элементов. Современному образованию присуща тенденция к интеграции, к объединению в целое разнородных частей и элементов как в рамках уже сложившейся системы, так и при возникновении новой из ранее не связанных элементов. Исследование показало, что интегрированный подход представляет собой методологическую стратегию в обосновании практики в связи с перспективами развития социальных, научно-технических и психолого-педагогических процессов, рассматриваемых во взаимосвязи и взаимодействии. Интегрированный подход понимается нами (согласуемся с точкой зрения В.В. Левченко) как совокупность принципов в процессе формирования профессиональной культуры студентов гуманитарных факультетов.

Сравнение структуры эмпатии и видов деятельности юриста и психолога выявило, что для юристов наиболее важное значение имеет

когнитивный компонент эмпатии, а для психологов – эмоциональный компонент в структуре эмпатии; сопереживание профессионально значимо для юриста, сочувствие – для психолога. Данная закономерность учитывалась при создании контекста профессиональной деятельности в учебном процессе.

Обращение к средствам формирования профессиональной культуры студентов гуманитарных факультетов потребовало рассмотрения вуза в виде культурного пространства, имеющего традиции, культурные достижения по воспроизводству специалистов. Было обнаружено, что формами представленности культурного пространства вуза являются: пространство знаний (спецпредметы, общекультурные и спецкурсы), выполняющих информативную, компенсаторную и практическую функции в общем образовательном пространстве; пространство отношений на уровнях сообществ (студенческое, профессорско-преподавательское, кафедральное, единое). Таким образом, пространство культуры становится средством формирования профессиональной культуры студентов гуманитарных факультетов. Поскольку в профессиональной педагогике средства рассматриваются на нескольких уровнях, то к первому уровню можно отнести сами учебные предметы, ко второму – формы и методы преподавания, к третьему – системы средств, их взаимоотношения и взаимосвязи.

Контент-анализ рекламных объявлений о востребованности специалистов выявил, что в числе общих требований называется владение иностранным языком, и это вызвало появление в методике преподавания иностранного языка обозначения такой учебной дисциплины, как «иностраный язык специальности». Обращение к истории обучения иностранным языкам показало, что вузы ставили разные цели в соответствии с общественными условиями. Изменение целей и методов обучения иностранному языку обусловило разработку этапов обучения языку специальности, что значит освоение студентами определенной профессиональной лексики, понимание производственных ситуаций и определенного мироощущения в диалоге культур. Таким образом, эмоциональная составляющая в функциях языковой

подготовки приобрела особую роль, что выразилось в рождении релаксопедических, игровых, театральных методик.

В ходе изучения факторов эффективного обучения иностранному языку были выделены две группы педагогических условий (общие для усвоения иностранного языка и специфические), что потребовало разработки методологических, методических и организационных оснований иноязычного образования, результативность которого представляется профессионально значимым свойством личности. Было доказано, что для юристов и психологов таким свойством является эмпатия.

При разработке системы формирования профессиональной культуры студентов гуманитарных факультетов опора делалась на коммуникативный, личностно-ориентированный и контекстный подходы, что позволило представить модель профессиональной подготовки в вузе в виде трех взаимосвязанных элементов. Содержательный элемент системы, базирующийся на коммуникативном подходе, был представлен иностранным языком специальности, а отбор лексики проводился на основе принципов информативности, профессиональной направленности, аутентичности, эмоциональности. Для создания контекста профессиональной деятельности применялись учебные материалы, профессионально ориентированные (для юристов – проблемы гражданского и уголовного права, прав человека и т.д.; для психологов – проблемы школьной, юридической, потребительской, клинической психологии, проблемы консультирования, тестирования, анкетирования и т.д.), что потребовало уточнения понятия «язык специальности». Это совокупность всех языковых средств, которые применяются в ограниченной специальностью сфере коммуникации в целях обеспечения взаимопонимания занятых в этой сфере людей. Потребовалось уточнение в выборе модели обучения языку специальности. Выявили, что существуют две модели: с опережением цикла обучения обиходно-разговорной лексике по отношению к циклу обучения языку специальности для начинающих; с параллельным обучением обиходно-разговорной и специальной лексике. Целесообразной в решении поставленных исследовательских задач, на наш взгляд, является вторая модель.

Ведущим признаком языка специальности признается терминологичность словарного состава при наличии в нем основ общенаучного словаря. При обучении языку специальности юристов и психологов использовался тезаурус специальных понятий, лексическая программа для монологической и диалогической речи, что определялось необходимостью использования выражений и фраз в профессионально заданных ситуациях. Аутентичные художественные тексты были представлены оригинальными иноязычными источниками, несущими лингвистическую, культурно-страноведческую информацию. Обладая эстетической, коммуникативной, этической и другими функциями, тексты оказывали воздействие на эмоциональную сферу студентов, стимулируя мыслительную деятельность и выработку профессиональных умений. Таким образом, содержательный элемент системы формирования профессиональной культуры студентов гуманитарных факультетов представляли тексты адаптированных художественных произведений, допускающие при интерпретации высказывание противоположных точек зрения, что способствовало активным обсуждениям и дискуссиям. Сюжеты художественных произведений, вызывая переживание событий, обеспечивали условия для выработки способностей понимания эмоциональных состояний других.

Деятельностный элемент системы, проектирование которого основывалось на личностно-ориентированном подходе, предполагал инструментарий, адекватный задачам формирования профессиональной направленности, и его отбор производился на основе принципов проблемности, ситуативности, разнообразия эмоциональных переживаний. Социальный элемент системы потребовал осуществления контекстного подхода, что позволяло строить профессионально имитируемые отношения субъектов взаимодействия на основе принципов эмоционального отклика и думающего чувствования.

Освоение приемов социального общения в ходе изучения иностранного языка происходило через основные виды речевой деятельности (устная речь, письменная речь, аудирование, чтение). Алгоритм освоения иностранного языка строился на поэтапном выполнении ви-

дов упражнений: на формирование навыков эмпатийного общения; на саморегуляцию и саморефлексию; на развитие действенной эмпатии соответственно уровням анализа проблемной ситуации (первичная реакция, эмоциональная реакция, рациональное постижение проблемы). Основными функциями этих упражнений являются: создание внутренней наглядности; осознание равенства собственных личностных особенностей и особенностей личности партнера в детерминации общения; осознание студентами равенства центрации на себе и партнере как условия эмпатийного общения. Анализ предлагаемых ситуаций профессионального взаимодействия давал возможность выявить: соответствие своих представлений о чувствах и состояниях партнера его чувствам и состояниям (насколько каждый из участников группы ориентируется в других людях); соответствие интерпретации собственных чувств и состояний представлениям о них других (насколько точно каждый из участников группы способен транслировать свои чувства и состояния другим); свои представления о равенстве, доминировании, подчинении себя и партнера в процессе общения и представления об этом у партнера.

Схема 1

Система формирования профессиональной культуры студентов гуманитарных факультетов



Констатирующий эксперимент, состоящий в изучении уровня развития эмпатии студентов гуманитарных факультетов (юристы и психологи) и ее каналов, подтвердил логику теоретического поиска. Сравнительный анализ полученных результатов по выборкам и проверка их статистической значимости показал, что большинство студентов имеют низкий уровень развития эмпатических способностей, недостаточный для подготовки к профессиональной деятельности, что потребовало апробации разработанной теоретической модели системы формирования профессиональной культуры, обеспечивающей развитие всех компонентов эмпатии как профессионально значимого свойства личности специалиста.

В ходе формирующего эксперимента было доказано, что виды речевой деятельности на занятиях по иностранному языку являются действенными для развития эмпатии. Установлено, что устная речь может способствовать развитию эмоционального компонента эмпатии (вырабатывается сочувствие и сопереживание, способность распознавать эмоциональные состояния и эмоционально реагировать на переживания другого); письмо – поведенческому компоненту эмпатии (потребность в сотрудничестве); аудирование – эмоциональному реагированию на переживания других, чувствительности, наблюдательности, распознаванию эмоциональных состояний другого, развитию когнитивного компонента эмпатии.

Алгоритм формирования профессиональной культуры студентов гуманитарных факультетов разрабатывался на основе идентификации его этапов с алгоритмом уровневого анализа проблемной ситуации и включал три уровня: первичная реакция (увидеть, вспомнить, прочувствовать, понять); эмоциональные реакции (выразить настроение, чувства, переживания); рациональное постижение проблемы (высказать мысли, сделать обобщения, дать оценку вариантам решения проблемы).

Результаты внедрения в учебный процесс упражнений по английскому языку на развитие эмпатии в ходе формирующего эксперимента свидетельствовали об уменьшении числа студентов с низким уров-

нем эмпатии, о значительных изменениях показателей ее рационального, интуитивного, эмоционального каналов, что подтвердило рост всех компонентов эмпатии, а в итоге – профессиональной культуры будущих студентов.

Для подтверждения полученных данных и целостного представления о сформированности профессиональной культуры студентов гуманитарных факультетов использовался статистический критерий Пирсона (статистическая обработка данных проводилась в пакете Statsoft Statistica v.6.0). Попарно сравнивалось количество человек в контрольной и экспериментальной группах, а также в экспериментальной группе до и после эксперимента по каждому уровню и каналу эмпатии. При сравнении определялось критическое значение χ^2 . Если χ^2 равен или больше критического значения, соответствующего $p \leq 0.05$, то эти различия можно считать значимыми, что свидетельствует об эффективности разработанных упражнений на развитие эмпатии будущих юристов и психологов. Для нашего исследования статистически значимым является $p \leq 0.05$, при котором критическое значение $\chi^2 = 3,842$.

Таблица 1

Результаты опытно-экспериментальной работы
по формированию профессиональной культуры студентов
гуманитарных факультетов средствами иностранного языка (в %)

Выборка	Уровни эмпатии						Каналы эмпатии					
	Высокий		Нормальный		Низкий		Рациональный		Эмоциональный		Интуитивный	
	К.э.	Ф.э.	К.э.	Ф.э.	К.э.	Ф.э.	К.э.	Ф.э.	К.э.	Ф.э.	К.э.	Ф.э.
Юристы	12.5	18.8	56.2	75	31.3	6.2	25	50	37.5	56.2	31.3	68.8
Психологи	11.7	29.5	64.7	70.5	23.3	0	17.7	64.7	23.5	76.4	41.1	82.3
В среднем	12.1	24.2	60.6	72.7	27.3	3.1	21.2	57.6	36.4	66.7	36.4	75.8

Анализ полученных результатов свидетельствовал о том, что показатели в контрольных группах остались в основном на прежнем уровне. Но увеличилось число студентов-психологов с высоким уровнем эмпатии на 17.8%, а студентов – юристов на 6.3%. В сред-

нем уменьшилось число студентов с низким уровнем эмпатии на 24.2%. Исследование доминирующих каналов эмпатии выявило рост по всем показателям в экспериментальной группе и статичность показателей в контрольной группе. Значительно изменились показатели каналов: рационального (увеличение на 36.4%), что свидетельствует о росте когнитивного компонента эмпатии (способность к идентификации эмоционального состояния другого, отражению его внутреннего мира); эмоционального (увеличение на 30.3%), что свидетельствует о росте эмоционального компонента эмпатии (способность эмоционально реагировать на переживания другого, сочувствовать и сопереживать, эмоционально заражать); интуитивного (увеличение на 39.4%), что свидетельствует о росте поведенческого компонента эмпатии (способность к сотрудничеству, выражению содействия объекту эмпатии и способность к адекватному эмпатическому ответу на переживания другого). Таким образом, после проведения формирующего эксперимента изначально одинаковые группы стали статистически достоверно различными по уровню развития эмпатии: уменьшилась процентная выраженность низкого уровня эмпатии; увеличилась процентная выраженность среднего и высокого уровня эмпатии; изменились параметры выраженности каналов эмпатии. Наибольший развивающий эффект экспериментальной подготовки получен в эмоциональном канале эмпатии психологов и интуитивном канале эмпатии юристов, что может способствовать лучшему пониманию клиентов и прогнозированию результатов решения профессиональных задач. Можно констатировать статистическую тенденцию: канал идентификации у психологов развивается лучше, так как это связано с их большей направленностью на работу с людьми, а не с документами, что значительнее в деятельности юристов.

Выполненное нами исследование проблемы формирования профессиональной культуры студентов гуманитарных факультетов, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы материалы позволили сделать следующие выводы:

1. Современная социально-экономическая ситуация в обществе существенно меняет характер профессиональной подготовки специалистов гуманитарного профиля, обучение которых должно обеспечить выработку способностей к продуктивному разрешению проблемных ситуаций на основе принципа гуманизации, регулирующего межсубъектные отношения. Противоречие между требованиями, предъявляемыми к специалисту в профессиональной сфере, и личной готовностью к их реализации может быть разрешено в ходе профессиональной подготовки, обеспечивающей развитие профессионально значимых свойств личности.

2. При разработке стратегии обучения студентов гуманитарных факультетов, результатом которой является профессиональная культура будущего специалиста, необходимо ориентироваться на модель деятельности детерминированной модели личности, что позволяет в ходе подготовки создать профессиональный контекст на основе пространственных единиц (внешнее пространство деятельности – культура деятельности, внутреннее пространство субъекта деятельности – культура личности). Изменению внутреннего и внешнего пространства личности специалиста будут способствовать средства формирования профессиональной культуры, базирующиеся на методологических, методических, организационных основах выработки когнитивного, эмоционального, поведенческого компонентов эмпатии.

3. Культурное пространство вуза, выполняя информационную, компенсаторную и практическую функции в общем образовательном пространстве, создает возможности для профессионального становления студентов в виде форм ее представленности: пространство знаний и пространство отношений на уровнях сообществ. Развитию способностей к социальному общению, обеспечивающих продуктивность межсубъектного взаимодействия, будут способствовать средства первого уровня – учебные предметы, вырабатывающие коммуникативные умения и навыки; второго уровня – формы и методы профессиональной подготовки; третьего уровня – системы средств. Формирование профессиональной культуры студентов гуманитарных факульте-

тов будет эффективным, если при обучении иностранному языку специальности (средство первого уровня) учитываются методические условия, общие для усвоения иностранного языка и специфические (средства второго уровня), обеспечивающие развитие эмпатии, профессионально значимого свойства, а интеграция средств всех уровней представляет систему формирования профессиональной культуры.

4. При разработке системы формирования профессиональной культуры студентов гуманитарных факультетов необходимо учитывать специфику иноязычного образования (диалог культур) и особенности механизма развития профессионально значимых свойств личности (функции эмпатии), что требует опоры на коммуникативный, личностно-ориентированный, контекстный подходы при проектировании содержательного, деятельностного, социального элементов системы. Овладение речевыми образцами ситуативно-профессионального контекста должно осуществляться по алгоритму поэтапного выполнения упражнений на развитие компонентов эмпатии.

5. За показатели сформированности профессиональной культуры студентов гуманитарных факультетов следует принимать результаты внедрения в процесс обучения иностранному языку специальности упражнений на развитие навыков эмпатийного общения, на саморегуляцию и саморефлексию, на развитие действенной эмпатии, что будет выражаться в уровне и доминирующем канале эмпатии.

Вместе с тем обнаружено, что требуется продолжение исследования, так как за его пределами остались вопросы переноса разработанных средств на процесс обучения иностранному языку представителей других специальностей, подготовка по которым ведется на гуманитарных факультетах, а также создание спецкурса, содержание которого вводило бы студентов в проблему саморазвития эмпатийных процессов с целью выработки защитных механизмов от эмоциональных перегрузок, которые вызывает характер решения профессиональных задач.

2005 г.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ СРЕДСТВАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ

Актуальность исследования. Современная ситуация в духовном развитии нашего общества, процесс демократизации, целью которого является установление гуманных отношений между людьми, влияют на характер требований, предъявляемых к качеству гуманитарного образования. В условиях кардинальных изменений в социальной жизни, перемен в области просвещения проблемы филологического образования в высшей школе становятся особенно актуальными. Необходимость его обновления диктуется современной стратегией развития российской школы, её направленностью на становление духовно богатой, высоконравственной, образованной и творческой личности, на продолжение национальных традиций, развитие науки и культуры, укрепление исторической преемственности поколений.

Важнейшими задачами общества является восстановление воспитательно-образовательных и этнокультурных функций школы, возврат ей действительно национального характера. Школа должна стать основой, которая бы обеспечила духовное здоровье нации, сохранение и развитие её языкового богатства, литературы и культуры. Поэтому подготовка учителей – филологов становится главной целью образовательного процесса специальных факультетов гуманитарных вузов, но требуются конкретные механизмы управления процессом формирования филологической культуры студентов, создание которых тормозится недостаточной разработанностью научного знания об условиях выработки профессиональной компетентности. Профессиональная компетентность исследуется учеными в различных аспектах (В.В. Башев, Г.Б.Голуб, Л.М. Долгова, В.А. Кальней, Е.Я. Коган, Т. Орджи, А.А. Пинский, Д. Старк, Д. Стретч, И.Д. Фрумин, К. Хиттон, М. Холстед, О.В. Чуракова, С.Е.Шишова, Д.Б. Эльконин и др.), но не создана целостная система компетентностно-ориентиро-

ванного образования для гуманитарных вузов. Основой профессиональной подготовки студентов-филологов становится формирование профессиональной компетентности.

Переход к рыночной экономике, при которой приоритетными во всех отраслях является управление и менеджмент трудовыми процессами, определяет качественно новый этап филологического образования, предполагающий использование средств педагогического управления образовательным процессом, с которыми ученые (В.И. Андреев, А.П. Балакина, Н.В. Солнцева) связывают реальные возможности улучшения качества профессиональной подготовки. В научном знании проблеме подготовки современных специалистов, владеющих специфическим управленческим стилем мышления, уделяется значительное внимание (М.П. Капустин, В.С. Лазарев, В.С. Пикельная, В.П. Симонов, П.И. Третьяков и др.). Изучаются способы освоения и использования средств педагогического управления в обучении и профессиональной деятельности (В.В. Афанасьев, Е.М. Борисова, Ю.В. Васильев, Г.П. Логинова, М.О. Мдивани, П.И. Пидкасистый, И.Б. Селеновский и др.).

Педагогическое управление процессом формирования профессиональной компетентности студентов открывает новые возможности для оптимизации образовательного процесса, коренного изменения технологии получения нового знания и становления педагогического творчества преподавателей. При этом управление, отвечающее задачам профессионального образования, должно быть перспективным, а основными принципами профессиональной подготовки на основе использования педагогического управления становятся компетентность, гуманность, инновационность, прагматизм (В.М. Шепель). Результаты изучения проблемы оптимизации образовательного процесса указывают на то, что педагогическое управление должно быть постоянной составляющей профессиональной подготовки студентов, способных грамотно выстраивать процессы целеполагания, планирования, организации, контроля и коррекции, а передовые технологии управ-

ления и создаваемые на их основе средства профессиональной подготовки – их коммуникативными партнерами.

В связи с многопредметностью и изменяемостью видов деятельности, которые выполняют учителя гуманитарного профиля, чрезвычайно быстро устаревают знания, умения и навыки. Готовность выпускников гуманитарных вузов обеспечивается профессиональной компетентностью, выражающейся в умении анализировать педагогические задачи, разрабатывать программы и планы, рационально организовывать образовательный процесс, осуществлять его контроль и коррекцию, грамотно работать с литературным и лингвистическим материалом.

Вопросы управленческой подготовки студентов представлены учеными в разных аспектах: детализированы требования, предъявляемые к педагогу общей теорией управления; описан управленческий характер деятельности учителя с приоритетом его функции, ориентированной на мотивационно-потребностную сферу развития личности (Н.Ф. Талызина); даны указания по достижению результативности управления учебной деятельностью обучающихся, что выражается развитием личности, ориентированной на самореализацию и саморазвитие (Г.М. Давыденко). Вместе с тем, анализ управленческой деятельности учителя доказывает необходимость уточнения и расширения его профессиональной компетентности в части ценностного целеполагания, опережающего планирования, моделирования и прогнозирования, системной диагностики учебного процесса (И.Б. Сенновский). Управленческая проблема как объект педагогического исследования рассматривается в трудах В.В. Афанасьева и П.И. Пидкасистого в контексте поиска оптимального управленческого решения. Филологическое образование как объект обучения родному языку и литературе, иностранным языкам нашло отражение в ряде педагогических исследований Э.А. Красновского, Ю.И. Лысого и др. Значимость и необходимость ориентированности учебного процесса на художественный текст и живой диалог с ним, изучение языка и речи во

всех духовных проявлениях отмечается в работах ученых-филологов С.С. Аверинцева, М.М. Бахтина и В.В. Виноградова и др.

Профессиональная компетентность учителя-филолога предположительно описывается знаниями, умениями и навыками, которые формируются в ходе интегрированного изучения художественного текста: владение аналитико-синтетическими приемами работы с художественным текстом; его редактирование; создание собственного художественного текста, методическая трансформация работы над текстом. Специфика данной интеграции позволяет значительно повысить эффективность работы с художественным текстом, которая обеспечивается использованием средств педагогического управления.

Однако подготовка специалистов средствами педагогического управления в условиях современного общества, с учетом тенденций развития образования, не получила достаточного освещения в профессиональной педагогике, хотя общая педагогика представлена результатами исследований В.И. Андреева, С.И. Архангельского, В.П. Беспалько, В.И. Кагана, М.В. Кларина, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина и др. В области социологии, этнологии, философии, социальной психологии отмечается, что существует социальный заказ на личность, который позволяет рассматривать филологическое образование как важнейшую предпосылку духовной безопасности общества (А.С. Запесоцкий, В.А. Конев и др.).

Становится актуальной разработка такой системы профессиональной подготовки, которая способствовала бы развитию филологической культуры студентов, готовности продуктивно адаптироваться к профессиональной среде, что повысило бы уровень профессиональной компетентности и их конкурентоспособность на рынке труда.

Современное состояние филологического образования требует решения ряда задач: развитие профессиональной компетентности студентов-филологов; корректировка содержания профессиональной подготовки студентов филологического факультета; интенсификация и оптимизация процесса обучения на основе использования педагогического управления в учебных курсах; разработка методики диагно-

стики индивидуальных различий студентов для создания психологически комфортной образовательной среды в ходе профессиональной подготовки.

Исследования, проведенные в Самарской гуманитарной академии (филологический факультет), показывают, что студенты не в полной мере удовлетворены профессиональной подготовкой в вузе (65% от общей выборки исследования). Позитивные оценки подготовленности к педагогической деятельности распределяются весьма неравномерно. Так, подготовка по педагогике и психологии оценивается как «достаточная» (68% и 59%). Более половины (52%) респондентов отмечают, что получили достаточные навыки учителя-предметника; знания и навыки, которые относятся к другим сторонам практической педагогической деятельности, оцениваются значительно ниже (умение вести исследовательскую работу – 26%, управленческие навыки – 30%). В качестве причин называется массовость подготовки, нерациональное использование учебного времени.

Преподаватели, в свою очередь, отмечают в качестве причин низкой эффективности учебного процесса отсутствие у студентов интереса к избранной профессии, слабую стартовую подготовку абитуриентов, отсутствие умения распределять свои интеллектуальные и физические возможности, неумение многих работать самостоятельно.

Проведенное нами анкетирование среди учителей – филологов показывает, что многие из них ощущают трудности в работе, связанные с невладением способами педагогического управления и менеджментом. Так, 67% затрудняются в целеполагании, 52% – в планировании, 65% – в организации деятельности учащихся, 71% – в проведении контроля и 81% – в осуществлении процедуры коррекции учебной деятельности. Сравнение полученных результатов с имеющимися в педагогических исследованиях выявляет противоречия: между уровнем подготовки выпускников филологического факультета гуманитарного вуза и современными требованиями к ним со стороны работодателей; между необходимостью приложения сверхзнаний для достижения максимального профессионального ре-

зультата и недостаточно развитыми способностями для решения профессиональных задач; между инновационными задачами профессиональной деятельности и содержанием учебно-познавательного процесса; между индивидуальными различиями студентов (интеллектуальными и психологическими) и массовостью подготовки студентов-филологов. Нуждается в разрешении основное противоречие между растущими требованиями к качеству профессиональной подготовки студентов-филологов и необходимостью модернизации средств управления этим процессом. Стремление найти способы его разрешения определили проблему нашего исследования. В теоретическом плане – это проблема обоснования необходимости формирования профессиональной компетентности выпускников филологического факультета; в практическом плане – это разработка средств, реализация которых обеспечит формирование профессиональной компетентности студентов-филологов.

Поиски моделей образования, адекватных современному типу культуры и отвечающих новому этапу развития цивилизации, составляет одну из актуальных задач профессиональной педагогики, что потребовало обращения к фундаментальным истокам образования, рассмотрения его как части культуры. Мы убедились в том, что теоретическое осмысление закономерного процесса взаимосвязи образования и культуры позволило ученым-исследователям (Е.В. Бондаревская, О.В. Гукаленко, В.И. Руденко, А.И. Шендрик и др.) говорить об их изоморфной тождественности, о перспективности и продуктивности использования культурологического подхода в качестве основы модернизации высшего образования.

Анализ современных тенденций и проблем развития высшего образования показал, что и отечественная, и зарубежная высшая школа уделяют особое внимание культурологической и воспитательной составляющей содержания образования. В настоящее время высшее образование не имеет альтернативы процессу гуманитаризации профессиональных кадров. Высокие требования предъявляются не только к

профессиональной подготовке специалиста любого профиля, но и к его духовно-нравственному облику.

Существенное влияние на состояние духовной атмосферы в обществе оказывает гуманитарное образование, что делает важной разработку теоретических и методологических основ его реформирования и создания интенсивных систем обучения, обеспечивающих высокое качество профессиональной подготовки и уровень личностного развития специалистов гуманитарного профиля. Приоритет гуманитарного образования вызвал существенное увеличение количества гуманитарных учебных заведений, что предполагает рост возможностей для духовного обновления общества, а значит, и возрастание ответственности организаторов образовательного процесса, формирующего культуру социально-гуманитарного мышления. Поскольку гуманитарная культура осуществляет сознательное воздействие на разные общественные сферы с целью их упорядочения, постольку ей свойственна функция социального регулирования.

Филологическое образование является частью гуманитарного образования, в котором специфика филологии как совокупности наук, изучающих культуру народа, выраженную в языке и литературном творчестве, отражается в цели филологического образования – вооружение обучающихся специальными знаниями, практическими умениями и навыками, прежде всего, работы с текстом.

Исследование феномена филологической культуры позволило сделать вывод о том, что это интегративное свойство личности, выражающееся в совокупности профессиональных знаний, умений и навыков, позволяющих выпускнику филологического факультета, используя деловые качества, реализовать себя в конкретных видах педагогической деятельности средствами, адекватными педагогическим ситуациям. Такими средствами может быть инструмент педагогического менеджмента.

Изучение результатов педагогических исследований показало, что ученые обращаются к исследованию условий эффективности профессиональной деятельности, называя одно из них – компетент-

ность. Но преимущественно изучались отдельные стороны профессиональной компетентности, а не целостность этого интегративного свойства личности. Анализ содержательной основы понятия «компетентность» потребовал добавления такого показателя как способность выпускника гуманитарного вуза к использованию управления и менеджмента в дальнейшей трудовой деятельности.

Анализ различных подходов к исследованию профессиональной компетентности (личностного, культурологического, профессионального, системно-структурного) показал, что требуется уточнение личностных и профессиональных характеристик студента-филолога, соответствующих основным компонентам филологической культуры. Для построения модели профессиональной компетентности студента-филолога были выделены системообразующие единицы каждого из подходов. Личностный подход позволил рассматривать студента-филолога как субъекта профессиональной деятельности, культурологический подход – рассматривать ценности педагогической деятельности, профессиографический подход – описать способности и профессионально значимые качества учителя-филолога. Таким образом, была определена методологическая основа для выявления сути ключевого понятия «профессиональная компетентность студента-филолога».

К определению доминантности профессиональной компетентности в модели выпускника филологического факультета пришли в ходе применения метода наложения данного понятия на структуру понятия «филологическая культура», что позволило установить общее – интегративность и частное – специфичность.

В структуре профессиональной компетентности студента-филолога были выделены компоненты: аксиологический (ценности-цели), когнитивный (филологические и психолого-педагогические знания); мотивационный (интерес к филологии, интерес к личности учащегося); технологический (специальные умения); эмоционально-волевой (свойства личности).

Пилотажные срезы, направленные на выявление уровня развития данных компонентов в структуре формирования профессиональной

компетентности студентов-филологов (выборка 45 человек – студенты I курса Самарской гуманитарной академии), показали, что большинство респондентов – 83% имеют недостаточный уровень профессиональной компетентности. На эмпирическом уровне это означало наличие противоречия между потребностью школы в профессионально компетентном учителе-филологе и неготовностью выпускников вуза качественно решать педагогические задачи, что обусловлено недооценкой средств педагогического управления в процессе профессиональной подготовки студентов-филологов.

Учитывая сложившуюся социально-экономическую ситуацию, переход к постиндустриальному развитию общества, рыночное ведение экономики и необходимость использования средств педагогического управления для выполнения профессиональных обязанностей, получения новых знаний и навыков в профессии, основным и первичным условием для выполнения профессиональной деятельности учителя-филолога должна быть готовность к использованию средств педагогического управления.

Потребовалась разработка системы формирования профессиональной компетентности студентов-филологов, логично включенной в целостный педагогический процесс, создающей управленческое пространство для профессионального становления. С помощью средств педагогического управления осуществлялся перевод студента в позицию субъекта образовательного процесса. Управленческое пространство выполняло несколько функций: образовательную (совокупность лингвистических, литературоведческих, управленческих знаний); обучающую (средства педагогического управления); развивающую (условия для самореализации на этапе вхождения в профессию); компенсаторную (устранение трудностей), адаптивную (освоение видов квазипрофессиональной деятельности).

На основе личностно-ориентированного подхода были отобраны специфическое содержание, формы, методические приемы формирования профессиональной компетентности студентов-филологов. Содержание учебного процесса с применением средств педагогического

управления разрабатывалось в соответствии с этапами управленческого цикла (целеполагание, планирование, организация, контроль, коррекция) на материале учебной дисциплины «Введение в литературоведение». Средства педагогического управления отбирались в соответствии со спецификой подготовки студентов на филологическом факультете.

В качестве механизма формирования профессиональной компетентности студентов-филологов выступала обнаруженная в ходе исследования взаимосвязь этапов управленческого цикла и этапов анализа художественного текста. Потребовалась модификация учебного процесса, результат чего был представлен его творческим характером, а освоение социального опыта протекало в ходе профессионального обучения на основе анализа художественного опыта литературных героев, что позволяло трансформировать учебный процесс в профессиональный и создавать возможности для овладения студентами профессиональным инструментом на методологическом, методическом, управленческом уровнях.

При организации учебного процесса в качестве основных выступали принципы: культурологический (язык есть культура); интегрированности, создающий возможности для учета специфичного в подготовке студентов-филологов (формирование профессиональной компетентности). В разделы учебной дисциплины добавлялось специальное содержание, адекватно образовательным задачам для выработки умений и готовности к педагогическому управлению деятельностью школьников при текстуальном изучении литературного произведения. Освоение алгоритмов анализа и оценки художественного текста потребовало отбора специфичных форм обучения (общепредметные, обзорные и инструктивные лекции, эвристические лекции и семинары, лекции-диалоги, лекции теоретического конструирования и др.), методов и методических приемов (обдумывающее чтение, аргументированное суждение, индивидуальная интерпретация, эссе и др.). Таким образом создавалось профессиональное пространство, интегрирующее зоны непосредственного влияния педагога на характер решаемых

образовательных задач. Имитация процессов управления (целеполагание, планирование, организация, контроль и коррекция) создавала обстановку условной практики для выработки имиджа преподавателя филологических дисциплин.

Сравнение результатов констатирующего и формирующего экспериментов отразило положительную динамику показателей сформированности компонентов профессиональной компетентности студентов-филологов: осознанное овладение ими алгоритмами анализа художественного текста с помощью средств педагогического управления (аксиологический компонент); развитие общетворческих и специальных свойств личности (эмоционально-волевой компонент); рост интереса к решению профессиональных задач (мотивационный компонент); становление профессионально-значимых умений (технологический компонент); удовлетворенность профессиональной подготовкой в ходе освоения специальных знаний и основ педагогического управления (когнитивный компонент).

Методом корреляционного анализа была подтверждена правомерность выделения пяти компонентов в структуре профессиональной компетентности студентов-филологов и их взаимодополняемость. Выявлены наиболее сильные корреляционные связи между технологическим и аксиологическим (0,666), между когнитивным и технологическим (0,707), технологическим и эмоционально-волевым (0,582), аксиологическим и мотивационным (0,667) компонентами. Обработка результатов измеряемых показателей сформированности компонентов профессиональной компетентности студентов-филологов после формирующего эксперимента продемонстрировала рост корреляций (от 0,582 до 0,754). Наибольшее число значимых корреляционных связей с другими компонентами профессиональной компетентности дали технологический и аксиологический компоненты.

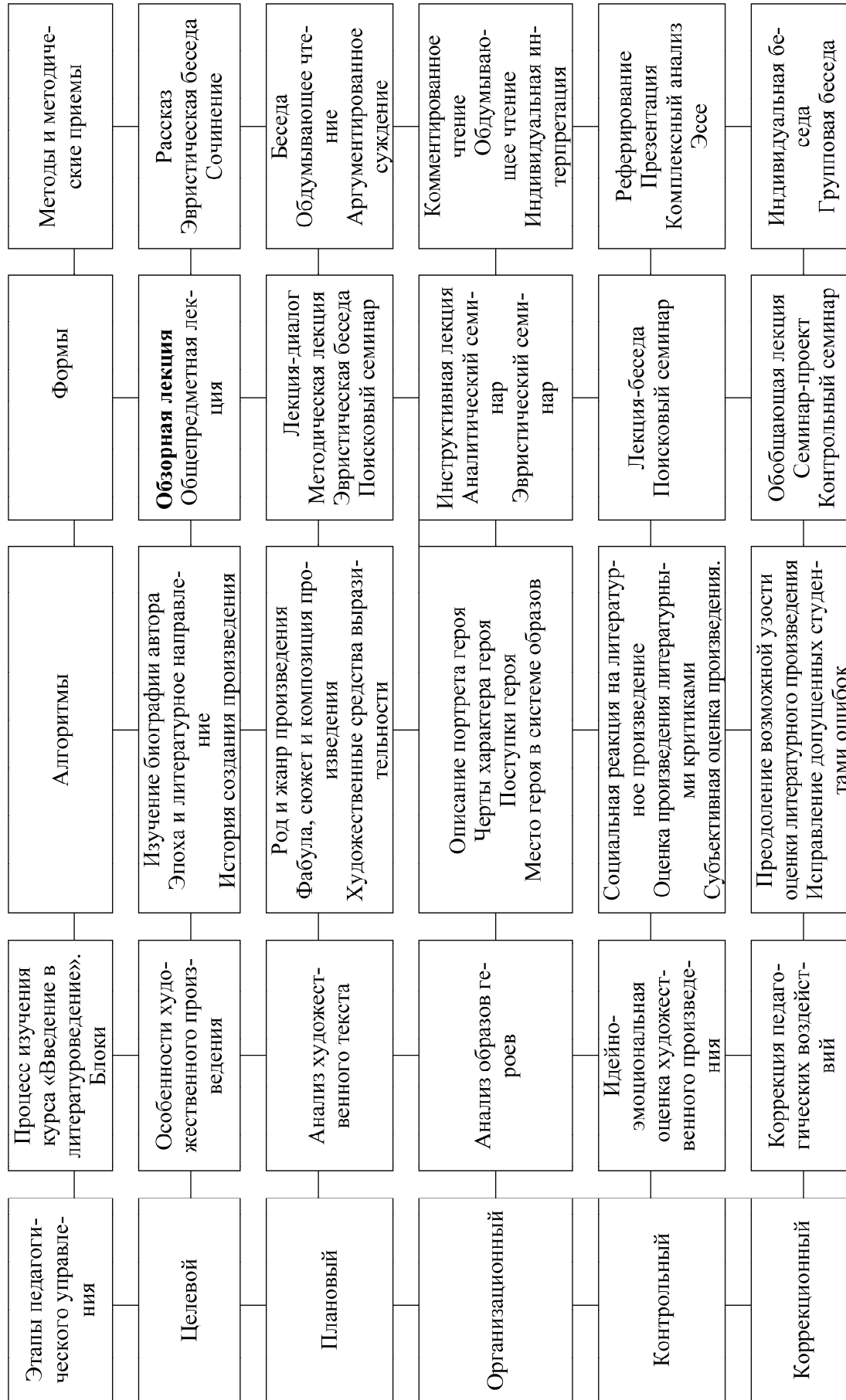


Рис. 1. Система формирования профессиональной компетентности студентов-филологов

Таблица 1

Сформированность компонентов в структуре профессиональной компетентности студентов-филологов (в % показателе)

	Компоненты	Уровни					
		Высокий		Средний		Низкий	
		К.Э.	Ф.Э.	К.Э.	Ф.Э.	К.Э.	Ф.Э.
1.	Аксиологический	10	52	25	46	65	2
2.	Когнитивный	9,5	18,5	17	59	73,5	22,5
3.	Мотивационный	20	74	20	20	60	6
4.	Технологический	5,5	22	16,5	61,5	78	16,5
5.	Эмоционально-волевой	22	80	32	15	46	5

Факторный анализ позволил описать результаты признаков меньшим числом наиболее информативных (с точки зрения их влияния на результативность профессиональной подготовки студентов-филологов) факторных признаков. Так, по материалам констатирующего эксперимента выделено три фактора, влияющих на формирование профессиональной компетентности: когнитивный, фактор направленности на изучение технологий педагогического управления, фактор эмоциональной нагрузки.

По материалам формирующего эксперимента были выделены ценностно-профессиональный фактор (готовность использовать средства педагогического управления при анализе художественного текста; знания основ педагогического управления и менеджмента; интерес к проблемам, связанным с менеджментом; способность использовать алгоритмы анализа художественного текста) и фактор эмоциональной готовности к использованию педагогического управления в профессиональной деятельности (удовлетворенность подготовкой к решению педагогических задач средствами педагогического управления, снижение порога тревожности при выполнении этих задач).

На основе анализа полученных в ходе исследования эмпирических материалов и их теоретического осмысления были сделаны следующие **выводы**:

1. Современная образовательная ситуация характеризуется востребованностью учителей-филологов, способных вводить школьников в мир литературы, формируя навыки литературного анализа, основы самостоятельного литературоведческого исследования. Профессиональная подготовка становится эффективной, если за результат достижения образовательной цели принимается профессиональная компетентность, представляющая интегративное свойство личности, в структуре которой выделяются аксиологический, когнитивный, мотивационный, технологический, эмоционально-волевой компоненты.

2. Формирование профессиональной компетентности студентов-филологов должно основываться на личностно-ориентированном подходе, учитывающем специфику филологического образования и уровень готовности субъекта к самореализации специфическими средствами в профессиональной сфере. Гуманитарное образование, оказывая существенное влияние на состояние духовной атмосферы в обществе, повышает ответственность организаторов учебного процесса, осуществляющих воздействие на разные общественные сферы, что предполагает рассмотрение педагогической деятельности в виде совокупности функциональных задач по целеполаганию, планированию, организации, контролю и коррекции хода учебного процесса. Перевод функциональных задач в педагогические должен осуществляться средствами педагогического управления, представляющими педагогический инструментарий для реализации учителем-филологом управленческо-регулятивной функции.

3. Профессиональная подготовка студентов-филологов, результат которой предстает профессиональной компетентностью, должна протекать в образовательном пространстве такого уровня, когда культура, творческие возможности обучаемых становятся не только объективно определяющими факторами, но субъективно осознанными условиями успешной профессиональной деятельности. Педагогически целесообразно организованная учебная среда, образующая человека культуры, способного решать профессиональные задачи средствами педагогического управления, будет представлять педагогическое про-

странство, в котором осуществляется опосредованное управление процессом формирования профессиональной компетентности студентов-филологов.

4. Передача информации и управление процессом ее освоения происходят в педагогической системе, которая создается, проявляет свои свойства (целостность, структурность, иерархичность, обусловленность) во взаимодействии со средой и представляет совокупность согласованных между собой элементов. Формирование профессиональной компетентности студентов-филологов должно протекать в системе, интегрирующей специальное содержание (литература как область филологии), формы обучения и методические приемы по анализу художественного текста. Механизм стимулирования развития показателей в компонентах профессиональной компетентности будет представлять взаимосвязь этапов управленческого цикла и этапов анализа художественного текста.

5. Реализация системы формирования профессиональной компетентности студентов-филологов требует учета факторов, влияющих на педагогический результат. Наиболее информативными для преподавателя гуманитарного вуза, осуществляющего профессиональную подготовку будущих учителей-филологов, являются: ценностно-профессиональный фактор (потребность в применении средств педагогического управления в школьной практике, готовность обучать анализу художественного текста средствами педагогического управления); фактор эмоциональной готовности к использованию средств педагогического управления в профессиональной деятельности (удовлетворенность процессом профессиональной подготовки, снижение порога тревожности при выполнении функциональных педагогических задач).

Выполненное нами исследование проблемы формирования профессиональной компетентности студентов-филологов вносит определенный вклад в развитие гуманитарного образования. Вместе с тем мы осознаем, что не все поставленные задачи решены в равной степени глубоко и основательно. За пределами исследования остались во-

просы преемственности средств педагогического управления при изучении филологических дисциплин на гуманитарном факультете; требуется отдельное изучение проблемы повышения квалификации преподавателей вуза, формирующих профессиональную культуру студентов-филологов.

2005 г.

Никулина И.В.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Актуальность исследования. Преобразования, происходящие сегодня в России, задают не только новые ценностно-смысловые ориентиры общества, но и новые требования к поведению и деятельности людей. Именно поэтому концепция образования XXI века в числе разных социальных институтов выделяет современный институт образования, отмечая его ведущую роль в реализации темпов технологического, экономического, политического прогресса, отражающихся в культуре и духовности общества.

Основой современной образовательной парадигмы становятся такие приоритеты, как саморазвитие, самообразование, самопроектирование – субъектные составляющие образовательного пространства. Увеличивается ответственность преподавателя за результаты своего труда. В настоящее время субъект профессионально-педагогической деятельности должен уметь управлять образовательными процессами, проектировать и реализовывать на практике развивающиеся образовательные ситуации нового типа, ориентируясь, прежде всего, на развитие человеческих способностей, а не только трансляцию традиционных знаний, умений, навыков. Таким образом, преподаватель высшей школы становится активным организатором образовательного процесса, способным гибко адаптироваться к изменяющимся условиям профессионально-педагогической деятельности.

Деятельность преподавателя высшей школы, специфичная в силу ее полифункциональности, предполагает грамотную и эффективную реализацию многочисленных профессиональных функций, что возможно, если будут созданы условия и разработаны механизмы развития профессионально-педагогической мобильности, способствующей реализации образовательных целей с ориентацией на перспективу. Возникает необходимость организации непрерывной профессионально-педагогической подготовки преподавателей высшей школы, успешно адаптирующихся в условиях глобальных социальных перемен.

Проблема профессиональной подготовки преподавателей высшей школы в системе непрерывного образования нашла отражения в исследованиях Г.У. Матушанского, Э.М. Ханафиной и др.; вопросы психолого-педагогической подготовки преподавателей высшей школы рассматривались в работах Г.А. Бокаревой, Л.Н. Макаровой, С.С. Мойсеенко, А.В. Коржуева, В.А. Попкова и др.; особенности подготовки преподавателей высшей школы через институты магистратуры и аспирантуры отражены в исследованиях А.А. Проворова, Л.Ф. Севрюговой, Н.Р. Сенатровой и др. Анализу специфики профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы посвящены исследования В.Н. Абросимова, З.Ф. Есаревой, В.Г. Иванова, И.В. Имашева, И.А. Зимней, Т.И. Рудневой, Г.И. Санжар, Н.М. Таланчука и др. Интерес к личности преподавателя высшей школы и его профессиональным качествам как предпосылкам эффективной профессиональной деятельности отмечается в работах И.Ф. Исаева, Г.Б. Скок, Ю.Г. Фокина и др.

На страницах научно-педагогических журналов («Высшее образование в России», «Alma mater», «Дополнительное профессиональное образование», «Профессиональное образование») постоянно обсуждается проблема подготовки преподавателя нового типа, способного гибко адаптироваться к меняющимся условиям профессионально-педагогической деятельности, готового к непрерывному самообразованию и самопроектированию, что свидетельствует об актуальности проблемы формирования профессионально-педагогической мо-

бильности преподавателя высшей школы. Предпринимались попытки (Л.А. Амирова, Н.А. Ащеулова, З.А. Багишаев, С.А. Кугель, Л.Н. Лесохина и др.) описать структуру и условия формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы. Утверждается, что профессионально-педагогическая мобильность позволяет преподавателю эффективно осуществлять профессионально-педагогическую деятельность в новых социально-экономических условиях (Б.С. Гершунский).

Вместе с тем обнаруживается, что в педагогической науке отсутствует понятие «профессионально-педагогическая мобильность преподавателя высшей школы», не определены педагогические средства и критерии оценки ее сформированности, что подтверждает необходимость разработки модели личности и проектирования системы формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы, отвечающей современному социокультурному контексту.

Специфичность деятельности преподавателя высшей школы в условиях новой образовательной парадигмы требует разрешения ряда объективных противоречий между:

- необходимостью решения профессиональных задач, повышающих ответственность за их результат, и недостаточной готовностью преподавателей высшей школы к их выполнению на основе учета специфики функционирования современного вуза и специфики своей педагогической роли;

- разработанностью в педагогической науке теоретических основ педагогической подготовки и недостаточной изученностью доминирующих свойств личности преподавателя высшей школы, обеспечивающих адаптированность к быстро меняющимся условиям профессиональной деятельности;

- потребностью практики в преподавателе высшей школы новой общественной формации и недостаточной разработанностью педагогических средств для непрерывной профессионально-педагогической подготовки.

Стремление найти пути разрешения сложившихся противоречий определило проблему нашего исследования. В теоретическом плане – это проблема обоснования необходимости формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы. В практическом плане – это разработка средств формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы.

Высокий темп преобразований в жизни общества (значительное увеличение объема информации, моральное старение отдельных сторон социального опыта), реформы в сфере образования (интеграция России в мировой образовательный процесс, смена парадигмы высшего образования), влияние социальных факторов обуславливают требования, предъявляемые к личности и деятельности преподавателя высшей школы. В настоящее время преподавателю необходимы умения: прогнозировать развитие профессиональной среды, быстро ориентироваться в данных условиях, владеть оптимальными способами адаптации и развития, тактикой и стратегией решения профессиональных задач. Все это требует от него профессионально-педагогической мобильности, свойства, представляющего основу для профессионального развития.

Ретроспективный анализ организации процессов подготовки, переподготовки, повышения квалификации преподавательских кадров в России, начиная с XVIII века и до настоящего времени, показал, что их специфика была обусловлена общественно-политической ситуацией в стране, определялась целями и задачами, стоящими перед вузами в различные исторические периоды. На данные процессы существенное влияние оказывал зарубежный опыт: в начале XVIII века это влияние выражалось в том, что основным контингентом преподавательских кадров вузов были иностранные профессора и преподаватели, прошедшие подготовку за рубежом; в настоящее время это влияние обнаруживается в ходе интеграции России в международное образовательное пространство (Болонский процесс предполагает двух-

ступенчатую систему образования, аккредитацию учебных заведений, введение системы зачетных единиц).

Установлено, что традиционными для подготовки преподавательских кадров вузов отечественной высшей школы являлись ее фундаментальность, универсальность, дающие широкий профиль; вариативность содержательного компонента, представленная глубокой общепрофессиональной подготовкой и основательной специализацией; непрерывность образования и самообразования, осуществляемые сетью факультетов повышения квалификации и системой дополнительного профессионального образования; исследовательская направленность учебно-воспитательного процесса, преобразующая личность не только в научно-специальном, но и в нравственном отношении.

Анализ научной литературы показал, что недостатком сложившейся системы подготовки, переподготовки, повышения квалификации преподавательских кадров для вузов является ее фрагментарность: в зависимости от потребностей общества в отдельные исторические периоды функционировали различные формы ее организации (стажировки за рубежом – 1755 г., подготовка в педагогических институтах – 1804-1834 гг., в профессорском институте – 1832 г., факультеты повышения квалификации – 1966-1967 гг. и др.), отсутствовала взаимосвязь между ними. Фрагментарность проявлялась и в содержательном аспекте, обеспечивающем подготовку к выполнению какой-то одной профессиональной функции: чтения лекций; проведения практических занятий; организации самостоятельной работы; углубления знаний в области специальной дисциплины; воспитания студентов. В настоящее время, с учетом особенностей профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы (полифункциональность, полидисциплинарность, разноуровневость), возникла потребность в организации единой, непрерывной системы подготовки, переподготовки, повышения квалификации преподавательских кадров для вузов, удовлетворяющей запросы современного образовательного пространства.

Изучение трудностей в деятельности преподавателя высшей школы выявляет необходимость подготовки преподавательских кадров к эффективной профессионально-педагогической деятельности через систему дополнительного профессионального образования. С этой целью приказом Министерства образования РФ №180 от 24 января 2002 года вводятся в действие Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки для получения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы», а освоение образовательной программы дает право на получение диплома «О дополнительном (к высшему) образовании».

Генезис идей о личности преподавателя высшей школы показал, что в каждый исторический период предъявлялись свои требования к личности и деятельности преподавателя высшей школы, а успешность профессионально-педагогической деятельности обеспечивалась соответствием ее результатов государственным целям и задачам. Так, в разное время от преподавателя требовались умения: отбирать и конструировать научный материал в лекционном курсе; управлять вниманием студентов; владеть ораторским мастерством; разрабатывать методику проведения практических занятий; организовывать самостоятельную работу студентов, осуществляя индивидуализацию процесса обучения; выполнять различные виды деятельности (научно-исследовательскую, преподавательскую, воспитательную); проектировать образовательный маршрут; вырабатывать способность к непрерывному самообразованию.

Исследование, проведенное с целью изучения представлений о личности современного преподавателя высшей школы (выборку представили аспиранты первого года обучения – 90 человек), показало, что в числе наиболее значимых свойств, обеспечивающих эффективность профессионально-педагогической деятельности, названы следующие: профессионально-педагогическая компетентность, мобильность, толерантность, высокий уровень интеллектуального развития, общительность, самостоятельность, ответственность, гибкость, креативность, доброжелательность, обаяние, находчивость, дидакти-

ческие способности, интеллигентность. Разброс мнений свидетельствует о том, что современный преподаватель высшей школы должен обладать интегративным свойством личности, сочетающим в себе качества, синтез которых позволял бы ему адаптироваться в динамично развивающейся профессиональной сфере.

Обращение к характеристикам профессионально-педагогической деятельности дало возможность выделить ее специфические особенности: полифункциональность (преподавателю ежедневно приходится выполнять функции, связанные с учебной, учебно-методической, научно-исследовательской, организационно-методической, административной работой, работой куратора); полидисциплинарность (реализуя различные виды деятельности, преподаватель должен знать не только концептуальные положения преподаваемой дисциплины, но и концептуальные положения смежных дисциплин); сложность структуры деятельности (проектировочный, конструктивный, организационный, коммуникативный, гностический компоненты) и ее разноуровневость (репродуктивный, адаптивный, локально-моделирующий знания, системно-моделирующий знания, системно-моделирующий деятельность и поведение).

Установлено, что грамотная и эффективная реализация профессионально-педагогической деятельности возможна, если будут созданы условия для развития профессионально-педагогической мобильности, которая в структуре профессионально-педагогической деятельности представляет динамический способ реагирования на внешние и внутренние условия, в структуре личности – интегративное свойство, позволяющее гибко адаптироваться к изменяющимся условиям жизнедеятельности.

Сравнение точек зрения ученых на проблему профессионально-педагогической мобильности выявило их различия, отражающие методологические позиции в определении сути данного понятия (психологи определяют мобильность как подвижность, педагоги – готовность к изменениям, социологи – быструю смену социальных позиций), а также общее, выражающее единство представлений ученых о

мобильности как личностном свойстве, интегрирующем в себе ряд компонентов, что позволило представить суть (интегративное свойство) и структуру (мотивационно-ценностный, креативный, деятельностный, рефлексивный компоненты) понятия.

За показатели мотивационно-ценностного компонента в структуре профессионально-педагогической мобильности нами принимались интерес и склонность к профессионально-педагогической деятельности, потребность в профессионально-педагогической самореализации и достижениях, установка на профессионально-педагогическое совершенствование, ценностная ориентации на профессионально-педагогическую деятельность; за показатели креативного компонента – интеллектуальная активность (гибкость и вариативность мышления, творческое мышление, воображение), самостоятельность в принятии решений, способность ориентироваться в нестандартной ситуации, способность к инновациям в профессионально-педагогической деятельности; деятельностного компонента – умение соотносить свои цели и действия с целями и действиями других, умение проектировать свою профессионально-педагогическую деятельность и предвидеть ее последствия, умение проектировать собственную траекторию профессионального развития и траекторию развития студентов, овладевать способами саморазвития и самосовершенствования; рефлексивного компонента – способность к анализу педагогической ситуации, способность к осмыслению собственных профессиональных и личностных возможностей, способность к самокоррекции.

Результаты проведенного пилотажного исследования (выборку составили аспиранты первого года обучения, изучающие «Основы вузовской педагогики и психологии», – 90 человек) показали недостаточный уровень сформированности компонентов профессионально-педагогической мобильности преподавателей. Потребовалась разработка и апробация системы ее формирования.

При проектировании системы формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы базировались на методологических позициях системного, синергетического,

лично-ориентированного и деятельностного подходов. Отбор средств, обеспечивающих функционирование системы, осуществлялся с учетом структурно-содержательных характеристик профессионально-педагогической мобильности и направлялся на выявление уровня развития показателей ее компонентов, на отслеживание динамики их развития в результате осуществления педагогического воздействия и определение уровня сформированности ее компонентов по результатам формирующего эксперимента. Средства формирования профессионально-педагогической мобильности обуславливали развитие компонентов профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы.

Примерное содержание, рекомендуемое Министерством образования для получения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы», дополнялось авторскими курсами с учетом региональной и университетской специфики (преподаватели Самарского государственного университета в большинстве заканчивали его факультеты и приобрели основные знания по организации педагогического процесса в ходе освоения психолого-педагогического блока дисциплин и прохождения педагогической практики в школе, а при изучении курса «Основы вузовской педагогики и психологии» в первый год обучения в аспирантуре получили базовые дидактические знания по организации аудиторной работы со студентами).

В качестве учебного курса, интегрирующего комплекс знаний, выступал разработанный в ходе эксперимента спецкурс «Профессионально-педагогическая мобильность преподавателя высшей школы», который выполнял роль механизма, стимулирующего развитие показателей в структуре профессионально-педагогической мобильности. Выработке умений и навыков способствовали формы и методы организации процесса дополнительного профессионального образования по программе «Преподаватель высшей школы» – части непрерывной системы профессионально-педагогической подготовки преподавателей высшей школы.

Система формирования профессионально-педагогической мобильности (ППМ) преподавателей высшей школы (ПВШ)



Отбор и конструирование содержания, как средства формирования профессионально-педагогической мобильности, осуществлялось на основе модульного подхода, который позволял его дифференцировать путем группировки модулей, обеспечивающих изучение курса в полном, сокращенном, углубленном варианте в зависимости от потребностей и уровня сформированности компонентов профессионально-педагогической мобильности преподавателей.

Формы и методы активного обучения (проблемные лекции, консультации, самостоятельная работа, деловые игры, дискуссии, метод «мозгового штурма», тренинги, анализ ситуаций и др.) способствовали: развитию интереса и склонности к профессионально-педагогической деятельности, формированию установки на профессиональное совершенствование (мотивационно-ценностный компонент мобильности); развитию интеллектуальной активности (креативный компонент мобильности); освоению функций профессиональной деятельности, выработке умений проектировать свою профессионально-педагогическую деятельность и предвидеть ее последствия (деятельностный компонент мобильности); развитию способности к осмыслению собственных профессиональных и личностных возможностей (рефлексивный компонент мобильности).

Разработанная на основе теоретического анализа система формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы потребовала экспериментальной проверки. Выборку для эксперимента представили 24 аспиранта второго года обучения, получающие дополнительную квалификацию по программе «Преподаватель высшей школы». Применялась совокупность методов: включенное наблюдение за аспирантами на занятиях; изучение их интересов, мотивов, потребностей; самооценка; метод компетентных судей (в роли экспертов выступали преподаватели кафедры теории и методики профессионального образования, научные руководители аспирантов), тестирование. В ходе констатирующего эксперимента был выявлен недостаточный уровень развития показателей компонентов их профессионально-педагогической мобильности.

Гипотетическая позиция формирующего эксперимента основывалась на предположении, что сформированность профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы выражается позитивными изменениями в мотивационно-ценностном, креативном, деятельностном, рефлексивном компонентах. Отслеживалась динамика оценок по показателям компонентов профессионально-педагогической мобильности.

По результатам формирующего эксперимента выявлена тенденция роста показателей в структуре мотивационно-ценностного компонента профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы: «интерес и склонность к профессионально-педагогической деятельности» (от 58% до 84%); «потребность в профессионально-педагогической самореализации и достижениях» (от 60% до 82%); «установка на профессионально-педагогическое совершенствование» (от 43% до 87%); «ценностная ориентация на профессионально-педагогическую деятельность» (от 49% до 81%), которая обусловлена применением активных форм и методов обучения аспирантов (проблемные лекции, дискуссии, деловые игры, тренинг), обеспечивающих проблематизацию учебного материала, диалогичность взаимодействия и стимулирующих потребность в решении профессиональных задач и профессионально-педагогическом совершенствовании.

Таблица 1

Сформированность компонентов профессионально-педагогической мобильности ПВШ (в % показателе от выборки по результатам констатирующего и формирующего эксперимента)

Компоненты	Уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Кэ	Фэ	Кэ	Фэ	Кэ	Фэ
Мотивационно-ценностный	44	67	47	31	9	2
Креативный	39	58	46	35	15	7
Деятельностный	18	71	53	26	29	3
Рефлексивный	33,5	65	55	32	11,5	3

В структуре креативного компонента профессионально-педагогической мобильности по результатам формирующего эксперимента дали рост показатели: «интеллектуальная активность» (от 67% до 87%); «самостоятельность в принятии решений» (от 50% до 84%); «способность ориентироваться в нестандартной ситуации» (от 42% до 78%); «способность к инновациям в профессионально-педагогической деятельности» (от 36% до 75%). Данный результат обусловлен использованием в процессе формирования профессионально-педагогической мобильности метода мозгового штурма, который способствовал мобилизации мышления, разрушению сложившихся стереотипов, поиску самостоятельных, оригинальных вариантов ответов на поставленные задачи и способов решения учебных проблем. Росту показателей креативного компонента профессионально-педагогической мобильности способствовал тренинг креативности, а также введение спецкурса «Профессионально-педагогическая мобильность преподавателя высшей школы», в содержании которого представлены приемы, техники и методы развития креативности.

По результатам формирующего эксперимента обнаружена тенденция роста показателей в структуре деятельностного компонента профессионально-педагогической мобильности: «умение соотносить свои цели и действия с целями и действиями других» (от 59% до 86%); «умение проектировать свою профессионально-педагогическую деятельность и предвидеть ее последствия» (от 41% до 88%); «умение проектировать собственную траекторию профессионального развития и траекторию развития студентов» (от 40% до 79%); «овладение способами саморазвития и самосовершенствования» (от 48% до 83%), что объясняется введением в систему подготовки преподавателей высшей школы курсов «Образовательные технологии в вузе» и «Проектирование учебного курса», способствующих теоретической и технологической готовности к успешной самореализации в профессиональной деятельности. Задания для педагогической практики обеспечивали развитие умений соотносить свои цели и действия с целями и дей-

ствиями других, проектировать свою профессионально-педагогическую деятельность и предвидеть ее последствия.

Отмечалась тенденция роста показателей в структуре рефлексивного компонента профессионально-педагогической мобильности: «способность к анализу педагогической ситуации» (от 59% до 83%); «осмысление собственных профессиональных и личностных возможностей» (от 56% до 87%); «способность к самокоррекции» (от 40% до 79%), что обусловлено организацией учебного процесса на факультете дополнительного высшего образования с ориентацией на рефлексию: создаются условия, в которых начинающий преподаватель осознает психические процессы, в нем самом протекающие; осмысливает собственные действия; анализирует реакцию других на происходящие в нем процессы; овладевает способами самодиагностики и коррекции собственных состояний.

Для целостного представления о сформированности компонентов профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы с помощью корреляционного анализа были проанализированы связи между ними с помощью коэффициента корреляции Пирсона (статистический пакет для обработки данных SPSS, Excel). Направление корреляционной связи между компонентами профессионально-педагогической мобильности определялось по знаку корреляции: положительный знак – связь прямая; отрицательный – связь обратная. Сила связи определялась по абсолютной величине корреляции (от 0 до 1). Надежность связи определялась p -уровнем статистической значимости. Для нашего исследования, учитывая небольшую выборку, статистически значимая связь является достоверной, если $p < 0,05$. Анализ полученных материалов проводился по матрицам данных констатирующего и формирующего экспериментов.

По результатам формирующего эксперимента подтвердилась полученная в ходе констатирующего эксперимента связь мотивационно-ценностного компонента с деятельностным, но вместе с тем показатель тесноты взаимосвязи увеличился (было $r = 0,639$, стало $r = 0,670$). Также подтвердилась взаимосвязь мотивационно-ценностного и реф-

лексивного компонентов, но показатель тесноты взаимосвязи увеличился (было $r=0,598$, стало $r=0,704$). Подтвердилась взаимосвязь деятельностного компонента с рефлексивным, теснота взаимосвязи увеличилась (было $r=0,613$, стало $r=0,688$). Кроме того, установлена корреляционная связь между деятельностным и креативным компонентами – ($r=0,627$), что свидетельствует о потребности аспирантов в творческой самореализации в процессе профессионально-педагогической деятельности.

Анализ корреляционных матриц по результатам констатирующего и формирующего экспериментов показал, что для аспирантов до экспериментального обучения характерна направленность на профессионально-педагогическую деятельность: мотивационно-ценностный компонент профессионально-педагогической мобильности дает наибольшее число значимых корреляционных связей с показателями других компонентов. После экспериментального обучения у них сформировались устойчивая потребность в профессионально-педагогической деятельности, умение проектировать ее и анализировать: деятельностный компонент профессионально-педагогической мобильности дал наибольшее число значимых корреляционных связей с показателями других компонентов.

С помощью корреляционного анализа устанавливалась взаимосвязь между показателями внутри компонентов. Так, в констатирующем эксперименте в структуре мотивационно-ценностного компонента значимые связи дал показатель «интерес и склонность к профессионально-педагогической деятельности», а в формирующем эксперименте – «установка на профессионально-педагогическое совершенствование», что свидетельствует о росте потребности аспирантов в самосовершенствовании. В структуре креативного компонента по материалам констатирующего и формирующего эксперимента доминировал один и тот же показатель – «интеллектуальная активность» (гибкость и вариативность мышления, творческое мышление, воображение), что можно объяснить достаточно высоким уровнем развития творческого мышления аспирантов. В структуре деятельностного

компонента произошел сдвиг от показателя «умение соотносить свои цели и действия с целями и действиями других» к показателю «умение проектировать свою профессионально-педагогическую деятельность и предвидеть ее последствия». Среди показателей рефлексивного компонента в констатирующем эксперименте доминировал показатель «способность к анализу педагогической ситуации», а по результатам формирующего эксперимента – «способность к осмыслению собственных профессиональных и личностных возможностей», что свидетельствует о росте самосознания, об овладении методами самодиагностики и коррекции своих психических состояний.

В результате формирующего эксперимента гипотетическая позиция, предполагающая рост показателей по всем компонентам профессионально-педагогической мобильности, подтвердилась. Таким образом, разработанная в ходе исследования система формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы доказала свою эффективность.

По результатам исследования были сделаны следующие выводы:

1. В современных условиях изменений в системе и процессе образования традиционные педагогические проблемы получают новое звучание. Среди них особое место занимает в структуре непрерывного профессионально-педагогического образования дополнительное образование, суть которого интерпретируется по-разному. Мы придерживаемся точки зрения, представляющей дополнительное профессиональное образование как часть общей системы, обеспечивающей готовность педагога в условиях развивающейся (изменяющейся) среды к продуктивному решению педагогических задач. Результат функционирования системы дополнительного профессионально-педагогического образования должен выражаться профессионально-педагогической мобильностью, что соответствует задачам реформирования высшего образования, статусу преподавателя высшей школы во времена значительных перемен в обществе, изменений характера решаемых профессиональных задач.

2. Профессионально-педагогическая мобильность преподавателя высшей школы (интегративное свойство личности) предполагает способность гибко адаптироваться к изменению содержания профессионально-педагогической деятельности, готовность к непрерывному самообразованию, что может вырабатываться в ходе непрерывной профессионально-педагогической подготовки, представляющей собой специально организованный процесс на основе системного, синергетического, личностно-ориентированного, деятельностного подходов, подчиняющейся принципам вариативности, осознанной перспективы, рефлексивной креативности, эргономичности, гибкости, опоры на опыт, индивидуального консультирования.

3. Система формирования профессионально-педагогической мобильности, состоящая из мотивационно-целевого, содержательного, личностно-деятельностного, процессуального, управленческого, оценочно-результативного элементов, обусловлена особенностями деятельности преподавателя вуза и характером требований, предъявляемых к личности современного преподавателя высшей школы, что выражается в содержании, формах и методах учебного процесса, отбор которых требует их адекватности структурным компонентам мобильности.

4. За эффективность системы формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы следует принимать: установку на профессионально-педагогическое совершенствование (мотивационно-ценностный компонент); интеллектуальную активность (креативный компонент); умение проектировать свою профессионально-педагогическую деятельность и предвидеть ее последствия (деятельностный компонент); способность к осмыслению собственных профессиональных и личностных возможностей (рефлексивный компонент). Положительная динамика доминирующих показателей в структуре компонентов профессионально-педагогической мобильности является доказательством ее сформированности.

2005 г.

ФОРМИРОВАНИЕ АРТИСТИЗМА У МУЗЫКАНТОВ-ИСПОЛНИТЕЛЕЙ

Актуальность исследования. Глубокие и многообразные изменения, происходящие в настоящее время в современном образовании, свидетельствуют о смене научных подходов к решению учебно-воспитательных задач в сфере музыкального искусства. Феномен искусства органически связан с потребностью человека в самовыражении духовной сущности, в утверждении высшего предназначения своего человеческого «Я». Музыка, как часть духовной культуры, содержит опыт, накопленный за тысячелетия, который, оказывая сильное эмоциональное воздействие, вызывает особый подъем чувств, способствует очищению, катарсису. Сочетая в себе чувственное и рациональное начало, музыка занимает особое место среди исполнительских искусств, утвердивших в европейской культуре субстанцию художественного произведения как специфически выстроенного воплощения духовно значимого содержания в формах, обеспечивающих ее адекватное восприятие слушателями. Выделение исполнительства в специфический вид музыкально-творческой деятельности потребовало постижения результатов художественной деятельности автора музыкального произведения в процессе публичного выступления.

Современные тенденции развития образования, возросшие профессиональные требования к личности музыканта-исполнителя вызвали необходимость становления его творческой индивидуальности, развития творческих способностей и индивидуального стиля музыкально-исполнительской деятельности. Идея формирования творческой личности стимулирует поиск средств, обеспечивающих развитие профессионально значимых свойств музыканта-исполнителя в вузе.

Анализ и осмысление научной литературы, посвященной творческой индивидуальности, показывает, что данная проблема исследуется на философском (Н.А. Бердяев, В.В. Иванов, В.А. Конев, Я.А. Пономарев и др.), психологическом (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский,

А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), педагогическом (Ю.П. Азаров, И.А. Зязюн, В.А. Кан-Калик, А.К.Маркова, В.А. Слостенин и др.) уровнях.

В методической литературе отмечается, что важнейшим показателем музыкальной зрелости и высочайшего профессионализма на концертной эстраде является артистизм. Артистизм музыканта-исполнителя предстает богатством и красотой внутреннего мира, разнообразной палитрой эмоций, способностью к гармоничному сочетанию внешней и внутренней выразительности, к перевоплощению.

Ретроспективный анализ научной литературы показывает, что проблема формирования творческой личности музыканта разрабатывалась исследователями: выявлялась специфика профессиональной деятельности и личностных качеств музыканта (Л.Л. Бочкарев, Е.Г. Гуренко, Г.Г. Нейгауз и др.); разрабатывались методики его подготовки (Э.Б. Абдуллин, Л.С. Гинзбург, Г.М. Коган, Ф.Р. Липс, Г.П. Прокофьев, С.И. Савшинский, Г.М. Цыпин и др.); описывались системы профессионального музыкального образования (В.И. Аврагинер, Г.Г. Коломиец, Д.К. Кинарская, А.В. Малинковская и др.).

Особую значимость имеют исследования, в которых рассматривается проблема становления творческой личности для разных профессиональных сфер на основе сопоставления специфики профессиональной деятельности с профессией актера (Л.А. Баренбойм, В.М. Букатов, О.С. Булатова, П.М. Ершов, А.П. Ершова, Е.Г. Кашина, З.Я. Корогодский, П.В. Симонов и др.).

Вместе с тем обнаруживается, что в практике профессионального музыкального образования недостаточно уделяется внимание артистизму у музыкантов-исполнителей, отсутствует целенаправленная, систематическая работа по формированию артистизма как профессионально значимого свойства, что обусловлено объективными противоречиями между:

– уровнем образовательного процесса по подготовке музыкантов-исполнителей и характером требований, предъявляемых к специалистам в современных условиях;

– необходимостью творческого решения профессиональных задач музыкантом-исполнителем и недостаточной разработанностью содержания профессиональной подготовки этих специалистов;

– структурно сложным комплексом задач музыкально-исполнительской деятельности и сформированностью профессионально значимых свойств студентов музыкально-исполнительского факультета.

Стремление найти пути разрешения указанных противоречий определило проблему нашего исследования. В теоретическом плане – это проблема обоснования необходимости формирования артистизма у будущих музыкантов-исполнителей. В практическом плане – это разработка содержания и средств профессионально-исполнительской подготовки, результат которой выражается артистизмом музыкантов-исполнителей.

Комплексное воздействие на личность осуществляется различными средствами, среди которых музыка обладает возможностями в звуковых художественных образах отражать мир человеческих отношений, влиять на его душевное состояние. Наивысшая функция музыки – выражать переживания, внутреннее состояние человека (М.С. Каган), а специфической особенностью музыки является моделирование человеческих отношений, обнажение их сущности. Обладая побуждающими возможностями, она способна вызывать важнейшие человеческие эмоции, гуманизируя окружающую среду. Кризисные процессы, происходящие в обществе, коснулись и профессионального музыкального образования, престижность получения которого снизилась в силу недостаточной востребованности человека культуры, а также качества подготовки музыкантов-исполнителей, формирования их сознания, музыкального вкуса, интеллекта.

Теоретическое осмысление проблем музыкального исполнительства приобретает все большую актуальность. Исполнительские конкурсы открывают новые, яркие имена молодых исполнителей. Широкое внедрение в жизнь средств массовой информации делает возможным знакомство с выдающимися мастерами исполнительского искусства не только сегодняшнего дня, но и прошлых лет. Значительно

возрос уровень исполнительского мастерства концертирующих музыкантов-исполнителей. Все это усложняет требования к подготовке будущих музыкантов-исполнителей в вузах. Специальность «музыкант-исполнитель» является востребованной среди абитуриентов. Вместе с тем, качество их подготовки в вузе свидетельствует о том, что получаемые знания о специфике музыкально-исполнительской деятельности (артистические умения, невербальное общение, сценическое самочувствие) не в полной мере способствуют их готовности к самореализации в профессиональной сфере. Музыкально-исполнительская деятельность, исполнительское искусство предполагают наличие комплекса личностных характеристик музыканта-исполнителя.

Исполнительское искусство как вид художественного творчества, связанный с воссозданием музыкального произведения, предполагает авторское его прочтение, характер которого обусловлен интеграцией нормативного и творческого в художественном процессе. Специфику музыкально-исполнительской деятельности составляют ее вторичность, относительная самостоятельность, публичность, необратимость, регламентированность, невозпроизводимость, в рамках которых музыкант-исполнитель передает музыкальный текст без нарушения авторского замысла, с собственной манерой исполнения. Но главную специфику исполнительского искусства определяет наличие художественной интерпретации, которая включает в себе явно выраженный оттенок индивидуализированного прочтения, своеобразие артистической трактовки, тогда как смысловое значение понятия «исполнение» ограничивается строго объективной, механически точной передачей авторского замысла (Е.Г. Гуренко).

Музыкант-исполнитель, раскрывая содержание произведения, вносит нечто свое, оригинальное, поэтому проникновение в замысел обусловлено творческой индивидуальностью, разной трактовкой исполнения одного и того же произведения адекватно авторскому замыслу. Музыкант-исполнитель, являясь посредником между композитором и слушателями, должен обладать специфическими личностными свойствами: способностью быть публичным, устанавливать

контакт с залом, вызывать у слушателей эмоциональный подъем, вживаясь в мир образов, создаваемых разными композиторами. Таким образом, деятельность музыканта-исполнителя выражается несколькими ее видами: освоение, создание, исполнение.

Первый вид деятельности представляет культурные образцы соучастия в трансляции произведения композитора и его художественном переводе: знакомство с произведением, его автором, эпохой, для постижения замысла композитора, его воплощения на инструменте. Сотворческая деятельность музыканта-исполнителя обусловлена ассоциативным мышлением, так как процесс создания художественного образа произведения складывается из интуитивной деятельности исполнителя и дискурсивной работы, направленной на реализацию замысла в живом звучании. Интуиция позволяет создать целостную основу художественного образа, а дискурсия указывает рационалистический путь к его детализации и более точному воплощению (Ю.Т. Акимов).

Второй вид деятельности музыканта-исполнителя требует проникновения в замысел автора, анализа содержания, формы, драматургии, стилистических особенностей произведения. Все это невозможно без отработки техники: фактуры, штрихов, ритмики, аппликатуры. Работа над звуком включает в себя развитие художественного сознания музыканта, стремление исполнить музыку на основе сформированных программ настроений, каждое из которых обладает определенным характером (В.Г. Ражников). Исполнитель для воплощения музыкального образа вчитывается не только в нотный текст, но и подтекст, что позволяет интерпретировать произведение (Н.П. Корыхалова).

Профессиональная интерпретация обусловлена индивидуальностью исполнителя, его художественным вкусом, профессиональной одаренностью, степенью владения техникой, артистизмом. Также она связана с исторически обусловленной изменчивостью объективных условий бытования музыкального искусства – это развитие техники игры, эволюция музыкальных стилей, изменение музыкального инстру-

ментария. Музыкант-исполнитель подчиняет трактовку произведения объективным, историко-социальным требованиям, эстетическим и художественным вкусам социальной среды. Исполнитель, воплощая в музыке дух своего времени, выявляет композиторский замысел, подчиняя собственную индивидуальность выражению общего в личном.

Третий вид деятельности – выразительное исполнение на базе утвердившихся навыков и приемов игры способствует выявлению художественного образа и его представлению в публичном выступлении. Структура переживания времени музыкантом-исполнителем на эстраде осуществляется в двух измерениях: музыкант-исполнитель находится как бы в будущем, предчувствуя, что должно быть осуществлено (удерживая в памяти представление о целостной художественной системе), и в прошлом (контролируя реализацию своего замысла). В акте публичного выступления образный мир, возникший у музыканта-исполнителя и проверенный на репетиции, сохраняется лишь частично, так как на него психологическое влияние оказывает аудитория. Таким образом, синкретичность музыкально-исполнительской деятельности актуализирует проблему индивидуальности музыканта-исполнителя.

Ретроспективный анализ исследований по проблеме профессионального музыкального образования позволил сделать вывод о том, что при подготовке музыканта-исполнителя следует обращаться к истории музыкально-исполнительского искусства, которая свидетельствует о нерасчлененности процессов создания и исполнения музыкального произведения с виртуозной техникой, что требует от исполнителя мастерского воссоздания художественной ценности, исполнительской культуры мысли, культуры чувств, культуры поведения. Таким образом, подтверждается историческая обусловленность требований к личности музыканта-исполнителя спецификой видов музыкально-исполнительской деятельности.

Пришли к выводу, что движение форм музыкально-исполнительской деятельности от «замкнутого музицирования» к публичности усложняет задачи музыканта-исполнителя, владение суммой техниче-

ских приемов уступает место способности «говорить» с публикой с помощью инструмента, а синтез нормативности и эмоциональности вызывает к жизни индивидуальные стили исполнительства, различные по силе эмоционального воздействия на слушателя. Анализ исследований структуры личности и структуры деятельности музыканта-исполнителя показал, что сила эмоционального воздействия заключается в артистизме, рассматриваемом в виде общей характеристики для представителей искусства и специфичной для музыканта-исполнителя.

Теоретические поиски выявили главное противоречие между социальным заказом на музыкантов-исполнителей и их неподготовленностью к публичным выступлениям. Анализ опыта профессиональной подготовки к музыкально-исполнительской деятельности позволил констатировать недооценку в практике их подготовки в вузе артистизма как профессионально значимого свойства личности и необходимость поиска средств его развития. Недостаточность теоретических и практических разработок для решения исследовательских задач потребовала проведения пилотажного эксперимента, результаты которого подтвердили, что студенты музыкально-исполнительского факультета не владеют технологией публичного выступления, испытывают тревожность, неуверенность и скованность.

Артистизм музыканта-исполнителя трактуется как: способность чутко улавливать ответную слушательскую реакцию на исполнение, способность вовлечь в музыкальное переживание (С.И. Савшинский); сугубо индивидуальное свойство личности (А.И. Лагутин); способность воздействовать на слушателя (Н.И. Голубовская); комплексное явление, состояние, поведение, поступок в связи с исполнением; способ проникновения в подтекст (В.Г. Ражников); сценическое поведение за инструментом, включая выход и уход со сцены, поклоны (Ф.Р. Липс). Но при разработке структуры артистизма исследователи расходятся в толковании сути понятия, что дает различие в числе выделяемых в нем компонентов.

При разработке структуры артистизма музыканта-исполнителя нами был использован функциональный подход, что позволило выделить компоненты этого свойства на основе единства внешнего и внутреннего, конгруэнтности. Для проведения эксперимента за основу было взято следующее определение: артистизм – интегративное образование личности, системообразующее когнитивный, эмоционально-волевой и поведенческий компоненты, показатели которых являются характеристиками внешнего (техника) и внутреннего (чувства) выражения культуры музыкально-исполнительской деятельности.

В когнитивном компоненте выделили показатели, характеризующие уровень общей и музыкальной культуры (культура мысли), – основу для глубокого проникновения в замысел художественного произведения и выполнения функции посредничества между автором и исполнителем. Эмоционально-волевой компонент представлял культурные образцы эмоционального воздействия – основу для интерпретации художественного произведения и личностной его трактовки (культура чувств). Поведенческий компонент включал свойства, характеризующие культурные образцы соучастия в трансляции художественного произведения при выполнении воспроизводящей функции музыкально-исполнительской деятельности (культура действия).

Изучение научных представлений о структуре артистизма выявило различие относительно его компонентного состава. Логика определения числа и видов компонентов в структуре артистизма музыканта-исполнителя базировалась на соотнесении функций музыкально-исполнительской деятельности и структуры личности: сотворческая функция – интеллектуальная сфера; интерпретационная функция – эмоционально-волевая сфера; воспроизводящая функция – поведенческая сфера.



Рис. 1. Структурные компоненты артистизма музыканта-исполнителя

Развитие музыкально-исполнительского искусства в значительной степени зависит от эффективности образовательной системы, которая должна отвечать специфическим требованиям и задачам современной образовательной парадигмы. Гипотетическая позиция эксперимента заключалась в следующем: формирование артистизма у му-

зыкантов-исполнителей обусловлено содержанием и средствами образовательного процесса в вузе, обеспечивающими готовность студентов музыкально-исполнительского факультета к творческой самореализации в концертной практике.

Для выявления педагогических условий продуктивного развития артистизма как профессионально значимого свойства на теоретическом уровне были решены следующие задачи: определена модель деятельности музыканта-исполнителя; уточнено содержание понятия «артистизм музыканта-исполнителя»; раскрыты структурные компоненты артистизма музыканта-исполнителя; отобраны средства его формирования.

Под системой формирования артистизма у музыкантов-исполнителей нами понималась совокупность методологических, содержательных и методических основ, представляющих контекст профессиональной музыкально-исполнительской деятельности, требующей проявления артистизма. При разработке системы формирования артистизма основные методологические позиции представили контекстный, культурологический, личностно-ориентированный, деятельностный, системно-структурный подходы, позволяющие учитывать специфику музыкально-исполнительской деятельности и личностные особенности студентов. Содержание, интегрирующее учебные дисциплины на основе межпредметных связей с вводимым спецкурсом «Основы формирования артистизма у музыкантов-исполнителей», создавало контекст профессиональной музыкально-исполнительской деятельности; методы и приемы направлялись на выработку способностей для интерпретации и воссоздания художественного произведения. Методическую основу процесса формирования артистизма у музыкантов-исполнителей составили: ассоциативный метод; методы эмоционально-волевого воздействия и правильного эстрадного самочувствия, репродуцируемые студентами в своей музыкально-исполнительской практике для глубокого и полного постижения музыкального искусства. Результативность разработанной системы оп-

ределялась сравнением научных материалов, полученных в ходе констатирующего и формирующего экспериментов.

Констатирующий эксперимент направлялся на выявление уровня когнитивного, эмоционально-волевого и поведенческого компонентов в структуре артистизма музыкантов-исполнителей. Анализ результатов исследования показал преобладание низкого уровня развития показателей когнитивного компонента в структуре артистизма студентов второго курса (выборку составили 20 студентов музыкально-исполнительского факультета Самарской государственной академии культуры и искусств): определяя суть понятия «артистизм», студенты подменяли его качествами и умениями, характеризующими внешнюю форму артистизма. Только 40% студентов приближались к пониманию профессиональной значимости артистизма, выражающего взаимосвязь внешней и внутренней его формы. Невысокий уровень эмоционально-волевого компонента объяснялся недостаточным развитием способностей воздействовать на слушателя, «заражать», очаровывать, убеждать своим исполнением, передавать свои переживания, преодолевать дискомфорт, мышечную зажатость в публичном выступлении.

Характеризуя в целом результаты констатирующего эксперимента, выявили причины низких показателей в составе компонентов артистизма: отсутствие широкого кругозора в области музыкальной литературы (55% студентов), что обусловлено несформированной потребностью в посещении концертов, спектаклей, выставок, низким читательским интересом к художественной и музыкальной литературе; низкая ориентация на сверхзадачу, на развитие музыкальной эрудиции; узость образно-ассоциативной сферы мышления студентов (затрудняются в выборе произведения, в оценке творчества автора изучаемого произведения и культурно-исторической эпохи, к которой относится творчество композитора); технические трудности, снижающие уровень эмоциональной заинтересованности в овладении художественным образом; знания студентов в области эстетики, полученные при изучении дисциплин историко-теоретического цикла, но-

сят отвлеченный характер, не связанный с конкретной музыкой (каждое новое произведение, изучаемое в классе специнструмента, требует соответствующей подготовки и навыков самостоятельной работы).

В ходе формирующего эксперимента (выборку составили 20 студентов пятого курса музыкально-исполнительского факультета) приобретались знания об артистизме и артистических способностях (когнитивный компонент). Упражнения, специально отобранные, требовали проявления эмоций (эмоционально-волевой компонент), а внутренняя готовность к показу произведения, окрашенная индивидуальными особенностями личности, приобретала творческое выражение при исполнении произведения (поведенческий компонент). В лонгитуде со второго по пятый курсы за счет внесения корректив в содержание профессиональной подготовки отрабатывались специальные способности музыкантов-исполнителей.

Анализ полученных в ходе формирующего эксперимента научных материалов показал, что уровень знаний студентов об особенностях и способах проявления артистизма по сравнению с констатирующим экспериментом вырос, а удовлетворенность студентов в их получении составляет 91%. В числе мотивов удовлетворенности результатами обучения студентами назывались: повышение возможностей для самореализации, внутренней и внешней выразительности на сцене. По результатам исследования отмечено стремление студентов к артистичному самовыражению, к свободе и уверенности на сцене.

С целью уточнения тактики управления процессом формирования артистизма у музыкантов-исполнителей сопоставлялись компоненты структуры артистизма студентов музыкально-исполнительского факультета до и после эксперимента, выявлялась доминантность базовых показателей в компонентах артистизма, устанавливалась между ними взаимосвязь. Сравнение результатов проводилось по материалам матриц, содержащих по 15 показателей, отражающих структуру артистизма. Статистическая обработка проводилась с помощью кластерного анализа.

Таблица 1

Сформированность показателей компонентов артистизма
(в % от выборки по результатам констатирующего и формирующего экспериментов)

	Показатели	Уровни					
		Высокий		Средний		Низкий	
		К.э.	Ф.э.	К.э.	Ф.э.	К.э.	Ф.э.
Когнитивный компонент	-Способность к расширению художественного кругозора	28	48	50	40	22	12
	-Способность к ассоциативному мышлению	12	72	40	24	48	4
	-Способность к художественной фантазии	52	64	28	36	20	0
	-Способность анализировать музыкальный материал в содержательном и техническом направлении	20	52	32	48	48	0
	-Способность к творческой взволнованности при разборе музыкального произведения	60	71	32	26	8	3
Эмоционально-волевой компонент	-Способность к искренности исполнения	4	24	36	64	60	12
	-Способность создать художественный образ эмоционально	0	70	16	28	84	2
	-Способность увлечь, «заразить» своим исполнением	0	36	24	60	76	4
	-Способность к передаче широкой амплитуды эмоций	4	44	20	56	76	6
	-Потребность в воплощении музыкального произведения	8	56	28	36	64	8
Поведенческий компонент	-Способность к перевоплощению	0	50	25	35	75	15
	-Способность к пантомимическим движениям, соответствующим характеру музыки	0	85	10	13	90	2
	-Мышечная свобода	15	70	37	20	48	10
	-Внешняя и внутренняя выразительность при исполнении	0	52	16	38	84	10
	-Внутреннее и внешнее сценическое самочувствие	0	61	12	30	88	9

Так, доминирующий показатель в когнитивном компоненте представлен способностью к ассоциативному мышлению, что свидетельствует о развитии основ музыкально-исполнительской деятельности, о расширении ее тезауруса; в эмоционально-волевом – способностью создать художественный образ эмоционально; в поведенческом компоненте – способностью к внутренней и внешней выразительности, к управлению своим творческим самочувствием на публике, к перевоплощению.

Наибольшее число взаимосвязей показал эмоционально-волевой компонент (в констатирующем эксперименте – когнитивный), что подтверждает эффективность разработанной системы формирования артистизма у музыкантов-исполнителей. Сравнительный анализ результатов констатирующего и формирующего экспериментов показал значительные расхождения по всем показателям, обнаруживая их рост в формирующем эксперименте.

По результатам исследования были сделаны следующие выводы:

1. Современная ситуация в области профессионального музыкального образования характеризуется востребованностью музыкантов-исполнителей, представляющих культурные образцы соучастия в трансляции произведения композитора и его художественном переводе, что предполагает проникновение в замысел автора и публичную демонстрацию эмоциональных переживаний. Подготовка музыканта-исполнителя в специальном вузе требует учета специфики его деятельности, что будет способствовать становлению его творческого образа, выражающегося культурой мысли, культурой чувств, поведенческой культурой.

2. Исполнительский процесс предполагает воздействие музыканта на слушателей как техникой представления художественного произведения, так и индивидуально-личностными возможностями, проявляемыми в гармонии с характером музыкального произведения. Воздействие на слушателя достигается артистизмом, который следует рассматривать в виде профессионально значимого свойства, сформированность которого может рассматриваться как критерий профессиональной подготовки студентов музыкально-исполнительского факультета.

3. Формирование артистизма у музыкантов-исполнителей требует рассмотрения его структуры соответственно функциям музыкально-исполнительской деятельности в виде трех компонентов: когнитивного, эмоционально-волевого, поведенческого. Развитию показателей каждого компонента будут способствовать педагогические средства, обеспечивающие единство внешнего и внутреннего артистизма, конгруэнтность.

4. Совокупность средств, стимулирующих развитие профессионально значимых свойств, должна быть представлена системой формирования артистизма у музыкантов-исполнителей: в специальные учебные дисциплины вводится содержание, стимулирующее развитие показателей в структуре артистизма и усиливающее профессиональную направленность; спецкурс «Основы формирования артистизма у музыкантов-исполнителей» выполняет интегрирующую функцию; специально отобранные упражнения обеспечивают поэтапность выработки артистизма как профессионально значимого свойства.

5. За результативность подготовки музыкантов-исполнителей к концертной деятельности следует принимать сформированность артистизма, что выражается доминирующими показателями: способностью к ассоциативному мышлению; способностью создать художественный образ эмоционально; способностью к внутренней и внешней выразительности и перевоплощению. Положительная динамика доминирующих показателей является доказательством готовности студентов музыкально-исполнительского факультета к музыкально-исполнительской деятельности.

Выполненное нами исследование проблемы формирования артистизма у музыкантов-исполнителей вносит определенный вклад в развитие профессионального образования. Вместе с тем осознаем, что не все поставленные задачи решены в равной степени глубоко и основательно. В дальнейшей разработке нуждаются управленческие аспекты реализации системы формирования артистизма у музыкантов-исполнителей: средства педагогического управления, критерии оценки их эффективности.

2005 г.

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К СОЗДАНИЮ И РЕАЛИЗАЦИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Актуальность исследования. На протяжении последнего десятилетия Россия переживает демографический кризис, который охватил все основные показатели: рождаемость, смертность, продолжительность жизни, старение населения. Все это, ставя под угрозу само существование человечества, обуславливает важность и необходимость решения «проблемы сохранения человека как биосоциальной структуры» (В.С. Степин).

Согласно официальной медицине абсолютно здоровых людей нет. В Российской Федерации на 2002 год 73% населения страдает теми или иными заболеваниями, 27% не больны, но уже и не здоровы. Близкие к официальной медицине данные обнаружены и в Самарском регионе. Более 65% причин смертности у женщин и около 49% у мужчин приходится на сердечно-сосудистые заболевания, главными причинами которых, как известно, являются гиподинамия, неудовлетворение биологической потребности людей в физической активности и низкий уровень питания как один из важных элементов здоровья. Занятость населения в группах по видам спорта оздоровительной направленности составляет только 12%.

Особую тревогу вызывает ухудшение здоровья детей и подростков. Их численность в общей массе населения РФ уменьшилась на 4,2 млн и составляет 35 млн. Около 75% детей дошкольного возраста имеют серьезные отклонения в уровне здоровья. Здоровые дети среди школьников младших классов составляют 10-12%, а среди старших – всего 5%. Более чем у 50% детей разного возраста диагностируются хронические заболевания.

На современном этапе развития общества социальная напряженность и ухудшение экологических характеристик среды обитания че-

ловека, связанные с преобразованием экономики и социальной сферы, настоятельно требуют подготовки личности к изменяющимся условиям существования. XXI век коренным образом меняет социальный заказ общества для высшей школы. Ставится задача подготовки не только истинных профессионалов и деловых людей, готовых (интеллектуально и физически) реализовать себя в условиях изменяющегося мира, но и ориентированных на воспитание здоровья подрастающих поколений.

Необходимость поиска способов её решения выдвигает проблему формирования готовности будущего учителя физической культуры к созданию и реализации здоровьесберегающих образовательных технологий на одно из значимых мест в профессиональной педагогике.

Идея формирования готовности будущих учителей физической культуры к созданию и реализации здоровьесберегающих образовательных технологий является не просто отображением ведущих тенденций изменяющегося мира. Она исходит из понимания того, что только здоровый человек, ведущий здоровый образ жизни, способен устранять исчерпанность возможностей экстенсивного пути развития человечества.

В то же время анализ содержания профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры показывает, что в педагогическом университете данному аспекту не уделяется должного внимания. Вопросы, связанные с их подготовкой к созданию и реализации здоровьесберегающих образовательных технологий, представлены в различных учебных дисциплинах, в том числе и в курсе «Педагогика», фрагментарно. Нельзя ожидать, что такой минимум обеспечит будущим учителям необходимый уровень владения знаниями, умениями для создания и реализации здоровьесберегающих образовательных технологий в условиях профессиональной деятельности.

Анализ научной литературы показывает, что на сегодняшний день сложились предпосылки, позволяющие осуществить теоретическое осмысление проблемы формирования готовности будущего учи-

теля физической культуры к созданию и реализации здоровьесберегающих образовательных технологий:

– определены содержание и структура готовности будущего учителя к профессионально-педагогической деятельности, выделены виды готовности (С.И. Брызгалова, Ф.Н. Гоноболин, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Н.В. Кузьмина, Н.Д. Левитов, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Б.Д. Парыгин, К.К. Платонов, Л.С. Рубинштейн, Т.И. Руднева, В.А. Сластенин, Д.Н. Узнадзе, А.И. Щербаков и др.);

– раскрыто содержание понятий «педагогическая технология», «технология обучения», «образовательная технология», выявлены признаки и даны характеристики образовательных технологий (В.П. Беспалько, М.Я. Виленский, В.И. Загвязинский, П.И. Образцов, И.П. Подласый, Т.П. Сальникова, Г.К. Селевко, Л.Г. Семушкина, В.П. Сергеева, Н.К. Смирнов, А.И. Уман, В.Т. Фоменко, А.В. Хуторской, Н.Е. Щуркова и др.);

– обоснованы принципы, содержание, формы и методы здоровьесберегающей педагогики как отрасли педагогического знания (М.М. Безруких, В.А. Вишневский, В.И. Ковалько, Е.З. Пужаева, Н.К. Смирнов, И.Ю. Соколова, И.В. Чупаха и др.).

Однако к разряду нерешенных относится вопрос о структуре готовности будущего учителя физической культуры к созданию и реализации здоровьесберегающих образовательных технологий, требует уточнения понятие «физическая культура». Термин «здоровьесберегающие образовательные технологии» (ЗОТ) используется не в полной мере, хотя признан необходимым.

Таким образом, существует противоречие между потребностью общества в учителе физической культуры, ориентированном на воспитание, сохранение и поддержание здоровья учащихся, и недостаточной представленностью в педагогической науке теоретических предпосылок для разработки системы формирования его готовности к созданию и реализации здоровьесберегающих образовательных технологий в учебно-воспитательном процессе школы.

Стремление найти пути разрешения этих противоречий и определило проблему нашего исследования. В теоретическом плане – это проблема разработки системы формирования готовности будущего учителя к созданию и реализации здоровьесберегающих образовательных технологий. В практическом плане – это проблема обоснования содержания и методов формирования готовности будущего учителя физической культуры к созданию и реализации здоровьесберегающих образовательных технологий.

Формирование готовности будущего учителя физической культуры к созданию и реализации здоровьесберегающих образовательных технологий – важная социально-педагогическая проблема. Ее решение затрагивает насущные вопросы общества и образования, поскольку в современных условиях особое значение приобретают способы укрепления и воспитания здоровья учащихся, их ориентации на ведение здорового образа жизни. Одним из возможных направлений рассмотрения проблемы является разработка и внедрение системы формирования готовности будущего учителя физической культуры к созданию и реализации здоровьесберегающих образовательных технологий.

Потребовалось раскрытие генезиса научных представлений о физической культуре в рамках развития физкультурно-оздоровительного движения в нашей стране от народных форм (борьба, метание разных предметов, стрельба из лука, разнообразные игры) и устного народного творчества (пословицы, поговорки, сказки, сказания, былины) до массовой физической культуры, систематических организованных занятий по физической культуре и спорту, ставших отправным моментом для перестройки государственных и общественных органов управления физкультурным движением, форм и методов массовой физкультурно-оздоровительной и спортивной работы. Были выделены периоды в развитии физической культуры: I период – с древнейших времен до конца XVII века; II период – с XVIII до октябрьской революции; III период – с октябрьской революции по настоящее время.

В ходе исследования потребовалось раскрытие смысла понятия «физическая культура». Обращение к научной литературе (В.К. Баль-

севич, И.М. Быховская, Н.Н. Визитей, И.Ф. Исаев, Л.П. Матвеев, А.И. Мищенко, В.А. Слостенин, Г.С. Туманян, Е.Н. Шиянов и др.) позволило установить, что понятие «физическая культура» употребляется как: систематические занятия физическими упражнениями; вид культуры; часть общей культуры личности; учебный предмет.

Физическая культура в первом его значении употребляется в узком (физические упражнения, тренировки, игры и т.д.) и в широком (охрана здоровья, режим питания, личная и общественная гигиена, использование естественных факторов природы, физические упражнения и физический труд, физическая форма) педагогическом смысле.

Физическая культура, как вид культуры, представляет собой специфический процесс и результат человеческой деятельности, средство и способ физического совершенствования человека для выполнения социальных функций. Учитель физической культуры, включающий учащихся в физкультурно-оздоровительную деятельность, создающий условия для освоения ими опыта такой деятельности через реализацию здоровьесберегающих образовательных технологий в процессе обучения в образовательных учреждениях решает и задачу их приобщения к культуре как опыту деятельности в целом. Решает он данную задачу педагогическими средствами, руководя их деятельностью по освоению «остенсивных, императивных, аксиологических форм культуры и форм-принципов» (В.А. Конев), используемых в рамках физической культуры.

Физическая культура как компонент культуры личности есть такое ее свойство, формой существования которого является физкультурно-оздоровительная деятельность. Физическая культура учителя, ученика, раскрываемая через физкультурно-оздоровительную деятельность как тип их отношений к здоровью, здоровому образу жизни, есть способ их бытия в пространстве физической культуры.

Принципиальное значение для нашего исследования имела конкретизация научного представления о понятии «здоровьесберегающая образовательная технология»: обосновано ее предназначение и функция в воспитании, сохранении и поддержании здоровья учащихся.

Решение данной проблемы базировалось на идеях В.П. Беспалько, М.Я. Виленского, В.И. Загвязинского, П.И. Образцова, И.П. Подласого, Т.П. Сальниковой, Г.К. Селевко, В.П. Сергеевой, Н.К. Смирнова и др. Предназначение здоровьесберегающих образовательных технологий заключается в том, чтобы обеспечить ученику возможность сохранить здоровье за период обучения в школе, сформировать у него знания, умения по здоровому образу жизни, научить самостоятельно использовать их в жизни. Здоровьесберегающая образовательная технология служит цели укрепления и воспитания здоровья учащихся; ее функция выражается в цели, которая концептуально оформлена как воспитание ученика, способного воспроизводить и транслировать опыт здорового образа жизни.

В качестве ведущих признаков здоровьесберегающей образовательной технологии, с помощью которых описываются сложные объекты, каким и является данная технология, выделены: системность, гармонизирующая цель и содержание образовательного процесса, ориентированного на воспитание здоровья учащихся; научность, позволяющая концептуально оформить цель; гарантированность результата, достигаемого с помощью диагностически сформированной цели, получения информации о состоянии здоровья учащихся, системы контроля, адекватной цели воспитания здоровья.

Разработка структуры понятия «готовность будущего учителя физической культуры к созданию и реализации здоровьесберегающих образовательных технологий» базировалась на анализе научной литературы и исследований (С.И. Брызгалова, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Н.В. Кузьмина, Н.Д. Левитов, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Б.Д. Парыгин, К.К. Платонов, В.А. Слостенин и др.). Установлено, что готовность будущего учителя физической культуры к созданию и реализации здоровьесберегающих образовательных технологий есть личностное качество, представляющее собой определенную целостность. Опора на понятие «система», которое выполняет роль экспликата понятия «готовность будущего учителя физической культуры к созданию и реализации здоровьесберегающих образовательных тех-

нологий», позволила выделить следующие структурные компоненты готовности: мотивационный, когнитивный, практический и рефлексивный.

Мотивационный компонент включает: неудовлетворенность снижающимся уровнем здоровья школьников; потребность в повышении профессионального статуса и профессиональной самореализации; потребность в воспитании, поддержании, сохранении здоровья учащихся, в ориентации их на здоровый образ жизни.

Когнитивный компонент готовности представляют: теоретико-методологические знания базовых терминов (здоровье, здоровый образ жизни и др.); знания концепции и подходов к воспитанию здоровья, к ориентации студентов и учащихся на здоровый образ жизни; знания образовательных технологий, направленных на улучшение и сохранение здоровья; знание о физической культуре, методике физического воспитания, деятельности учителя физической культуры.

Практический компонент готовности будущего учителя физической культуры к созданию и реализации здоровьесберегающих образовательных технологий включает в себя совокупность умений: оценивать физкультурно-оздоровительную работу, учебную нагрузку, режим для школьников; стимулировать потребность учащихся в здоровом образе жизни; создавать благоприятный психологический климат в учебно-воспитательном процессе; рационально использовать средства физического воспитания; пропагандировать здоровый образ жизни.

Рефлексивный компонент готовности образуют ценности, функциями которых являются и создание «образа, эскиза будущего и оценка» (Б.С. Братусь), осуществление которых невозможно без рефлексии, как важнейшего качества регуляции, выбора и оценки педагогических действий по созданию и реализации здоровьесберегающих образовательных технологий.

В исследовании структурные компоненты готовности будущего учителя физической культуры к созданию и реализации здоровьесберегающих образовательных технологий были соотнесены с признаками этой технологии. Так, состав когнитивного компонента готовности

образуют знания, в структуре которых – знание о предназначении здоровьесберегающих образовательных технологий, о цели их использования, о сути понятия. Одним из признаков здоровьесберегающих образовательных технологий является цель – воспитание, сохранение и поддержание здоровья учащихся. Цель и содержание профессионально-педагогической деятельности по воспитанию здоровья учащихся посредством данных технологий гармонизируются тогда, когда цель, достигаемая учителем физической культуры, включает в себе возможность формирования у учащихся опыта деятельности (культуры) через их приобщение к остенсивным, императивным, аксиологическим формам культуры и формам-принципам, содержание которых, раскрываемое сквозь призму содержания понятий «здоровье» и «здоровый образ жизни» (физическая культура как вид культуры), реализуется с помощью системы мер по сохранению и укреплению здоровья учащихся (физическая культура в широком педагогическом смысле). Когнитивный компонент готовности в данном случае соотносится с таким признаком здоровьесберегающих образовательных технологий, как научность.

В контексте данного исследования важным является понимание того, что разработка системы формирования готовности будущего учителя физической культуры к созданию и реализации здоровьесберегающих образовательных технологий должна осуществляться на основе принципов системного подхода (И.В. Блауберг, Д.М. Гвишиани, Э.Г. Юдин и др.): принцип органической целостности объективного и субъективного; принцип структурности и динамизма системы. В качестве структурных компонентов системы формирования готовности будущего учителя к созданию и реализации здоровьесберегающих образовательных технологий выделены учебный процесс и внеаудиторная работа студентов.

Теоретические знания, умения, мотивы, побуждающие к созданию и реализации здоровьесберегающих образовательных технологий, рефлексивно-ценностному отношению к своему здоровью и здоровью ученика, к своей деятельности и к деятельности учащихся в

рамках достигаемой цели – здоровый образ жизни, формируются, прежде всего, в различными организационными формами, с помощью многообразных методов обучения и воспитания как в аудиторной, так и во внеаудиторной работе. В ходе преподавания различных дисциплин, согласно стандарту образования, будущие учителя осваивают научное знание о здоровье, здоровом образе жизни, о здоровьесберегающих технологиях, что является необходимым условием для успешности осуществления предстоящей деятельности в качестве учителя физической культуры, руководителя секции, кружка. Внеаудиторная работа включает в себя деятельность в период педагогической практики, организационно-просветительскую деятельность студентов.

Принципиальную значимость для нашего исследования имело обоснование стратегии педагогической деятельности по формированию готовности будущего учителя к созданию и реализации здоровьесберегающих образовательных технологий: определение содержания (содержательный блок системы); отбор средств его реализации (технологический блок); определение результативности (результативный блок). Выборку формирующего эксперимента составили студенты педагогического отделения института физической культуры Самарского государственного педагогического университета – 84 человека. В качестве контрольной группы – студенты тренерского отделения этого же вуза – 59 человек.

Содержание процесса формирования готовности будущего учителя к созданию и реализации здоровьесберегающих образовательных технологий отбиралось в особом методологическом ракурсе – сквозь призму содержания понятий «готовность» и «здоровьесберегающая образовательная технология», структурные компоненты которой соотносимы с признаками здоровьесберегающих образовательных технологий. Источниками данного содержания явились учебные дисциплины, в которых нашли свое отражение как теоретические основания создания здоровьесберегающих образовательных технологий, так и педагогический опыт по созданию и реализации данных технологий. Были проанализированы программы учебных дисциплин (физическая

культура, философия, психология, педагогика, теория и методика обучения предмету «Физическая культура», основы безопасности жизнедеятельности и медицинских знаний, теория и методика физического воспитания и спорта, педагогическое физкультурно-спортивное совершенствование и др.), выявлялся научный материал, дающий возможности для формирования готовности студентов к созданию и реализации здоровьесберегающих образовательных технологий. Совместно с преподавателями, читающими данные лекционные курсы, были внесены коррективы в их содержание: введены новые темы в контексте выявленных значений понятия «физическая культура». В целях систематизации специального содержания учебных дисциплин был создан и введен спецкурс «Здоровьесберегающая педагогика» (18 часов), целью которого являлось обоснование роли здоровьесберегающей педагогики в обеспечении высокого уровня образовательной деятельности без ущерба для здоровья учащихся, разработана система заданий на период педагогической практики.

В опытно-экспериментальной работе мы исходили из того, что готовность будущего учителя физической культуры к созданию и реализации здоровьесберегающих образовательных технологий формируется системным образом. Это достигалось за счет реализации связей взаимодействия, связей порождения и связей преобразования в различных организационных формах обучения (проблемные лекции, лекции с комментариями, семинарские занятия с углубленным изучением отдельных наиболее важных вопросов) с помощью разнообразных методов обучения (метод проектов, решение педагогических задач и ситуаций, педагогические игры, создание программ поддержания здоровья учащихся), обеспечивающих функционирование системы формирования готовности студентов к созданию и реализации здоровьесберегающих образовательных технологий.



Рис. 1. Логика формирования готовности будущего учителя физической культуры к созданию и реализации ЗОТ

Сущность связей взаимодействия заключается в том, что сами по себе знания (когнитивный компонент готовности), формируемые в

учебном процессе и обогащаемые во внеаудиторной работе, еще не связаны должным образом «с внутренним механизмом поведения человека» (Т.С.Лапина), но в детерминации педагогических действий, выполняемых с помощью определенных средств (умения – практический компонент готовности), они очень важны. Научное знание необходимо студенту для оценивания результатов деятельности по воспитанию здоровья учащихся, их ориентации на здоровый образ жизни, для выражения ценностного отношения (рефлексивный компонент готовности).

Такая система знаний, как установлено исследованием, позволяет будущему учителю, во-первых, научно оформлять цель деятельности по воспитанию здоровья, конкретизировать задачи (научность как признак здоровьесберегающих образовательных технологий). Во-вторых, осуществлять индивидуальный и дифференцированный подход к учащимся в процессе реализации здоровьесберегающих образовательных технологий, конкретизировать содержание их деятельности на уроках физической культуры, на воспитательных мероприятиях здоровьесберегающей направленности, входящих в программу воспитания здоровья (практический компонент готовности). В-третьих, дает ему возможность не только выявлять состояние здоровья учащихся, но и просвещать учащихся о здоровом образе жизни, его роли в сохранении и поддержании здоровья. Знания находятся в основаниях отношений будущего учителя к ученику с точки зрения сохранения его здоровья, а отношения определяют характер и направленность цели создания и реализации здоровьесберегающих образовательных технологий, разработки программ здоровья. Формируемое таким образом отношение студента к своему здоровью и здоровью учащихся побуждает его к действиям по созданию и реализации здоровьесберегающих образовательных технологий (единство всех компонентов готовности).

Сущность связей порождения заключается в том, что, с одной стороны, опыт создания и реализации здоровьесберегающих образовательных технологий, опыт здоровьесберегающей деятельности

представлен в объектной направленности деятельности, отношений к реализации здоровьесберегающих образовательных технологий. С другой стороны, преподаватель, формирующий готовность будущего учителя к созданию и реализации здоровьесберегающих образовательных технологий, способствует его ориентации на воспитание здоровья учащихся.

Связи преобразования порождают новые отношения между преподавателем и студентами в контексте формирования готовности будущего учителя к созданию и реализации здоровьесберегающих образовательных технологий: знание «доводится» до стадии освоенности, воспроизводимости и использования в моделируемых в учебном процессе ситуациях по созданию и реализации здоровьесберегающих образовательных технологий и непосредственно в период педагогической практики; обогащаются мотивы, побуждающие к созданию и реализации здоровьесберегающих образовательных технологий через развитие ценностного отношения к ученику, к его здоровью и к своему здоровью; формируются умения по созданию и реализации здоровьесберегающих образовательных технологий (программы моделируются в учебном процессе или создаются совместно с учителями школ в период педагогической практики); конкретизируются цели собственной деятельности, осуществляется отбор способов достижения цели; оцениваются результаты, полученные при реализации программы.

Трудности, с которыми сталкиваются студенты во время педпрактики (а также на семинарских занятиях при осмыслении проблем воспитания здоровья учащихся и их решении) независимо от того, на каком году обучения она проходит, использовались в качестве предмета специального анализа на групповых и коллективных дискуссиях, во время анализа проведенных студентами уроков и воспитательных мероприятий, во время индивидуальной работы с ними.

Выводы о результативности экспериментальной работы были сделаны нами на основании сравнения результатов констатирующего и формирующего экспериментов и сопоставления с данными, полученными при изучении готовности студентов контрольной группы.

Исследованием установлены изменения, произошедшие в мотивах, побуждающих студентов к созданию и реализации здоровьесберегающих образовательных технологий. Так, ведущим мотивом после экспериментальной работы у студентов экспериментальной группы стала потребность в профессиональной самореализации (до экспериментальной работы данный показатель имел седьмой ранг).

Мотивы «обеспокоенность год от года снижающимся уровнем здоровья учащихся» и «педагогическое достоинство», по-прежнему, остались доминирующими (2 и 3 ранги соответственно; ранее занимали 1 и 4 ранги). Мотив «повышение профессионального статуса» остался значимым для студентов контрольной группы. Для будущих учителей, прошедших экспериментальное обучение, профессиональная самореализация есть реализация и аксиологических, и праксеологических отношений, им свойственна «плодотворная ориентация» (А.К.Маркова), поскольку выявляется доминантный характер их ориентации на содержание профессиональной деятельности, имеющей непосредственное отношение к ученику, а не «ситуативная ориентация» (А.К.Маркова) на повышение профессионального статуса.

Анализ полученного эмпирического знания показывает, что, если прямая связь между профессиональной самореализацией и стремлением улучшить условия своего труда ($R = 0,394$) имеет тенденцию к сохранению, то такие прямые связи, как связи между обеспокоенностью год от года снижающимся уровнем здоровья школьников и педагогическим достоинством ($R = 0,374$), между неудовлетворенностью существующими методическими разработками в области сохранения здоровья школьников и профессиональным статусом ($R = 0,309$) обнаружены только после проведения экспериментальной работы.

В мотивационной сфере студентов из контрольной группы обращает на себя внимание отсутствие прямых связей между такими мотивами, которые опосредованно дают нам представление о рефлексивном компоненте готовности. Наличие прямой связи между повышением профессионального статуса и профессиональной самореализацией, стрем-

лением улучшить условия своего труда ($R = 0,310$, $R = 0,271$ соответственно) скорее свидетельствует о профессионализации в спорте, чем о профессионализации в педагогической деятельности.

Исследованием установлено, что у выпускников, прошедших экспериментальное обучение, сформированы научные представления о здоровье, о здоровом образе жизни, о значении здоровьесберегающих образовательных технологий в воспитании здоровья, о признаках здоровьесберегающих образовательных технологий, о здоровьесберегающей направленности приемов и методов, которые необходимы для создания и реализации здоровьесберегающих образовательных технологий. Системность знаний гармонизирует цель и содержание образовательного процесса, ориентированного на воспитание здоровья учащихся.

Наиболее значимым результатом экспериментальной работы (практический компонент готовности студентов к созданию и реализации здоровьесберегающих образовательных технологий) является высокий уровень развития умения создавать программы по совершенствованию физического воспитания школьников (второй ранг), умение пропагандировать здоровый образ жизни (третий ранг). Выпускники из контрольной группы не придают особого значения созданию программ совершенствования физического воспитания школьников, хотя они и будут работать по окончании педвуза с детьми школьного возраста в качестве тренеров и пропагандировать здоровый образ жизни.

Изменения в показателях рефлексивного компонента готовности студентов, прошедших экспериментальное обучение, выражаются ценностным отношением к здоровью, ценностными суждениями о действительности по воспитанию учащихся.

Выполненное нами исследование проблемы формирования готовности будущего учителя физической культуры к созданию и реализации здоровьесберегающих образовательных технологий, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы материалы позволили сделать следующие выводы:

1. В процессе профессиональной подготовки будущих учителей, выполняющих функцию укрепления здоровья школьников, воспита-

ния у них установки на здоровый образ жизни, необходимо ориентироваться на ментальный опыт приобщения к физической культуре, создающей условия для продуктивного выполнения социальных функций. Физическая культура, как часть общей культуры личности, приобретает в физкультурно-оздоровительной деятельности и выражается в стиле отношения к здоровью.

2. Физическая культура, как средство физического совершенствования, требует поиска способов подготовки личности к изменяющимся условиям существования. Учитель физической культуры, выполняя задачу воспитания здоровья подрастающего поколения, готового к реализации своих физических возможностей, должен применять здоровьесберегающие образовательные технологии, ориентирующие школьников на сохранение здоровья и воспроизведение опыта здорового образа жизни.

3. Готовность учителя физической культуры к созданию и реализации здоровьесберегающих образовательных технологий следует рассматривать как целостное системное образование личности, проявляющееся в потребности поддержания и сохранения здоровья учеников, в создании благоприятного психологического климата на занятиях, стимулирующих готовность к здоровому образу жизни.

4. Формирование готовности к созданию и реализации здоровьесберегающих образовательных технологий происходит в процессе реализации образовательной системы, где содержательный блок представлен специфическим компонентом в содержании учебных дисциплин, спецкурсом с методическим сопровождением и диагностическим инструментарием, результативность которых выражается положительной динамикой показателей мотивационного, когнитивного, практического, рефлексивного компонентов.

Выполненное нами исследование проблемы формирования готовности будущего учителя физической культуры к созданию и реализации здоровьесберегающих образовательных технологий вносит определенный вклад в решение проблемы сохранения человека как биосоциальной структуры. Мы осознаем, что не все поставленные

нами задачи решены в равной мере глубоко и основательно. Вместе с тем, исследование выявляет ряд проблем, изучение которых может и должно быть продолжено. В частности, необходим поиск способов формирования у учащихся опыта трансляции здорового образа жизни, развития способностей к рефлексивному анализу достигнутых результатов по критерию ценности здоровья.

2005 г.

Мартынова О.Н.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОТЕНЦИАЛА САМОРЕАЛИЗАЦИИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Актуальность исследования. Высшее техническое образование является важным звеном в системе подготовки кадров для отечественной промышленности, обеспечения международной конкурентоспособности выпускаемой продукции, укрепления позиций России среди экономически развитых стран. Современный период общественного развития характеризуется приоритетным внедрением информационных технологий, совершенствованием технических средств, что сопровождается возрастанием вредного воздействия техники на человека и среду его обитания, усложнением экологической ситуации, угрожающей существованию человеческой цивилизации. Необходимость решения возникших проблем по созданию антропоцентричной системы производства ставит перед техническими вузами задачу подготовки специалистов в соответствии с требованиями научно-технического прогресса, способных обеспечить развитие отечественной экономики в динамичных условиях, преобразуя техническую среду, адекватно реагируя на различные ситуации профессиональной деятельности.

Вместе с тем, профессиональная подготовка в технических вузах имеет недостатки, которые препятствуют самореализации инженеров

в профессиональной сфере: преимущественно традиционные формы и методы обучения, ограничивающие целостное представление у будущих инженеров о специфике и особенностях инженерной деятельности; разрыв между общеобразовательными, общепрофессиональными и специальными дисциплинами; недостаточное развитие коммуникативных способностей специалистов, обеспечивающих эффективную работу в производственном коллективе. Подтверждение тому – сложности, возникающие у выпускников технических вузов при трудоустройстве, а также существующее противоречие между востребованностью инженерных кадров на развивающихся промышленных предприятиях и стремлением молодых инженеров найти работу, не связанную с полученной специальностью.

Традиционная система профессиональной подготовки в техническом вузе показала недостаточную готовность к разрешению этого противоречия, что потребовало реформирования инженерного образования с целью повышения эффективности учебно-воспитательного процесса. Установлено, что в разработке проблем развития инженерного образования учёные опираются на результаты фундаментальных исследований в области педагогической теории и практики (С.Я. Батышев, В.С. Леднёв и др.); идеи развития личности в деятельности (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.); средства активного обучения в вузе (А.А. Вербицкий и др.).

Теоретические основы профессиональной подготовки инженеров нашли отражение в научных работах учёных: В.Г. Горохова, Н.Н. Грачёва, В.С. Кагерманьяна, В.П. Котенко, В.К. Маригодова, И.О. Мартынюка, Н.М. Мельник, М.А. Розова, В.С. Стёпина и др. На страницах научно-педагогических журналов («Высшее образование в России», «Alma mater», «Инженерное образование») постоянно обсуждаются вопросы повышения качества инженерного образования, формирования профессионально значимых компетенций, утверждается необходимость обеспечения готовности инженеров к решению задач, связанных с квалифицированной эксплуатацией техники в условиях информационного общества.

Внимание учёных сосредоточено на выявлении особенностей инженерной подготовки (Л.И. Калинин и др.); противоречий и тенденций современного инженерного образования (Н.Ю. Бугакова, Р.В. Габдреев, С.П. Иванова, Ю.П. Похолков, З.С. Сазонова и др.); изучении личностных качеств, необходимых для работы в сфере «человек – техника» (Е.А. Климов, Ю.Г. Фокин, Э.С. Чугунова и др.); определении специфики и особенностей инженерной деятельности (В.А. Баришполец, Ю.А. Богомолов, Ю.Я. Голиков, В.П. Рыжов и др.). Обосновывается значимость инновационного инженерного образования (Б.Л. Агранович, Д.И. Вайсбург, М.А. Соловьёв, А.И. Чучалин и др.).

Успешная самореализация инженеров в профессиональной деятельности, имеющая специфические особенности, вызванные современными условиями социально-экономического развития общества, требует разрешения ряда объективных противоречий между:

- необходимостью решения профессиональных задач в различных сферах производства, повышающих ответственность за их результат, и недостаточной подготовленностью инженеров к их выполнению на основе учёта особенностей профессиональной деятельности;
- разработанностью в педагогической науке теоретических основ подготовки студентов технических вузов и недостаточной изученностью средств освоения специфики инженерной деятельности;
- потребностью производства в специалистах, способных решать задачи по развитию современной промышленности и внедрению технологий, и недостаточной разработанностью педагогических средств, стимулирующих формирование личностного потенциала самореализации будущих инженеров.

На разрешение сложившихся противоречий направлялись попытки обоснования учёными необходимости подготовки будущих инженеров к самореализации средствами её формирования (Г.А. Лёвова, Л.Р. Муллина и др.), поскольку самореализация личности является важным фактором жизнедеятельности в современном мире.

Актуальность проблемы доказывается обращением к ней философов (К. Митчем, И.Т. Фролов, С.С. Хоружий, Г.К. Чернявская и

др.), психологов (Е.И. Исаев, И.П. Маноха, А.В. Петровский, А.А. Реан, В.И. Слободчиков, И.Г. Шендрик и др.), социологов (С.Н. Еременко, Н. Смелзер, В.А. Ядов и др.), педагогов (Л.В. Ведёрникова, Б.С. Гершунский, Э.Н. Гусинский и др.). Учёными отмечается значимость развития потенциала личности для успешной самореализации. Анализ научной литературы и результатов исследований также выявил виды личностного потенциала, значимые для профессиональной деятельности: трудовой, творческий, личностно-профессиональный, профессионально-личностный и др. Вместе с тем отсутствует единая точка зрения на источник самореализации, хотя есть научные основания для применения интегративного понятия «потенциал самореализации будущих инженеров», акцентирующего внимание на специфике и особенностях инженерной деятельности и необходимости подготовки будущих инженеров к самореализации в процессе обучения в техническом вузе, представляющем собой поликультурное пространство, которое обеспечивает формирование компетенций, значимых для профессиональной деятельности в условиях международного сотрудничества. Доминирующим средством этого пространства является иностранный язык (Г.К. Борозенец, С.Н. Вахрушева, Н.Д. Гальскова, Т.Н. Долгушина, Е.А. Зимица, Е.С. Лапшова, Л.В. Муратова, Е.С. Полат, О.Г. Поляков, В.В. Сафонова и др.)

Требует разрешения основное противоречие между существующей практикой подготовки в техническом вузе инженеров, потребностью рынка труда в специалистах, соответствующих запросам современного производства, и недостаточной разработанностью педагогических условий, обеспечивающих возможности для формирования потенциала самореализации будущих инженеров.

Стремление найти пути разрешения сложившихся в инженерном образовании противоречий определило проблему нашего исследования. В теоретическом плане – это проблема обоснования подходов к организации процесса подготовки будущих инженеров к самореализации в профессиональной деятельности. В практическом плане – это проблема разработки средств формирования потенциала самореализации будущих инженеров.

В ходе осмысления теоретических основ профессиональной подготовки инженеров выявлено, что российское техническое образование, сочетая фундаментальные и специальные знания с качественной практической подготовкой, способствовало высокому уровню производства. Однако современная структурная перестройка экономики, развитие наукоёмких и информационных технологий и в то же время нестабильность отечественного рынка труда вызывают трудности самореализации инженеров, подготовленных в традиционной образовательной системе.

Анализ философской, педагогической, психологической, социологической литературы позволил определить основные тенденции развития профессионального инженерного образования, наиболее значимыми среди которых являются: переход к многоуровневой системе, введение принципа непрерывности, фундаментализация, компьютеризация, гуманизация инженерного образования, модернизация содержания и методов обучения.

Переход к многоуровневой системе подготовки обеспечивает соответствие образовательного процесса международному уровню, его организационно-методическую гибкость. Непрерывность инженерного образования реализует возможность постоянного совершенствования знаний, что актуально в условиях стремительного развития технологий. Фундаментализация способствует трансляции естественно-целостного представления о мире, определению и оценке перспектив развития общества и техносферы, содействует полноценному пониманию инженерно-технологических процессов; компьютеризация направляется на выработку у студентов умений работы с новыми информационными технологиями, что соответствует специфическим особенностям современного этапа перехода к информационному пути общественного развития. Тенденция гуманизации инженерного образования является основой для преодоления технократической идеологии, ориентации на личностно и общественно значимые ценности. Необходимость повышения качества инженерного образования вызвала тенденцию модернизации содержания и методов обучения, что

должно способствовать переходу от учебной деятельности к профессиональной. Таким образом, готовность будущих инженеров к эффективной самореализации в профессиональной деятельности обусловлена соответствием учебного процесса выявленным тенденциям.

Исследование показало, что основной спецификой инженерной деятельности является её принадлежность к сфере «человек – техника», результат функционирования которой выражается изменениями техносферы в соответствии с потребностями и интересами общества, а также её полифункциональность. Необходимость контролировать ситуацию, управлять процессом совершенствования техники, приводить её в соответствие социальным запросам ставит перед инженерами задачу прогнозирования и анализа результатов своей деятельности по изменению окружающей человека среды. Установлено, что наиболее эффективно прогнозирование результатов деятельности осуществляется в ходе инженерного проектирования, обеспечивающего разработку определённого объекта, начиная от выявления потребности в нем и заканчивая корректировкой возможных ошибок и реализацией решения. Проектирование, как основной вид инженерной деятельности, позволяет избежать негативных воздействий техники. Ведущая роль проектирования среди других видов инженерной деятельности составляет её основную особенность. Соответствие профессиональной подготовки выявленным тенденциям развития инженерного образования доказывает, что проектирование, предполагая предварительную теоретическую разработку проблемы, отвечает тенденции фундаментализации, требуя учёта человеческих потребностей в проектируемом продукте, отвечает тенденции гуманизации, а привлечение к разработке современных информационных технологий – тенденции компьютеризации. Следовательно, учёт основной особенности инженерной деятельности в учебном процессе может обеспечить готовность выпускников технических вузов к самореализации в динамичных производственных условиях.

Сравнение различных точек зрения учёных показало, что самореализация обеспечивает личностный и профессиональный рост, а её источником является личностный потенциал. Установлено, что эта

категория с античных времён считается средством движения, а развитие является разновидностью движения. Поскольку самореализация представляет результат развития личности, утвердилось в мнении о том, что для её осуществления требуется потенциал самореализации, интегративное личностное образование, выступающее существенной предпосылкой эффективной инженерной деятельности, основой реализации своих внутренних ресурсов в процессе решения профессиональных задач.

В связи с направленностью инженерной деятельности на создание и эксплуатацию техники с учётом экономических, экологических, антропологических требований, возникновением необходимости ориентации в нарастающем потоке информации и повышении в связи с этим роли информационной культуры инженеров, пришли к заключению, что реализация внутренних личностных резервов, представляющих собой совокупность специальных знаний, умений, способностей, позволит совершать оптимальные действия по преобразованию техносферы средствами ведущей деятельности. Комплексность ключевого понятия «потенциал самореализации инженеров» требует его формирования в процессе профессиональной подготовки, что позволило рассматривать понятие «потенциал самореализации будущих инженеров» в качестве его синонима.

Методологическую основу для определения сути и структуры ключевого понятия представляли системный и пространственный подходы. Системный подход обеспечивает, в соответствии с философской теорией деятельности М.С. Кагана и компонентной структурой самореализации, возможности для выявления составляющих потенциала самореализации будущих инженеров: ценностно-мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивно-регулятивный компоненты.

Ценностно-мотивационный компонент, представляемый совокупностью ценностных ориентаций на самореализацию в профессиональной деятельности, формируется в процессе профессионализации личности в определённой культурной среде и представляет психоло-

гическую готовность личности к самореализации. Когнитивный компонент потенциала самореализации будущих инженеров, включая знания специфики инженерной деятельности, удовлетворённость их получением и направленность на совершенствование знаний, обеспечивает формирование целостной картины профессиональной деятельности, развитие внутреннего образа Я, что способствует теоретической готовности личности к самореализации.

Деятельностный компонент потенциала самореализации будущих инженеров интегрирует умения проектирования, которые способствуют представлению о создаваемых объектах и системах в знаковой форме. Поскольку проектирование на 70% определяет качество и надёжность создаваемых технических систем, оно создаёт условия для эффективной самореализации инженеров в профессиональной деятельности. Соответствие операций инженерного проектирования (анализ проблемной ситуации, синтез решений, моделирование, корректировка и реализация решения) компонентам потенциала самореализации будущих инженеров обуславливает их практическую готовность к деятельности. Рефлексивно-регулятивный компонент, как совокупность способностей к самоанализу и анализу деятельности других, оценке ситуации и нахождению большого количества решений выявленных проблем, внесению корректив в деятельность, создаёт условия для оценки соответствия полученного результата инженерной деятельности предъявляемым к ней требованиям. Оценка соответствия результатов деятельности, на основе которой принимается решение о внесении изменений и характере её коррекции, входит в структуру саморегуляции, определяет цель деятельности, формируемую показателями ценностно-мотивационного компонента, что демонстрирует взаимозависимость компонентов потенциала самореализации будущих инженеров.

Необходимость создания культурного пространства в процессе профессиональной подготовки студентов потребовала применения пространственного подхода к отбору средств формирования потенциала самореализации будущих инженеров. Предположили, что соз-

даваемое средствами иностранного языка поликультурное пространство может способствовать развитию показателей компонентов потенциала самореализации будущих инженеров. Были выявлены ресурсы иностранного языка, влияющие на формирование потенциала самореализации будущих инженеров. Так, в процессе изучения иностранного языка происходит усвоение тезауруса профессии и углубляется профессиональная направленность студентов (ценностно-мотивационный компонент потенциала самореализации будущих инженеров). Иностранный язык способствует развитию инженерного мышления за счёт его когнитивной функции (когнитивный компонент потенциала самореализации будущих инженеров). В процессе развития коммуникативной компетентности вырабатываются умения профессионального общения, реализуются коммуникативные намерения на основе проектирования речевых действий (деятельностный компонент потенциала самореализации будущих инженеров), а также обеспечивается развитие способностей к саморефлексии в ходе межкультурной коммуникации (рефлексивно-регулятивный компонент потенциала самореализации будущих инженеров).

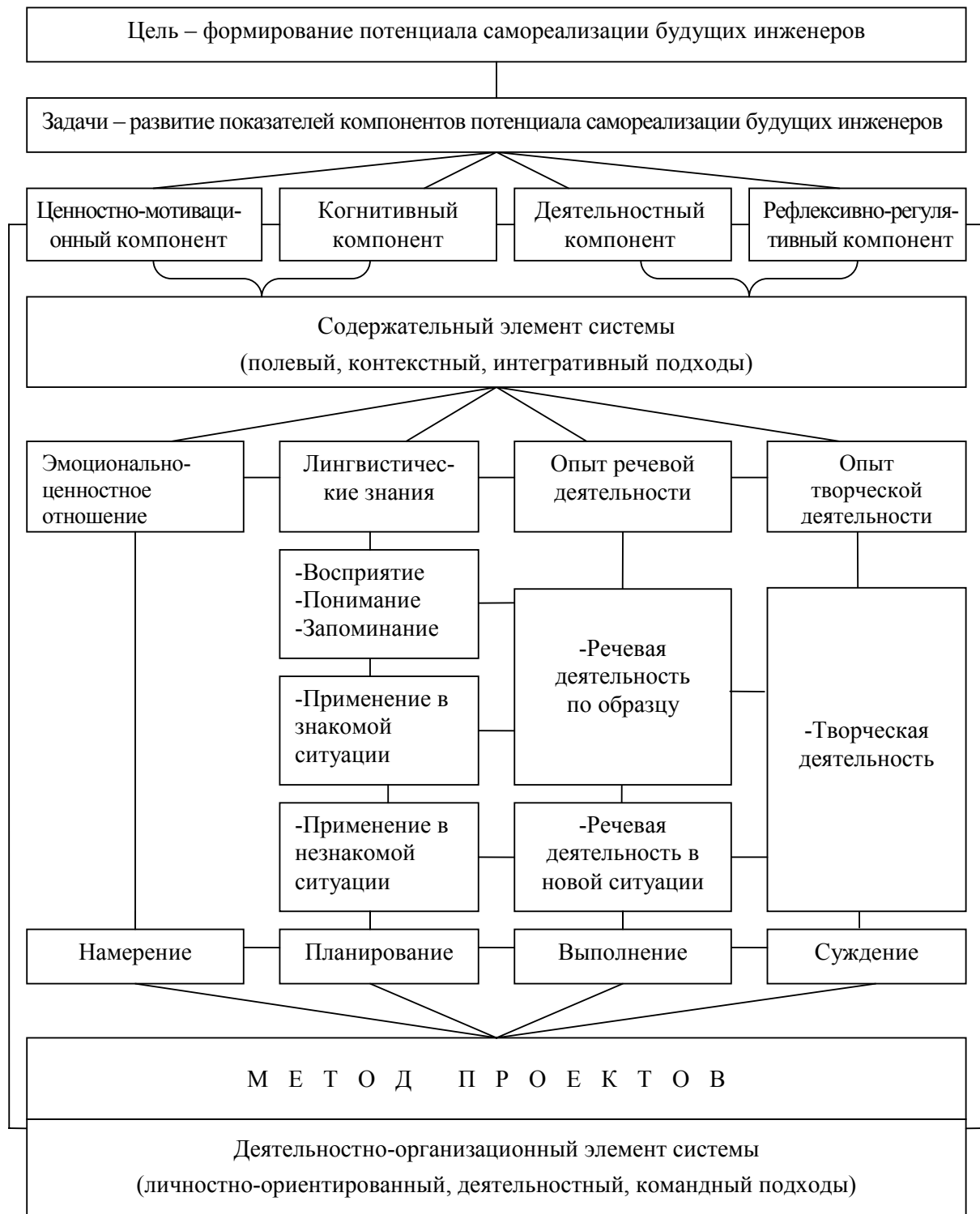
Опыт преподавания иностранного языка в техническом вузе требует решения первоочередной задачи – развития коммуникативной компетентности в ситуации ограниченных временных рамок курса иностранного языка и разного уровня языковой подготовки студентов. Необходимость активизации ресурсов иностранного языка, влияющих на развитие показателей компонентов потенциала самореализации будущих инженеров, обусловила применение активных методов обучения.

Суть эксперимента заключалась в разработке модели системы формирования потенциала самореализации будущих инженеров, основное назначение которой состояло в реализации цели (подготовка к самореализации в профессиональной сфере) и выполнении задач для её достижения (сформированность компонентов потенциала самореализации будущих инженеров).

Содержательный элемент системы, в соответствии с концепцией уровневого усвоения знаний, был представлен тремя уровнями усвоения иностранного языка специальности. Методологическую основу первого уровня усвоения иностранного языка специальности (восприятие, понимание и запоминание) обеспечивал полевой подход к отбору содержания обучения, направленный на выбор лексико-грамматических средств, соответствующих динамическому сверхзнаковому полю языка специальности инженеров (тезаурус специальных понятий, грамматические конструкции, наиболее характерные для технических текстов). Второй уровень усвоения иностранного языка специальности (выработка умений речевой деятельности по образцу) потребовал опоры на контекстный подход, который позволял моделировать в учебном процессе предметное содержание будущей профессиональной деятельности. Необходимость использования в профессионально заданных ситуациях определённых выражений и фраз обусловила введение языковых клише для монологической и диалогической речи. Третий уровень усвоения иностранного языка специальности (освоение умений речевой творческой деятельности в незнакомой ситуации) базировался на интегративном подходе, способствующем целесообразному объединению языковых и профессионально-ориентированных тематических разделов.

Обучение творческой деятельности, осуществляемой в незнакомой ситуации, потребовало адекватного инструментария, представленного деятельностно-организационным элементом системы формирования потенциала самореализации будущих инженеров. Личностно-ориентированный подход обеспечивал учёт потребностей и интересов студентов; деятельностный подход служил основой при выборе метода проектов в качестве технологии реализации третьего уровня усвоения иностранного языка специальности, поскольку этапы проекта (намерение, планирование, выполнение, суждение) соответствуют операциям инженерного проектирования (анализ проблемной ситуации, синтез решений, моделирование, корректировка и реализация решения) и компонентам потенциала самореализации будущих инженеров.

Система формирования потенциала самореализации будущих инженеров



Командный подход содействовал включению студентов в коллективную деятельность, развитию индивидуальной ответственности за результаты выполненной работы. Таким образом, освоение приё-

мов профессионального общения происходило в ходе обучения видам речевой деятельности (устная и письменная речь, аудирование, чтение) для выполнения проектов на занятиях по иностранному языку.

В зависимости от доминирующего этапа проекта были выделены следующие его виды: информационный, исследовательский, практико-ориентированный, ролево-игровой. Информационные проекты обеспечивали выработку навыков ориентации будущих инженеров в увеличивающемся информационном потоке, способствуя выработке умений анализировать проблемную ситуацию, развитию профессиональной направленности будущих инженеров. Исследовательские проекты вносили в учебный процесс элементы научной деятельности, обеспечивая выработку навыков принятия решений, выбора альтернатив, а в итоге – развитие показателей когнитивного компонента потенциала самореализации будущих инженеров. Принятие и реализация собственного решения в практико-ориентированных проектах требовали навыков моделирования, что способствовало развитию показателей деятельностного компонента потенциала самореализации будущих инженеров. Ролево-игровые проекты направлялись на выработку социальных, коммуникативных умений будущих инженеров, предполагая действия в соответствии с требованиями проблемной ситуации, развитие организационных навыков. В процессе межличностного ролевого взаимодействия проводились самооценка и оценка действий окружающих, влияющие на корректировку принятых решений и обнаружение новых проблем в разрабатываемой ситуации, что способствовало развитию аналитических способностей – показателей рефлексивно-регулятивного компонента потенциала самореализации будущих инженеров.

Было установлено: выполнение проектов влияет на развитие интереса и склонности к инженерной деятельности за счёт их тематики; проблемная подача материала, анализ способов решения профессионально значимых проблем способствует развитию инженерного мышления; этапы работы над проектом обеспечивают выработку умений проектирования; групповая форма обучения, рефлексия результатов деятельности стимулируют развитие аналитических способностей.

Констатирующий эксперимент проводился в два этапа. Первый, предварительный этап (выборка 87 человек), направлялся на выяснение мотивов поступления в СГАУ, определение отношения студентов к использованию в учебном процессе компьютерной техники, их умения пользоваться современными информационными технологиями. Его результаты предопределили выбор метода проектов с использованием сети Интернет в качестве технологии усвоения содержания обучения иностранному языку. Основной этап констатирующего эксперимента (выборка 64 человека) направлялся на изучение сформированности ценностно-мотивационного, когнитивного, деятельностного, рефлексивно-регулятивного компонентов в структуре потенциала самореализации будущих инженеров.

Был выявлен рост количества студентов, решивших обучаться в СГАУ по профессиональным мотивам, что свидетельствует о повышении престижности инженерной профессии. В то же время констатирующий эксперимент показал, что студенты – будущие инженеры испытывают противоречивое отношение к будущей профессии, недостаточно осведомлены о её специфике и особенностях, хотя ориентированы на достижение успеха в профессиональной деятельности и успешную самореализацию.

В ходе формирующего эксперимента было доказано, что выполнение информационных, исследовательских, практико-ориентированных, ролево-игровых проектов способствует развитию показателей компонентов потенциала самореализации будущих инженеров. Так, наибольший рост дали показатели ценностно-мотивационного компонента, что свидетельствует о его доминировании в структуре потенциала самореализации будущих инженеров. Эффективность разработанной и апробированной системы формирования потенциала самореализации будущих инженеров была подтверждена ростом индекса удовлетворённости студентов будущей профессией (до экспериментального обучения 0,396, после экспериментального обучения – 0,583), что свидетельствует о росте потребности в самореализации.

Таблица 1

Результаты опытно-экспериментальной работы по формированию
потенциала самореализации будущих инженеров
(в % показателе)

Компоненты потенциала	Констатирующий эксперимент	Формирующий эксперимент	Прирост компонента
Ценностно- мотивационный	68	84	16
Когнитивный	76	85,6	9,6
Деятельностный	70	84	14
Рефлексивно- регулятивный	72	86,6	14,6

Для целостного представления о сформированности компонентов потенциала самореализации будущих инженеров проанализированы связи между ними с помощью коэффициента корреляции Пирсона (Excel). Анализ корреляционных матриц по результатам констатирующего эксперимента показал достаточно тесную взаимосвязь ценностно-мотивационного и деятельностного компонентов, деятельностного и рефлексивно-регулятивного компонентов, рефлексивно-регулятивного и когнитивного компонентов. Обнаруженные слабые связи когнитивного компонента с ценностно-мотивационным и деятельностным свидетельствовали о некоторой обособленности познавательной сферы, что может препятствовать эффективной самореализации в будущей профессиональной деятельности.

По результатам формирующего эксперимента обнаружилось усиление взаимосвязи ценностно-мотивационного и когнитивного компонентов, что можно объяснить принятием ценностей профессиональной деятельности; когнитивного и рефлексивно-регулятивного компонентов, что объясняется усилением рефлексии в процессе овладения профессиональными знаниями; значимая корреляционная связь рефлексивно-регулятивного и ценностно-мотивационного компонентов свидетельствовала о влиянии рефлексии, самоанализа и само-

оценки способностей на интерес к профессии, об углублении профессиональной направленности.

Таким образом, опытно-экспериментальная работа по формированию потенциала самореализации будущих инженеров позволила прийти к следующим выводам:

1. Современная социально-экономическая ситуация в обществе существенно меняет характер профессиональной подготовки инженерных кадров, обучение которых должно обеспечить выработку способностей к продуктивному решению усложняющихся задач, вызванных научно-техническим прогрессом. Противоречие между требованиями, предъявляемыми к инженерам в профессиональной сфере, и требованиями общества в обеспечении безопасности техносферы может быть разрешено в ходе профессиональной подготовки, направленной на формирование потенциала самореализации будущих инженеров.

2. Потенциал самореализации будущих инженеров, интегративное личностное образование, предполагает выявление внутренних ресурсов в процессе активного взаимодействия с окружающим миром в соответствии с общественно значимыми ценностями, современным уровнем развития науки, обеспечивает усиление связи теории и практики, повышение роли самоанализа и самокоррекции в профессиональной деятельности, что приводит к проектированию социотехнических систем, искусственной среды существования человека.

3. Осуществление инженерной деятельности в пространстве культуры позволяет формировать потенциал самореализации будущих инженеров средствами иностранного языка. Содержание обучения иностранному языку должно разрабатываться на основе концептуальных положений полевого, контекстного и интегративного подходов к отбору учебного материала, что позволяет выделить средства иностранного языка, значимые для формирования потенциала самореализации будущих инженеров. Личностно-ориентированный, деятельностный, командный подходы определяют технологию усвоения отобранного содержания, в основе которой должен быть метод проектов, обеспечивающий выработку умений проектирования, работы со

знаковыми системами и общения, что отражает особенности инженерной деятельности.

4. Разработанная система формирования потенциала самореализации будущих инженеров, состоящая из содержательного (направленного на развитие ценностно-мотивационного и когнитивного компонентов) и деятельностно-организационного (направленного на развитие деятельностного и рефлексивно-регулятивного компонентов) элементов, соответствует основным тенденциям развития инженерного образования: её цель – формирование потенциала самореализации будущих инженеров – отвечает тенденции гуманизации инженерного образования; последовательное выполнение этапов проекта (намерение, планирование, выполнение, суждение) развивает системность мышления и отвечает тенденции фундаментализации инженерного образования; использование ресурсов информационной сети Интернет, компьютерных программ обработки информации – тенденции компьютеризации инженерного образования; совершенствование коммуникативной компетентности в процессе приобретения опыта, получения, обработки и производства информации – тенденции непрерывного образования; ориентация содержания и технологии его усвоения на специфику и особенности инженерной деятельности – тенденции модернизации содержания и методов обучения. Реализация разработанной системы формирования потенциала самореализации будущих инженеров может способствовать переходу профессионального инженерного образования в стадию соответствия требованиям государственного образовательного стандарта третьего поколения.

5. Критериями оценки эффективности системы формирования потенциала самореализации будущих инженеров выступает количественный рост показателей компонентов потенциала самореализации будущих инженеров, усиление их взаимосвязи, что свидетельствует о повышении интереса к профессиональной деятельности, развитии инженерного мышления, выработке умений проектирования, способностей анализа производственной ситуации, об осознании ответственности за изменения окружающей среды.

Выполненное нами исследование проблемы формирования потенциала самореализации будущих инженеров вносит определённый вклад в решение задач профессиональной подготовки инженерных кадров и расширяет возможности самореализации будущих инженеров в условиях информационного общества. Вместе с тем мы осознаём, что не все поставленные задачи решены в полной мере глубоко и основательно. За пределами исследования остались такие аспекты, как разработка технологии реализации первого и второго уровней усвоения иностранного языка специальности будущих инженеров; определение уровней сформированности потенциала самореализации будущих инженеров; разработка системы контроля качества профессиональной подготовки будущих инженеров средствами иностранного языка.

2006 г.

Постникова Е.В.

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ

Актуальность исследования. Вступление страны в рыночные отношения, новые социально-экономические условия привели к тому, что деятельность специалистов в области экономики претерпела значительные изменения. Реформы рубежа XX-XXI веков способствовали переосмыслению целей профессионального образования: высшее экономическое образование, рассматривающее проблемы соответствия квалификации специалистов экономического профиля быстро меняющимся реалиям практической жизни, нацелено на то, чтобы готовить кадры в соответствии с новыми критериями. Современные требования к подготовке специалистов, вызванные вхождением России в международное образовательное пространство, а также требования Российского образовательного стандарта третьего поколения и взятые Правительством обязательства по вхождению России в Болонский процесс сделали необходимым осмысление ценностей, целей, приоритетов в области профессиональной подготовки экономистов.

Согласно концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, основной целью профессионального образования в высшей школе является подготовка квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного, компетентного, способного к эффективной работе на уровне мировых стандартов. Увеличение числа вузов в Самарском регионе (54 высших учебных заведений, готовящих экономистов) обострило проблему их конкурентоспособности. Каждый пятый абитуриент выбирает экономическую специальность, востребованную на рынке труда: к специалистам экономических специальностей активно проявляют интерес как представители крупных международных консалтинговых компаний, финансовых организаций, транснациональных компаний, так и государственные структуры. В процессе формирования нового социального заказа в образовании резко увеличивается роль иностранного языка, который в условиях возрастающей интеграции мирового сообщества и включения нашей страны в мировую торгово-экономическую систему становится для будущих специалистов в области экономики необходимым условием осуществления успешной профессиональной деятельности.

Проблема профессиональной подготовки выпускника вуза к специальной сфере деятельности нашла свое отражение в трудах Д.И. Зюзина, Ю.А. Кустова, В.М. Нестеренко, Г.Н. Серикова и др. Психолого-педагогический аспект взаимодействия преподавателя и студента при освоении профессиональной деятельности рассмотрен в трудах А.А. Бодалева, И.И. Ильясовой, В.П. Бездухова, Т.В. Шадрина и др. Проблема средств профессиональной подготовки нашла выражение в работах Т.И. Катковой, Н.В. Колачевой, Л.Д. Медведевой, В.И. Невзоровой, О.В. Юдиной и др.

Теоретические концепции и методические подходы к обучению иностранным языкам в системе высшего профессионального образования, вопросы методологии проектирования интенсивных технологий обучения на основе коммуникативного и личностно-деятельностного подходов освещены в трудах О.А. Артемьевой, И.Л. Бим, Е.М. Верещагина, И.А. Зимней, В.Г. Костомарова, В.И. Носенко,

А.А. Леонтьева, Е.И. Пассова, С.К. Фоломкиной и др. Проблемам профессиональной подготовки посвящены труды А.П. Беляевой, А.А. Вербицкого, Н.Н. Гринкина, А.Л. Денисовой, И.Ф. Исаева, Л.П. Макаровой, В.А. Сластенина, А.М. Соколовой и др. Механизмы профессионального развития и становления личности профессионала изучались А.Г. Асмоловым, В.С. Агеевым, В.Ф. Петренко и др. Особенности профессионального самоопределения содержатся в трудах С.И. Вершинина, В.К. Дьяченко и др. Проблема совершенствования профессиональной подготовки студентов в вузе рассматривалась в связи с разработкой профессиональных моделей, что нашло отражение в работах Т.И. Рудневой, Е.Э. Смирновой, Н.Ф. Талызиной и др. Таким образом, результаты исследований свидетельствуют о научном интересе к проблеме становления специалиста для различных сфер деятельности, хотя в них недостаточно учитывается специфика профессиональной подготовки студентов – будущих экономистов в связи с возрастающей ролью иностранного языка. Интеграция России в экономическое и культурное пространство, расширение и качественное изменение международных связей привело к тому, что адекватное историческому моменту владение иностранным языком становится одним из условий востребованности специалиста на рынке труда.

Иностранный язык как средство подготовки специалистов в вузах рассматривается в работах В.Е. Алдоновой, Г.К. Борозенец, М.Л. Вайсбурд, Н.Г. Вареевой, Л.В. Девина, Е.А. Зиминой, Е.Г. Кашиной, С.А. Кузнецовой и др. Однако практика преподавания иностранного языка в экономических вузах, существующие программы, формы и методы преподавания свидетельствуют о недостаточном использовании его возможностей для профессиональной подготовки студентов экономических факультетов.

Стратегия профессионального образования, особенности его целеполагания требуют существенных изменений и разрешения ряда противоречий между: потребностями общественной и производственной сфер, отражающими современные социально-экономические условия развития общества, выразившимися в резком повышении уровня профессиональной подготовки специалистов экономического

профиля, и существующими подходами к формированию профессионально значимых умений экономистов в системе высшего профессионального образования; уровнем образовательного процесса по подготовке студентов – будущих экономистов и характером требований, предъявляемых к специальностям экономического профиля в современных условиях; современными требованиями к способам решения профессиональных задач экономистом и недостаточной разработанностью их в педагогической науке; структурно сложным комплексом видов деятельности экономиста и недостаточной разработанностью средств профессиональной подготовки на экономическом факультете с учетом специфики профессиональной сферы.

Ретроспективный анализ существующих работ по формированию профессиональных умений и навыков показывает, что этот вопрос разработан недостаточно. Наше внимание к нему обусловлено ориентацией на фундаментальность профессионального развития, выражающегося профессионально значимыми умениями экономистов.

Нормативные документы, регулирующие деятельность высших учебных заведений (уставы, положения, квалификационные характеристики), предъявляют высокий уровень требований к будущим экономистам: быстрая адаптация в любой конкретной области предпринимательства; владение навыками самостоятельного овладения новыми знаниями; владение иностранными языками; умение решать нестандартные задачи, систематизировать и обобщать информацию, оценивать поведение экономических агентов, используя современные образовательные технологии; готовность к кооперации с коллегами и прогнозированию процессов в сфере денежных, финансовых и кредитных отношений.

Существует основное противоречие между потребностью в формировании у студентов экономического профиля умений прогнозирования и недостаточностью средств выработки в современном образовательном процессе способов осуществления этой задачи. Стремление найти пути разрешения указанных противоречий определило проблему нашего исследования. В теоретическом плане – это проблема обоснования подходов к организации процесса подготовки студен-

тов экономических факультетов. В практическом плане – это проблема обоснования средств, обеспечивающих выработку профессионально значимых умений у студентов – будущих экономистов.

Современная экономическая ситуация отличается повышенным риском, неопределенностью и динамизмом окружающей среды, что отражается на развитии системы подготовки высококвалифицированных кадров. В современной пореформенной России институт образования характеризуется как кризисными чертами, свойственными всему обществу, так и новыми способами адаптации к условиям рыночной экономики. Увеличение числа вузов и факультетов, выпускающих специалистов одного и того же профиля, актуализировало проблему их конкурентоспособности на рынке труда. Высшее экономическое образование, испытывая влияние данных изменений, находится в ситуации поиска средств подготовки высококвалифицированных специалистов экономического профиля.

При определении теоретических основ профессиональной подготовки студентов – будущих экономистов был проведен исторический экскурс в проблему предпринимательской деятельности, который позволил установить ее идентичность деятельности экономиста по целевым (цель деятельности – получение прибыли) и операционным основаниям («предприниматель» и «экономист» определяются как субъекты целенаправленной деятельности, рассчитанной на получение прибыли в контексте единой специфической профессиональной среды; структура профессиональной предпринимательской деятельности и деятельности экономиста, включающая инновационные и комбинационные процессы, процессы реформирования, активный поиск, риск, анализ, прогноз, определяется выполняемыми функциями). Анализ деятельности российских предпринимателей и их личностных характеристик выявил, что прогнозирование, как ориентированное представление о развитии процесса или явления, как форма активности специалиста в области экономики, повышает эффективность принимаемых решений и предполагает сформированность умений прогнозирования у экономистов. Подтверждением необходимости выработки данных умений является основной вид деятельности экономи-

ста – деятельность по прогнозированию результата, в структуре которой выделяются проектировочный, конструктивный, организаторский, гностический компоненты, каждый из которых выполняет определенную функциональную нагрузку.

Теоретический анализ педагогической, психологической литературы позволил сделать вывод о том, что деятельность по прогнозированию включает четыре ее основных вида: аналитическая (расчленение, разделение предметов, явлений как некоторой целостности на отдельные части, составные элементы); диагностическая (постановка диагноза о состоянии какого-либо явления на основании специального исследования полученной информации); прогностическая (составление прогноза в результате специального исследования, основанное на определенных данных, полученных в результате анализа и диагноза), коррекционная (эмпирическая проверка истинности научных положений с помощью наблюдения, измерения или эксперимента). Следовательно, профессиональная подготовка студентов экономического факультета должна быть направлена на формирование профессионально значимых умений, необходимых для осуществления деятельности по прогнозированию, которая представляется этапами (анализ, диагноз, прогноз, верификация). Функциональная нагрузка данных этапов отражает специфику проектировочных, конструктивных, организаторских, гностических задач, выполняемых экономистом, и предполагает сформированность умений прогнозирования как освоенных способов выполнения действий.

Исследование проблемы профессиональной подготовки студентов – будущих экономистов потребовало опоры на модель личности экономиста, для разработки которой применились идеи К.К. Платонова о динамической функциональной структуре личности, так как деятельность экономиста функциональна и динамична. Были выделены когнитивный, креативный, эмоционально-волевой и рефлексивный компоненты в модели личности экономиста, доказана их взаимосвязь, детерминированность их развития моделью деятельности.

В ходе исследования определили, что профессиональная деятельность экономиста представляет реализацию профессиональных функ-

ций, а это требует развития умений, необходимых для ее выполнения, поэтому каждому компоненту модели личности экономиста соответствует определенная группа умений: когнитивный компонент – аналитические умения (умение проводить системный анализ информации, синтезировать информацию, сравнивать данные, абстрагировать информацию, проектировать результат); креативный компонент – диагностические умения (умение структурировать полученную информацию, планировать развитие ситуации, принимать решение соответственно определенным данным в нестандартных ситуациях, осуществлять инновационные и комбинационные процессы, активный творческий поиск); эмоционально-волевой компонент – прогностические умения (умение обобщать полученные результаты, моделировать информацию, управлять ситуацией и собой, ставить прогноз, организовывать информацию); рефлексивный компонент – коррекционные умения (умение оценивать результат деятельности, анализировать полученный опыт, контролировать ситуацию, корректировать информацию, рефлексировать ситуацию).

В ходе исследования пришли к выводу о том, что учебный процесс в вузе должен подчиняться принципу профессионально значимой доминанты как целостного стержня учебной дисциплины. Доказано, что иностранный язык может выступать значимой основой процесса формирования профессионально значимых умений у студентов – будущих экономистов, так как, являясь содержанием профессионального развития студентов, имеет специфические языковые возможности – языковые средства. В комплексе значимых педагогических средств, обеспечивающих готовность выпускников вуза к принятию профессиональных решений, иностранный язык способствует формированию профессионально значимых умений студентов – будущих экономистов, если соблюдаются две группы педагогических условий (общие для усвоения иностранного языка – предваряющее слушание речи, имитация как первая стадия усвоения единиц и структуры языка, усвоение языка путем произвольного запоминания в процессе активной деятельности, наличие ситуаций для обеспечения

вариативности связей формируемого навыка, системность; специфические – однотипность речевого образца, регулярность поступления однотипных речевых образцов, относительная безошибочность выполнения речевых действий, адекватность упражнений стадии усвоения, управление процессом формирования речевого навыка, комплексность усвоения), что требует разработки методологических, методических, организационных оснований иноязычного образования, результативность которого представляется сформированностью профессионально значимых умений – умений прогнозирования.

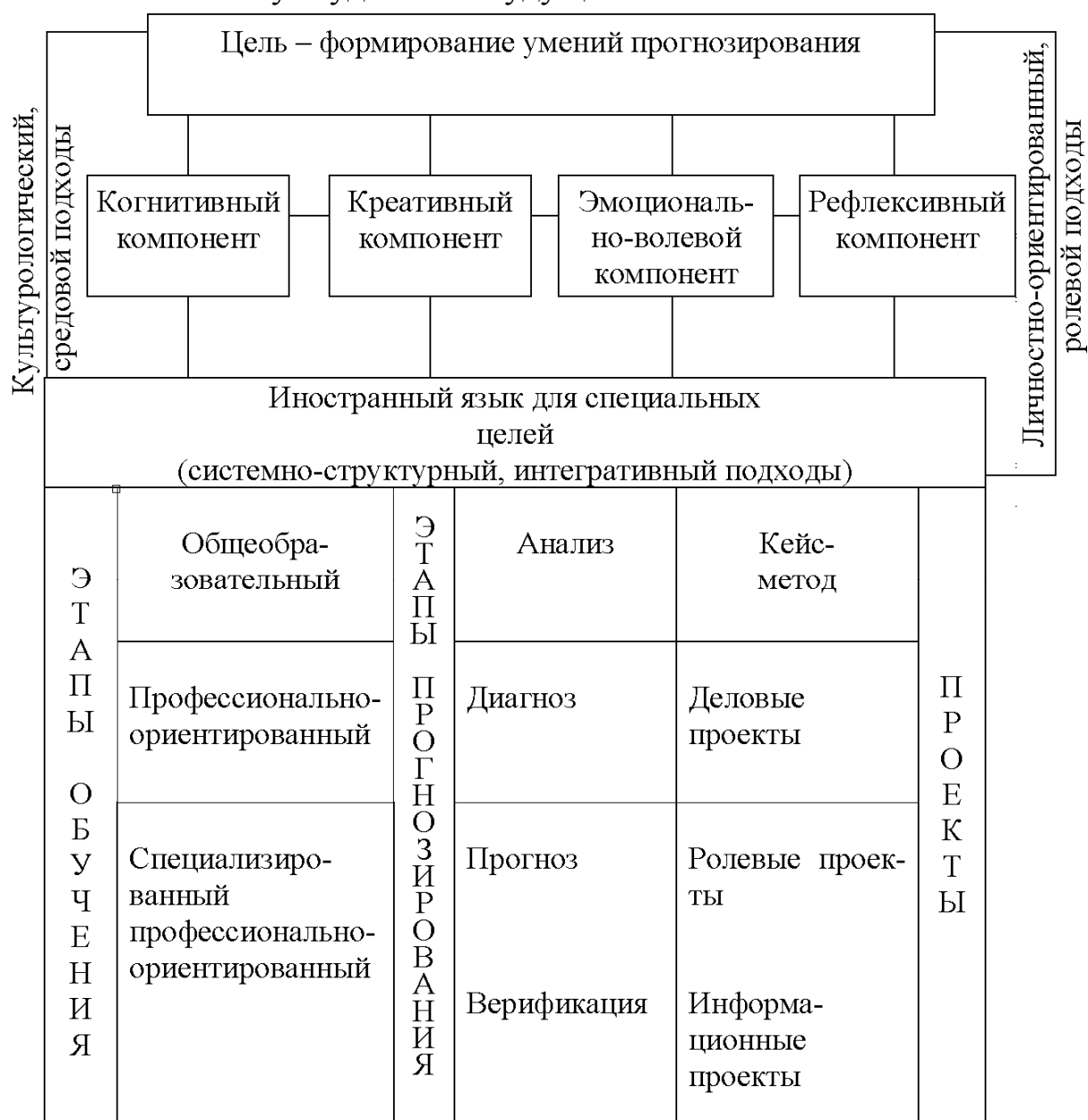
В качестве средства формирования умений прогнозирования у студентов – будущих экономистов выступает иностранный язык для специальных целей, содержание которого представляется этапами обучения иностранному языку с ориентиром на результат в виде уровня овладения иностранным языком, обеспечивающего успешность в деятельности по прогнозированию. Прогнозирование как значимая мыслительная процедура при проектировании, а также взаимодетерминированность этих процессов позволили выделить метод проектов в качестве основополагающего средства обучения студентов – будущих экономистов иностранному языку для специальных целей. Метод проектов основан на совместном выполнении проектных заданий его участниками, связанных с изучением языка, функциональным его использованием, что создает наиболее благоприятную образовательную ситуацию для изучения и продуктивного использования иностранного языка с целью формирования умений прогнозирования.

При разработке системы формирования умений прогнозирования у студентов – будущих экономистов опора делалась на культурологический подход, позволивший разработать содержание образовательного процесса; средовой, создающий условия для погружения в специфику профессиональной деятельности; ролевой, имитирующий контекст профессиональных задач; личностно-ориентированный, способствующий реализации профессиональных функций. Системно-структурный подход позволил представить систему в виде совокупности ее элементов: этапы обучения иностранному языку в неязыковом вузе (общеобра-

зовательный, профессионально-ориентированный, специализированный профессионально-ориентированный); этапы деятельности по прогнозированию (анализ, диагноз, прогноз, верификация); виды проектов (кейс-метод, деловые проекты, ролевые проекты, информационные проекты). Интегративный подход реализовывался в способах взаимодействия языковой среды, функций деятельности по прогнозированию и совокупности профессиональных задач, содержащихся в проектах.

Схема 1

Система формирования умений прогнозирования
у студентов – будущих экономистов



Установлено, что кейс-метод, обеспечивающий поиск разнообразных вариантов решения профессиональных задач, расширение базы профессиональных ситуаций, оказывает влияние на формирование аналитических умений; деловые проекты, направленные на поиск тактик решения профессиональных задач, заложенных в деятельности прогнозирования и способствующих имитации сферы профессиональной деятельности студентов – будущих экономистов, влияют на формирование диагностических умений; ролевые проекты формируют группы прогностических умений погружением студентов в деятельность, требующую работы с профессиональной информацией; информационные проекты, расширяющие представления о способах разрешения проблем и реализации профессиональных установок на достижение целей деятельности, обеспечивают развитие коррекционных умений.

Эффективность разработанной системы формирования умений прогнозирования у студентов – будущих экономистов подтверждалась сравнением материалов констатирующего и формирующего экспериментов. Результаты констатирующего эксперимента показали низкий уровень сформированности умений прогнозирования, что потребовало их развития. Исследовательская работа проводилась в нескольких направлениях: наблюдались и анализировались изменения в уровне сформированности умений прогнозирования и в качественных характеристиках модели личности студентов – будущих экономистов. С целью уточнения тактики управления процессом формирования умений прогнозирования у студентов – будущих экономистов сопоставлялись показатели когнитивного, креативного, эмоционально-волевого, рефлексивного компонентов модели личности студентов экономического факультета до и после эксперимента, выявлялась доминантность показателей в компонентах модели личности, устанавливалась между ними взаимосвязь. Для целостного представления о сформированности умений прогнозирования у студентов – будущих экономистов с помощью корреляционного анализа были проанализированы связи между компонентами модели личности; рассчитывался

коэффициент корреляции Пирсона (статистический пакет для обработки данных SPSS, EXCEL).

Сравнительный анализ результатов констатирующего и формирующего экспериментов показал значительное расхождение по показателям в структуре компонентов модели личности студентов – будущих экономистов. Результаты опытно-экспериментальной работы дали положительную динамику показателей в когнитивном (на 20%), креативном (на 35,5%), эмоционально-волевом (на 54%), рефлексивном (на 37%) компонентах модели личности студентов – будущих экономистов.

Таблица 1

Сформированность компонентов модели личности студентов – будущих экономистов (в % показателе)

Компоненты	Уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
	К.Э.	Ф.Э.	К.Э.	Ф.Э.	К.Э.	Ф.Э.
Когнитивный	22,3	52,0	25,1	45,0	52,6	3,0
Креативный	19,2	58,0	17,3	37,0	63,5	5,0
Эмоционально-волевой	9,5	71,0	22,0	27,0	68,5	2,0
Рефлексивный	19,0	66,0	20,0	30,0	61,0	4,0

На основе анализа полученных в ходе исследования эмпирических материалов и их теоретического осмысления пришли к следующим выводам:

1. Современная экономическая ситуация в обществе, характеризующаяся кризисом, динамичностью, риском и неопределенностью, существенно меняет характер профессиональной подготовки студентов – будущих экономистов, а также характеризуется востребованностью специалистов, владеющих профессионально значимыми умениями, ведущими из которых являются умения прогнозирования. Противоречие между требованиями, предъявляемыми к специалисту в профессиональной сфере, и личностной готовностью к их реализации может быть разрешено в ходе профессиональной подготовки,

обеспечивающей развитие профессионально значимых умений. Подготовка студентов – будущих экономистов в специальном вузе требует учета специфики их деятельности (основным видом является деятельность по прогнозированию результата), что будет способствовать развитию умений прогнозирования.

2. При разработке стратегии обучения студентов – будущих экономистов, результатом которой является сформированность профессионально значимых умений, необходимо ориентироваться на модель деятельности, детерминированной моделью личности, что позволяет в ходе профессиональной подготовки создать условия для формирования профессионально значимых умений. Формирование умений прогнозирования у студентов экономического профиля требует рассмотрения структуры личности экономиста соответственно функциям профессиональной деятельности (проектировочная, конструктивная, организаторская, гностическая) в виде четырех компонентов: когнитивного, креативного, эмоционально-волевого, рефлексивного. Развитию показателей каждого компонента будут способствовать иноязычные проекты, обеспечивающие развитие аналитических, диагностических, прогностических, коррекционных умений.

3. Формирование профессионально значимых умений у студентов – будущих экономистов будет эффективным, если при обучении иностранному языку для специальных целей будут учитываться условия, общие для усвоения иностранного языка и специфические, а интеграция педагогических средств будет представлять собой систему формирования умений прогнозирования, при разработке которой требуется опора на системно-структурный и интегративный подходы, позволяющие создавать языковую среду, имитирующую функции деятельности по прогнозированию и содержание профессиональных задач.

4. Сформированность умений прогнозирования должна оцениваться результатами развития показателей компонентов модели личности экономиста в виде комплекса умений прогнозирования, среди которых доминирующими являются: умение проводить системный анализ социально-экономической информации, умение принимать

решение (ставить диагноз), умение ставить прогноз в сфере денежных, финансовых и кредитных отношений, умение корректировать информацию экономической направленности.

Выполненное нами исследование проблемы формирования профессионально значимых умений у студентов – будущих экономистов вносит определенный вклад в развитие профессионального образования. Вместе с тем, осознаем, что не все поставленные задачи решены в равной степени глубоко и основательно. Обнаружено, что требуется продолжение исследования, так как за его пределами остались вопросы переноса разработанных средств на процесс обучения иностранному языку для специальных целей студентов различных профилей экономической специальности, а также создание спецкурса, содержание которого вводило бы студентов в проблему профессионального саморазвития.

2006 г.

Хусаинова М.А.

СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Актуальность исследования. Модернизация российского образования поставила принципиально новые задачи, главные из которых связаны с развитием учебных заведений в условиях формирующегося образовательного рынка. Подготовка специалистов сегодня осуществляется в новом типе социокультурной реальности, характерной не только для России, но и для развитых стран мирового сообщества. Поэтому в системе высшего образования необходимо обеспечить два взаимообусловленных процесса – это профессиональное обучение и формирование личности. Исследователями в области профессионального образования предпринимаются поиски моделей специалистов, адекватных современному типу культуры, отвечающих особенностям

развития цивилизации. Антропоцентрическая, гуманная в своей основе современная парадигма высшего образования, соотнося цели, содержание и формы обучения с потребностями обучаемых, дала толчок к возникновению факультетов и вузов нового типа, призванных ответить на социальный заказ общества образовательным институтам. Вопросы управления производством, менеджмента приобретают сегодня особое значение, так как высшее мастерство управления состоит в умении выбирать наиболее эффективные для данной ситуации и сложившихся обстоятельств методы управленческой деятельности.

В связи с меняющимися рыночными условиями и потребностями общества в адаптации к экономической ситуации развития страны возрастает социальный заказ на менеджеров, готовых к решению профессиональных задач в условиях рыночных отношений. Особую значимость приобретают задачи их позиционного становления и языковой подготовки, что обусловлено необходимостью адаптации к быстро меняющимся условиям производственной деятельности, установления контактов с представителями зарубежных фирм, носителями иностранного языка и другой культуры, не испытывая «коммуникативного барьера» при осуществлении разного вида взаимодействия (переговоры о закупке необходимого оборудования и поставке продукции, подписание контрактов и др.). Следовательно, требуется внесение изменений в содержание профессиональной подготовки будущих менеджеров с учетом специфики и структуры их будущей деятельности. В условиях совершенствования образовательной системы возрастают требования к личности и деятельности преподавателя в рамках гуманитарной концепции высшего образования. Значительно меняется содержание иноязычного образования, методы и приемы обучения иностранному языку для профессиональных целей, что предъявляет особые требования к преподавателям иностранных языков. Коренные изменения характера профессиональной подготовки специалистов в неязыковых вузах вызвали переоценку роли профессиональной иноязычной компетентности выпускников. В последние годы заметен переход от языка специальности (языковые средства для коммуникации в специальной

сфере) к иностранному языку для специальных целей, освоение которого способствует становлению новообразований личности, значимых для решения профессиональных задач: компетентность, компетенции, мобильность, потенциал и др. Предпринимаются попытки определить наиболее значимые свойства личности специалиста, в том числе и менеджера, и отобрать средства их развития, среди которых особое внимание уделяется иностранному языку.

В научном знании рассматривается подготовка современных специалистов, владеющих специфическим управленческим стилем мышления (М.П. Капустин, В.С. Лазарев, В.С. Пикельная, В.П. Симонов, П.И. Третьяков и др.), способностями к иноязычному общению (Г.К. Борозенец, В.Н. Панферов, В.В. Сафонова и др.). Фундаментальное значение для понимания общения имеют психологические исследования Б.Г. Ананьева, М.М. Бахтина, А.А. Бодалева, Л.С. Выготского, И.С. Кона, Б.Ф. Ломова, В.Н. Мясищева, Б.Д. Парыгина, А.В. Петровского, С.Л. Рубинштейна и др.

В последнее десятилетие большое внимание уделяется педагогическому общению (В.А. Кан-Калик, В.С. Грехнев, А.В. Мудрик, Л.И. Рувинский и др.), способам освоения средств педагогического управления в профессиональной деятельности (В.В. Афанасьев, Е.М. Борисова, Ю.В. Васильев, Г.П. Логинова, М.О. Мдивани, П.И. Пидкасистый, И.Б. Селеновский и др.).

Сущность профессионального становления менеджера выражается его профессионализмом, способностями не только создавать потребительские стоимости, но и оказывать активное влияние на развитие профессиональной общности в целом. В основе профессионального развития менеджера заложены механизмы формирования управленческой деятельности, построения профессиональной карьеры, отношения к себе как профессионалу, к условиям деятельности. Таким образом, вопросы профессионального самоопределения также приобретают значимость при нахождении структурных основ модели личности менеджера (М.Р. Гинзбург, И.С. Кон, Л.М. Карнозова, В.Ф. Сафин, А.В. Юпитов и др.). Отмечается (Э.М. Коротков и др.), что про-

фессиональному самоопределению менеджера способствуют развитые компоненты (интеллектуальный, деятельный, эмоционально-чувственный, самоорганизующий, личностный, коммуникативный) личности, позволяющие соответствовать зафиксированной в культуре норме деятельности, проявить рефлексивное отношение к профессиональному статусу (В.П. Бедерханова, С.И. Красков, Г.М. Кучинский и др.).

Таким образом, в ходе профессиональной подготовки студентов – будущих менеджеров значимой является задача становления профессиональной позиции, предполагающей высокий уровень выполнения деятельности относительно зафиксированных в культуре норм (норма отношения, норма знания, норма поведения).

Вместе с тем обнаруживается, что в вузе недостаточно учитывается необходимость становления профессиональной позиции студентов – будущих менеджеров и требуется разрешение противоречий между: потребностью в подготовке менеджеров, отвечающих социальному заказу, и недостаточной их подготовленностью к решению профессиональных задач и приобретению профессионального статуса; современными требованиями, предъявляемыми к личности менеджера, и недостаточным уровнем их позиционного самоопределения; существующей практикой подготовки студентов – будущих менеджеров и необходимостью поиска средств становления профессиональной позиции, представляющей единство ее структурных компонентов.

Стремление найти пути разрешения указанных противоречий определило проблему нашего исследования. В теоретическом плане – это проблема обоснования подходов к организации профессиональной подготовки студентов – будущих менеджеров; в практическом плане – это проблема разработки содержания и средств иноязычного образования, обеспечивающих становление профессиональной позиции студентов – будущих менеджеров.

Высшая школа, занимая ведущее место в системе образования, прямо и опосредованно связана с экономикой, наукой, технологией, культурой общества в целом, поэтому ее модернизация является частью стратегии общего национального развития. Вступая в XXI век,

высшая школа уточняет задачи профессионального образования, обуславливающие характеристики специалистов, выпускаемых вузами.

Образование как социальный институт создает нравственную, материально-техническую, культурную основу общества, а в современных условиях реформирования высшего образования обеспечивает условия для подготовки специалистов высокого профессионального уровня, способных придать развивающимся рыночным отношениям цивилизованный характер. Потребность в таких специалистах привела к актуализации проблемы становления профессиональной позиции студентов – будущих менеджеров, что вызвало необходимость внесения корректив в процесс их профессиональной подготовки.

Результаты исследования показали, что существует разрыв между профессиональной деятельностью и профессиональной подготовкой менеджеров, так как требования к подготовке специалистов определяются заказчиком, вне системы образования. В последнее десятилетие отмечается разрыв между рынком профессий и рынком образовательных услуг, а качественный уровень работников уступает требованиям, предъявляемым на международном рынке труда. Вариативность учреждений высшего образования – тенденция его развития – направляется на решение задач по заполнению специалистами полупустой ниши социального запроса. Теоретический анализ научных источников по проблеме исследования выявил противоречие между потребностью в специалистах для сферы экономики и бизнеса, что сделало престижными факультеты менеджмента, и неразработанностью концепций образовательного процесса в вузах специального профиля. Отмечаются попытки копирования зарубежного опыта без учета российских традиций, что не способствует в полной мере разрешению указанного противоречия.

Анализ зарубежного опыта позволил установить, что в условиях быстро меняющегося содержания знаний во всем мире реформируется высшая школа на основе принципов непрерывности, фундаментальности, гуманизации, демократизации, интеграции науки с производством, информатизации для достижения основного результата – подготовка специалистов, способных реагировать на изменения в

науке, технике, социальной сфере. В центре всех образовательных реформ стоит человек, а для формирования его готовности к творческой самореализации необходимы специальные условия. Таким образом, доминирующим принципом организации учебного процесса в вузе становится антропоцентричность. Вместе с тем, тенденции развития современного высшего образования в России, входящего в Болонский процесс, требуют учета ментального характера подготовки кадров для различных производственных сфер и интеграции этих особенностей с условиями международного образовательного пространства. Если мегатенденции характерны для мирового образовательного пространства, макситенденции – для современного высшего образования России, то минитенденции – для высшего образования регионов.

Исследование показало, что наиболее актуальной становится потребность в эффективных управленческих решениях в регионах, что повышает требования к подготовке менеджеров, основными функциями которых являются прогнозирование, планирование, координация, контроль, а основным видом деятельности – профессиональное межличностное общение, предполагающее развитое латеральное мышление, позволяющее осуществлять поиск и исследовать средства достижения целей организации. Потребовалось уточнение модели личности менеджера, ее устойчивых проявлений в условиях профессиональной среды. В ходе определения сути и структуры понятия «профессиональная позиция менеджера», а также ее роли в профессиональном становлении личности специалиста, сравнивались дефиниции понятия «позиция», данные философами, психологами, социологами. Установлено, что доминирующими базовыми основаниями является система отношений, норма знания и поведения, выводящие субъекта на уровень деятельности, обусловленной зафиксированными в культуре нормами, которые принимаются, осваиваются и реализуются в специфичной профессиональной сфере, в профессиональном образе жизни. Отмечено, что профессиональная позиция как характеристика индивидуальности может вызывать противоречие между профессиональной и личностной составляющими в силу двойствен-

ности ее психологической сущности. При разработке структуры понятия «профессиональная позиция менеджера» применялся диспозиционный подход, суть которого заключалась в опоре на теорию отношений (В.Н. Мясищева) и теории преддиспозиции как системы отношений (Б.Ф. Ломов, К.А. Абульханова-Славская), выражающих предрасположенность к объектам и потребность раскрытия себя в реальных актах действия. Теоретическое исследование проблемы позволило представить профессиональную позицию менеджера в виде интегративного свойства личности, системообразующего аффективный, когнитивный, рефлексивно-поведенческий компоненты, сформированность которых позволяет специалисту успешно решать профессиональные задачи.

Были определены основные факторы становления профессиональной позиции менеджера: пространство личности (внутреннее пространство), интегрирующее жизненные ценности, знания, умения, и пространство деятельности (внешнее пространство), представляющее сферу специальной деятельности и ее виды. Их взаимодействием способствует позиционному самоопределению менеджера. В определении средств становления профессиональной позиции студентов – будущих менеджеров шли от тенденций развития высшего образования на современном этапе. Во-первых, рост числа факультетов менеджмента усложняет проблему трудоустройства их выпускников, увеличивает объем показателей конкурентоспособного специалиста, в числе которых наиболее значимым является коммуникативная компетентность. Во-вторых, региональный запрос на менеджеров (в экономике, образовании, туристическом бизнесе, газовой и нефтяной промышленности), деятельность которых связана с международным сотрудничеством, требует знания иностранного языка для овладения информацией о направлениях развития соответствующей области производства за рубежом и для международных контактов.

Вместе с тем, анализ современного опыта профессиональной подготовки специалистов – будущих менеджеров позволил констатировать идентификацию образовательных программ для студентов спе-

циальных и непрофильных вузов, нарушающую принцип фундаментальности профессиональной подготовки, и ориентированность в преподавании иностранного языка на готовность к межкультурному диалогу, что не раскрывает в полной мере возможностей иностранного языка как учебной дисциплины.

Была предпринята попытка расширить функции иностранного языка: наряду с коммуникативно-ориентированной, профессионально-направленной, выделена ее детерминирующая функция (причинная обусловленность) – становление профессиональной позиции. Таким образом, профессионально-ориентированное обучение иностранному языку, учитывающее потребности обучаемых в его изучении для самореализации в профессиональной сфере, может способствовать развитию коммуникативной компетентности и влиять на становление профессиональной позиции менеджеров, так как сочетает цели двух типов – академические и профессиональные. Выработка способов эффективного решения профессиональных задач будет основываться на совокупности языковых средств, представляющих иностранный язык для специальных целей.

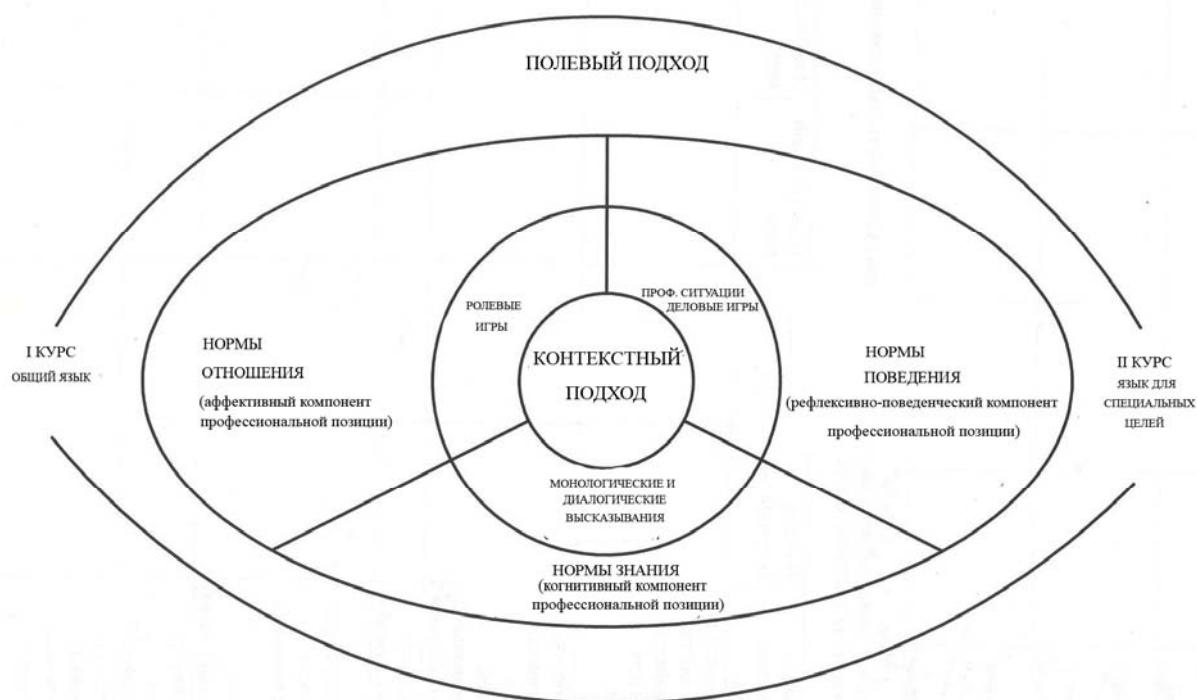
Иностранный язык как культура выражается в языке для специальных целей профессиональными ценностями, которые принимаются будущими менеджерами в ходе взаимодействия с содержанием профессиональных ситуаций (аффективный компонент профессиональной позиции). Иностранный язык как специальность содержит профессиональные средства, освоение которых обусловлено профессиональным тезаурусом (когнитивный компонент профессиональной позиции). Иностранный язык как технология выражается формами профессионального поведения (рефлексивно-поведенческий компонент профессиональной позиции).

Обучение иностранному языку для специальных целей базировалось на эклектическом подходе, представляющем комбинацию значимых идей теорий обучения языку. Проектирование курса иностранного языка для специальных целей с ориентацией на язык специальности включало несколько этапов: установление ситуаций естествен-

ного использования языка, определение лингвистических особенностей этих ситуаций, подготовка дидактических материалов. Разработанная нами в ходе исследования система обучения иностранному языку специальности представляла разновидность педагогической системы: служила основой теоретического осмысления и построения модели профессиональной деятельности менеджера; включала совокупность взаимосвязанных средств, необходимых для организационного и целенаправленного влияния на формирование личности с заданными свойствами. Поскольку источником развития системы выступают противоречия, существующие между ее элементами или характеристиками элементов, в профессиональной подготовке студентов – будущих менеджеров были обозначены основные противоречия, которые обусловлены нестабильностью социально-экономического развития и востребованностью менеджеров; значительным количеством вузов, выпускающих данных специалистов, и недостаточным уровнем их подготовки к самореализации в профессиональной сфере.

Схема 1

Становление профессиональной позиции студентов – будущих менеджеров средствами иностранного языка



При построении системы становления профессиональной позиции студентов – будущих менеджеров опора делалась на полевой подход при отборе содержания немецкого языка для специальных целей, что позволяло сохранять системный характер языка, выполняющего свои основные функции – коммуникативную и когнитивную. Функционально-системный подход обеспечивал возможности для изучения иностранного языка в его конкретной реализации при неразрывной связи различных языковых средств. Распределение языковых элементов по лексическому, морфологическому, синтаксическому уровням и одновременная их связь способствовали использованию языка как средства коммуникации.

Ядро языкового поля выражалось контекстным подходом, создающим условия для взаимопроникновения учебной и профессиональной деятельности, для контекста реальной ситуации, а смысловые конститuentы внутри поля представлялись нормами отношения, нормами знания, нормами поведения.

Обучение иностранному языку для специальных целей осуществлялось в двойном контексте: в контексте профессиональной и контексте жизненной ситуации. Процессуальную основу системы представляли активные формы и методы обучения языку.

Целью опытно-экспериментальной работы было апробирование системы становления профессиональной позиции студентов – будущих менеджеров средствами иностранного языка, разработанной на основе теоретического анализа проблемы. Констатирующий эксперимент направлялся на изучение сформированности аффективного, когнитивного, рефлексивно-поведенческого компонентов в структуре профессиональной позиции студентов – будущих менеджеров Самарского филиала Московского городского педагогического университета. Его результаты показали недостаточную сформированность показателей компонентов. Таким образом, убедились, что в процессе профессиональной подготовки возникает необходимость проектирования видов деятельности при обучении иностранному языку для специальных целей по выработке профессиональных умений.

Таблица 1

Сравнительный анализ результатов сформированности
компонентов в структуре профессиональной позиции
студентов – будущих менеджеров (% показатель)

Этапы	Компоненты		
	Аффективный	Когнитивный	Рефлексивно-поведенческий
Констатирующий эксперимент	44,0	31,7	63,3
Формирующий эксперимент	82,0	69,0	82,2

В ходе формирующего эксперимента, который носил лонгитюдный характер, апробировалась разработанная система. Предполагали, что сформированность компонентов в структуре профессиональной позиции студентов – будущих менеджеров будет характеризоваться количественными изменениями показателей аффективного, когнитивного, рефлексивно-поведенческого компонентов. В ходе исследования также наблюдался рост индекса сформированности показателей всех компонентов и индекса удовлетворенности профессией менеджера.

Так, индекс направленности на работу менеджером в учреждении определенного типа составил 0,625, индекс самооценки способностей к профессиональной деятельности – 0,782, а индекс самооценки профессионально значимых умений – 0,738 (максимальная и минимальная степень проявления показателя лежит в пределах от +1 до -1). Данные свидетельствуют о «сдвиге» мотива на цель, о потребности студентов – будущих менеджеров в самореализации в профессиональной сфере.

Для целостного представления о сформированности профессиональной позиции студентов – будущих менеджеров с помощью корреляционного анализа были проанализированы связи между компонентами профессиональной позиции; рассчитывался коэффициент корреляции Пирсона (статистический пакет для обработки данных SPSS, Excel).

В ходе оценки результатов корреляционного анализа материалов констатирующего эксперимента выявлена взаимосвязь между: когнитивным и рефлексивно-поведенческим компонентами ($r = 0,524^{**}$); аффективным и рефлексивно-поведенческим компонентами ($r = 0,103$); аффективным и когнитивным ($r = 0,382^{**}$), что свидетельствует об ориентации студентов на профессиональную деятельность, их потребности в приобретении знаний о специфической профессиональной сфере. Таким образом, для студентов факультета менеджмента до экспериментального обучения характерна установка на получение специального знания: когнитивный компонент профессиональной позиции дал наиболее значимые корреляционные связи с другими компонентами.

В результате формирующего эксперимента подтвердилась установленная ранее взаимосвязь между: когнитивным и рефлексивно-поведенческим компонентами ($r = 0,863^{**}$); аффективным и рефлексивно-поведенческим компонентами ($r = 0,379$); аффективным и когнитивным ($r = 0,532^{**}$) компонентами. Значение коэффициентов корреляции выросло значительно, что свидетельствует о развитии показателей в структуре всех компонентов.

Таким образом, по результатам формирующего эксперимента рефлексивно-поведенческий компонент дал наиболее значимые корреляционные связи с другими компонентами.

С помощью корреляционного анализа устанавливалась взаимосвязь между показателями внутри компонентов, что позволило выявить доминирующие показатели: в структуре аффективного компонента – это «создание положительного психологического климата», «доброжелательное отношение к собеседнику»; в структуре когнитивного компонента – это «знание характера отношений в общении»; в структуре рефлексивно-поведенческого компонента – это «способность к выбору вариантов решений в конкретной профессиональной ситуации общения».

На основе анализа полученных в ходе исследования эмпирических материалов и их теоретического осмысления пришли к следующим выводам:

1. Современная социально-экономическая ситуация характеризуется востребованностью менеджеров, профессиональная подготовка которых становится эффективной, если ее результатом является профессиональная позиция, представляющая интегративное свойство личности, в структуре которой выделяются аффективный, когнитивный, рефлексивно-поведенческий компоненты.

2. Подготовка профессиональных менеджеров, деятельность которых представляется различными ее видами по реализации основных функций (прогнозирование, планирование, координация, контроль), должна ориентироваться на позиционное самоопределение студентов в ходе освоения иностранного языка для специальных целей, что способствует предвидению возможных последствий решения профессиональных задач. Поскольку иноязычное образование востребовано профессиональными сферами в связи с усилением ряда общественных тенденций (компьютеризация производства, внедрение современных технологий и импортного оборудования, международные связи), оно должно быть профессионально-ориентированным, учитывающим потребности обучаемых в его изучении, диктуемые характерными особенностями профессии. Обучение продуктивному общению, важной специфике деятельности менеджера, может способствовать цивилизационным отношениям при организации производства в условиях рыночных отношений. Методологическую основу процесса обучения будущих менеджеров иностранному языку для специальных целей должен представлять эклектический подход, обеспечивающий отбор средств иностранного языка на основе комбинирования наиболее значимых и целесообразных идей теорий обучения языку.

3. Становление профессиональной позиции студентов – будущих менеджеров должно происходить в педагогической системе, которая, являясь частью общей системы профессиональной подготовки, представляет совокупность средств иностранного языка (специальный лексический тезаурус, активные формы и методы освоения иностранного языка). Функционирование системы становления профессиональной позиции студентов – будущих менеджеров обеспечивается

деятельностью преподавателя, представляющей ряд задач, способствующих последовательной выработке показателей компонентов в структуре профессиональной позиции, что в результате предстает совокупностью норм поведения менеджера в специальной профессиональной сфере.

4. Реализация системы становления профессиональной позиции студентов – будущих менеджеров должна сопровождаться расширением функций иностранного языка при опоре на методологические (подходы) и методические (средства) основы, способствующие созданию педагогических условий с учетом специфики профессиональной деятельности, что будет выражаться ростом количественных значений показателей в структуре аффективного, когнитивного, рефлексивно-поведенческого компонентов профессиональной позиции.

Выполненное нами исследование проблемы становления профессиональной позиции студентов – будущих менеджеров вносит определенный вклад в развитие профессионального образования. Вместе с тем мы осознаем, что не все поставленные задачи решены в равной степени глубоко и основательно. За пределами исследования остались вопросы, связанные с проектированием содержания иноязычного образования при подготовке менеджеров различных профилей (менеджер организации, менеджер предприятия, менеджер-экономист и др.); требуется отбор и обоснование средств повышения квалификации менеджеров различных специальностей для развития способностей к осознанному, адекватному взаимодействию в социально-детерминированных ситуациях.

2006 г.

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ЖУРНАЛИСТОВ К СОБЛЮДЕНИЮ НОРМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭТИКИ

Актуальность исследования. Современный этап развития общества, обусловленный радикальными изменениями в политической, экономической, социальной сферах, требует пересмотра системы межличностных связей и отношений, нравственных, этических ориентиров, мировоззренческих установок. Подготовка специалистов в переходный период осуществляется в новом типе социокультурной реальности, когда активизируются процессы гуманизации общества как гаранта выживания личности в условиях кризиса индустриальной цивилизации, что выражается приоритетными направлениями формирования ценностных ориентиров специалистов. Модернизация высшего профессионального образования предусматривает обеспечение адекватности качества подготовки специалистов уровню требований, предъявляемых к ним современным обществом, основанием которого является антропоцентрическая парадигма.

В условиях построения демократического государства и формирования гражданского общества возрастает роль журналистики, выступающей ретранслятором человеческих ценностей, способствующей установлению гуманистических отношений между людьми. Изменение роли и значения информации в функционировании и развитии общества порождает качественно новые требования к журналистам, для которых информация представляет суть профессиональной деятельности, а продукт деятельности журналиста находится в прямой зависимости от его способностей принимать этические решения на основе морального выбора и ответственности за результат своего труда. Однако замена социальных стандартов в стране выявила в журналистике целый ряд этических коллизий, обусловивших возникновение кризисной ситуации в журналистской деятельности с точки зрения профессиональной этики. Традиционная система профессио-

нальной подготовки будущих журналистов показала недостаточную готовность к разрешению этого противоречия, что потребовало ее реформирования с целью повышения эффективности учебно-воспитательного процесса.

Установлено, что при разработке проблем развития журналистского образования ученые опираются на результаты фундаментальных исследований в области педагогической теории и практики (С.Я. Батышев, В.С. Леднев и др.); на идеи о развитии личности и деятельности (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.); на теорию активных методов обучения в вузе (А.А. Вербицкий и др.).

Теоретические основы профессиональной подготовки журналистов содержат следующие аспекты: особенности профессиональной подготовки журналистов (Я.Н. Засурский, С.Г. Корконосенко, Л.Г. Свитич и др.); специфику журналистской деятельности (В.В. Ворошилов, Е.П. Прохоров и др.); методологию профессионального творчества (Р.Г. Бухарцев, М.Н. Ким, Е.И. Пронин и др.); профессиональную этику журналистов (Д.С. Авраамов, Г.В. Лазутина, М.И. Шостак и др.).

Анализ философской, педагогической, психологической литературы показал, что педагогическая наука нуждается в конкретизации теоретических основ подготовки студентов – будущих журналистов на основе специфики их будущей деятельности; образовательный процесс в вузе требует индивидуализации профессионального становления специалиста; подготовку будущих журналистов следует ориентировать на решение профессиональных задач с соблюдением норм профессиональной этики, чему должны способствовать образовательные программы, отвечающие запросу рынка труда; необходимо устранить разрыв между возможностями современных информационных и телекоммуникационных средств и уровнем их использования в учебном процессе.

Профессиональная подготовка журналистов, вписываясь в общую стратегию образовательной политики государства, подчиняется основным тенденциям развития современного высшего образования: гуманизации, гуманитаризации, многоуровневости, непрерывности,

интегративности, регионализации, компьютеризации. Традиционная система подготовки журналистских кадров в полной мере не способствует поиску способов реализации основных задач модернизации журналистского образования. Вместе с тем исследователи отмечают неразрывную связь журналистики и морали, выраженной совокупностью требований к профессиональному поведению, содержанием которого являются этические решения. На разрешение противоречия между нравственной системой ценностей и функционирующей системой моральных норм и предписаний в профессиональной деятельности журналиста направлялись усилия ученых (П.Н. Киричек, С.Г. Корконосенко, И.А. Кумылганова, Г.В. Лазутина и др.), доказывающих необходимость формирования готовности будущих журналистов к решению профессиональных задач.

Поиск средств профессиональной подготовки журналистов адекватно тенденциям развития высшего образования показал, что в числе возможных средств значимым является иностранный язык. Иностранный язык как средство подготовки специалистов к профессиональному общению рассматривается в работах Г.К. Борозенец, Н.Д. Гальсковой, Е.А. Зиминной, Е.Г. Кашиной, В.В. Сафоновой и др. Однако практика преподавания иностранного языка в вузе, анализ существующих программ, форм и методов свидетельствуют об отсутствии содержания, стимулирующего будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики.

Успешная самореализация студентов – будущих журналистов в профессиональной сфере, обусловленной кризисными ситуациями, требует разрешения ряда противоречий между:

- разработанностью в педагогической науке теоретических основ подготовки современных специалистов в вузе и недостаточной изученностью факторов эффективной профессиональной подготовки студентов – будущих журналистов;

- необходимостью решения профессиональных задач в сфере журналистики, повышающих ответственность за их результат, и недостаточной готовностью журналистов к их выполнению с учетом специфики журналистской деятельности;

– потребностью в журналистах, способных принимать самостоятельные решения в условиях регламентации профессионального поведения, и недостаточной разработанностью средств формирования их готовности к соблюдению норм профессиональной этики;

– существующей практикой профессиональной подготовки журналистов и необходимостью определения подходов к формированию их готовности к соблюдению норм профессиональной этики.

Стремление найти пути разрешения указанных противоречий определило проблему нашего исследования. В теоретическом плане – это проблема обоснования подходов к организации профессиональной подготовки студентов – будущих журналистов; в практическом плане – это проблема разработки содержания и средств иноязычного образования, обеспечивающего развитие компонентов в структуре готовности к соблюдению норм профессиональной этики.

Глубокие экономические, политические и социальные преобразования современного общества, вхождение России в Болонский процесс, переход к информационному обществу выдвинули сложнейшие задачи перед системой высшего образования, направленные на повышение качества подготовки специалистов. Переход к постиндустриальному, информационному обществу потребовал новой парадигмы образования, которая нацелена на формирование личности, способной функционировать в многокультурном, стремительно развивающемся мире, самостоятельно принимать решения, мобильно перестраиваться и реагировать на происходящие глобальные изменения, учитывая общечеловеческие ценности.

В условиях построения демократического государства усложняется роль журналистики как социального института, представляющего как государственную, так и коммерческую прессу с заниженным порогом цензуры. Увеличение числа печатных органов вызвало увеличение числа факультетов, готовящих журналистов в специальных вузах и на факультетах гуманитарного профиля. В то же время логизация средств их подготовки не способствует вхождению молодых специалистов в мировое профессиональное про-

странство, что вызывает необходимость подготовки студентов к журналистской деятельности с учетом и на основе сопоставления общемировых и региональных тенденций развития высшего журналистского образования.

Анализ научной литературы по проблеме исследования позволил определить основные тенденции профессиональной подготовки студентов – будущих журналистов: гуманизация, гуманитаризация, многоуровневость, непрерывность, компьютеризация и регионализация. Установлено, что переход к многоуровневой системе подготовки может обеспечить соответствие образовательного процесса международному уровню, его организационно-методическую гибкость. Непрерывность профессиональной подготовки журналистов предоставит возможности для свободного выбора образовательной траектории и приобретения профессионального опыта, что актуально в условиях стремительно развивающихся технологий. Отмечено, что средства гуманитарных дисциплин не способствуют в полной мере приобретению будущими журналистами способов гуманистического взаимодействия. Следует при организации профессиональной подготовки создать условия для осознания журналистами самооценности личности и раскрытия их творческих способностей. Идентичность мировых и региональных тенденций предполагает модернизацию содержания и методов профессионального обучения, среди которых компьютеризация является основой формирования информационной культуры будущих журналистов. Таким образом, соответствие журналистского образования основным тенденциям профессиональной подготовки обеспечит квалификационную адаптацию выпускников специальных факультетов к профессиональной сфере.

Поиск критериев качественной подготовки журналистов потребовал обращения к истории подготовки журналистских кадров в нашей стране и за рубежом. Определено, что сущность и содержание профессии, ценностные ориентиры и нравственные принципы, моральная ответственность ее представителей предполагают регламентацию профессионального поведения на основе определенных прин-

ципов, которыми журналист должен руководствоваться в деятельности, требующей соблюдения норм профессиональной этики.

В ходе исследования установлено, что журналистская деятельность, представляя совокупность ее видов деятельности (организаторская, моделирования, редактирования, собственно журналистское творчество, выпуск массовых информационных потоков), характеризуется административно-ответственной и морально-ответственной зависимостью участников производственного процесса, а социальное предназначение журналистики, как системы задач по адекватному информационному обеспечению жизнедеятельности массовой аудитории и социальных институтов в соответствии с их информационными потребностями, выражается функциями журналиста (ценностно-ориентировочная, культууроформирующая, познавательная, регулятивно-преобразующая, коммуникативная). Соответственно характеристикам журналистики в ходе исследования было доказано, что специфику журналистской деятельности представляет отличное от других видов деятельности, свойственное только данному предмету (предмет познания, предмет деятельности, инструмент деятельности) и выражающееся совокупностью особенностей деятельности ее исполнителя – деятельности журналиста (полифункциональность, ситуативность, интегративность).

На основе выделенных характеристик журналистской деятельности пришли к выводу о том, что данный процесс сопряжен с профессиональным долгом, степень осознания которого может означать профессиональную зрелость журналиста. Определили, что указанная исследователями неразрывная связь деятельности журналиста и морали является отражением сути журналистики как вида информационно-вещательной деятельности, инструментом которой выступает профессиональная мораль. Поскольку профессиональная мораль представляется сферой морального сознания и сферой нравственной практики, журналистская мораль рассматривается как форма общественного сознания, выражающаяся сводом требований, и как реальные общественные отношения, осуществляемые с со-

блюдением определенных норм. В деятельности журналиста профессиональные нормы содержат ограничения в виде требований к профессиональному поведению, содержанием которого являются этические решения.

Анализ научной литературы и событий, связанных с журналистской деятельностью, позволил охарактеризовать современную журналистику как критическую, не способствующую цивилизационному развитию общества. Для разрешения противоречия между существующей нравственной системой ценностей в форме безусловных принципов в профессиональной сфере и функционирующей системой моральных норм и предписаний в конкретном социуме необходимо осознание журналистом двойственного характера труда, значимости его способностей к соотнесению, согласованию и выбору поступка, чему будет способствовать готовность к соблюдению норм профессиональной этики. Потребовалось определение сути понятия «готовность» и содержательной структуры «готовности к соблюдению норм профессиональной этики», которая рассматривается нами в качестве цели профессиональной подготовки студентов – будущих журналистов и представляет интегративное свойство личности, в структуре которого выделяем ценностно-мотивационный (норма отношения), когнитивный (норма знания), эмоционально-волевой и рефлексивный (норма поведения) компоненты.

Выделение данных компонентов обусловлено характеристикой журналистики, функциями журналистов, структурой этики, которая задает моральные нормы, видами готовности как результатом профессиональной деятельности. Были выделены показатели ценностно-мотивационного компонента готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики – профессиональная направленность студента, интегрирующая систему личностных смыслов, ценностных ориентаций, мотивов и потребностей, которые регулируют его поведение в профессиональной деятельности, а также отражают психологическую установку на развитие готовности к соблюдению норм профессиональной этики как личностно-

необходимое и, следовательно, внутренне принятое убеждение. Когнитивный компонент готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики представлен показателями: знание базовых терминов (профессиональная этика, мораль, нравственность, норма и др.); знание функций журналистики, специфики журналистской деятельности, требующей соблюдения норм профессиональной этики; знание принципов и кодексов профессиональной этики, что способствует направленности на совершенствование знаний, видению целостной картины профессиональной деятельности.

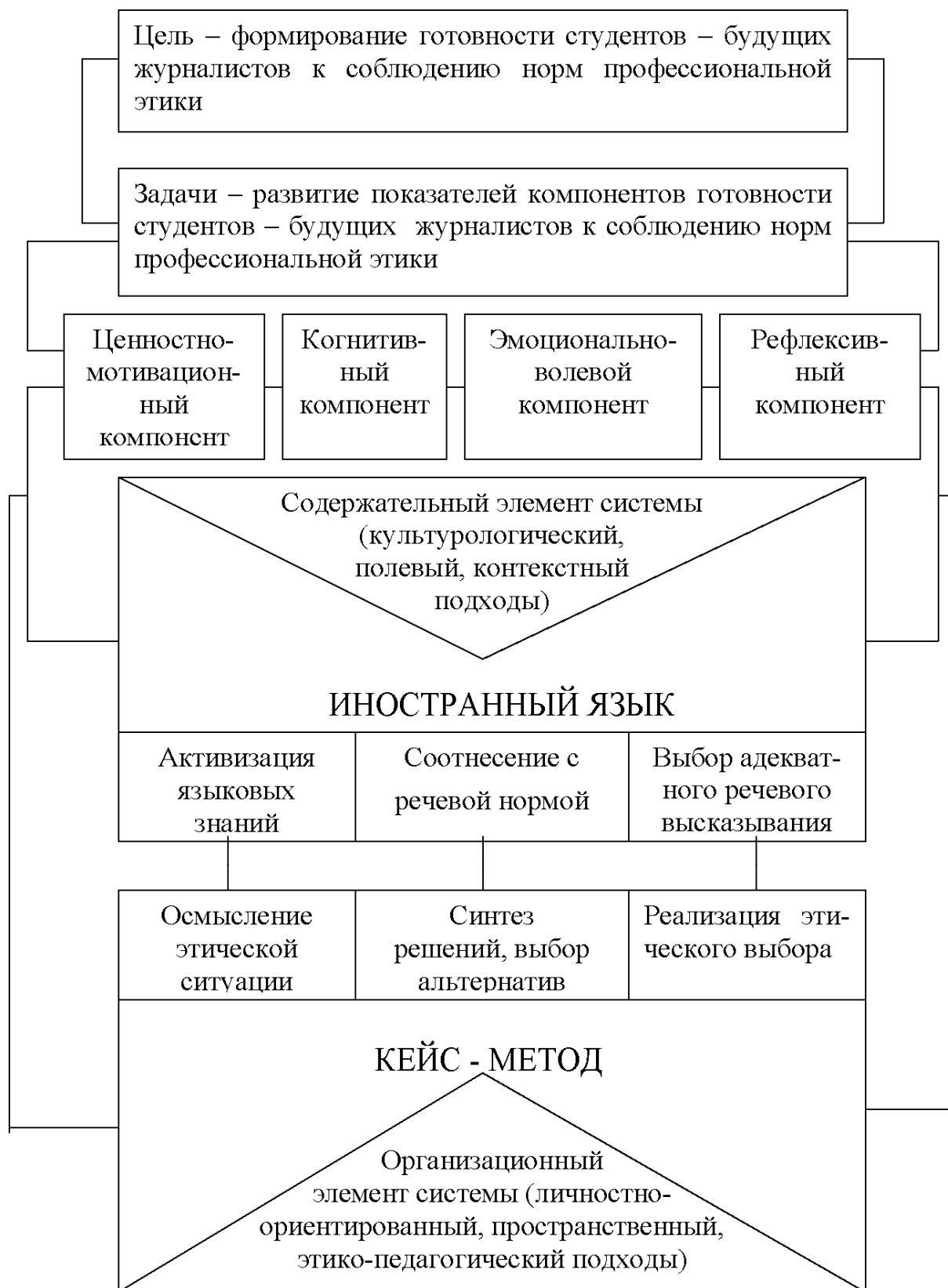
Эмоционально-волевой компонент готовности содержит умения студента – будущего журналиста управлять ситуацией и собой, моделировать и организовывать информацию, что связано с проявлением воли. Главное в волевом акте заключается в осознании ценностной характеристики цели действия, ее соответствия принципам и нормам личности. Осуществляя волевое действие, журналист противостоит власти актуальных потребностей, импульсивных желаний (материальные ценности, погоня за сенсационной информацией). Таким образом, эмоционально-волевой компонент готовности студента – будущего журналиста к соблюдению норм профессиональной этики интегрирует такие показатели, как умение избегать конфликтных ситуаций, умение контролировать эмоции, умение вести дискуссию. Соблюдение норм профессиональной этики невозможно без рефлексии, которая является важнейшим качеством регуляции, выбора и оценки профессиональных действий журналиста. Рефлексия, в зависимости от содержания задач жизнедеятельности, приводит к целостному представлению, знанию о содержании, способах и средствах своей деятельности, что позволяет критично отнестись к себе и своей деятельности в прошлом, настоящем и будущем, делает специалиста субъектом своей активности. Рефлексивный компонент готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики включает способности к самоанализу и анализу профессиональных ситуаций, к осуществлению выбора од-

ного из возможных решений, к принятию этических решений и оценке результата деятельности.

В поиске условий для развития компонентов готовности пришли к выводу о том, что современная парадигма журналистского образования, целью которого становится развитие нравственных ориентиров, ответственности за принятие решения в конкретной ситуации, выражается стратегией профессиональной подготовки в контексте культуры. Культурологический подход к формированию готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики реализовывался с помощью содержания курса иностранного языка, представляющего культурные практики личности в различных сферах жизнедеятельности, а создаваемое средствами иностранного языка поликультурное пространство направлялось на развитие показателей компонентов готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики. Так, следование образцам для усвоения иноязычной лексики приводило к осознанию специфики журналистской деятельности, а средства языка, адекватные задачам выработки показателей компонентов готовности, активизировали процесс выработки нормы знания, нормы отношения, нормы поведения будущего журналиста.

Таким образом, были расширены функции иностранного языка: от коммуникативно-ориентированной и профессионально-направленной функций до детерминирующей – формирование готовности к соблюдению норм профессиональной этики. В правомерности данной исследовательской процедуры убедились, анализируя результаты констатирующего эксперимента, выявившие недостаточную сформированность компонентов готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики, что подтвердило необходимость внесения изменений в иноязычное образование студентов – будущих журналистов, создание системы, обеспечивающей достижение цели профессиональной подготовки будущих журналистов.

Система формирования готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики



При разработке содержательного элемента системы формирования готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики опора делалась на полевые и контекстный подходы, имитирующие профессиональные ситуации; организационного элемента – личностно-ориентированный, пространственный, этико-педагогический подходы, что способствовало развитию показателей компонентов готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики, поскольку отбор содержания и методов обучения осуществлялся с учетом структурно-содержательных характеристик основного понятия.

Установлено, что в методическом плане большими возможностями в процессе обучения иностранному обладает кейс-метод как специфическая разновидность аналитической технологии, способствующая решению педагогических задач в ходе исследовательского процесса и аналитических процедур. Как технология коллективного обучения он интегрирует идеи развивающего, личностно-ориентированного обучения, включает процедуры индивидуального, группового и коллективного развития, способствует формированию у студентов этического и ценностного отношения к миру, другим людям и к самим себе. В сложную систему кейс-метода были включены процедуры моделирования, системного анализа, мысленного эксперимента, методов описания, проблемного метода, метода классификации, игровых методов, «мозговая атака», дискуссия, которые существенно обогащают, расширяют возможности и образовательный потенциал профессиональной подготовки.

Эффективность разработанной системы формирования готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики подтверждалась сравнением результатов констатирующего и формирующего экспериментов. Исследовательская работа проводилась в нескольких направлениях: наблюдались и анализировались изменения в уровне сформированности готовности будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики. С целью уточнения тактики управления процессом формирования готовности

сопоставлялись показатели ценностно-мотивационного, когнитивного, эмоционально-волевого, рефлексивного компонентов готовности будущих журналистов до и после эксперимента, выявлялась доминантность показателей в компонентах, устанавливалась между ними взаимосвязь. Для целостного представления о сформированности компонентов готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики методом корреляционного анализа были проанализированы связи между ними с помощью коэффициента корреляции Пирсона (Statistica).

Анализ материалов констатирующего и формирующего экспериментов показал расхождение по показателям в структуре компонентов готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики. Результаты опытно-экспериментальной работы дали положительную динамику показателей в когнитивном (8,8%), ценностно-мотивационном (7,1%), эмоционально-волевым (13,8%), рефлексивном (13,9%) компонентах готовности будущих журналистов, что подтвердило целесообразность использования средств иностранного языка.

Таблица 1

Результаты опытно-экспериментальной работы по формированию готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики (в % показателе)

Компоненты готовности	Констатирующий эксперимент	Формирующий эксперимент	Прирост компонента
Ценностно-мотивационный	89,3	96,5	7,1
Когнитивный	84,6	93,4	8,8
Эмоционально-волевой	79,2	93,0	13,8
Рефлексивный	80,5	94,4	13,9

Методом корреляционного анализа подтверждена правомерность выделения показателей в структуре компонентов, их взаимосвязь и взаимообусловленность, а также выделены факторы эффективной профессиональной подготовки студентов – будущих журна-

листов: фактор нормы знания, фактор нормы отношения, фактор нормы поведения.

На основе анализа полученных в ходе исследования эмпирических материалов и их теоретического осмысления пришли к следующим выводам:

1. Изменения в политической, экономической, социальной сферах современного общества нашли отражение в журналистике, что выразилось новыми направлениями журналистской деятельности, обусловившими необходимость модернизации профессиональной подготовки журналистов, обеспечивающей выработку способности к принятию ответственных решений в процессе профессиональной деятельности. Для разрешения противоречия между существующей нравственной системой ценностей в форме безусловных принципов в профессиональной сфере и функционирующей системой моральных норм и предписаний в конкретном социуме необходимо осознание журналистом двойственного характера труда, значимости его способностей к соотнесению, согласованию и выбору поступка, чему будет способствовать готовность к соблюдению норм профессиональной этики.

2. Готовность к соблюдению норм профессиональной этики выступает важным показателем профессионализма современного журналиста и как сложное интегративное личностное образование предполагает регламентацию профессионального поведения на основе ценностных ориентиров, нравственных принципов, этических норм, что обеспечивает повышение роли самоанализа и самокоррекции в профессиональной деятельности.

3. Осуществление журналистской деятельности в пространстве культуры требует готовности журналистов к соблюдению норм профессиональной этики, формируемой в процессе профессиональной подготовки в вузе. Методологическими ориентирами для формирования готовности становятся идеи гуманизации и гуманитаризации журналистского образования, реализация которых достигается средствами иностранного языка. Деятельность преподавателя, формирующего готовность к соблюдению норм профессиональной этики в процессе обучения иностранному языку студентов – будущих журна-

листов, должна направляться на отбор иноязычной лексики на основе культурологического, полевого и контекстного подходов. Технологию усвоения отобранного содержания, основу которого представляет кейс-метод, обеспечивающий выработку умений управлять ситуацией, принимать ответственные решения на основе норм профессиональной этики, будет определять личностно-ориентированный, пространственный, этико-педагогический подходы.

4. Формирование готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики должно происходить в педагогической системе, которая интегрирует содержательный элемент, способствующий развитию ценностно-мотивационного и когнитивного компонентов, и организационный элемент, направленный на развитие эмоционально-волевого и рефлексивного компонентов, что находит выражение мерой проявления доминирующих показателей в каждом из компонентов.

5. Доказательством эффективности системы формирования готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики будет количественный рост показателей компонентов готовности будущих журналистов, усиление их взаимосвязи, что свидетельствует о повышении интереса к журналистской деятельности, развитии потребности к соблюдению норм профессиональной этики, норм речевого поведения, выработке способностей к самоанализу, оценке ситуации, принятию этических решений.

Выполненное нами исследование проблемы формирования готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики вносит определенный вклад в решение задач профессиональной подготовки будущих журналистов. Вместе с тем, осознаем, что не все поставленные задачи решены в равной степени глубоко и основательно. За пределами исследования остались такие аспекты, как определение уровней сформированности готовности студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики; разработка средств оценки и контроля качества профессиональной подготовки к журналистской деятельности.

2007 г.

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Актуальность исследования. Обострение межнациональных отношений, этнические конфликты, угроза терроризма, усиление религиозно-нравственных противоречий в конце XX века – начале XXI века повлекли за собой необходимость переосмысления взаимоотношений в государственном, социальном, личностном аспектах. Проблема нетерпимых, конфликтных отношений, в основе которых лежат половые, расовые, национальные, возрастные, профессиональные, конфессиональные и другие различия, вызвала появление нормативных документов, государственных целевых программ, исследовательских работ в области философского, социологического, психологического, педагогического знания, рассматривающих пути преодоления социальной напряженности, противостояния и конфликтов.

Анализ научной литературы и изучение педагогической практики показывает, что в условиях крушения официальной идеологии, системы ценностей, социально-экономических изменений и политических преобразований, происходящих в нашем обществе, образование как сфера трансляции культуры способствует созданию необходимых условий для обучения продуктивному разрешению ситуаций конфликта и напряженности, возникающих на основе различий и их предупреждению.

Вместе с тем, исследователями (А.В. Миронов, А.А. Овсянников и др.) отмечается кризисное состояние российского образования, потеря его социообразующей роли, недостаточность реализации воспитательной функции. Реформы образования, в рамках которых определяется качество образовательной деятельности, усложняют процесс решения педагогических задач, что может вызвать эмоциональное и профессиональное сгорание, излишнюю конфликтность, повышен-

ную агрессивность, в отдельных случаях проявление психологического и физического насилия над учащимися.

Высокая конфликтность профессиональных отношений «учитель – учащиеся», как отмечают исследователи, является следствием неспособности вести диалог, отсутствия гибкости, взаимной неприязни, нетерпимости. Отсутствие толерантного мышления, несовершенство регулятивно-организаторских, управленческих, коммуникативных навыков с позиции толерантного взаимодействия, незрелость умений саморегуляции в процессе педагогического общения, невладение способами разрешения напряженных, конфликтных ситуаций ведут к снижению эффективности образовательного процесса. Учитель – носитель и транслятор определенного идеала культуры в обществе – обладает личностными качествами, проявление которых в педагогически целесообразных действиях необходимо для успешного решения профессиональных задач. Наиболее значимым среди них является педагогическая толерантность.

Учеными доказывается необходимость разработки проблемы формирования педагогической толерантности студентов – будущих учителей в структуре профессионально значимых свойств на основе личностно-деятельностного (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, и др.), профессионально-личностного (Л.С. Гусев, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков и др.), акмеологического (И.Б. Баткина, Н.В. Кузьмина, А.Л. Реан, Е.И. Степанова и др.), деонтологического (Ю.П. Азаров, Ш.А. Амонашвили, Т. Гордон, К.М. Левитан и др.), прогностического (О.А. Абдуллина, К.М. Дурай-Новакова, А.К. Маркова, Л.М. Митина и др.), культурологического (З.П. Абросимова, В.И. Андреев, В.С. Библер, А.Б. Орлов, А.И. Пискунов и др.), аксиологического (С.Г. Вершловский, В.И. Гинецинский, А.В. Кирьякова, Р.Р. Насретдинова и др.), компетентностного (И.Г. Агапов, Г.К. Селевко, В.М. Шепель, С.Е. Шишов и др.) подходов. Философские аспекты толерантности представлены в исследованиях Р.Р. Валитовой, А.П. Садохина, В.В. Шалина и др. К вопросам формирования толерантного сознания обращаются А.Г. Асмолов, А.А. Дергач, В.Г. Зазыкин, Е.В. Селезнева,

П.В. Степанов и др.; выделяется как отрасль научного знания педагогика толерантности (А.М. Байбаков, Б.З. Вульф, Е.О. Галицких, О.В. Исаева, В.П. Комаров, П.Ф. Комогоров, Н.Я. Макарова и др.), а педагогическая толерантность рассматривается в связи с принципом гуманизации образования (М.А. Перепелицына и др.).

Изучается данная проблема зарубежными исследователями в связи с профессиональным отбором и подготовкой преподавателей (Т. Букер, К. Марсолье, Дж. Д. Райнс, Дж. Х. Строндж и др.).

Однако, несмотря на разработку различных аспектов профессионально-педагогической подготовки, проблема формирования педагогической толерантности будущих учителей требует дополнительного исследования. Так, анализ научной литературы показывает, что в педагогической науке не существует единого подхода к пониманию сути самого понятия «толерантность», а термин «педагогическая толерантность» нуждается в научном уточнении в силу востребованности практикой средств ее формирования у студентов – будущих учителей.

Значимость педагогической толерантности как идеала межличностных отношений «учитель – воспитанник» обуславливается, с одной стороны, конфликтностью образовательной системы, где толерантность может выступать инструментом предупреждения и разрешения конфликта, с другой стороны, в связи с интеграцией России в мировое сообщество актуализируется важность диалога культур на основе принятия, уважения и толерантности. Изучение и преподавание иностранного языка и культуры иноязычной страны предопределяет нахождение учителя (будущего учителя) иностранного языка в системах двух культур, отражающих особенности мировоззрения и ценностей родной и иноязычной стран, переживание смены перспектив при рассмотрении культуры своей страны с позиции иноязычного общества и наоборот. Так, системы культур перестают существовать в сознании отдельно друг от друга, они взаимопроникают и обогащаются в процессе диалога. Априорная терпимость к иной системе ценностей, основанная на изначальной мотивации к изучению языка и культуры другой страны, лежит в основе формирования педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка.

Таким образом, на современном этапе развития профессионально-педагогического образования выявляются противоречия между: запросом общества на толерантную личность и недостаточной направленностью системы образования на ее развитие; потребностью образовательной практики в теоретико-методологическом обосновании процесса формирования педагогической толерантности и его недостаточностью для решения задач профессиональной подготовки учителей; необходимостью определения средств формирования педагогической толерантности студентов – будущих учителей в современных условиях и неполным учетом в ходе профессиональной подготовки дидактических возможностей учебных дисциплин.

Актуальность и недостаточная разработанность проблемы формирования педагогической толерантности в педагогической теории и практике определили выбор темы данного исследования: «Формирование педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка».

Стремление найти пути разрешения указанных противоречий обусловило **проблему** исследования. В теоретическом плане – это проблема обоснования подходов к организации процесса формирования педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка. В практическом плане – это проблема определения средств, способствующих развитию педагогической толерантности студентов – будущих учителей в процессе обучения иностранному языку.

Процесс глобализации и формирование единого культурно-образовательного пространства современного мира, сопровождающийся повышенной конфликтностью, возвращает исследователей к поиску путей его стабилизации и бесконфликтного сосуществования. Одной из форм цивилизованного компромисса между признанием различий и готовностью с уважением их воспринимать является толерантность.

Анализ научной литературы позволил установить, что толерантность как научная категория характеризует уровень осмысления этических и этнических элементов в развитии современного общества и

предполагает развитие умений толерантного поведения. Исследования категории «толерантность» в контексте различных областей научного знания приводят к специфическому определению ее содержания в каждой из них. Так, в философии – это нравственная ценность и этический принцип, в психологии – свойство личности, актуализирующееся в ситуации несовпадения взглядов и проявляющееся снижением сензитивности к объекту взаимодействия, в педагогике – условие осуществления эффективной профессионально-педагогической деятельности.

Относительная новизна и неоднозначность понимания термина «толерантность» в русском языковом сообществе связаны с социально-культурным контекстом функционирования данного понятия. Приравниваемая изначально к терпимости, толерантность, накладываясь на русскую лексическую систему, неправомерно отождествляется с близкими понятиями и обогащается нежелательными коннотациями (безразличие, равнодушие, индифферентность, беспринципность, попустительство), зависящими от социокультурного контекста. Анализ разлитых в культуре и обыденном сознании способов видения мира и представлений людей показывает, что толерантность как ценность слабо осознается среди базовых ценностей россиян, в то время как европейская и, в частности, французская культура ориентируется на приоритетную значимость толерантности и на уровне социума, и в повседневной жизни. Различие систем ценностей приводит к неоднозначному пониманию идеи толерантности и необходимости ее реализации в различных культурах, что зависит от исторического опыта, культуры и традиций народов.

Различие точек зрения относительно сути толерантности (нравственная ценность, этический принцип бытия, принцип взаимоотношений, принцип выбора определенных идеалов и приобретения позиции) свидетельствует о сложности проявления этого феномена. В то же время, толерантность как интегративная характеристика личности обеспечивает ее самоактуализацию, нормальное развитие и успешность профессиональной деятельности.

Установлено, что как ментальное проявление толерантность имеет свои специфические особенности в различных культурах. Сравнение европейской, в частности французской, культуры, восточной и российской позволяет утверждать, что ее активное проявление свойственно европейской культуре, пассивное проявление – традиционно для восточной культуры, в российской культуре толерантность идентифицируется с терпимостью, которая выступает нравственной ценностью, идеалом отношений и поведения, которые находятся в пределах внутренних ограничений, самообладания и контроля. Ментальный характер толерантности предопределяет реакции субъектов на определенные ситуации, при этом областями проявления толерантности выступают область речи (интонационное оформление – фонетический уровень, подбор слов и грамматических средств для адекватного выражения мысли – лексико-грамматический уровень); область отношений (мотивация к тому или иному типу отношения, ценностный характер отношения); область поведения (диалогичность, неконфликтность).

Повышение конфликтности в межнациональных, общественных, личностных отношениях, рост агрессивности в современный период развития общества требуют создания инструментария, который может эффективно парировать данные проявления и предупреждать их. Таким инструментом в области профессиональной деятельности и на личностном уровне может стать толерантность. Толерантность как интегративная характеристика личности проявляется справедливостью, ненасилием, терпимостью, принятием, уважением, сотрудничеством, самообладанием, эмпатийностью. Выделенные на основе анализа научной литературы способы проявления толерантности во многом совпадают со средствами предотвращения и разрешения конфликтов, что позволяет сделать вывод о сходстве их механизмов, следовательно, формирование толерантности может способствовать снижению конфликтности сферы личностных и профессиональных отношений.

Специфика труда учителя, заключающаяся в основном виде деятельности – общении, требует выделения особой личностной катего-

рии – педагогической толерантности, которая выступает как интегративная характеристика личности, имеющая ценностный характер и проявляемая в отношенческом и поведенческом аспектах.

На основе анализа понимания толерантности в философском, психологическом, педагогическом аспектах в структуре педагогической толерантности выделяем: когнитивный, ценностно-мотивационный, поведенческий компонент. В когнитивном компоненте педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка наибольшую значимость представляют знания стратегий взаимодействия и общения на основе принятия и ненасилия; в ценностно-мотивационном компоненте – принятие идей педагогической толерантности как профессиональной ценности; в поведенческом компоненте педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка – умения находить способы предупреждения и разрешения конфликтных ситуаций.

Коммуникативный подход к изучению иностранному языку обуславливает овладение иностранным языком не только как средством общения, но и как средством межкультурного взаимодействия, приобщения к иной культуре, отражающей менталитет, традиции, ценности иноязычного народа. Содержание иностранного языка становится средством становления личности человека в общеобразовательном смысле и средством, способствующим формированию определенных новообразований в личности, в том числе, в личности специалиста.

Выделение категории «педагогическая толерантность будущего учителя иностранного языка» потребовало переосмысления подходов к организации профессиональной подготовки студентов филологического факультета. Логика определения средств формирования педагогической толерантности заключалась в ориентации на ведущий вид педагогической деятельности – общение, что позволило представить труд будущих учителей иностранного языка как коммуникативную деятельность и установить ее основной вид – диалоговое общение. Предполагали, что иностранный язык как средство межкультурного взаимодействия способствует осознанию ценностей своей и чужой

культуры, выработке толерантного сознания, а применение дискуссионных форм и метода диалогических ситуаций в процессе обучения иностранным языкам будущих учителей позволяет выработать умения и развить способности к толерантному поведению при решении проблемных профессиональных задач.

Изучение нескольких живых иностранных языков преследует не только цель овладения языком как средством коммуникации, но и усвоение взаимосвязи между культурой (в том числе речевой), спецификой поведения и культурными ценностями родной страны и иноязычного сообщества, освоение моделей речевого поведения с позиции культурных ценностей, что должно ориентировать студентов на оптимизацию речевого общения и межличностного взаимодействия, ориентировать на этический характер общения, личностного и профессионального взаимодействия. Приобщение студентов – будущих учителей иностранного языка к иноязычной культуре возможно только при условии насыщения учебных материалов страноведческой информацией о стране изучаемого языка, ее национальных ценностях, особенностях менталитета, отражающихся в речевом поведении и взаимодействии.

В ходе исследования выявлено, что формирующие возможности предоставляет изучение второго иностранного языка, что повышает практическую значимость первого иностранного языка при использовании знаний интернациональной лексики, схожести грамматических структур, общеучебных умений и навыков, полученных при изучении первого иностранного языка. Наличие опыта овладения одним иностранным языком актуализирует полученный лингвистический опыт, значительно облегчает овладение основными видами речевой деятельности, способствует развитию способностей к межкультурной коммуникации на качественно ином уровне.

В ходе констатирующего эксперимента была выявлена недостаточность знаний студентов о феномене толерантности, его значимости для общества и профессиональной деятельности, что подтвердило необходимость внесения изменений в процесс подготовки студентов

– будущих учителей иностранного языка, разработки средств формирования педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка.

Суть формирующего эксперимента заключалась в разработке модели системы формирования педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка, основное назначение которой состояло в реализации цели (формирование педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка) и выполнении задач для ее достижения (развитие показателей компонентов педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка).

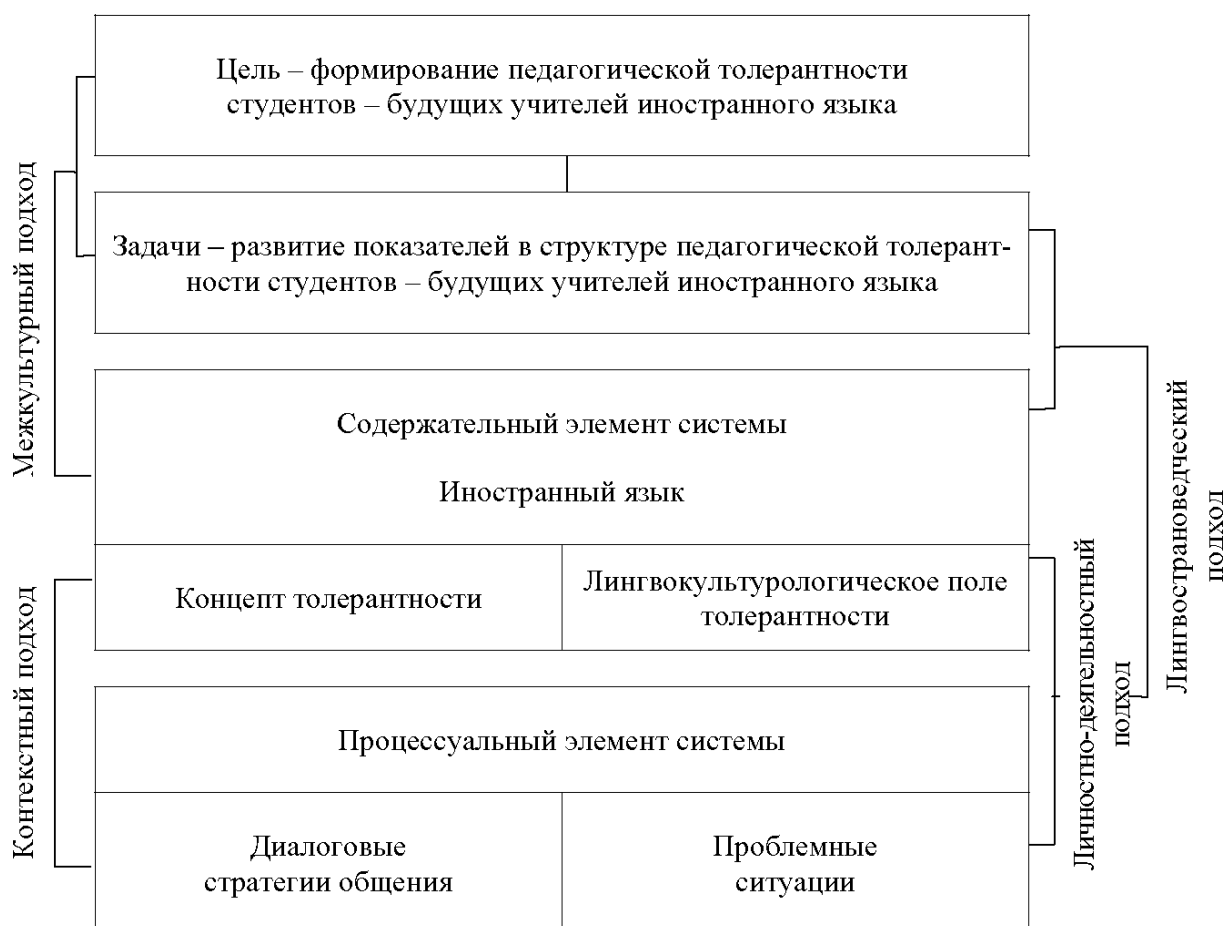
Методологическую основу моделирования системы представил межкультурный подход к организации процесса профессиональной подготовки, что позволило обучать иностранному языку во взаимопроникающих и обогащающихся в процессе диалога системах родной и иноязычной культуры, воссоздающих особенности национального мировоззрения и ценностей. При отборе содержательного элемента опора делалась на лингвострановедческий подход, позволивший определить концепт и лингвокультурологическое поле толерантности, имеющие свою специфику в культуре страны изучаемого иностранного языка и в родной культуре. Освоение концепта и лингвокультурологического поля толерантности осуществлялось на основе иноязычных текстов, инфографических документов, песенных материалов и театрального жанра мюзикла. На принципах личностно-деятельностного и контекстного подходов моделировалось предметное содержание будущей профессиональной деятельности; интегративный подход способствовал целесообразному соединению языковых и профессионально-ориентированных тематических элементов, преобразованию иностранного языка из цели обучения и средства общения в средство формирования педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка.

Для усвоения содержательного и реализации процессуального элементов системы формирования педагогической толерантности

студентов – будущих учителей иностранного языка в соответствии с лично-деятельностным и контекстным подходом были отобраны диалоговые стратегии, применяемые в ходе дискуссий, дебатов, игр.

Схема 1

Система формирования педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка



В результате апробирования системы формирования педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка был выявлен рост показателей компонентов педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка, что подтвердило эффективность отобранных средств. Методом корреляционного анализа была подтверждена взаимосвязь компонентов в структуре педагогической толерантности, доказывающая правомерность определения ее сути как интегративного свойства личности. Смена доминирующих показателей в когнитивном, ценностно-мотивационном и поведенческом компонентах, доказанная сравнени-

ем результатов констатирующего и формирующего экспериментов, подтвердила факт осознания студентами – будущими учителями иностранного языка сущности явления толерантности, принятии ее как профессиональной ценности и стремлении реализовывать общение и взаимодействие толерантными способами.

Таблица 1

Сравнительный анализ результатов сформированности компонентов в структуре педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка (в % показателе)

Этапы	Компоненты		
	Когнитивный	Ценностно-мотивационный	Поведенческий
Констатирующий эксперимент	46	49	52
Формирующий эксперимент	85	75	70

Для целостного представления о сформированности педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка с помощью корреляционного анализа были проанализированы связи между показателями компонентов с помощью коэффициента корреляции Пирсона (Excel). Направление корреляционной связи между компонентами педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка определялось по знаку корреляции: положительный знак – связь прямая (при изменении одной переменной происходит равномерное изменение другой переменной); отрицательный – связь обратная (с изменением значения одной переменной происходит изменение другой переменной на обратное). Сила связи определялась по абсолютной величине корреляции от 0 до 1. Анализ полученных данных проводился по матрицам данных констатирующего и формирующего экспериментов.

Анализ корреляционных матриц по результатам констатирующего эксперимента показал: сильную взаимосвязь когнитивного и ценностно-мотивационного компонентов ($r = 0,5296471$), когнитивного и поведенческого компонентов ($r = 0,5639317$); менее значимую

связь ценностно-мотивационного и поведенческого компонентов ($r = 0,324517$). Несмотря на недостаточную представленность в содержании учебных дисциплин информации о педагогической толерантности как профессиональной ценности и как стимула к контактам на основе принятия и ненасилия, когнитивный компонент, дал более значимые связи, что объясняется ведущим учебно-познавательным мотивом студентов и недостаточной профессиональной контекстностью процесса освоения специальности. Было обнаружено, что когнитивный компонент сильнее связан с поведенческим и слабее с ценностно-мотивационным, что подтверждает необходимость признания педагогической толерантности как профессиональной ценности на основе увеличения объема знаний о феномене толерантности. Подтвердилось предположение о том, что знания о сущности толерантности, способах ее проявления, стратегиях толерантного взаимодействия и общения, предупреждении конфликтов оказывают большее влияние на поведение, нежели чем на мотивацию к профессионально-педагогической деятельности на основе принятия и ненасилия. А мотивация, выражаемая интересом к общению и взаимодействию на основе принятия и ненасилия и потребностью в них, оказывают меньшее влияние на развитие показателей поведенческого компонента, что подтверждает недостаточное осознание на теоретическом уровне взаимосвязи результатов практической деятельности от направленности на ее предмет – личность ученика. В структуре когнитивного компонента наиболее сильные связи дал показатель «знания о сути толерантности»; ценностно-мотивационного – «интерес к общению и взаимодействию на основе принятия и ненасилия»; поведенческого – «умения проявлять оптимальную коммуникативность и диалогичность», что подтвердило направленность студентов при обучении иностранному языку на общение.

Формирующий эксперимент подтвердил эффективность спроектированной системы: была отмечена положительная динамика показателей компонентов педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка, усиление их взаимосвязи.

По результатам формирующего эксперимента выявлено усиление корреляционных связей между тремя компонентами в структуре педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка. Упрочилась связь между когнитивным и ценностно-мотивационным компонентом (было $r = 0,5296471$, стало $r = 0,69094731$), что свидетельствует об осознании знаний о педагогической толерантности как профессиональной ценности. Повысился коэффициент взаимосвязи между ценностно-мотивационным и поведенческим компонентами (было $r = 0,5639317$, стало $r = 0,70933842$), что свидетельствует об усилении потребности в реализации на практике моделей толерантного поведения; усилилась корреляционная взаимосвязь когнитивного и поведенческого компонентов (было $r = 0,5639317$, стало $r = 0,68002557$), что объясняется трансформацией знаний в ценности и их влиянием на осознание роли личности учителя и его поведения в конфликтной ситуации.

По результатам формирующего эксперимента в структуре когнитивного компонента наиболее сильные связи дал показатель – «знания стратегий взаимодействия и общения на основе принятия и ненасилия»; ценностно-мотивационного – «принятие идей педагогической толерантности как профессиональной ценности»; поведенческого компонента – «умения взаимодействовать». Сравнение данных, полученных в ходе констатирующего и формирующего экспериментов, подтвердило гипотетическое предположение о том, что изучение иностранного языка обеспечивает формирование педагогической толерантности студентов – будущих учителей, что выражается позитивными изменениями в когнитивном, ценностно-мотивационном и поведенческом компонентах.

Таким образом, опытно-экспериментальная работа по проблеме формирования педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка позволила прийти к следующим выводам:

1. Поиск путей решения нетерпимых и конфликтных взаимоотношений на мировом и личностном уровне меняет характер профессиональной подготовки будущих учителей, обучение которых должно

обеспечить формирование личностных свойств, обуславливающих эффективное выполнение профессионально-педагогической деятельности. Противоречие между потребностью общества в толерантной личности учителя и недостаточной направленностью системы образования на ее развитие может быть разрешено в ходе профессиональной подготовки, направленной на формирование педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка.

2. Профессиональная подготовка студентов – будущих учителей иностранного языка, гарантирующая адекватное восприятие партнера по коммуникации, готовность к сотрудничеству и взаимодействию, самоконтролю и регулированию своего поведения в конфликтных ситуации, выражается педагогической толерантностью – интегративным свойством личности, обуславливающим способность учителей иностранного языка к успешному взаимодействию в области профессиональной деятельности, продуктивному разрешению конфликтов и их предотвращению, основанному на знании диалоговых стратегий общения, критическом осмыслении и выработке суждений, базирующихся на принятии идей толерантности и ненасилия.

3. Принимая в учет ведущий вид деятельности учителя иностранного языка (общение), продуктивность которого обуславливается готовностью к толерантному взаимодействию, средствами формирования педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка выступают: предмет взаимодействия – иностранный язык; содержание взаимодействия – страноведческий контекст языка; способы взаимодействия – диалоговые.

4. Разработанная система формирования педагогической толерантности, представляющая единство и взаимообусловленность содержательного элемента (концепт толерантности и лингвокультурологическое поле толерантности) и процессуального элемента (диалоговые стратегии общения, метод анализа проблемных ситуаций) направлена на совершенствование профессиональной подготовки студентов – будущих учителей иностранного языка.

5. Критериями оценки эффективности системы формирования педагогической толерантности студентов – будущих учителей ино-

странного языка выступает количественный рост показателей компонентов педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка, усиление их взаимосвязи, что свидетельствует об осознании значимости толерантности как общечеловеческой, личностной и профессиональной ценности.

Выполненное нами исследование проблемы формирования педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка вносит определенный вклад в решение задач профессиональной подготовки будущих учителей и способствует успешности профессионально-педагогической деятельности будущих учителей иностранного языка. Вместе с тем мы осознаем, что не все поставленные проблемы решены в полной мере глубоко и основательно. За пределами исследования остались такие аспекты, как определение возможностей метода проектов, разработка системы контроля качества профессиональной подготовки будущих учителей средствами иностранного языка. Выполненное нами исследование проблемы формирования педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка вносит определенный вклад в решение задач профессиональной подготовки будущих учителей и способствует успешности профессионально-педагогической деятельности будущих учителей иностранного языка. Вместе с тем мы осознаем, что не все поставленные проблемы решены в полной мере глубоко и основательно. За пределами исследования остались такие аспекты, как определение возможностей метода проектов, разработка системы контроля качества профессиональной подготовки будущих учителей средствами иностранного языка.

2007 г.

**РАЗДЕЛ II. ДИССЕРТАЦИИ, ВЫПОЛНЕННЫЕ
ПОД РУКОВОДСТВОМ ДОКТОРА
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОРА
Л.В. КУРИЛЕНКО**

Сидорова Л.В.

**ПОДГОТОВКА МОЛОДОГО СПЕЦИАЛИСТА
В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
КОЛЛЕДЖА СФЕРЫ БЫТА И УСЛУГ**

Актуальность исследования. С начала 80-х годов в образовании в целом и в профессиональном образовании, в частности, начали усиливаться кризисные явления, которые были обусловлены стагнацией в экономике, государственном управлении, в социальной сфере общества, что повлекло за собой ряд реформ.

Одна из них (90-е гг.) была направлена на пересмотр учебных планов с целью введения единого уровня содержания образования, строгого профилирования всех видов производственной практики, а также последовательного увеличения приема учащихся. Изменения привели к серьезным противоречиям в содержании и качестве подготовки кадров. Во-первых, игнорирование учета реальных потребностей народного хозяйства в специалистах явилось причиной того, что многие выпускники начинали трудовую деятельность не по своей специальности. Во-вторых, отставание в развитии материально-технической и учебно-производственной базы учебных заведений, устоявшиеся традиции в методике преподавания без учета реалий времени осложнили процесс адаптации молодых специалистов к новым условиям жизни и работы. Это проявилось в недостаточном умении устанавливать контакты с руководством, коллегами, в отсутствии навыков выхода из конфликтных ситуаций, организаторских способностей и психолого-педагогических знаний, необходимых для делового общения.

Таким образом, недостаточная востребованность молодых специалистов на рынке труда, с одной стороны, и влияние новых социально-экономических условий – переход к рыночной экономике, с другой, вызвали необходимость коренных преобразований в подготовке рабочих кадров. Общеизвестно, что от уровня подготовленности сегодняшней молодежи к профессиональной деятельности в условиях цивилизованного рынка во многом зависит успешное решение проблемы экономической стабильности в обществе, повышение благосостояния граждан, их социальная зрелость и полноценная адаптация к требованиям рынка труда. Важную роль сегодня приобретает и нравственная подготовка специалиста к участию в рыночных отношениях, формирование моральных качеств, которые помогут обеспечить этическую основу предпринимательской деятельности. Активность и предприимчивость приходят на смену старым чертам экономического поведения, среди которых доминирующее место занимали пассивность, инертность, нерешительность, иждивенчество. Следовательно, проблема формирования личности молодого специалиста становится актуальной. Как показывает анализ научной литературы, общетеоретические и практические подходы к обучению и воспитанию молодежи рассматривались в работах Ю.К. Бабанского, О.С. Богдановой, Н.С. Бадиной, Г.Н. Волкова, Л.Ю. Гордина, Д.М. Гришина, Н.С. Дежниковой, Ф.Ф. Королева, Э.Г. Костяшкина, Б.Т. Лихачева, Н.М. Магомедова, А.С. Макаренко и др.

Сущность процесса развития личности раскрыта в трудах П.П. Блонского, Л.И. Божович, Г.С. Косткжа, А.Б. Орлова, А.В. Петровского. Роль индивидуальных особенностей в развитии личности выявлена в трудах Л.И. Божович, Л.С. Выготского, И.В. Дубровиной, И.С. Кона, А.В. Мудрика, А.В. Петровского, Д.И. Фельдштейна, А.Г. Хрипковой. К вопросам формирования личности в процессе профессиональной подготовки обращались С.Я. Батышев, В.С. Збаровский, Т.И. Руднева, В.А. Сканун, С.Н. Чистякова, Д.В. Чернышевский, В.А. Фокин. В условиях развития активной личности в процессе подготовки молодого специалиста повысился интерес к такому

качеству, как предприимчивость: Л.К. Аверченко, М.В. Богданов, В.Г. Булыгина, А.Л. Журавлева, Т.В. Корнилова, В.П. Поздняков, Б.А. Райсверг, С.К. Резник, С.К. Роцин, М.И. Руткевич.

Одним из основных профессиональных качеств в новых социально-экономических условиях выступает конкурентоспособность. Разработкой данной проблемы занимаются такие ученые, как Л.К. Аверченко, В.И. Андреев, Б.З. Вульф, С.З. Жидкин, Р.Г. Манапов.

Принципиальное значение для разработки проблемы подготовки молодого специалиста, способного работать в новых социально-экономических условиях, имеет личностно-деятельностный подход, рассматриваемый в работах Л.И. Анциферовой, Л.П. Буге, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна.

Обучение учащегося в соответствии с принципами гуманистической педагогики и психологии должно гарантировать становление в каждом обучаемом конгруэнтности, толерантности, что обеспечит максимальный психологический комфорт для его развития, и он сам сможет стать гарантом гуманного отношения к другим людям (Ш.А. Амонашвили, М.Д. Горячев, В.М. Коротков, Б.Т. Лихачев, О.В. Черкасова).

Рыночная экономика отличается подвижностью конъюнктуры, подвержена динамичным изменениям соотношения спроса и предложения. Данная специфика хозяйствования привела к структурной перестройке профессионального образования путем внедрения инноваций как в саму систему, так и в учебно-воспитательный процесс. Пример таких нововведений – появление лицеев, колледжей на базе профессионально-технических училищ, позволяющих осуществлять подготовку специалистов различных квалификаций и уровней от рабочего до техника и инженера, создавать условия для развития способностей каждого учащегося на основе самоопределения на любой ступени учебной профессиональной деятельности.

Однако остается открытым вопрос соответствия государственного заказа на специалиста сферы быта и услуг уровню его подготовки, соответствия требований заказчика личностным качествам исполни-

теля. С этой точки зрения принципиальными и методологически важными являются труды Ю.К. Бабанского, П.Я. Гальперина, С.З. Зиновьева, М.В. Кларина, И.Я. Лернера, А.М. Матюшкина, Н.Ф. Талызиной.

Таким образом, противоречия в административно-государственной экономической, социальной сферах общества, сложившиеся на новом этапе развития, повлекли за собой появление противоречия всего профессионального образования в целом и сервисного образования, в частности. Это противоречие между традиционным подходом к обучению и воспитанию специалистов сферы быта и услуг и сложившимися в настоящий период в обществе социально-экономическими условиями: рыночная экономика, создание рынка спроса и предложения, повышенные требования к сервисному обслуживанию, конкуренция на рынке труда, развитие малого и среднего бизнеса.

Теоретическая и практическая значимость проблемы подготовки молодого специалиста, способного работать в новых социально-экономических условиях, недостаточная разработанность ряда аспектов профессионального обучения и воспитания специалистов сферы быта и услуг определили тему исследования: «Подготовка молодого специалиста в условиях инновационной деятельности колледжа сферы быта и услуг». Основу инновационных преобразований составляет научно-технический прогресс. Но современной техникой, высокими технологиями способен управлять только высококвалифицированный специалист. Поэтому возникла необходимость перехода профессионального образования на новый этап, суть которого – подготовка молодого специалиста, который бы явился движущей силой во всех сферах деятельности. Эту задачу возможно решить в условиях внедрения в учебно-воспитательный процесс педагогических инноваций.

Было выявлено, что педагогическими основами инновационных процессов являются целесообразность на разных этапах процесса обучения, высокий воспитательный потенциал внедряемых инноваций, психологическая комфортность процесса обучения, творческая актив-

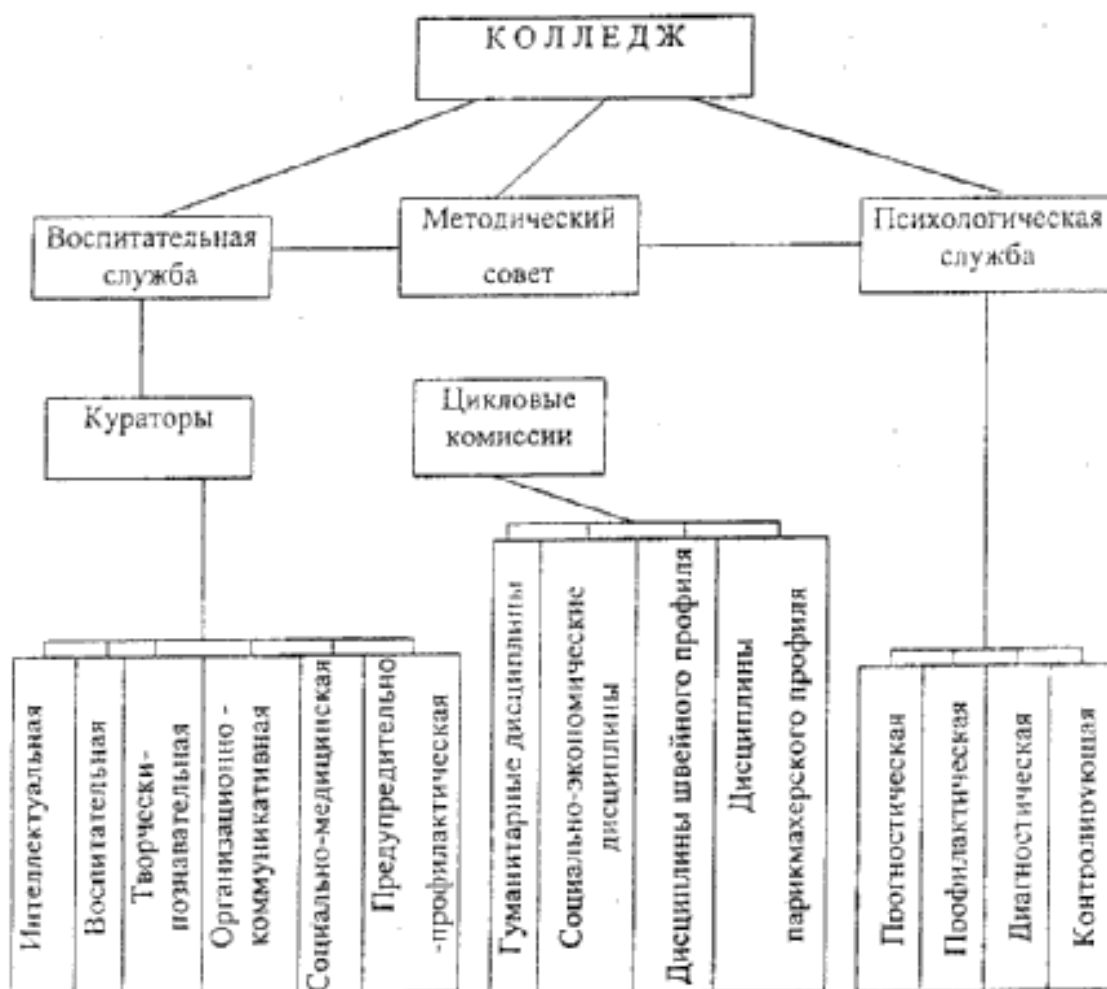
ность педагога и учащегося. Принципами жизнедеятельности инновационных процессов являются: обратимость, единство, гармония, целостность, поиск, исследование, проблемность, воспроизводство.

Установлено, что смысл инновационных преобразований заключается в реализации структурных связей системы и ее целостности, в динамичности взаимодействия нововведения с другими элементами, системами. Так, материально-технические нововведения влияют на социальную сферу общества в целом и на процессы обучения и воспитания, в частности, в то же время результаты социальных преобразований оказываются более значимыми для дальнейшего его развития.

В производственной деятельности инновационные процессы рассматриваются через призму технологических (производственных) процессов, которые отражают последовательность выполнения операций. Отсюда следует, что инновационный технологический процесс – система нововведений, заключающаяся в последовательности методов обработки, выполнения, изготовления какого-либо продукта. В учебно-воспитательной деятельности инновационные процессы рассматриваются с точки зрения внедрения технологий обучения, которые представляют собой новую систему учебного процесса на основе совершенствования его содержания, методов и форм. В процессе экспериментальной работы была выявлена совокупность инновационных технологий, под которыми понимается сумма методологических и инструментальных способов, используемых для педагогических целей.

Теоретическое исследование инновационных преобразований в учебно-воспитательном процессе позволило определить структуру и содержание профессионального учебного заведения нового типа – колледж. Его специфика заключается в повышенном уровне программ начального и среднего профессионального образования, многофункциональности системы «колледж-ВУЗ», востребованности его специалистов на рынке образовательных услуг.

Инновационная системно-структурная деятельность колледжа сферы быта и услуг



Выявлено, что ситуация успеха педагогической деятельности в подготовке специалиста сферы быта и услуг, отвечающего требованиям современного рынка труда, стала возможна при новом подходе к системно-структурной организации учебно-воспитательного процесса колледжа, строящейся на основе запросов социума, профессиональной среды и особенностей ступеней образования. Условиями данного подхода являются: внедрение инновационного содержания в обучение; активизация деятельности учащихся посредством инновационных методов, средств и форм обучения; организация инновационных служб, новизна которых определяется увеличением воспитательных функций куратора; расширением сферы деятельности цикловых комиссий; организацией психологической службы.

Построенная таким образом педагогическая деятельность по подготовке специалиста сферы быта и услуг заключается в предоставлении учащимся широких возможностей для достижения высокого уровня профессионального мастерства, социальной адаптации, саморегуляции в условиях рыночных отношений.

В результате теоретических исследований выделены компоненты подготовки специалиста сферы быта и услуг (общепрофессиональный, специфически-профессиональный, личностный), направленные на формирование качеств. С этой целью выведен алгоритм эффективности технологий: специфичность, цель, содержание, формирование, значимость.

Инновационный характер сконструированной модели определяют следующие факторы:

1. В условиях рыночной экономики новыми качествами в общепрофессиональном компоненте выступают предприимчивость и конкурентоспособность, что позволяет выпускнику успешно работать в секторе малого и среднего бизнеса, выдерживать конкуренцию на рынке труда.

2. В условиях возросших жизненных стандартов важными являются такие качества специалиста, как профессиональная культура, оригинальность, экономичность мышления (специфически – профессиональный компонент), что может способствовать удовлетворению запросов современного потребителя.

3. В условиях перестройки социальной сферы общества на основе принципов демократизма и гуманизма, с одной стороны, а также процессов гуманизации и гуманитаризации обучения, с другой, личностный компонент модели, ранее не являющийся основным, становится значимой структурной единицей.

В ходе теоретического анализа специальной литературы выявлены характерные особенности инновационной модели специалиста СБУ:

– целостность, проявляющаяся в вариативной конструируемой характеристике молодого специалиста; интегрирующей все компоненты модели;

- единство, выражающееся в неразрывности и неделимости компонентов модели;

- комплексность, находящая свое отражение в определении целого пакета задач и средств реализации данной модели, в согласовании процесса обучения и воспитания, в объединении знаний, умений и навыков в единую систему представлений о своей профессии, в способах достижения профессионального мастерства.

Диаграмма



Критериями отбора качеств, необходимых для молодого специалиста сферы быта и услуг, послужили результаты теоретического анализа специальной литературы, блиц-опроса клиентов и работодателей, последние выступали как компетентные судьи. На основе полученных результатов был сделан вывод: структура инновационной модели специалиста в ее теоретической представленности совпадает с реальными запросами клиентов и работодателей.

Исходя из важности для работодателей и клиентов наличия, развития и совершенствования профессионально значимых качеств молодого специалиста сферы быта и услуг, а также для подтверждения их эффективности было проведено пилотажное исследование. Выборку составили учащиеся 1-го курса – 80 человек. Цель исследования

заклучалась в определении качеств молодого специалиста-выпускника колледжа сферы быта и услуг с помощью методики Сансли Леви «Тест неоконченных предложений».

Таблица

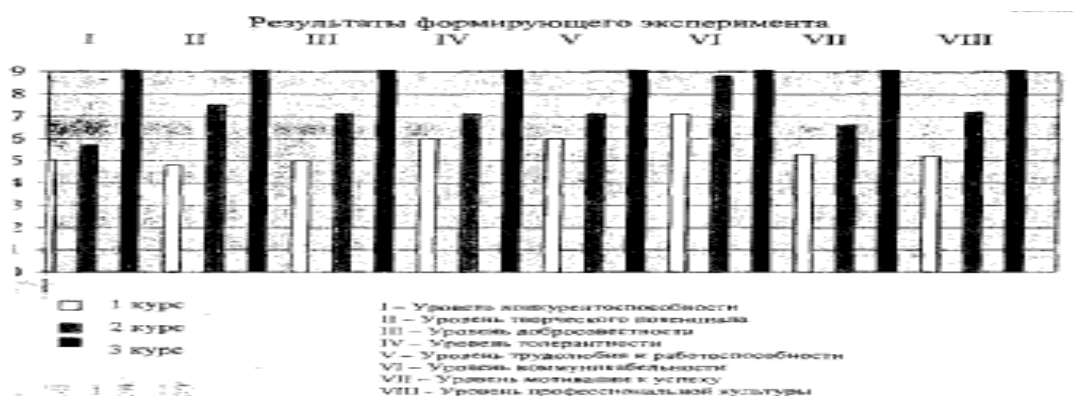
Количественное соотношение качеств молодого специалиста СБУ, значимых для учащихся колледжа

Компоненты модели	Общепрофессиональный			Специфически профессиональный						Личностный							
	Деловитость	Предприимчивость	Конкурентоспособность	Профессиональная культура	Творческое мышление	Художественный вкус	Оригинальность мышления	Экономичность мышления	Коммуникабельность	Честность, порядочность	Инициативность	Изобретательность	Сознательность	Терпеливость	Целеустремленность		
Количество	12	10	11	68	54	24	16	23	14	35	8	14	9	11	34	14	
Всего	33			203						125	125						

Эффективность модели (соответствие полученного результата поставленным задачам) выявлялась с помощью тестовых методик (В.И. Андреев), каждая из которых соответствовала определенному компоненту модели специалиста. Специфика эксперимента заключалась в том, что он дал возможность проследить профессиональный рост на каждом этапе обучения (1, 2, 3 курсы). В ходе эксперимента была доказана продуктивность разработанной совокупности инновационных технологий, выявлены условия технологического характера учебно-воспитательной деятельности, определен уровень сформированности качеств специалиста сферы быта и услуг, что подтвердило результативность подготовки молодого специалиста к профессиональной деятельности в условиях функционирования колледжа инновационного профиля.

В результате исследования была подтверждена роль инноваций в различных сферах деятельности общества. Выделено важное звено в цепочке значимости – педагогические инновации. Установлено, что введение в учебно-воспитательный процесс педагогических инноваций способствует подготовке молодого специалиста, готового работать с современной техникой и владеющего высокими технологиями.

Шкала



Доказано, что эффективность подготовки молодого специалиста в колледже сферы быта и услуг обусловлена интеграцией инновационных производственных и педагогических процессов. Специфика сервисного образования повлекла за собой внедрение совокупности инновационных технологий в учебно-воспитательную деятельность колледжа. Высокий уровень функционирования колледжа сферы быта и услуг был обеспечен введением новых управленческих структур (методическая, психологическая, кураторская службы), что существенно отличало его от деятельности традиционных профессиональных учебных заведений.

Экспериментальные методики, включающие в себя перечень ролевых учебных игр, разработанных на основе производственных ситуаций-проблем в салоне, возникающих при приеме заказов, примерок, выдаче готовых изделий, подтвердили результативность сконструированной инновационной модели молодого специалиста.

Критерием достоверности соответствия молодого специалиста современным требованиям сферы быта и услуг является практическая деятельность, в условиях учебно-воспитательного процесса – это преддипломная практика. На основании самоопределения и само-

оценки учащихся до преддипломной практики и после ее прохождения методом анкетирования и изучения документации (характеристик, полученных с места производственной практики), был констатирован высокий уровень подготовки специалистов, способных работать в новых социально-экономических условиях. Достоверностью объективного критерия может быть трудоустройство выпускников по предварительным заявкам от предприятий СБУ, где учащиеся проходили преддипломную практику.

Исследование, ставящее целью выявление условий подготовки молодого специалиста, соответствующего потребностям рынка, гибко реагирующего на его конъюнктуру и профессионально конкурентоспособного, позволило сделать следующие выводы:

В современных социально-экономических условиях необходима подготовка молодого специалиста в соответствии с моделью, включающей в себя общепрофессиональный, специфически – профессиональный, личностный компоненты.

1. Успешная подготовка молодого специалиста, способного работать в новых социально-экономических условиях, обусловлена, во-первых, инновационными технологиями, методами, и формами организации обучения; во-вторых, технологичностью учебно-воспитательного процесса, выполняющего развивающую, воспитывающую и формирующую функции.

2. Инновационная системно-структурная организация деятельности колледжа создает возможность формирования личности молодого специалиста, адаптирующегося к новым социально-экономическим условиям.

3. Объективный и субъективный критерии, определенные в исследовании, позволили сделать вывод о том, что подготовка специалиста в сервисном обслуживании отвечает, с одной стороны, потребностям общества, а с другой – запросам конкретного потребителя.

Однако не все поставленные и исследованные задачи имеют однозначное решение. За пределами данного исследования остались такие аспекты, как: подготовка педагогов к инновационной деятельности в системе профессионального образования, влияние личного при-

мера наставника в период преддипломной практики, роль личного примера педагога при подготовке молодого специалиста.

Вместе с тем разработанные подходы по конструированию инновационной модели молодого специалиста сферы быта и услуг вносят конкретный вклад в процесс реального осуществления успешной подготовки специалистов и могут быть использованы в профессиональных учебных заведениях подобного типа.

2000 г.

Кочеткова В.Г.

УРОВНЕВАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Актуальность исследования. Необходимость подготовки педагогических кадров для системы дополнительного образования детей обусловлена современными условиями развития общества, увеличением значимости дополнительного образования детей. Вместе с тем дополнительное образование детей как компонент целостной системы образования находится в противоречивой ситуации, заключающейся в предъявлении высоких требований и разнообразных запросов со стороны детей, родителей, государства, социума, с одной стороны и возможностями педагогических кадров для их удовлетворения – с другой.

В настоящее время отсутствует единая система подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров дополнительного образования, поскольку основой кадрового пополнения дополнительного образования детей, как правило, служит система подбора нужных специалистов из выпускников педагогических учебных заведений, из педагогов-практиков, из специалистов, желающих и умеющих работать с детьми. Ситуация усугубляется и тем, что введенная в 1992 году в систему образования специальность «педагог дополнительного образования» не получила пока своего достаточного

распространения. Одним из путей разрешения указанного противоречия является создание условий подготовки, отражающей специфику системы дополнительного образования детей.

Педагогика дополнительного образования как научная проблема в большей степени изучена в различных аспектах до изменения ее статуса (понятие «дополнительное образование» введено в 1992 году законом «Об образовании») в качестве «педагогике внешкольных учреждений», «внешкольного образования и воспитания». В середине XIX в. Н.И. Пироговым, Л.Н. Толстым, К.Д. Ушинским были сформулированы идеи и основные положения теории внешкольного образования, имеющие большое значение для становления теории дополнительного образования и получившие свое дальнейшее развитие в 20-30-е гг. XX в. в научной и практической деятельности Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, Е.И. Медынского, С.Т. Шацкого. Историю становления внешкольных учреждений рассматривали Е.Г. Глух, М.Б. Коваль, Т.И. Сущенко и др.; их воспитательный потенциал – Г.П. Буданова, П.Д. Георгиева, О.И. Грекова и др.; вопросы подготовки педагогического коллектива к деятельности во внешкольных учреждениях изучались С.Н. Панченко, Е.С. Старжинской и др. Научные исследования 90-х годов посвящены: анализу специфики дополнительного образования (И. Д. Демакова, Е.С. Заир-Бек, Е.Б. Евладова и др.); развитию региональной системы дополнительного образования (В.В. Комаров, Н.И. Фуникова, Н.А. Чернова и др.); анализу функций и инновационной деятельности учреждений дополнительного образования детей (О.Е. Лебедев, А.М. Щетинская и др.); проблемам оценки качества деятельности педагогов данной сферы (Е.С. Титова) и учреждений в целом (Л.Г. Логинова); вопросам взаимосвязей и интеграции общего и дополнительного образования (О.Е. Лебедев, М.О. Чеков); развитию личности ребенка в учреждениях дополнительного образования (И.О. Бережная, А.В. Николаев и др.).

Исследования свидетельствуют о научном интересе к дополнительному образованию детей, однако в научных работах последних лет рассматривалась проблема подготовки педагогов дополнительного образования с точки зрения общих подходов к организации дея-

тельности детей, без учета специфики данной сферы и профессиональной деятельности в ней.

Вместе с тем система дополнительного образования детей предполагает осуществление педагогом полидеятельности, поскольку необходимо учитывать разнообразные интересы ребенка, его способности, создавать условия для реализаций его замыслов, удовлетворения потребностей в творческой деятельности. Практический опыт и эмпирические данные показали, что педагоги системы дополнительного образования детей, имея различный уровень подготовки (двузский, вузовский, послевузовский), не всегда направлены на деятельность в данной сфере – 25%; не имеют фундаментальных знаний, необходимых для успешной профессиональной деятельности – 40%; не владеют умениями и навыками творческой деятельности – 62%, что позволяет говорить о необходимости уровневой подготовки педагогических кадров, позволяющей решать данные задачи целенаправленно и последовательно.

Актуальность проблемы уровневой подготовки педагогических кадров системы дополнительного образования детей обусловлена следующими противоречиями: между расширением сферы дополнительного образования детей, потребностью в специалистах, осуществляющих профессиональную деятельность в этой сфере, и отсутствием системной подготовки; между потребностью кадров дополнительного образования в знаниях специфики и содержания педагогической деятельности и отсутствием научного осмысления данной проблемы, а также недостаточностью учебно-методических материалов, способствующих ее практическому разрешению, что и определило актуальность проблемы нашего исследования. В теоретическом плане – это проблема обоснования специфики профессионально-педагогической деятельности в системе дополнительного образования детей, в практическом плане – это проблема разработки уровневой подготовки педагогических кадров для системы дополнительного образования детей и обоснования педагогических условий ее реализации. Как целостная система, современное образование решает проблему ин-

теграции социальной и индивидуальной образовательных сфер в единое образовательное пространство. Дополнительное образование детей как компонент данной системы призвано усилить ее вариативную составляющую, развивая творческий потенциал ребенка.

Ретроспективный анализ научной литературы по проблеме исследования подтвердил, что вопрос подготовки педагогических кадров для системы дополнительного образования детей исторически обусловлен. Этот вывод был сделан на основе выявления основных тенденций развития дополнительного образования детей от древнейших времен до настоящего времени, заключающихся в преемственности идей: благотворительность, милосердие – социальная защита – социокультурное развитие – культурно-просветительская деятельность – социально-педагогическая поддержка – образование дополнительное, компенсирующее недостатки социокультурного развития ребенка в школе.

В ходе теоретического осмысления данного положения пришли к пониманию системы дополнительного образования детей как совокупности учреждений дополнительного образования разного вида, создающих образовательную сферу, обусловленную тенденциями развития общества, в которой организуются условия для получения дополнительного образования, компенсирующего школу, с целью социокультурного развития ребенка.

В этом определении заключена специфика рассматриваемой сферы, суть которой объясняется полифункциональностью системы и ее двунаправленностью: с одной стороны, система дополнительного образования детей создает условия для защиты ребенка от подавления его стремлений и намерений, от собственных комплексов (социально-педагогическая функция), для реализации его творческой инициативы (креативная, компенсирующая функция), формирования собственного опыта жизнедеятельности (социокультурная функция), проявления свободы выбора путей и ритма самореализации своих способностей (образовательно-развивающая функция), с другой стороны, для продуктивного взаимодействия всех участников образовательно-воспи-

тательного процесса при осуществлении профессионально-педагогической деятельности в специфическом коллективе (коммуникативная функция); профессиональной самореализации педагога независимо от образовательного уровня (функция самореализации).

Установлено, что специфика системы дополнительного образования детей обуславливает специфику профессионально-педагогической деятельности в данной сфере: это многоаспектное совмещение различных видов деятельности (организационно-диагностической, коммуникативно-стимулирующей, творческо-исследовательской, коррекционно-развивающей, управленческо-методической), что делает возможным социокультурное развитие ребенка. Данная позиция базировалась на результатах исследования В.П. Бездухова, Н.Б. Крыловой, Н.Е. Щурковой, доказывающих, что под социокультурным развитием понимается формирование духовно развитого человека, способного к культурному творчеству в процессе социальной активности, реализации ценностного отношения к миру через взаимодействие социальных и образовательно-воспитательных процессов.

Сформулированные теоретические положения подтвердили необходимость разработки модели профессионально-педагогической деятельности в системе дополнительного образования детей, в основе которой в качестве методологического концепта определено комплексное сочетание личностно-деятельностного (В.А. Сластенин) и индивидуально-творческого (В.А. Кан-Калик) подходов, основанных на доминирующей цели профессионально-педагогической деятельности в системе дополнительного образования детей – социокультурное развитие ребенка в процессе творческой деятельности.

На этой основе выделили компоненты модели профессионально-педагогической деятельности в системе дополнительного образования детей, отражающие сущность полидеятельности специалиста дополнительного образования. Так, субъектно-развивающий компонент включает в себя коррекционно-развивающую и творческо-исследовательскую деятельность; социокультурный – организационно-диагностическую, управленческо-методическую и коммуникативно-стимулирующую

деятельность. Структурное содержание модели профессионально-педагогической деятельности послужило детерминантой в построении модели личности специалиста дополнительного образования детей. Специалист системы дополнительного образования детей – это категория педагогических кадров, осуществляющих профессионально-педагогическую деятельность в соответствии со спецификой данной сферы.

Системообразующим началом данной модели явились ее компоненты: личностный (эмпатичность, направленность, убежденность, коммуникативность), когнитивный (профессиональные знания, умения, навыки), деятельностный (креативность, исследовательские умения и навыки, целеустремленность, социально-профессиональная мобильность). Было выдвинуто предположение о том, что развитие профессиональных и личностных качеств специалиста, составляющих показатели данных компонентов модели, обеспечивает эффективную профессионально-педагогическую деятельность при условии организации уровневой подготовки педагогических кадров для системы дополнительного образования детей.

Проблема реализации многоуровневого профессионально-педагогического образования анализировалась в ряде диссертационных работ (Е.П. Алексина, Н.А. Катайцева, О.А. Конок, Л.М. Кустов, Х.Н. Нагиев, Н.Б. Отвагина, Т.П. Паршина, Т.М. Резер, А.С. Родников, Р.А. Циринг, В.К. Шкунова и др.). Вместе с тем имеющиеся теории и опыт их осуществления не являются достаточно эффективными для подготовки педагогических кадров системы дополнительного образования детей, так как требуется проектирование процесса подготовки, учитывающей социальный, образовательный, культурный потенциал как образовательной системы в целом, так и системы дополнительного образования в частности, обусловленной тенденциями развития дополнительного образования детей, спецификой его системы и особенностями профессионально-педагогической деятельности в ней.

Экспериментальное исследование ставило своей целью проектирование процесса подготовки педагогических кадров системы дополнительного образования детей для последовательного непрерывного

формирования качеств, представляющих показатели компонентов модели личности специалиста.

Проведенное нами пилотажное исследование студентов вуза и педагогов учреждений дополнительного образования выявило особенности их профессиональной деятельности в зависимости от образовательного уровня. На вузовском уровне подготовки отмечалась низкая направленность на овладение профессиональными знаниями, умениями и навыками, необходимыми для осуществления деятельности в системе дополнительного образования детей, и как следствие – индифферентность к данной деятельности (68% опрошенных). В то же время было установлено, что опыт профессиональной деятельности не всегда обеспечивает ее творческий характер, что не может не влиять на реализацию способностей ребенка, самореализацию специалиста данной системы (58% опрошенных),

Мы пришли к выводу о необходимости разработки уровневой подготовки специалистов для системы дополнительного образования детей, устанавливающей значимые взаимосвязи между средне-профессиональным (довузовским) первым уровнем, вузовским – вторым, послевузовским (курсы повышения квалификации) – третьим уровнями подготовки.

Анализ деятельности данных учебных заведений, собственный опыт работы утвердили нас в мысли о необходимости глубокой практической подготовки на довузовском уровне, что позволит сформировать направленность на профессионально-педагогическую деятельность в данной системе; фундаментальная теоретическая подготовка на вузовском уровне способствует формированию профессиональных знаний, умений и навыков; послевузовский уровень подготовки специалиста системы дополнительного образования детей делает возможным целостно формировать креативную направленность.

Было доказано, что осуществление подготовки педагогических кадров обеспечивается непрерывностью и целостностью ее уровней в зависимости от степени интересов обучаемых к профессиональной деятельности в системе дополнительного образования детей и требований общества к специалисту данной системы.

При проектировании содержания подготовки педагогических кадров для системы дополнительного образования детей использовался блочно-модульный подход (В.П. Беспалько, П.Ф. Спирин, Т.И. Шамова и др.), который в качестве основных параметров подготовки позволил выделить модули, отражающие содержание процесса подготовки к профессионально-педагогической деятельности.

Тематические блоки, взаимосвязанные и взаимообусловленные, направлялись на формирование и развитие профессиональных и личностных качеств специалиста дополнительного образования. Так, на довузовском уровне подготовки (мотивационный блок) с помощью спецкурсов («Коммуникативная культура преподавателя» – нравственный модуль; «Тренинг развития коммуникативных навыков» – мотивационный модуль; «Социокультурная деятельность в дополнительном образовании детей» – профессиональный модуль) осуществлялось формирование качеств, представляющих показатели личностного компонента модели специалиста.

Формирование направленности на профессионально-педагогическую деятельность невозможно в отрыве от овладения знаниями, умениями и навыками и без понимания специфики деятельности в системе дополнительного образования детей, заключающейся в ее творческом характере. Поэтому на продуктивном уровне (вузовском) подготовки в процессе изучения спецкурсов методического модуля («Теория и методика игровой деятельности», «Теория и методика обучения иностранному языку», «Теория и методика валеологического и спортивного воспитания», «Теория и методика прикладного труда и ИЗО») и социально-педагогического модуля («Социально-педагогическая поддержка в дополнительном образовании», «Девиянтное и делинквентное поведение»), дисциплин технологического модуля («Методическая работа в УДО», «Культура умственного труда», «Педагогика дополнительного образования») у студентов формируются фундаментальные знания, умения и навыки, необходимые для профессионально-педагогической деятельности в системе дополнительного образования, что

составляет содержание когнитивного компонента модели личности специалиста дополнительного образования детей.

Анализ полученных экспериментальным путем материалов показал, что повышение уровня мотивации и приобретение профессиональных знаний, умений и навыков недостаточно для осуществления профессионально-педагогической деятельности в соответствии с ее спецификой: был отмечен низкий уровень навыков творческого отношения к деятельности и пассивность в создании условий для самореализации детей.

Данный вывод послужил основанием для организации повышения квалификации педагогических кадров – третьего послевузовского уровня подготовки. Апробировался творческий блок – программа «Коллеги»: модуль социально-коммуникативной компетенции, состоящий из спецкурсов («Тренинг с агрессивными детьми», «Тренинг с гиперактивными детьми», «Тренинг с тревожными детьми», «Тренинг с аутичными детьми»); модуль самоорганизации и творческого роста («Инновационная деятельность в дополнительном образовании детей», «Психолого-педагогическое исследование специалиста дополнительного образования детей», «Имидж педагога системы дополнительного образования»). Данные спецкурсы направлялись на формирование качеств личности специалиста, составляющих деятельностный компонент модели.

Принципы построения содержания уровневой подготовки (непрерывность, целостность, преемственность, компенсаторность) явились основой подбора методов и форм организации обучения. Они имеют практико-ориентированный характер: теоретическая подготовка – лекции, семинары, консультации; практическая подготовка – лабораторные практикумы, психолого-педагогические тренинги, практика в образовательных учреждениях разных видов, игровые технологии; самостоятельная подготовка – разработка сценариев и программ, курсовое проектирование, подготовка квалификационной работы.

Уровневая подготовка педагогических кадров
для системы дополнительного образования детей

Модель педагогической деятельности в системе дополнительного образования детей		
Субъектно-развивающий компонент		Социокультурный компонент
Уровневая подготовка педагогических кадров для системы дополнительного образования детей		
Блочно-модульное содержание		
Мотивационный блок	Продуктивный блок	Творческий блок
Нравственный модуль	Методический модуль	Модуль социально-коммуникативной компетентности
Мотивационный модуль	Технологический модуль	Модуль самоорганизации
Профессиональный модуль	Социально-педагогический модуль	
1-й уровень подготовки	II уровень подготовки	III уровень подготовки
Уровни подготовки		

Уровневая подготовка педагогических кадров для системы дополнительного образования детей потребовала экспериментальной проверки. Гипотеза формирующего эксперимента заключалась в предположении о влиянии уровней подготовки на формирование качеств, составляющих компоненты модели личности специалиста, осуществляющего профессионально-педагогическую деятельность в системе дополнительного образования детей. Стратегию проведения эксперимента представлял лонгитюд (обучение студентов в течение трех лет в Самарском социально-педагогическом колледже, в Самарском филиале МГПУ в течение трех лет, подготовка специалистов в Центре развития образования администрации г. Самары в течение одного года). Результаты отслеживались с помощью пакета методик, что предполагало изучение зависимости результатов профессионально-педагогической деятельности от сформированных качеств лич-

ности специалиста на каждом из уровней подготовки; обусловленности личностного и когнитивного компонентов модели личности специалиста сформированностью деятельностного.

Таблица

Результаты экспериментальной работы в контрольной и экспериментальной группах

Уровни подготовки			Модель личности специалиста дополнительного образования детей		
			Личностный компонент %	Когнитивный компонент %	Деятельностный компонент %
I-й уровень	Констатирующий эксперимент	Экспериментальная группа	15	10	12
	Формирующий эксперимент	Экспериментальная группа	53	28	22
II-й уровень	Констатирующий эксперимент	Контрольная группа	40	15	23
		Экспериментальная группа	53	28	35
	Формирующий эксперимент	Контрольная группа	56	45	40
		Экспериментальная группа	64	68	56
III-й уровень	Констатирующий эксперимент	Контрольная группа	60	42	28
		Экспериментальная группа	64	68	56
	Формирующий эксперимент	Контрольная группа	73	54	58
		Экспериментальная группа	75	80	89

Следует отметить, что в процентном выражении показана совокупность изменений профессиональных и личностных качеств, составляющих компоненты модели специалиста дополнительного образования детей.

Анализ экспериментальных материалов формирующего эксперимента показал, что качества личности по сравнению с констатирующим экспериментом имели тенденцию к изменению. Направленность на профессионально-педагогическую деятельность в системе дополнительного образования детей проявили 75% (констатирующий эксперимент – 15%), мобильность – 70% (констатирующий эксперимент – 15%), креативность в деятельности – 70% (констатирующий эксперимент – 30%), коммуникативные навыки – 85% (констатирующий эксперимент – 35%), исследовательские умения и навыки – 78% (констатирующий эксперимент – 25%), профессиональные знания, умения, навыки – 85% (констатирующий эксперимент – 20%), эмпатичность – 80% (констатирующий эксперимент – 35%) исследуемых.

С целью определения взаимосвязей между показателями сформированности качеств, входящих в модель личности специалиста, и уровнями подготовки, а также выявления скрытых зависимостей между компонентами был проведен комплексный статистический анализ, который показал наиболее сильные корреляционные связи деятельностного компонента с личностным (0,603 при уровне статистической значимости $p < 0,01$) и когнитивным (0,624 при уровне статистической значимости $p < 0,01$), что позволяет сделать вывод о том, что базовым компонентом модели личности специалиста системы дополнительного образования является деятельностный компонент, выполняющий основную функцию и оказывающий влияние как на развитие других компонентов, так и на развитие личности специалиста в целом.

По результатам исследования были сделаны следующие выводы:

1. Модель профессионально-педагогической деятельности специалиста дополнительного образования детей представляет интеграцию всех видов деятельности (организационно-диагностической, коррекционно-развивающей, коммуникативно-стимулирующей, творческо-исследовательской, управленческо-методической) и может быть представлена субъектно-развивающим и социокультурным структурными компонентами, которые выступают внутренними детерминантами модели личности специалиста дополнительного образования детей.

2. Организация уровневой подготовки специалистов системы дополнительного образования должна базироваться на сочетании личностно-деятельностного и индивидуально-творческого подходов и направляться на поэтапное формирование профессиональных и личностных качеств, входящих в модель личности специалиста (личностный, когнитивный, деятельностный компоненты).

3. Содержание обучающих программ на всех уровнях подготовки должно представлять блоки (мотивационный, продуктивный, творческий), структура и функции которых обеспечивают развитие компонентов модели личности специалиста, способствуют эффективной профессионально-педагогической деятельности специалиста системы дополнительного образования детей.

4. Критерием оценки эффективности уровневой подготовки специалистов системы дополнительного образования детей выступает творческий характер решения профессиональных задач в соответствии со спецификой данной сферы.

Вместе с тем обнаружено, что уровневая подготовка специалистов дополнительного образования детей в соответствии с меняющейся социокультурной ситуацией, требует решения ряда организационных, управленческих, методических проблем. За пределами исследования остались вопросы определения содержания и методических основ подготовки и повышения квалификации специалистов, осуществляющих дополнительное образование детей по узким направлениям деятельности в условиях школы, монопрофильного, специализированного учреждения дополнительного образования.

2003г.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

Актуальность исследования. Кризис, переживаемый российским обществом в условиях реформирования экономики, резкого изменения форм социальных отношений, характеризуется возрастанием социальной напряженности, ломкой привычных стереотипов жизненного опыта, утратой многими людьми социального статуса и перспектив развития. Социальная защищённость человека, различных категорий населения и сообществ может быть достигнута средствами социальной политики и государственными формами социальной помощи и поддержки населения, что предполагает активизацию деятельности социальных служб и учреждений, требующих квалифицированных специалистов по социальной работе.

Деятельность специалистов по социальной работе носит много-сторонний характер, так как объектом социальной работы выступают человек, семья, группа, общность людей, оказавшихся в сложных жизненных ситуациях, а также сферы жизнедеятельности, среди которых важнейшими являются: производство, здравоохранение, образование, культура, бытовое обслуживание, городские и сельские инфраструктуры, силовые структуры общества, пенитенциарная система, социально-этническая среда (Н.Б. Шмелева).

Суть социальной работы заключается в оказании помощи человеку и социальным группам по преодолению жизненных затруднений, создающих препятствия для их развития и активного участия в социальной жизни общества. Специалисты по социальной работе в соответствии с законом содействуют устранению или смягчению неблагоприятных жизненных обстоятельств, в которых оказались их клиенты, путём поддерживающих, реабилитационных, защитных технологий. Осуществляя адресную, дифференцированную социальную поддержку и защиту отдельных групп населения (детей, многодетных семей,

пожилых, инвалидов, бездомных и др.), способствуют более широкому использованию каждой личностью собственных возможностей для социальной самозащиты, предупреждают возникновение и содействуют разрешению социальных проблем, затрудняющих процессы устойчивого социального развития общества.

Содержание деятельности специалиста по социальной работе обуславливает специфические требования к представителям этой профессии, связанные с приобретением различных профессиональных ролей: практический социальный работник, организатор, управленец, преподаватель, супервизор, исследователь и др. Многофункциональность деятельности и повышенная ответственность за принимаемые решения предполагает такую профессиональную подготовку в вузе, результатом которой является профессиональная культура специалиста по социальной работе.

Подготовка специалистов по социальной работе стала предметом исследования в различных аспектах: разрабатывались системы подготовки специалистов по социальной работе в России и за рубежом (С.А. Беличева, М. Бомбик, Г.Ю. Бурлака, М. Доэл, Ю. Гриз, Й. Тёпфер, М.В. Фирсов, В.А. Фокин, С. Шадлоу) и концептуальные модели специалиста по социальной работе (Н.П. Клушина, Ю.А. Ленина); исследовались воспитательная направленность социальной работы (М.П. Гурьянова) и социально-педагогические условия профессионального становления социального работника (Н.Ю. Клименко); в качестве основного применялся личностно-ориентированный подход к подготовке специалистов по социальной работе (В.Г. Бочарова); рассматривались профессиональная подготовка к индивидуальной социальной работе (С.Н. Испулова), профессиональная практическая социальная работа (Т.И. Великолуг, Т.Ф. Золотарева, Ф.А. Мустаева, Ю.Б. Шапиро), профессиональное воспитание социального работника (Н.А. Рыбакова), подготовка социальных работников к консультированию (А.Ю. Чернов); уделялось внимание формированию личности социального работника (Г.Д. Кузнецова, И.М. Лаврененко, Е.И. Холостова, Н.Б. Шмелева, Е.Р. Ярская-Смирнова), его профессиональ-

ной (К.М. Оганян), педагогической (О.В. Симен-Северская) компетентности; рассматривались профессиональные функции и роли специалистов по социальной работе (Н.С. Данакин, И.А. Зимняя), профессиональное мастерство специалистов по социальной работе (Л.В. Топчий). В исследованиях И.А. Зимней, А.А. Козлова, И.М. Лаврененко, Е.И. Холостовой определяется низкое качество профессиональной деятельности специалистов по социальной работе, причины несформированности их профессиональной культуры.

Обращение к данной проблеме свидетельствует о том, что процесс формирования общей и профессиональной культуры является предметом исследования философов и культурологов (А.И. Арнольд, Э.А. Баллер, М.М. Бахтин, Л.П. Буева, П.С. Гуревич, Н.В. Гусева, Э.В. Ильенков, М.С. Каган, Л.Н. Коган, В.А. Конев, Э.С. Маркарян, В.М. Межуев и др.), педагогов и психологов (З.Ф. Абросимова, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Барабанщиков, Е.П. Белозерцев, В.Е. Бенин, Е.В. Бондаревская, И.Ф. Исаев, Н.В. Кузьмина, Е.Н. Шиянов и др.).

Рассматриваются отдельные виды профессионально-педагогической культуры: духовная (Б.З. Вульф, М.М. Мукамбаева и др.); методологическая (Е.В. Бережнова, В.В. Краевский и др.); гуманитарная (В.А. Слостенин, Е.Н. Шиянов и др.); коммуникативная (В.С. Грехнев, В.А. Кан-Калик, А.В. Мудрик и др.); технологическая (В.П. Беспалько, М.М. Левина, М.В. Николаева, Н.Е. Щуркова и др.). Изучаются средства ее формирования в вузе и вне его (Н.М. Бавченков, Е.Б. Гармаш, М.В. Евдокимова, Э.Д. Емелина, Н.В. Седова, Н.Л. Шеховская и др.).

Культура специалиста по социальной работе рассматривается как одна из основных профессионально значимых характеристик (В.Г. Бочарова, С.А. Беличева, Б.З. Вульф, М.А. Галагузова, М.Д. Горячев, С.И. Григорьев, В.Н. Гуров, Р.А. Литвак, Н.С. Морова, А.В. Мудрик, Ф.А. Мустаева, В.С. Торохтий, Г.Н. Филонов, В.А. Фокин, Н.Б. Шмелева и др.).

Вместе с тем о неразработанности проблемы формирования профессионально-педагогической культуры специалистов по социальной работе говорит ряд существующих противоречий между:

- требованиями, предъявляемыми обществом к специалисту по социальной работе, и уровнем его подготовленности;
- разработанностью в педагогической науке теоретических основ подготовки специалистов по социальной работе и недостаточной изученностью особенностей процесса профессиональной подготовки этих специалистов;
- потребностью общества в специалисте по социальной работе, способном корректировать негативное влияние социальной среды на его клиентов, и недостаточной разработанностью в вузе содержания подготовки специалистов по социальной работе с учетом характеристик социальной среды;
- необходимостью формирования профессионально-педагогической культуры специалистов по социальной работе и неразработанностью технологии ее формирования.

Стремление найти пути разрешения противоречий определило проблему нашего исследования. В теоретическом плане – это проблема обоснования необходимости формирования профессионально-педагогической культуры специалистов по социальной работе. В практическом плане – это разработка средств формирования профессионально-педагогической культуры.

Ломка традиционных для России последних десятилетий механизмов социального регулирования, переосмысление основного содержания и направленности социальной политики, макропроцессы в социальной среде, вызывающие специфические проблемы клиентов специалиста по социальной работе, – все это актуализирует проблему подготовки специалистов по социальной работе, оказывающих помощь отдельным людям, социальным группам, этническим и другим общностям по восстановлению их функциональных способностей и создающих условия для достижения этой цели.

В ходе теоретического осмысления научных основ профессиональной подготовки специалистов по социальной работе установили, что ее следует рассматривать как целостный процесс, обеспечивающий приобщение студентов к социальной работе, к профессиональ-

ному труду в качестве субъекта этой деятельности. Профессиональная подготовка специалистов по социальной работе должна учитывать особенности профессиональной деятельности, заключающиеся в ее пограничном (аккумулирует в себе элементы смежных профессий – психолога, социолога, юриста и др.), междисциплинарном (охватывает широкий круг вопросов, требующий сведений разных наук), многостороннем (устраняет личные, социальные, экономические и другие затруднения) и посредническом (осуществляет посредничество между клиентом и социальной средой, клиентом и социальными институтами, клиентом и специалистами и т.д.) характере. Анализ педагогического опыта показал, что в настоящее время существует несоответствие подготовки, получаемой студентами в процессе обучения, требованиям, выдвигаемым реальной практикой социальной работы: большой объем теоретических знаний недостаточно соотносится с практической деятельностью; повышенная моральная ответственность предполагает регламентацию профессионального поведения на основе высоких нравственных принципов. Было выявлено, что специалист по социальной работе будет соответствовать этим требованиям, если в процессе профессиональной подготовки осуществляется междисциплинарный подход к отбору содержания подготовки, ценностный подход к формированию личности специалиста, интегрированный подход к процессу выработки практических умений и навыков.

Однако поведение и характеристики личности клиента обусловлены воздействиями социальной среды, поэтому в основе подготовки специалистов по социальной работе должен лежать объективно существующий средовой подход. В работах Б.Н. Алмазова, В.Г. Бочаровой, Ю.С. Мануйлова, А.В. Мудрика, В.А. Слостенина и других отмечается, что средовой подход к профессиональной деятельности специалиста по социальной работе призван разрешить противоречие между возможностями среды для оказания социальной помощи клиенту и недостатком средств оптимизации ее влияния на личность клиента. Было установлено, что средовой подход к подготовке специалистов по социальной работе может ввести студентов в проблемное по-

ле социальной работы и направить на отбор средств разрешения проблем клиентов.

При определении стратегии профессиональной подготовки специалистов по социальной работе потребовалось выделение специфики социальной среды и степени ее влияния на клиентов специалистов по социальной работе. В процессе анализа научной литературы по проблеме исследования установили, что среду представляют пространственно-предметный и социальный элементы. Пространственно-предметный элемент как совокупность пространственно-предметных свойств и отношений окружающей среды имеет естественно-природный и/или антропогенный характер. Объективно существуя, он оказывает как позитивное, так и негативное влияние на жизнедеятельность человека. Специалист по социальной работе, способствуя разрешению возможных конфликтов между личностью и средой, обеспечивает нормальные условия жизнедеятельности клиента. Вместе с тем анализ трудностей в их деятельности показал, что возможности специалиста по социальной работе в коррекции влияния на пространственно-предметный элемент среды ограничены. Значительное влияние на развитие навыков общественного существования оказывает социальная микросреда. На основе теоретического анализа научной литературы пришли к выводу, что социальная среда влияет на развитие личности человека независимо от возраста и социального происхождения. Человеку, попавшему в трудную жизненную ситуацию, требуется помощь специалиста по социальной работе, который в силу функциональных обязанностей должен целенаправленно контролировать и регулировать процесс адаптации к социальной среде, варьируя свое поведение при изменении условий и обстоятельств. Выявили, что предметно-пространственный элемент социальной среды есть совокупность материальных ценностей и материальных факторов, социальный элемент – духовных ценностей и межлических отношений. Путем интеграции и наложения этих характеристик пришли к выводу, что совокупность материальных факторов и межлических отношений есть образовательная среда (В.А. Ясвин), а сово-

купность материальных и духовных ценностей – одно из понятий культуры (В.П. Тугаринов), поэтому социальная среда человека представляет собой образовательно-культурную среду, под которой понимаем систему влияний, содержащихся в пространственно-предметном и социальном окружении и предоставляющих возможности для развития личности.

Поскольку специалист по социальной работе и его клиенты существуют в образовательно-культурной среде, порождающей комплекс жизненных проблем, специалист по социальной работе должен способствовать преодолению негативного воздействия и решению трудных жизненных проблем клиентов. Это становится возможным, если сформирована профессионально-педагогическая культура специалистов по социальной работе, которая не может отождествляться с профессионально-педагогической культурой педагога, так как социальная работа обладает своей спецификой.

Различие точек зрения ученых относительно сути понятия «профессионально-педагогическая культура» потребовало его уточнения. Применение метода наложения составляющих данного понятия на понятие профессионально-педагогической культуры социального педагога позволило в его структуре выделить общее – когнитивный, технологический и аксиологический компоненты. В виде специфического был добавлен поведенческий компонент, поскольку функции специалиста по социальной работе требуют умений создавать благоприятные отношения между людьми, между человеком и его окружением, обеспечивать межинституциональные связи.

В ходе исследования были разработаны показатели компонентов профессионально-педагогической культуры специалистов по социальной работе: теоретическая грамотность, способность применять профессиональные знания в практической деятельности (когнитивный компонент); профессиональные способности (технологический компонент); профессиональные ценности (аксиологический компонент); саморегуляция профессионального поведения (поведенческий компонент). Полагали, что профессионально-педагогическая культура

специалистов по социальной работе – интегративное свойство личности – может служить критерием качества профессиональной подготовки. Для доказательства была разработана технология формирования профессионально-педагогической культуры. При этом придерживались точки зрения Г.К.Селевко, который считает технологию синонимом педагогической системы. В структуре технологии формирования профессионально-педагогической культуры специалистов по социальной работе выделяются: цель, содержание, формы, методы обучения, алгоритмы деятельности.

Схема

Технология формирования профессионально-педагогической культуры специалистов по социальной работе

Цель: формирования профессионально-педагогической культуры специалистов по социальной работе

Содержание	Формы и методы
I ступень – «Введение»	Обзорная лекция, проблемная лекция, лекция-диалог, поисковый семинар, эссе, эвристическая беседа и др.
II ступень – «Погружение»	Методическая лекция, аналитический семинар, деловая, ролевая игра, метод анализа проблемных ситуаций, «вопросы Сократа», «деловая корзина» и др.
III ступень – «Интеграция»	Лекции-дискуссии, защита социальных проектов, инновационная игра, метод анализа и разрешения проблемных ситуаций, «мозговой штурм» и др.
Принципы: междисциплинарность интегрированность ценностного отношения к профессиональной деятельности	

Опираясь на выявленные особенности подготовки специалистов по социальной работе, средовой подход к формированию профессионально-педагогической культуры специалистов по социальной работе

на основе принципов междисциплинарности (взаимосвязь и последовательное соединение данных различных наук, содержания отдельных учебных предметов); интегрированности (взаимопроникновение и взаимообогащение основных сфер профессиональной деятельности специалиста по социальной работе); ценностного отношения к профессиональной деятельности (совпадение индивидуальной и общественной системы ценностей), при разработке содержания технологии формирования профессионально-педагогической культуры отбирались учебные дисциплины по следующим основаниям: направленность содержания дисциплины на формирование профессионально-педагогической культуры (наличие соответствующей тематики занятий) и равномерность их распределения в течение всего срока обучения студентов данной специальности.

Формирование профессионально-педагогической культуры специалистов по социальной работе представляет собой алгоритм реализации трехступенчатого процесса обучения: I ступень – «Введение» – наполнялась содержанием базовых учебных дисциплин «Введение в специальность», «Теория социальной работы», представляющих проблемное поле профессиональной деятельности; II ступень – «Погружение» – представляла дисциплины специализации «Особенности общения с пожилыми людьми», «Культура профессиональных отношений в деятельности специалиста по социальной работе», «Психология пожилого человека», «Средства решения социальных проблем пожилых людей в России»; III ступень – «Интеграция» – представляла дисциплину «Семьеведение». Формы и методы активизировали выработку показателей компонентов профессионально-педагогической культуры.

Выборку для эксперимента составили 72 студента, обучающиеся на социологическом факультете специальности «социальная работа» Самарского государственного университета. Сравнение результатов проведенных экспериментов показало положительную динамику показателей всех компонентов профессионально-педагогической культуры студентов специальности «социальная работа» по материалам формирующего этапа.

Результаты опытно-экспериментальной работы по формированию профессионально-педагогической культуры специалистов по социальной работе

Компоненты	Уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
	К.Э.	Ф.Э.	К.Э.	Ф.Э.	К.Э.	Ф.Э.
Когнитивный	30 %	60 %	50 %	38,6 %	20 %	1,4 %
Технологический	15 %	75 %	35 %	20,7 %	50 %	4,3 %
Аксиологический	5 %	81,4 %	25,7 %	15,7 %	69,3 %	2,9 %
Поведенческий	14,3 %	71,9 %	20 %	55,7 %	65,7 %	6,7 %

Для подтверждения полученных данных и целостного представления о сформированности компонентов в структуре профессионально-педагогической культуры специалистов по социальной работе использовался статистический критерий Пирсона (статистическая обработка данных проводилась в пакете Statsoft Statistica v.6.0); попарно сравнивалось количество испытуемых в контрольной и экспериментальной группах, а также в экспериментальной группе до и после эксперимента по каждому показателю в структуре компонентов профессионально-педагогической культуры. При сравнении определялось критическое значение χ^2 . Если χ^2 равен или больше критического значения, соответствующего $p \leq 0,05$, то эти различия можно считать значимыми, что свидетельствует об эффективности разработанной технологии формирования профессионально-педагогической культуры специалистов по социальной работе. Для нашего исследования статистически значимым является $p < 0,05$, при котором критическое значение $\chi^2 = 3,842$.

Анализ корреляционных матриц по результатам констатирующего эксперимента показал слабые и умеренные (от $r=0,27$ до $r=0,4$) связи между компонентами. Формирующий эксперимент выявил сильные связи: когнитивного, технологического, поведенческого компонентов с аксиологическим (от $r=0,91$ до $r=0,95$); когнитивного, технологического, аксиологического компонентов с поведенческим (от

$r=0,72$ до $r=0,74$); значительные связи между технологическим и когнитивным компонентами ($r=0,7$). Установлено, что базовыми в структуре профессионально-педагогической культуры являются аксиологический и поведенческий компоненты, сильная корреляция между когнитивным и технологическим компонентами свидетельствовала о результатах взаимодействия теории и практики в процессе формирования профессионально-педагогической культуры специалистов по социальной работе. Таким образом, результаты исследования подтвердили эффективность разработанной технологии формирования профессионально-педагогической культуры специалистов по социальной работе.

Выполненное нами исследование проблемы подготовки специалистов по социальной работе, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы материалы позволили сделать следующие выводы:

1. Современная социально-экономическая ситуация в обществе существенно меняет характер профессиональной подготовки специалистов по социальной работе, которая будет способствовать успешному решению профессиональных задач по устранению сложных жизненных проблем клиентов, если в основе профессионализации студентов – будущих специалистов по социальной работе лежит средовой подход.

2. Стратегия профессиональной подготовки специалистов по социальной работе должна учитывать специфику профессиональных задач, обусловленную влиянием социальной среды на клиентов данных специалистов. Образовательно-культурная среда требует специфических средств преодоления ее негативного воздействия на человека, применение которых предполагает сформированность профессионально-педагогической культуры специалистов по социальной работе.

3. Профессионально-педагогическая культура специалистов по социальной работе обусловлена особенностями социальной работы, а ее формирование предполагает специальную организацию учебного процесса, средства которого отбираются на основе принципов междисциплинарности, интегрированности, ценностного отношения к профессиональной деятельности.

4. Профессиональная подготовка специалистов по социальной работе должна базироваться на технологии формирования профессионально-педагогической культуры, содержание которой отбирается с учетом специфики социальной среды, интегрирующей проблемы клиентов, а формы и методы обеспечивают развитие компонентов в структуре профессионально-педагогической культуры специалистов по социальной работе.

5. За показатели сформированности профессионально-педагогической культуры специалистов по социальной работе следует принимать: теоретическую грамотность, способность специалиста применять полученные профессиональные знания в практике своей деятельности; способность использовать средства профессиональной деятельности адекватно характеру разрешаемых проблем клиента; коммуникативные и организаторские способности; удовлетворенность выбранной профессией; высокий уровень творческого потенциала; способы поведения в конфликтных ситуациях; адекватную самооценку профессионально значимых качеств, направленность на задачу, что отражает интенсивность решения проблем клиента, профессиональные ценности. Высокий уровень развития компонентов может быть критерием качества профессиональной подготовки специалистов по социальной работе.

Вместе с тем обнаружено, что требуется продолжение исследования, так как за его пределами остались организационные основы формирования профессионально-педагогической культуры специалистов по социальной работе, вопросы социально-медицинской, нормативно-правовой, психологической готовности специалистов по социальной работе.

2005г.

СИСТЕМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ГРАЖДАНСКИХ СЛУЖАЩИХ

Актуальность исследования. Реформирование государственной службы является одним из приоритетных направлений государственного строительства, которое осуществляется в целях повышения эффективности государственной службы, невозможной без ее открытости, доверия граждан к органам власти, улучшения качества оказываемых соответствующими государственными органами услуг населению.

В ходе реформы системы управления предполагается достичь нового качества функционирования государственной службы, поднять ее авторитет, престиж и конкурентоспособность в обществе как профессионального управленческого вида деятельности на основе современных технологий организации, подбора кадрового состава, эффективного взаимодействия государственных органов со структурами гражданского общества. Одним из основополагающих условий решения задач, стоящих перед государственной гражданской службой, является повышение квалификации государственных гражданских служащих. Вместе с тем, данные проведенного опроса государственных гражданских служащих на базе Международного института рынка (г.Самара) показывают, что 63,4% по опыту и стилю мышления оказались неспособными эффективно работать в новых социально-экономических условиях, что требует создания адекватной потребностям системы повышения квалификации государственных гражданских служащих, способных воплотить в жизнь приоритетные направления развития Российской Федерации.

Степень научной разработанности проблемы. Педагогические аспекты проблемы повышения квалификации были предметом внимания дореволюционных ученых (И.И. Бецкой, В.И. Водовозов, Н.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, Н.И. Пирогов, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др.); в 80-х годах прошлого столетия на первый план выходят проблемы ста-

новления и совершенствования системы повышения квалификации (Е.П. Белозерцева, З.И. Васильева, С.Г. Вершловский, Ю.Н. Кулюткин, Э.М. Никитина, Е.П. Тонконогая, П.В. Худоминский, Н.М. Чегодаев и др.); разработки содержания, технологий, учебно-методического обеспечения повышения квалификации по различным направлениям (Г.П. Корнев, Л.Л. Горбунова, Л.С. Коткова, В.П. Дуброва, С.П. Милашевич, Л.В. Позняк и др.), а также методологические проблемы формирования личности в процессе повышения квалификации (С.И. Архангельский, И.Г. Бердников, В.С. Ильин, Ю.А. Кустов, В.А. Слостенин, В.П. Симонов, Т.И. Шамова, В.И. Щеголь и др.).

Проблемы государственной службы исследователями рассматривались по следующим направлениям: экономическим (Е.В. Вашаломидзе, В.А. Гневко, М.В. Кораблин, М.Я. Погорелова и др.); правовым (Н.В. Бондаренко, Е.И. Горбатов, С.А. Иванова, А.Е. Серков); психологическим (М.И. Мурзабеков, М.В. Талан, А.А. Тетерин и др.). Педагогические проблемы профессионального образования государственных гражданских служащих решались в области духовной направленности профессиональной деятельности (Ю.Н. Карпова), непрерывного развития профессиональной компетентности государственных гражданских служащих (А.К. Жигачев), педагогических условий формирования профессионального мастерства методом проектов в процессе повышения квалификации (Т.Д. Пшеничникова), профессиональной адаптации государственных гражданских служащих (А.В. Паврозин) и формирования культуры делового общения (О.А. Давыдова), комплексной геоинформационно-технологической подготовки государственных гражданских служащих (И.В. Лыткин).

Вместе с тем, последние исследования личности государственных гражданских служащих, проведенные учеными РАГС (А.А. Деркач, Е.А. Яблокова и др.), свидетельствуют о снижении у них мотивации к повышению квалификации, особенно у работающих на ведущих должностях, к получению профессиональных знаний, умений и навыков; об отсутствии потребности к самообразованию, стимулирующей дальнейшее профессиональное развитие в реальных условиях деятельности.

Учеными отмечается, что до сих пор в системе повышения квалификации государственных гражданских служащих доминирует образование поддерживающего типа, ориентированное на подготовку специалистов к действиям в конкретных, часто встречающихся ситуациях; носящее формализованный, прагматичный характер (Е.А. Яблокова). Однако в условиях реформирования управленческой системы от государственных гражданских служащих требуются умения и навыки системного мышления, что актуализирует необходимость инновационного, развивающего, профессионально-личностного характера процесса повышения квалификации. Основными признаками образования такого типа выступают: междисциплинарная организация содержания образования и инновационный характер методов и форм обучения, способствующих формированию у государственных гражданских служащих потребности в самообразовании, понимаемой как совокупность умений и навыков, стимулирующих профессиональное развитие.

Таким образом, обостряются противоречия между:

- требованиями, предъявляемыми обществом к государственным гражданским служащим, и уровнем их квалификации;
- разработанностью в педагогической науке организационно-методических условий повышения квалификации и недостаточной изученностью особенностей процесса повышения квалификации государственных гражданских служащих;
- потребностью общества в государственных гражданских служащих нового поколения, способных результативно решать профессиональные задачи, и недостаточной разработанностью содержания повышения квалификации государственных гражданских служащих;
- объективной потребностью государственных гражданских служащих в повышении квалификации и отсутствием механизмов формирования умений и навыков, стимулирующих профессиональное развитие (потребность в самообразовании).

Стремление найти пути разрешения данных противоречий определило проблему нашего исследования. В теоретическом плане – это

проблема обоснования подходов к организации процесса повышения квалификации государственных гражданских служащих, направленного на формирование знаний, умений, навыков профессиональной управленческой деятельности, ее адекватной самооценки. В практическом плане – это разработка системы повышения квалификации государственных гражданских служащих, ориентированной на формирование умений и навыков, стимулирующих профессиональное развитие государственных гражданских служащих.

Необходимость повышения квалификации государственных гражданских служащих вызвала потребность в конкретизации теоретических основ его организации. Анализ научной литературы по проблеме исследования показал, что повышение квалификации данной категории служащих обусловлено реформированием государственной гражданской службы, основным признаком которой выступает профессиональная управленческая деятельность – деятельность по руководству органом власти или структурным подразделением.

Переход от отраслевого к функциональному управлению экономикой и социальными процессами предъявляет следующие требования к государственным гражданским служащим: владение в полном объеме способами управления процессами и коллективами; способность выполнять специальные задания, рационально организовывать и планировать свою работу, использовать знания в нестандартных ситуациях; умение прогнозировать и моделировать процессы в рамках профессиональной управленческой деятельности. Таким образом, обостряется проблема адекватной оценки своих умений и навыков, а также результатов профессиональной управленческой деятельности.

Вместе с тем, практика показывает, что государственные гражданские служащие в неполной мере отвечают социальному заказу. Необходимо в рамках решения задач реформирования государственной гражданской службы определить средства повышения квалификации государственных гражданских служащих.

Процесс повышения квалификации обусловлен характером и содержанием труда специалистов на занимаемой должности, что пред-

полагает замену морально устаревших знаний, их регулярное обновление в соответствии со спецификой профессиональной сферы. В итоге повышение квалификации должно способствовать совершенствованию необходимых профессиональных знаний, умений, навыков, стимулирующих профессиональное развитие, что позволит успешно решать управленческие задачи и принимать грамотные решения на своем рабочем месте.

При определении основ процесса повышения квалификации государственных гражданских служащих установлено, что особое место занимает правовой алгоритм его организации, который отражен в государственном заказе: расчет потребности, утверждение кандидатов на обучение, выбор образовательного учреждения, определение оптимальных видов, форм, направлений и сроков; определение объема финансирования. Помимо правовых основ, значимыми являются организационно-педагогические основы, представляющие собой совокупность методологических подходов (ценностно-ориентационного, деятельностного, личностно-ориентированного, технологического) и принципов (непрерывности, целесообразности, культуросообразности, творчества) их реализации. Потребовалось уточнение ключевых понятий.

Анализ общетеоретических подходов к пониманию термина «квалификация» (И.Ю. Алексашина, С.Я. Батышев, И.О. Котлярова, А.К. Маркова, Г.Н. Сериков) позволил раскрыть суть понятия «квалификация государственных гражданских служащих», выражающего уровень подготовленности государственных гражданских служащих к исполнению должностного регламента.

Возник вопрос об основаниях процесса повышения квалификации государственных гражданских служащих. Для его решения обратились к сути деятельности государственных гражданских служащих, заключающейся в профессиональной управленческой деятельности, которая является одним из видов государственной управленческой деятельности. Учитывая, что в менеджменте под термином «управление» понимается процесс выполнения комплекса функций – целепо-

лагания, планирования, организации, мотивации и контроля, сделали вывод, что в основе выполнения этих функций лежат положения ценностно-ориентационного, деятельностного, личностно-ориентированного, технологического подходов.

Реализация положений данных подходов предполагает максимально полный учет закономерностей: степень эффективности функционирования процесса повышения квалификации государственных гражданских служащих зависит от уровня структурно-функциональных связей между субъектами и объектами образования; технологии и формы организации повышения квалификации обусловлены характером содержания и методов организации образовательного процесса в целом.

В результате выявления правовых и организационно-педагогических основ повышения квалификации государственных гражданских служащих пришли к необходимости понимания повышения квалификации как процесса достижения государственными гражданскими служащими определенного уровня квалификации при взаимодействии с другими обучающимися при помощи специально разработанных средств обучения и при соблюдении педагогических условий.

Методологические подходы к организации процесса повышения квалификации потребовали определения условий стимулирования перехода государственных гражданских служащих с одного уровня квалификации на другой, более высокий. В ходе исследования условия повышения квалификации государственных гражданских служащих были представлены двумя группами: условия гуманистического и нормативного характера.

В ходе констатирующего этапа эксперимента выявлено, что 64,1% слушателей можно отнести к низкому уровню квалификации, 34,1% – к среднему и 1,8% – к высокому уровню.

Пришли к необходимости разработки модели системы повышения квалификации государственных гражданских служащих с учетом ряда положений: объективная обусловленность цели повышения квалификации; толкование цели как внутреннего мотива образования,

закключающегося в выполнении государственного заказа; зависимость способов и характера деятельности субъектов процесса повышения квалификации от цели и содержания образования.

Модель системы повышения квалификации государственных гражданских служащих была представлена целевым, деятельностным, содержательным, контрольно-корректировочным, результативным компонентами.

Целевой компонент – содержание и методы реализации целей повышения квалификации; деятельностный компонент – виды учебной деятельности государственных гражданских служащих; содержательный компонент – программно-методическое обеспечение; контрольно-корректировочный компонент – диагностика качества повышения квалификации; результативный компонент – достигнутый уровень квалификации.

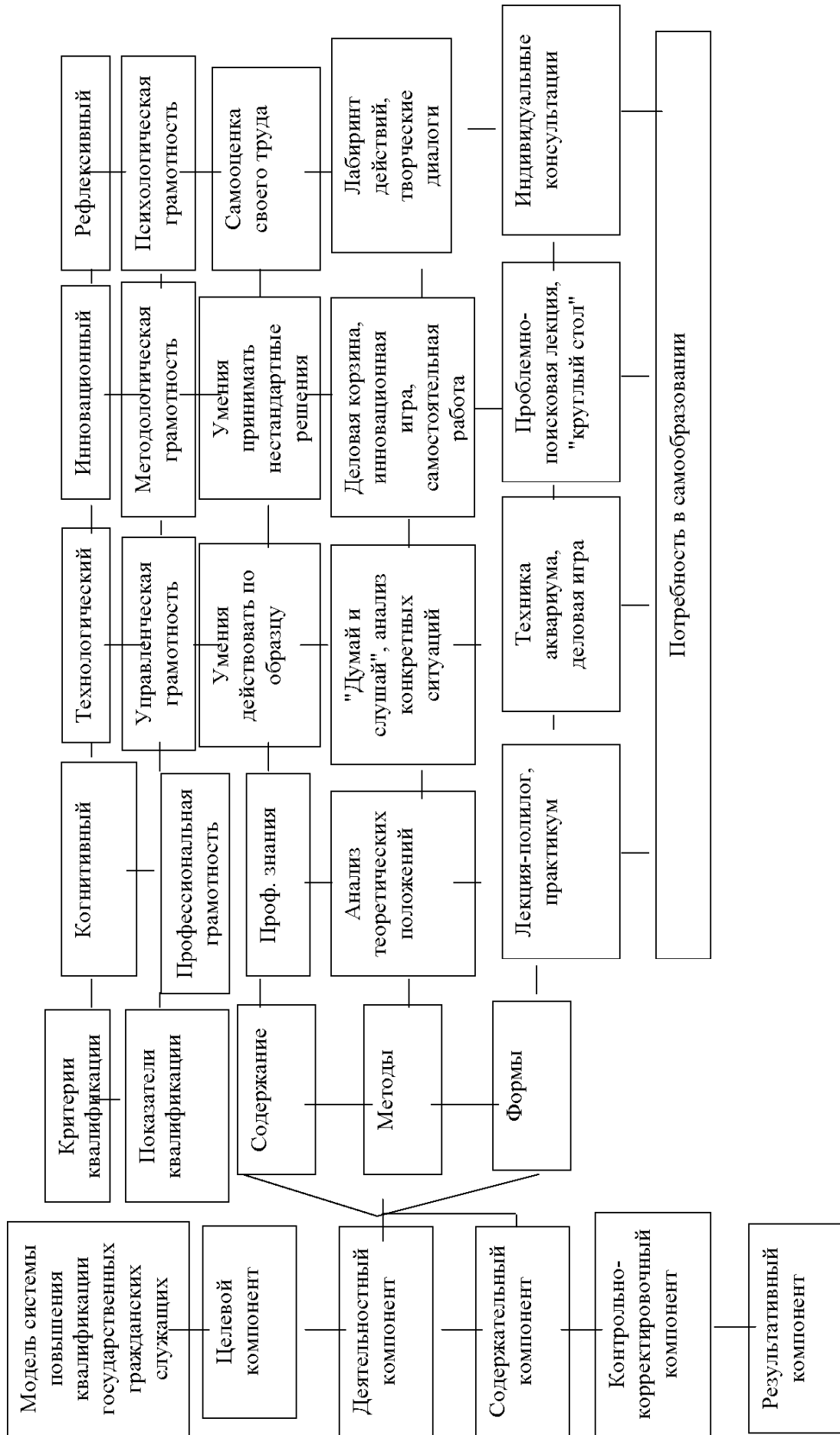
Модель системы повышения квалификации государственных гражданских служащих принималась за инвариантную вследствие ярко выраженного формализованного характера ее компонентов. Содержательный компонент, выступающий системообразующим и базовым в модели системы повышения квалификации, может удовлетворить потребность государственных гражданских служащих в личном и профессиональном росте.

Содержательный компонент был представлен программно-методическим обеспечением, которое включало учебные предметы и совокупность методов и форм обучения, обеспечивающих повышение квалификации государственных гражданских служащих при соблюдении методологических, вариативных и технологических условий.

В ходе исследования были выработаны критерии квалификации государственных гражданских служащих: когнитивный, технологический, инновационный, рефлексивный.

Пришли к необходимости разработки на основе блочно-модульного подхода программы «Управление персоналом», включающей два блока.

Формирование потребности в самообразовании государственных гражданских служащих



Первый блок, представленный двумя модулями, ориентировал слушателей на усвоение базовых дисциплин в области прогнозирования, планирования, построения и внедрения эффективных схем реализации управленческих решений. Второй блок, включающий в себя четыре модуля, направлен на освоение основ законотворческой деятельности и на формирование умений и навыков разработки финансовой политики, информационно-имиджевого обеспечения, а также на навыки профессиональной этики государственных гражданских служащих.

Для подтверждения полученных данных и целостного представления о результативности повышения квалификации государственных гражданских служащих использовали статистический критерий Пирсона (статистическая обработка данных проводилась в пакете Statsoft Statistica v 6.0.); попарно сравнивалось количество испытуемых в контрольной и экспериментальной группах, а также в экспериментальной группе до и после эксперимента по каждому показателю. При сравнении определено критическое значение χ^2 . Если χ^2 равен или больше критического значения, соответствующего $p \leq 0.05$, то эти различия считали значительными, что свидетельствовало о результативности системы повышения квалификации государственных гражданских служащих. Для исследования статистически значимым являлось ≤ -0.05 , при котором критическое значение $\chi^2 = 3,954$.

Анализ корреляционных матриц по результатам констатирующего эксперимента показал слабые и умеренные (от $r=0,25$ до $r=0,39$) связи между критериями. Формирующий эксперимент выявил сильные связи: когнитивного, технологического, инновационного критериев с рефлексивным (от $r=0,90$ до $r=0,94$); когнитивного, технологического, рефлексивного критериев с инновационным (от $r=0,71$ до $r=0,74$); значительные связи между технологическим и когнитивным критериями ($r=0,71$). Установлено, что базовым в уровне квалификации государственных гражданских служащих является рефлексивный критерий, а сильная корреляция между когнитивным и технологическим критериями свидетельствовала о результатах взаимодействия теории и практики в процессе повышения квалификации государственных гражданских служащих.

Таблица

Сформированность потребности в самообразовании государственных гражданских служащих (в % показателя)

Критерий квалификации	Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
		К.Э	Ф.Э.	К.Э	Ф.Э.
Когнитивный	- высокий уровень	18,3	53,3	7,8	46,4
	- средний уровень	41,4	42,3	11,5	47,3
	- низкий уровень	40,3	4,4	41,7	6,3
Технологический	- высокий уровень	20,1	44,7	12,4	16,9
	- средний уровень	32,5	38,4	46,1	47,3
	- низкий уровень	47,4	16,9	41,5	35,8
Инновационный	- высокий уровень	7,4	43,3	2,1	8,5
	- средний уровень	38,2	43,2	25,3	22,4
	- низкий уровень	54,4	13,5	72,6	69,1
Рефлексивный	- высокий уровень	4,4	46,1	2,7	19,1
	- средний уровень	23,7	38,2	24,1	51,1
	- низкий уровень	76,3	15,7	75,9	29,8

Выполненное нами исследование проблемы повышения квалификации государственных гражданских служащих, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы материалы позволили сделать следующие выводы:

1. Современная социально-экономическая ситуация в обществе повышает требования к уровню квалификации государственных гражданских служащих, который существенно влияет на качество решения профессиональных управленческих задач при условии, если процесс повышения квалификации государственных гражданских служащих базируется на правовых и организационно-педагогических основах.

2. Приобретение готовности государственных гражданских служащих к решению управленческих задач должно осуществляться в системе повышения квалификации, в структуре которой интегрируются целевой, деятельностный, содержательный, контрольно-корректировочный, результативный компоненты, коррелирующие с критериями квалификации государственных гражданских служащих.

3. Совершенствованию профессиональных знаний, умений и навыков, стимулирующих дальнейшее профессиональное развитие государственных гражданских служащих, будет способствовать программно-методическое обеспечение процесса повышения квалификации.

4. Содержательный компонент системы повышения квалификации должен разрабатываться в соответствии с положениями блочно-модульного и личностно-ориентированного подходов, с учетом специфики профессиональной управленческой деятельности государственных гражданских служащих.

5. За показатели достижения уровня квалификации государственных гражданских служащих следует принимать: профессиональную, управленческую, методологическую, психологическую грамотности. Высокий уровень квалификации указывает на результативность системы повышения квалификации и готовность государственных гражданских служащих к самообразованию.

Выполненное исследование вносит определенный вклад в развитие профессионального образования. Вместе с тем, обнаружено, что требуется продолжение исследования, так как за его пределами остались организационные вопросы повышения квалификации государственных гражданских служащих, воспитания профессионального долга государственных гражданских служащих при исполнении должностного регламента.

2006 г.

Тасеев В.Б.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ЗАЩИТЕ ДЕТСТВА

Актуальность исследования. Нестабильная политическая, экономическая обстановка в стране усложнила социальную ситуацию общества, что привело к значительным переменам во внутрисемей-

ных отношениях, следствием которых стало появление большого количества неблагополучных семей. Кризис семьи, выражающийся снижением уровня потребления, разрушением структуры, маргинализацией, способствовал росту детского сиротства в России. Статистические данные последних лет демонстрируют устойчивую тенденцию роста численности детей-сирот, оставшихся без попечения родителей. Так, ежегодно количество таких детей увеличивается более чем на 100 тысяч, лишаются родительских прав около 42 тысяч человек. В этих условиях возрастает роль специалиста социальной работы, профессионально решающего вопросы защиты детства.

Проблему защиты детей поднимали в своих работах философы, социологи, психологи, педагоги. Так, Т.В. Карсавская, Б.Д. Муранов и др., исследуя феномен детства на основе биосоциального подхода, представляют детство как специфическое общественное явление, нуждающееся в социальной защите. Раскрытие сущности биосоциального подхода в социологии потребовало изучения процессов социализации детей (Е.Б. Бреева, О.Л. Зверева, А.И. Ковалёва и др.), рассмотрения детей как объектов заботы и попечения со стороны взрослых (И.С. Кон). Ученые (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, И.С. Якиманская и др.) утверждают, что исследования в области защиты детства следует осуществлять с позиций антропологического, личностно-ориентированного, культурологического подходов, подчеркивая необходимость рассмотрения проблемы социальной защиты детства в контексте конкретной исторической природы детства и отдельных его периодов.

Данные подходы нашли свое отражение в педагогической науке. Так, составляет синтез принципов и методов разных наук о детстве как феномене жизни человека и культуры, как открытой системы с многообразными культурных в образовательные (В.Н. Горовая, Е.Н. Шиянов и др.). С позиций личностно-ориентированного подхода ребенок рассматривается как субъект, который способен к личностному саморазвитию, адекватной самооценке и обладает предельной индивидуальностью (Н.И. Алексеев, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков и др.).

С появлением новой отрасли научного знания – теории социальной работы – проблема социальной защиты детства получила еще один вектор развития – социономический. Так, одну из первых попыток решения этой проблемы находим в трудах П.А. Кропоткина, Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского – сохранение национальных традиций по социальной защите детства, позднее – у С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского – государственный характер деятельности по защите детства.

Проблема социальной защиты детства на современном этапе развития общества исследуется в различных аспектах: изучаются последствия социального сиротства для ребенка в будущем (Л.С. Алексеева, Л.М. Чумичева и др.); рассматриваются способы работы с неблагополучной семьей, с дезориентированными детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации (С.А. Беличева и др.), и организации реабилитации несовершеннолетних в социально-реабилитационных центрах, приютах (Г.М. Иващенко, В.С. Мухина и др.). Социально-правовым проблемам детства посвящены работы О.В. Степанова; диагностика и коррекция запущенности и трудновоспитуемости детей рассматриваются М.А. Алемяским, Т.В. Драгуновой и др.; поиску путей преодоления трудновоспитуемости посвящены работы Г.М. Миньковского, Р.В. Овчаровой и др.

Вместе с тем следует констатировать факт дефицита теоретического обоснования сущности и содержания социальной защиты детства. На низком уровне находится научно-методическое обеспечение деятельности специалистов социальной работы в сфере защиты социальных прав и гарантий детей, недостаточно разработаны стандарты и нормы их профессиональной деятельности.

Кроме того, состояние проблемы социальной помощи семье и детям требует не столько универсального специалиста социальной работы, чья деятельность отличается многосторонностью и интегративностью, сколько специалиста, готового к выполнению специфических функций, позволяющих действовать в соответствии с теми основны-

ми направлениями, которые в совокупности составляют сущность социальной защиты детства.

Этим объясняется возросший интерес теории и практики социальной работы к личности специалиста в области социальной защиты детства, его способностям, качествам и свойствам (А.В. Мудрик, В.И. Никитин, П.Д. Павленок и др). В частности, подготовка специалистов социальной работы в России и за рубежом была предметом исследования М. Бомбик, М.Д. Горячева, В.А.Фокина и др.; концептуальные модели специалиста по социальной работе разрабатывались Н.П. Клугяиной, Ю.А. Лениной и др.; рассматривались социально-педагогические условия профессионального становления специалиста социальной работы (В.Г. Бочарова), подготовки к индивидуальной работе с клиентом (С.Н. Испулова), к профессиональной практической социальной работе (Т.Ф. Золотарева, Ф.А. Мустаева и др.), к консультированию (Б.Ю. Шапиро); профессиональное воспитание специалиста социальной работы (Н.А. Рыбакова); формирование личности (Г.Д. Кузнецова, Н.Б. Шмелева и др.); изучался процесс формирования профессионально-педагогической культуры специалиста социальной работы (Ю.В. Карпова), профессиональной (К.М. Оганян) и педагогической компетентности (О.В. Симен-Северская); профессионального мастерства специалистов социальной работы (Л.В. Топчий); выявлялись профессиональные функции и роли специалистов по социальной работе (Н.С. Данакин).

В исследованиях И.А. Зимней, Г.М. Иващенко, Е.И. Холостовой и др. констатируется низкий уровень готовности специалистов социальной работы к выполнению специфических функций. Различным аспектам формирования профессиональной готовности посвящен ряд исследований, разрабатывающих структуру готовности, её характеристики (Т.М. Мухамедзянова, В.Н. Токар, Т.М. Трегубова и др.), личностный уровень готовности как проявление индивидуально-личностных качеств.(А.А. Деркач, Н.Д. Левитов, Ю.А. Самарин и др.); представлена готовность специалиста социальной работы к организации волонтерской деятельности (Л.В. Вандышева).

Вместе с тем анализ научных и эмпирических исследований, собственного практического опыта в области защиты детства позволяет утверждать, что в процессе подготовки специалистов социальной работы сложились противоречия между: уровнем социальной защиты детства и потребностью в специалистах, профессионально ее решающих; потребностью специалистов социальной работы в знаниях специфики и содержания деятельности учреждений защиты детства и отсутствием научного осмысления данной проблемы; разработанностью в педагогической науке теоретических основ подготовки специалистов социальной работы и недостаточной изученностью особенностей подготовки специалистов в области защиты детства; необходимостью формирования профессиональной готовности к деятельности по защите детства и неразработанностью средств ее формирования.

Стремление найти пути разрешения противоречий определило проблему исследования. В теоретическом плане – это проблема обоснования специфики деятельности специалиста социальной работы по защите детства, в практическом плане – это проблема разработка системы формирования профессиональной готовности специалиста социальной работы к деятельности по защите детства.

Анализ исторических источников по проблеме исследования, начиная с XV века показал, что социальная защита детства в России начала приобретать все более организованный и массовый характер; юридически закрепляется участие государства в деле попечения (Уставление Ивана III), что в дальнейшем (Указ царя Федора – 1682 г., Указ Петра I – 1715 г., Указ Павла – 1799 г.) трансформируется в организацию государственной системы защиты детства, хотя первые сведения о социальном призрении детей в России относятся к 996 году, когда Великий князь Владимир издал Устав, согласно которому эта деятельность отдавалась под покровительство духовенства.

На рубеже XIX-XX вв. в области социальной защиты детства решались вопросы, связанные с экономической защитой: создавалась система детского социального обеспечения, особенностью которого являлись частные пожертвования как основные средства.

Результатом эволюционного развития социальной защиты детства к началу XX века стала государственная система детского призрения, включающая в себя четыре основных института: государство (в лице его ведомств), церковь, общественные благотворительные учреждения и индивидуальная благотворительность. К этому времени в России сложились три основные категории детских учреждений, занимавшихся призреванием детей: воспитательные дома, детские приюты и колонии, профессиональные школы и мастерские; дневные приюты, ночлежные дома, заведения для бесплатного пропитания детей; заведения, дающие помощь детям деньгами и вещами вне учреждения.

За годы Советской власти был накоплен большой опыт в организации системы социальной защиты детей-сирот и работы с безнадзорными детьми. В этот период в стране складывалась стройная система социальной защиты детства, где ведущая роль принадлежала государству. Вместе с тем активную роль в социальной защите детства играли общественные организации: профсоюзные, комсомольские, пионерские.

В настоящее время в стране создается правовая основа системы государственной защиты детей, оставшихся без попечения родителей, которая включает: совокупность норм, гарантирующих соблюдение прав детей, оставшихся без попечения родителей; совокупность норм, обеспечивающих использование различных форм устройства детей-сирот и детей, лишенных попечения родителей; специальные организационные структуры.

Таким образом, исторический анализ проблемы становления социальной защиты детства позволил выявить основную тенденцию ее решения, заключающуюся в необходимости создания государственной системы социальной защиты детства, носящей межведомственный и междисциплинарный характер, в связи с чем пришли к выводу о необходимости комплексного подхода к проблеме социальной защиты детства как на правовом, управленческом, так и на организационно-исполнительном уровнях.

Комплексный подход как стратегия региональной политики предполагает социально-педагогический, социально-психологичес-

кий, социально-медицинский, социально-правовой виды деятельности различных региональных ведомств, результатом чего стало тесное взаимодействие системы социальной защиты детства с органами науки и образования, здравоохранения, органами внутренних дел. Вместе с тем сложившаяся система социальной защиты детства, включающая в себя как многообразие типов социозащитных учреждений, так и форм социальной защиты детства, потребовала специалистов, владеющих умениями и навыками современной социальной диагностики, социальной терапии, моделирования и планирования социальных технологий, оперирующих современными знаниями педагогики и психологии, теории социальной работы и т. д.

В этой связи актуальной становится проблема подготовки специалистов социальной работы. Несмотря на то, что в России к нынешнему периоду развития специальности сложилась многоуровневая система подготовки и переподготовки специалистов социальной работы, она не в полной мере отвечает должностным обязанностям специалиста социальной работы в области защиты детства, поскольку готовит универсального специалиста. С целью уточнения структуры подготовки, определения ее целей и задач пришли к необходимости обращения к понятию «социальная защита детства», которое конкретизировало бы и уточняло профессиональные требования, предъявляемые к специалисту. Анализ имеющихся понятий «социальная защита детства» (Е.Е. Мачульская, М.Ю. Федорова, В.Ш. Шайхатдинов и др.) позволил под социальной защитой детства понимать деятельность специалиста социальной работы, направленную на: создание условий для полноценного развития всех имеющихся возможностей ребенка (педагогическая защита); отстаивание его интересов, прав и свобод (юридическая защита); психологическую адаптацию и стабилизацию личности (психологическая защита); финансовую поддержку детства (экономическая защита) с целью сохранения жизни ребенку. Пришли к выводу о том, что система социальной защиты детства – это совокупность направлений деятельности, принципов, методов и форм педагогического, юридического, психологического и экономи-

ческого видов деятельности, осуществляемых специалистом социальной работы. Опираясь на данное понимание рассматриваемого понятия, можем говорить о системе социальной защиты детства как о полидеятельностной, полифункциональной интегративной структуре, в которой на равных условиях присутствуют ведущие виды профессиональной деятельности специалиста социальной работы (профилактика, реабилитация, коррекция, социализация); специалист социальной работы в области социальной защиты детства – менеджер, способный управлять всеми видами деятельности и являющийся своего рода «человеком-оркестром».

Опрос специалистов социальной работы в системе социальной защиты детства (выборка – 95 человек) показал, что большинство из них не готовы к деятельности в соответствии с направлениями, составляющими сущность системы социальной защиты детства.

Появилась необходимость подготовки специалиста социальной работы, цель которой – формирование профессиональной готовности к деятельности по защите детства. Профессиональная готовность специалиста социальной работы в области защиты детства нами рассматривается как интегративное свойство личности, владеющей комплексом знаний, соответствующих сфере деятельности специалиста социальной работы, способствующих формированию профессиональной направленности на защиту детства, обеспечивающих адекватное поведение с клиентами и позволяющих критично осмысливать свою деятельность

Данное понимание профессиональной готовности позволило выделить в ее структуре когнитивный (знания о видах защиты детства); мотивационно-ценностный (профессиональная направленность на защиту детства, потребность в оказании помощи детям, попавшим в трудную жизненную ситуацию, интерес к данной деятельности, стремление добиться в ней успеха и осознание ценности и значимости данной деятельности); деятельностный, (реализация профессиональных умений и навыков в процессе межличностного взаимодействия, обеспечивающего адекватное поведение с клиентами); рефлексивный (критичное осмысливание своей деятельности и на этой основе выстраивание перспективы собственного роста) компоненты.

Модель системы формирования профессиональной готовности специалиста социальной работы к деятельности по защите детства



Разработанная структура профессиональной готовности специалистов социальной работы к деятельности по защите детства потребовала проектирования системы повышения квалификации в силу недостаточного развития компонентов готовности специалистов социальной работы, имеющих определенный опыт профессиональной деятельности.

Известно, что данную задачу можно решить при условии организации образовательной среды, способствующей созданию благоприятных условий в процессе повышения квалификации специалиста социальной работы и выступающей гарантом личной успешности специалиста в реализации поставленных задач.

Цель организации образовательной среды заключалась в создании гибкой и легко адаптируемой организационной структуры, оптимальной по использованию образовательного пространства и эффективной по конечному результату – формирование профессиональной

готовности специалиста социальной работы к деятельности по защите детства. Задача организации образовательной среды состояла в создании оптимального информационного пространства, дающего возможность осознать проблемы деятельности по защите детства и обеспечить профессиональное и личностное развитие специалиста.

Для создания образовательной среды, влияющей на развитие личности специалиста социальной работы по защите детства, была спроектирована межведомственная модель повышения квалификации данных специалистов, создающая условия для формирования профессиональной готовности специалиста социальной работы к деятельности по защите детства на основе гуманистического, личностно-ориентированного, социокультурного подходов и ряда принципов непрерывного профессионального образования, принципа полноты и всесторонности, что способствовало вовлечению специалистов социальной работы в решение профессиональных задач, принципа непрерывности обогащения личностного потенциала; принципа опережающего обучения, ориентированного на перспективу; принципа социальной мобильности, определяющей готовность специалиста к инноваторской деятельности.

Каждый блок системы повышения квалификации реализовывался исполнителями. Так, Департамент социальной защиты населения Самарской области – заказчик, востребующий специалистов-профессионалов в области социальной защиты детства, выполняя административную функцию, выдвигал требования к подготовке и проектировал ее конечный результат. Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних, являясь потребителем образовательных услуг, выступал «контролером» результата процесса подготовки специалистов. Самарский государственный университет становился посредником между «администратором» и «потребителем», чья функция заключалась в установлении контактов между различными ведомствами (социальная защита населения и образование). Кафедра теории и технологии социальной работы, являвшаяся непосредственным исполнителем, реализовала ряд функций: мобилизационную – быстрая организация действий по выполнению государственного заказа и реализации программ подготов-

ки; дидактическую – непосредственная подготовка специалистов; аналитическую – оценка результатов подготовки с целью ее корректировки и закрепления успеха; исследовательскую – поиск вариантов решения проблемы, апробация инновационных технологий подготовки.

Опытно-экспериментальная работа направлялась на разработку содержания повышения квалификации специалиста социальной работы по защите детства, что нашло отражение в программе повышения квалификации специалистов социальной работы по защите детства, включающей в себя четыре блока.

Первый теоретический блок «Социальная политика и социальная работа по защите детства» включал три модуля, обеспечивающих расширение и систематизацию знаний слушателей по методологическим, теоретическим проблемам развития современного социального процесса.

Второй организационный блок «Организационные основы социальной работы по защите детства», состоящий из трех модулей, предполагал наряду с пополнением теоретических знаний оказание помощи слушателям утвердиться в важности выбранной сферы деятельности в области социальной работы.

Четыре модуля третьего блока «Технологические основы социальной работы по защите детства» решали задачи по развитию практических умений и навыков, связанных с умениями проектировать и конструировать технологии защиты, разрабатывать проекты и программы деятельности по защите детства, исследовать причины встречающихся трудностей, прогнозировать возможные ошибки и их последствия и т.д.

Четвертый нравственно-этический блок «Специалист социальной работы в системе социальной защиты детства» позволял соотнести себя как специалиста, свою деятельность и профессиональный уровень с целью и задачами социальной защиты детства.

Каждый блок программы по цели, задачам, содержанию обеспечивал развитие компонентов модели системы формирования профессиональной готовности специалиста социальной работы. Так, теоретический блок направлял на формирование теоретической подготовленности, представленной в модели профессиональной готовности

совокупностью знаний, умений и навыков; организационный блок – на формирование профессиональной направленности, включающей в себя профессиональные интересы, склонности и ценностные ориентации; технологический блок – на выработку адекватного поведения, проявляющегося в социабельности специалиста социальной работы, потребности к широким социальным контактам; нравственно-этический блок – на формирование рефлексивности, являющейся одним из механизмов самообразования.

Следующий этап опытно-экспериментальной работы заключался в конструировании методики подготовки специалистов социальной работы к деятельности по защите детства в системе повышения квалификации. Освоение категориального аппарата, систематизация имеющихся знаний в области теории социальной работы, а также знакомство с новейшими законами социального развития общества достигалось лекционными и семинарскими занятиями.

Стимулированию профессиональной направленности способствовали методы и формы организации обучения, в которых заложен механизм проблемности, а также принцип интереса («вопросы Сократа», «думай и слушай», описание ситуации, «лабиринт действий», проблемный рассказ, проблемная лекция, и др.). Адекватное поведение вырабатывалось погружением в технологии защиты детства, диалогическая основа которых обеспечивала двустороннюю информационную смысловую связь, создавала естественную ситуацию общения. Диспут и дебаты, как наиболее эффективные формы организации обучения на основе принципа диалогичности, способствовали, во-первых, тщательному изучению необходимой литературы; во-вторых, публичному обмену мнениями на основе полученных и самостоятельно добытых знаний; в-третьих, возможности в открытой форме высказать свои сомнения, узнать другие точки зрения, сравнить их со своими и прийти к верному разрешению проблемы. Формирование рефлексивного компонента системы профессиональной готовности специалиста социальной работы к деятельности по защите детства осуществлялось эвристическими методами и формами организации обучения («симпозиум», «круглый стол», «учебная конференция», «форум»).

Контрольный этап опытно-экспериментальной работы заключался в апробации системы формирования профессиональной готовности специалистов социальной работы к деятельности по защите детства и показал значительные изменения в уровнях сформированности компонентов профессиональной готовности специалистов социальной работы к защите детства.

Для проверки гипотезы о согласованности изменения данных, о наличии взаимосвязи между ними был использован коэффициент корреляции г-Пирсона.

Анализ корреляционных матриц по результатам формирующего эксперимента позволил установить, что базовым в структуре профессиональной готовности специалистов социальной работы по защите детства является деятельностный компонент: сильная корреляция между деятельностным и мотивационным, деятельностным и рефлексивным компонентами свидетельствовала о результатах взаимодействия теории и практики в процессе формирования профессиональной готовности специалистов социальной работы по защите детства. Высокий уровень корреляции деятельностного компонента со всеми остальными позволил выделить его как ведущий в структуре профессиональной готовности специалиста социальной работы к защите детства.

Таблица

Взаимосвязь компонентов профессиональной готовности специалиста социальной работы к защите детства (формирующей эксперимент)

		Компоненты профессиональной готовности			
		Деятельностный	Когнитивный	Мотивационно-ценностный	Рефлексивный
Компоненты профес-	Деятельностный	1			
	Когнитивный	0,74****	1		
	Мотивационно-ценностный	0,58***	0,34**	1	
	Рефлексивный	0,61***	0,48**	0,28*	1

**** – очень сильная корреляция, $p < 0,001$

*** – сильная корреляция, $p < 0,01$

** – умеренная корреляция, $p < 0,01$

* – небольшая корреляция, $p < 0,05$

Таким образом, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы научные материалы по проблеме формирования профессиональной готовности специалистов социальной работы к деятельности по защите детства, позволили прийти к следующим выводам:

1. Современная социально-политическая, социально-экономическая ситуация в обществе существенно сказывается на положении наиболее незащищенной части населения – детях. Противоречие между жесткими требованиями общества, предъявляемыми к государственным институтам по защите детства, и сложившейся практикой в данной сфере деятельности может быть разрешено в ходе учета исторического опыта, что позволяет корректировать содержание деятельности учреждений социальной защиты детства на основе принципа системности.

2. Практика социальной защиты детства показывает, что ее эффективность будет достигнута при условии соблюдения комплексного, процессного и гуманного подходов к социальной защите детства, поскольку разнохарактерность деятельности, ее междисциплинарность представляется единым целым, а достойное существование ребенка в социальной среде возможно лишь при организации ранней профилактики социального неблагополучия, которая осуществляется посредством последовательных действий специалиста.

3. Система социальной защиты детства решает задачи педагогической, юридической, психологической, экономической защиты ребенка, что придает ей полидеятельностный, полифункциональный, интегративный характер. Воплощению его в жизнь способствует специалист социальной работы, осуществляющий профилактический, реабилитационный, коррекционный, социализирующий виды деятельности, эффективность которых находится в прямой зависимости от уровня сформированности профессиональной готовности специалиста социальной работы.

4. Формирование профессиональной готовности специалиста социальной работы к деятельности по защите детства будет эффективным, если в процессе подготовки учитываются методические ус-

ловия, как общие, обеспечивающие общепрофессиональный подход к деятельности, так и специфические, позволяющие формировать профессионально значимые свойства личности, входящие в структуру профессиональной готовности специалиста социальной работы к деятельности по защите детства.

5. При разработке системы формирования профессиональной готовности специалиста социальной работы необходимо учитывать особенности деятельности специалиста в области защиты детства, заключающиеся во включении его в жизнь людей с целью обеспечения им значимых изменений, с одной стороны, и создании условий для успешной деятельности клиентов, с другой, что требует опоры на гуманистический, личностно-ориентированный, социокультурный подходы и принципы непрерывного профессионального образования.

6. За показатели результативности формирования профессиональной готовности специалистов социальной работы к деятельности по защите детства следует принимать новообразования в личности специалиста социальной работы, приобретенные в процесс повышения квалификации и освоения блочно-модульной программы, содержание которой отбирается на основе деятельностного подхода, а разработка методов и форм подготовки осуществляется с учетом принципов активности, проблемности, интереса, диалогичности.

Вместе с тем обнаружено, что требуется продолжение исследования, так как за его пределами остались вопросы, связанные со спецификой формирования профессиональной готовности специалиста социальной работы к деятельности по защите детства в системе высшего профессионального образования.

2007 г.

**РАЗДЕЛ III. ДИССЕРТАЦИИ, ВЫПОЛНЕННЫЕ
ПОД РУКОВОДСТВОМ ДОКТОРА
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОРА
М.Д. ГОРЯЧЕВА**

Рыбкина А.А.

**ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ
УМЕНИЙ КУРСАНТОВ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ МВД В
ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Необходимость подготовки высококвалифицированных специалистов, работающих в системе правоохранительных органов, обусловлена политическими, социально-экономическими изменениями в обществе и особой сложностью криминогенной обстановки последних лет. В современном российском обществе сложилось противоречие между потребностями граждан в обеспечении их законных прав и интересов, с одной стороны, и недостаточной компетентностью правоохранительных органов в борьбе с преступностью, с другой. Одним из путей разрешения указанного противоречия является обеспечение высокого профессионализма сотрудников органов внутренних дел.

Основы профессионализма закладываются в ходе профессионального образования в учебных заведениях, поэтому юридические вузы МВД стремятся преодолеть имеющиеся недостатки в подготовке специалистов.

Обновление образования и возросшие требования к уровню подготовки высококвалифицированных кадров предполагают совершенствование учебно-воспитательного процесса, обеспечивающего расширение объема и повышение прочности специальных знаний курсантов, развитие творческих способностей и формирование профессиональных умений. Однако существующий характер обучения в вузе МВД, когда обучаемый находится в состоянии «ознакомления» с

профессиональной деятельностью, препятствует включению курсантов в процесс адаптации к будущей профессиональной деятельности.

Исследования свидетельствуют о научном интересе к вопросу подготовки специалистов в высшей школе, в том числе специалистов-профессионалов в вузах МВД. Проблема формирования профессиональных умений будущих сотрудников правоохранительных органов в юридических вузах МВД достаточно широко освещена в психолого-педагогической литературе. Рассматривая педагогическую подготовленность как важную составляющую профессиональной квалификации выпускников вузов МВД, В.И. Хальзов определяет систему профессионально-педагогических знаний, умений и навыков. Предлагается совершенствовать подготовку офицеров путем формирования командирских качеств, умений и навыков обучения и воспитания подчиненных (С.Г. Лапиков). Обосновывается необходимость формирования организаторских качеств, умений и навыков воспитательной работы (П.Ф. Беспоясов). Основы психологической подготовки курсантов как системы профессионально-психологических знаний, умений и навыков рассматриваются К.А. Букаловым. Ретроспективный анализ работ показывает, что проблема формирования профессиональных умений рассматривалась лишь в контексте других, более общих проблем.

Нормативные документы, регулирующие деятельность высших учебных заведений МВД (уставы, положения, инструкции, квалификационные характеристики), предъявляют высокие требования к уровню развития профессиональных умений сотрудников ОВД. В процесс воспитания и обучения курсантов необходимо включить элементы будущей деятельности, стимулирующие развитие профессиональных умений, под которыми понимаем совокупность последовательно развертывающихся действий, часть из которых может быть автоматизирована (навыки), основанных на теоретических знаниях и направленных на решение профессиональных задач.

Специфика деятельности оперативного работника и следователя состоит в познании событий прошлого, без которого невозможно раскрытие преступления. Умение добывать информацию и работать с

различными источниками, в первую очередь – устными, умение подвергать факты и явления теоретическому анализу, умение интерпретировать, адаптировать и сохранять (фиксировать) полученную информацию – наиболее общие умения, от уровня сформированности которых зависит эффективность профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел.

В качестве одного из средств достижения положительных результатов в решении проблемы подготовки специалистов в высших учебных заведениях МВД может стать максимальное использование возможностей социально-гуманитарных дисциплин (в частности, иностранного языка) в учебно-воспитательном процессе, приближение их содержания к специфике будущей профессиональной деятельности. Следовательно, различные формы и методы обучения должны иметь прикладной характер воздействия на обучаемых с целью формирования устойчивого интереса к дисциплине, глубокой мотивации получения научных знаний, а также профессиональных умений, используемых в качестве инструментария для решения профессиональных задач.

Процесс обучения иностранному языку, максимально приближенный к реальной профессиональной деятельности будущего сотрудника правоохранительных органов, требует от преподавателя подхода к иностранному языку как одному из источников систематического пополнения профессиональных знаний и формирования профессиональных умений обучаемых.

В условиях совершенствования системы профессионального образования и возрастающих требований к подготовке специалиста выпускники юридических вузов МВД должны обладать высокой профессиональной квалификацией, предполагающей единство теоретической и практической готовности к осуществлению правоохранительной деятельности.

Формирование профессиональных умений является важным направлением профессионального становления личности специалиста, в связи с этим актуальной является задача выявления педагогических условий, влияющих на качество процесса овладения профессией. Выра-

ботка профессиональных умений представляет собой непрерывный динамичный процесс, направленный на более полное соответствие возможностей специалиста требованиям профессиональной деятельности.

Ретроспективный анализ научной литературы по проблеме исследования подтвердил, что различные аспекты становления профессионализма у военных специалистов нашли отражение в работах военных педагогов и психологов: А.В. Барабанщикова, А.Т. Иваницкого, В.Л. Марищука, В.С. Олейникова, И.А. Скопылатова, В.Я. Слепова, Н.Ф. Феденко, В.И. Хальзова, Я.Я. Юрченко и других. Однако проблема формирования профессионально значимых умений курсантов юридических вузов МВД – будущих сотрудников правоохранительных органов недостаточно глубоко исследована и требует дальнейшего изучения. Так, решение вопросов, рассматриваемых авторами, не исчерпывает проблему профессиональной подготовки, поскольку профессионализм не может быть сведен только к психолого-педагогической подготовленности и выработке организаторских, командирских качеств и умений курсантов.

Детальный профессиографический анализ деятельности сотрудника ОВД на основе личностно-деятельностного подхода (В.Л. Васильев, М.В. Кроз, В.В. Романов) позволяет выделить шесть основных компонентов деятельности: социальный охватывает важный аспект профилактической работы правоохранительных органов; поисковый, коммуникативный, реконструктивный, организационный и достоверительный связаны со сбором, селекцией, анализом исходной информации, получаемой в ходе общения, выдвижением рабочих гипотез и их проверкой. Проводником информации является речь (Н.И. Жинкин), поэтому все компоненты деятельности работника правоохранительных органов связаны с речевой деятельностью.

Информация является предметом труда сотрудника ОВД, а организация труда предполагает умение работать с различными источниками информации, в том числе устными, следовательно, наиболее общим умением, связанным со сбором, селекцией и комплексной переработкой профессионально релевантной информации, является умение слушать,

которое вырабатывается путем овладения конкретными аудитивными умениями восприятия и смысловой переработки устной информации.

Анализ профессиональных функций сотрудника правоохранительных органов и исследование внутренней структуры профессиональных умений как относительно самостоятельных умений слушания позволили сделать вывод о единстве их содержательной характеристики и выделить набор профессионально значимых умений: перцептивные, прогностические, аналитические, информационные и коммуникативные. Для решения специфических профессиональных задач слушание выступает не только в функции координации производственной деятельности, но и имеет самостоятельный статус. Слушание предполагает работу с устным источником информации. По окончании вуза в практической деятельности сотрудника ОВД такие источники станут главными (свидетели, потерпевшие, подозреваемые и т.п.), поэтому умение работать с ними должно быть приобретено уже в процессе учебы.

Практика показывает, что профессиональная направленность социально-гуманитарных дисциплин порой носит односторонний характер, ее основой выступает предметное содержание, что ограничивает возможности их использования в процессе профессиональной подготовки специалистов. Если же поиск вести не в рамках предметного содержания, а в сфере дидактической технологии, то можно обнаружить, что базовым предметом для разработки программ оказывается язык – как родной, так и иностранный.

Анализ программ по иностранным языкам в неязыковом вузе показал, что практическое овладение иностранным языком в качестве цели обучения составляет лишь одну сторону профессионально направленного обучения предмету. Рассмотрение иностранного языка не только как объекта изучения, но и как источника формирования профессиональных умений курсантов вузов МВД позволяет теоретически углубить содержание принципа профессиональной ориентированности обучения иностранному языку в неязыковом вузе, что выражается не только в профессиональном характере содержания учебных материалов, но и профессиональной направленности деятельно-

сти, включающей в себя приемы и операции, формирующие профессиональные умения, обусловленные спецификой функциональных обязанностей сотрудника правоохранительных органов.

Специальные умения, применяемые в специфических ситуациях профессионального общения, могут развиваться в учебной деятельности, имитирующей труд правоохранителя. Основной предпосылкой развития профессиональных умений, связанных с речевой деятельностью, является включение деятельности по изучению иностранного языка в аналог будущей профессиональной деятельности: моделирование в учебных ситуациях иноязычного общения процессов решения профессиональных задач.

В этом случае учебный процесс представляет собой такую форму организации учебной активности курсантов, при которой слушание устных сообщений на иностранном языке и последующая переработка информации выступает базой развития профессиональных умений. При организации такой учебной деятельности практические цели подчиняются установкам более широкого плана – в первую очередь, формированию профессиональных умений обучаемого, развитию его профессиональной компетентности и навыков социального взаимодействия. Так происходит накопление профессионального опыта, что обеспечивает готовность будущего специалиста к самостоятельному совершенствованию профессиональных умений. При таком подходе к обучению иностранному языку реализуются принципы профессиональной ориентированности и коммуникативной направленности.

Ведущим мотивом профессиональной деятельности является решение профессионально-предметной задачи, а иноязычной речевой деятельности – восприятие и понимание профессионально значимой информации. При этом создаются условия для доминирования в структуре мотивации ориентаций «на процесс» и «на результат», поскольку профессиональная деятельность и иноязычная речевая деятельность объединены общим контекстом. Воссоздание предметного аспекта будущего труда в обучении позволяет трансформировать учебную мотивацию в профессиональную, которая выступает как стимул формирования специальных умений.

При рассмотрении строения педагогического процесса (М.И. Житницкий) доказано, что он должен иметь определенную структуру: анализ его исходного состояния – выбор и формулирование цели – отбор и применение педагогических средств – учет внутренних и внешних условий – анализ процесса и его результатов. В соответствии с данной структурой проектирования и организации целостного процесса преподаватель осуществляет следующие поэтапные действия: диагностирование, педагогическое целеполагание, дидактическое вооружение, программирование и структурирование, педагогическое воздействие и подведение итогов.

Схема 1

Основные принципы обучения иностранному языку в неязыковом вузе



Анкетирование и анализ результатов эксперимента (выборку составили 110 человек) показали низкий уровень мотивационной готовности курсантов к овладению профессионально значимыми умениями на занятиях по иностранному языку, что проявилось в отсутствии теоретических знаний о механизмах слушания речи, низкой самооценке уровня владения умением слушать, невысокой оценке важности учебного предмета для будущей профессиональной деятельности. Таким образом, следовало не только формировать профессиональные умения, связанные со слушанием, но и создавать мотивационную базу для профориентированного обучения иностранному языку. Используя предложенную О.С. Гребенюком таксономию (последовательность) учебных задач, мы разработали примерную номенклатуру целей обучения: развитие интеллектуальной сферы, развитие мотивационной сферы, развитие сферы профессиональных умений.

В ходе исследования феномена готовности к определенному виду деятельности нами была выделена и проанализирована следующая совокупность факторов: мотивы применения профессиональных умений слушания в будущей профессиональной деятельности и потребность в их овладении; степень психологической адаптации курсантов к условиям обучения с применением аудиосредств; реальный уровень сформированности умений слушания как исходная база обучения.

Программа профессионально ориентированного обучения иностранному языку курсантов в вузе МВД была разработана на основе теории и методики обучения иностранным языкам и состояла из двух этапов: подготовительного, нацеленного на формирование перцептивных умений и развитие связанных с ними психофизиологических механизмов; основного, задачами которого было собственно формирование профессиональных умений слушания.

При разработке частной методики обучения слушанию была создана учебно-методическая база, которая содержала: научно обоснованную систему текстов; комплекс лабораторных работ программированного типа, включающих упражнения как для отработки умений, так и для контроля за уровнем сформированности умений слушания.

Выявление объективных и субъективных трудностей обучения слушанию повлияло на отбор дидактического материала и потребовало корректировки учебных заданий. К концу подготовительного этапа обучения отмечалась положительная динамика мотивационной готовности курсантов к обучению слушанию как профессионально значимому умению, сформированность начального уровня перцептивных умений. Была подготовлена техническая и дидактическая база для основного этапа опытного обучения.

Таблица 1

Сформированность профессиональных умений курсантов до и после опытного обучения (в %)

Профессиональные умения	Уровни					
	Низкий		Средний		Высокий	
	Кэ	Фэ	Кэ	Фэ	Кэ	Фэ
Перцептивные	63	19	31	33	6	48
Прогностические	63	21	30	35	7	44
Аналитические	65	31	22	14	13	65
Информационные	69	30	15	12	16	58
Коммуникативные	63	24	21	10	16	66

Программа второго этапа включала 40 лабораторных работ, предусматривающих два контрольных среза: текущий (после 20 занятий) и итоговый (по окончании эксперимента). По итогам формирующего эксперимента в экспериментальных группах отмечалась значительная положительная динамика по всем показателям, в то время как в контрольной группе рост показателей был незначительным.

Показатели высокого уровня сформированности профессиональных умений курсантов до опытного обучения и после него возросли в несколько раз. Так, показатели перцептивных умений выросли в 8 раз (6% и 48%), прогностических – в 6 раз (7% и 44%), информационных – в 3 раза (16% и 58%). Достоверны различия показателей низкого уровня сформированности всех умений к концу формирующего эксперимента по сравнению с данными констатирующего эксперимента.

Для проверки эффективности обучения применялся критерий χ^2 : полученные данные дают основания для отклонения нулевой гипоте-

зы ($T_{\text{набл}} (14,49) > T_{\text{крит}} (9,49)$), а это означает, что профессионально ориентированная система обучения слушанию является эффективной.

По окончании эксперимента обучаемым было предложено оценить степень своей удовлетворенности полученными знаниями и результатами опытного обучения по пяти показателям: успеваемость по дисциплине, удовлетворенность занятиями, уверенность в своих силах, профессиональная важность дисциплины и готовность к применению полученных умений. Данные опроса свидетельствуют о том, что экспериментальные группы обучаемых в среднем дали более высокую оценку по каждому из показателей удовлетворенности (рис. 1).



Рис. 1. Результативность профессионально ориентированного обучения курсантов иностранному языку

В процессе обучения курсантов иностранному языку в учебных заведениях МВД необходима ориентация на формирование профессиональных умений, обусловленных спецификой деятельности сотрудника правоохранительных органов.

Система профориентированного обучения иностранному языку, направленная на формирование профессиональных умений слушания, может решать задачи профессиональной подготовки курсантов: приобретаются знания о слушании как профессиональном умении и виде речевой деятельности; курсантами осознается необходимость овладения профессиональными аудитивными умениями в их будущей про-

фессиональной деятельности; дается установка на использование профессиональных умений слушания для решения профессиональных задач; появляется потребность в дальнейшем совершенствовании профессиональных умений.

Показателями эффективности обучения курсантов иностранному языку в учебных заведениях МВД являются: положительная динамика уровня сформированности перцептивных, прогностических, аналитических, информационных и коммуникативных умений, что подтверждено достоверностью результатов эксперимента; высокая оценка курсантами профессиональной значимости предмета «иностраный язык», удовлетворенность полученными знаниями и результатами опытного обучения.

2002 г.

Комарова О.Г.

СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ У СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ

Современное состояние общества, характеризующееся разобщенностью, социальной и экономической напряженностью, оказывает негативное влияние на положение детей и их семей, что обусловило потребность в квалифицированных социальных педагогах, способных организовать эффективное взаимодействие с различными категориями людей. Социальная педагогика как отрасль научного знания и как профессия наиболее активно стала развиваться только в последние десятилетия, однако сущность ее уже усматривалась в работах П. Фребеля, А. Дистервега, П. Наторпа, С.Т. Шацкого. Методологические основы современных социально-педагогических исследований заложены в трудах В.Г. Бочаровой, Б.З. Вульфова, М.А. Галагузовой, М.Д. Горячева, С.И. Григорьева, В.Н. Гурова, В.Н. Литвака, Н.С. Моровой, А.В. Мудрика.

Принципиальная новизна ситуации, в которой разворачивается деятельность социального педагога, объясняется новым характером взаимодействия субъектов педагогического процесса, основанным на диалоговости, поиске продуктивных путей обмена информацией (А.Н. Леонтьев, А.В. Мудрик, Н.Ф. Родионова, С.Л. Рубинштейн, А.П. Тряпицына).

С целью решения проблемы оптимизации коммуникативной подготовки социальных педагогов предпринят ряд исследований (Н.Н. Головина, Э.Д. Емелина, Г.А. Кудрявцева, Г.В. Мухаметзянова). Все они указывают на необходимость соответствия профессиональных умений специалиста содержанию его деятельности - активизации воспитательного потенциала среды клиента в процессе его социализации (М.А. Галагузова, М.Н. Костикова). Данное требование выдвигает в разряд актуальных проблему обучения социальных педагогов организации взаимодействия с клиентом, обеспечивающей связь общественного и индивидуального в коммуникации, единое поле взаимодействия личности и ее окружения. Это означает, что профессиональный инструментарий социального педагога должен включать умения, связанные с использованием коммуникативных возможностей языка, признанного одним из основных факторов социализации.

Анализ научной литературы, опыта социально-педагогической деятельности и требований к профессиональной подготовке специалистов в этой области позволили выявить ряд противоречий: между общественной потребностью в повышении качества подготовки социальных педагогов и недостаточной разработанностью этого вопроса в теории и практике; между потребностью общества в профессионально компетентных социальных педагогах и уникальностью требований к личности специалиста и его деятельности; между творческой природой социально-педагогической деятельности и массово-репродуктивным характером подготовки социальных педагогов; между признанием языка как одного из основных факторов социализации личности и недостаточной разработанностью средств формирования у социальных педагогов умений использования лингвистических ресурсов в профессиональном общении.

Необходимость формирования умений вербального общения у социальных педагогов обусловлена требованиями к коммуникативной подготовке и содержанием деятельности специалистов в этой области. Социальный педагог является своеобразным медиатором между человеком и обществом и призван смягчать социальную напряженность, активизировать благоприятные для личности в воспитательном отношении социальные факторы (М.А. Галагузова, М.Н. Костикова).

Специфика социально-педагогической деятельности учитывается исследователями, сферой научных интересов которых является моделирование личности социального педагога (А.В. Блинова, В.Л. Симонович, Е.Ю.Максимова, С.И. Григорьев, И.М. Ромащук). Все они выделяют коммуникативные умения как необходимый профессиональный инструментариум специалиста данной сферы. При этом обращается внимание на то, что социальный педагог организует взаимодействие, с одной стороны, с клиентом, а с другой – с его окружением (семьей, группой, коллективом), то есть обеспечивает воспитательное воздействие на личность, используя возможности социальной среды (Л.И. Родина, Г.А. Кудрявцева).

Гармоническая связь личностного и социального в коммуникативном процессе обеспечивается благодаря языковым ресурсам. Исследователями установлено, что язык является одним из основных каналов социализации личности, «врастания в цивилизацию» (А.Н. Леонтьев). В данном исследовании понятие «социализация личности», с одной стороны, сужено до трактовки языка как механизма вписывания человека в систему бытия, в основном через ту часть концептуального мира, которая имеет привязку к языку и преломляется через языковые формы; с другой стороны, понятие «социализация личности» значительно расширяется в силу системообразующего характера, полифункциональности самого языка, с помощью которого интегрируются знания, формируется сознание человека, обеспечивается его интеллектуальное и нравственное развитие, интериоризация знаний, ценностей, идеалов. Это делает очевидной необходимость обучения социальных педагогов активизации языковых ресурсов в коммуникативном процессе при решении социально-педагогических задач.

Анализ научной литературы подтвердил, что различные аспекты вербального общения нашли отражение в работах философов материалистического сенсуализма XVIII в. (Джон Локк, Этьен Бонно де Кондильяк, Поль Гольбах), представителей русской религиозной школы XIX в. (Д.И. Тихомиров, П.Д. Юркевич), исследователей в области психологии (И.А. Сикорский, Л.Ф. Лесгафт, В.Д. Кащенко, В.М. Бехтерев). Изыскания ученых подтверждались деятельностью гимназий Л.Н. Поливанова, М.Н. Стоюниной, школы Е.С. Левицкой, где были проведены эксперименты по формированию у воспитанников коммуникативных навыков, речевых способностей. В итоге был сделан вывод о единстве общественно-исторических и индивидуально-личностных аспектов вербального общения. Особое внимание социальной природе языка было уделено русскими религиозными философами конца XIX-начала XX в. (Н.А. Бердяев, В.В.Зеньковский, С.Н. Булгаков).

Значительный вклад в разработку теории вербального общения внесли исследования М.М. Бахтина о диалогической природе высказывания, Л.П. Якубинского по вопросам функционального разнообразия речи, А.М. Пешковского о «правильности» речевого высказывания в связи с «бессловесной подпочвой» общения.

Современная наука характеризуется интересом к семантике языка, смысловой стороне коммуникации, которую исследовали В.Е. Гольдин, В.В. Иванов, Г.В. Колшанский, Г.Г. Почепцов, Н.И. Формановская и др.

Основная часть работ, касающихся вербального общения в педагогическом процессе, посвящена дидактическому взаимодействию (Е.А. Бароненко, Н.Н. Дьяков, О.Г. Зуев, Н.А. Исаева, М.И. Кавдангалиева, М.В. Кочетова, С.Ю. Курганов, В.А. Оконь). Результатом стало определение условий и механизмов организации диалога, диалогических форм (жанров) речи – беседы, диспута, дискуссии и т.д.

Выводы о значении языка в развитии человека активизировали исследования, направленные на совершенствование вербального общения субъектов воспитательного процесса. Однако многие стороны проблемы остались неразработанными. В частности требует уточне-

ния определение понятия «вербальное общение» и анализ структуры обозначаемого этим понятием явления. В научной литературе функционирует целый ряд терминов, относящихся к языковой стороне деятельности педагога: «вербальное общение», «вербальное взаимодействие», «вербальная сторона общения». Одни из них синонимичны понятию «средства общения» и рассматриваются в рамках внешней стороны педагогической техники, объединяющей словесно выраженные и невыраженные компоненты (И.В. Григорьева, Т.Б.Иванова, А.А. Козлов). В других работах под вербальным общением понимается непосредственная реализация запланированного коммуникативного процесса (Т.И. Татьяна, Н.Н. Дьяков). Становится очевидной необходимость конкретизации рассматриваемых терминов. Учитывая, что определение коммуникации любого типа должно указывать на ее цель, задачи и соответствующий инструментарий, под вербальным общением в данном исследовании понимается педагогически обоснованный процесс актуализации словесных коммуникативных компонентов, имеющий целью воздействие на смысловые образования партнера, их изменение и вызов ответной реакции.

Основной единицей вербального общения признана коммуникативная операция – комплекс вербальных действий, направленных к цели, более значимой по сравнению с целью каждого отдельного действия. Рассмотрение коммуникативных операций позволяет выявить следующие их особенности:

1) коммуникативные операции носят сознательный характер (подтверждение того – теория Л.С. Выготского о единстве речи и мышления);

2) каждая операция характеризуется определенным набором языковых элементов (например, операции волеизъявления соответствует группа слов, выражающих социальную зависимость адресата от субъекта);

3) коммуникативные операции четко структурированы, имеют строго закрепленные языковые элементы (важно знать, во-первых, особенности этой структуры, во-вторых, представлять специфику их влияния на социально-педагогические ситуации и прогнозировать результат их применения).

Коммуникативные операции реализуются с помощью вербальных действий – группы словесно выраженных, социально детерминированных элементов речи, которые использует социальный педагог в профессиональной деятельности.

Классификация коммуникативных операций отражает методы социально-педагогического воздействия на собеседника. Определены следующие их типы: социальные действия (приветствие, прощание, обращение и др.); волеизъявления (пожелание, указание, приказ, требование и др.); информирование (объяснение, инструкция, убеждение и др.); эмоционально-оценочные воздействия (похвала, укор, оценка, порицание и др.).

Эффективность данных коммуникативных операций возможна при условии их целенаправленности, систематизированности, то есть в рамках соответствующей педагогической технологии – системы научно обоснованных способов, методических инструментов получения оптимального, заранее запланированного результата.

В ходе изучения деятельности социального педагога, теоретических источников создана технология вербального общения, представляющая собой целенаправленный, педагогически обоснованный процесс синтеза социальным педагогом коммуникативных операций, способствующих эффективной организации процесса социализации личности с позиций управления мотивами, вниманием, пониманием, эмоциями. Ориентировочный характер технологии предполагает ее вариативное применение, учет условий конкретной коммуникативной ситуации, личностного потенциала коммуникантов.

Педагогическая деятельность на технологическом уровне связана с этапностью. В технологии вербального общения выделены следующие этапы: планирование, взаимонаправленность, взаимодействие, взаимоотключение, интерпретация результатов. Этап планирования предполагает проектирование социальным педагогом системы коммуникативных операций, образующих целостный процесс с учетом актуализации личностного потенциала общающихся. На данном этапе решаются следующие коммуникативные задачи: определение цели вербального об-

щения – опредмеченной в мысли общественной потребности в умственном, физическом, нравственном, эстетическом развитии личности и отношении к жизни; формулирование задач вербального общения на основе определения предметного плана и условий, соотношения данного и нового («тема-рема»), формы педагогического воздействия (информирование, побуждение и т.д.), личностного потенциала коммуниканта; отбор информационного материала, значимого для собеседника, и определение состава коммуникативных операций.

Этап взаимонаправленности заключается в решении следующих коммуникативных задач: переключение внимания к собеседнику; установление с ним доверительных отношений; оценка проблемы, волнующей клиента. На этапе взаимодействия социальный педагог стремится помочь клиенту понять, чего он хочет добиться, каких результатов он ждет от встреч с социальным педагогом. Этап взаимодействия является основным в технологии вербального общения в содержательном плане и подразумевает реализацию социальным педагогом ряда коммуникативных задач, среди которых: стимулирование коммуникативной активности собеседника; обмен информацией; предупреждение конфликтов; реализация творческого потенциала коммуникантов; использование системы гибких пристроек в общении.

Этап взаимоотключения содержит совокупность коммуникативных операций, направленных на конструктивное завершение акта вербального общения с целью удержания внимания клиента на обсуждаемой проблеме, мобилизации его личностного потенциала. Решаются следующие коммуникативные задачи: обсуждение итогов вербального общения; совместная оценка взаимодействия; закрепление у клиента мотивации к активной позиции, достижение договоренности о связях на будущее в случае осложнений в жизни. Интерпретация результатов вербального общения заключается в анализе содержания, целесообразности реализованных коммуникативных операций, меры коммуникативной обеспеченности взаимодействия партнеров.

В рамках технологии вербального общения коммуникативные операции приобретают следующие тактические формы, отвечающие его

цели и задачам: высказывания, направленные на установление и поддержание контакта с клиентом; информирующие; корректирующие.

Установлено, что коммуникативные операции, направленные на установление и поддержание контакта с клиентом, приобретают важное значение в тех ситуациях, когда социальному педагогу важно разговаривать собеседника, установить с ним доверительные отношения, получить полные сведения не только о проблеме, но и об отношении к ней. К высказываниям этой группы относятся: приветствия, прощания, обращения, объяснение социальным педагогом причин своего вмешательства в жизнь клиента. Информирование реализуется в тех ситуациях, которые касаются обеспечения клиента необходимыми сведениями, изучения его проблемы, отношения к ней клиента, а также определения ожидаемых результатов решения проблемы. Необходимость решения этих коммуникативных задач требует от социального педагога активной позиции как в процессе слушания, так и при информировании. В связи с этим коммуникативные операции этой группы разделены на подгруппы в зависимости от того, какую позицию в диалоге занимает социальный педагог: говорящего или слушающего. Выявлены следующие типы информирования: коммуникативные операции, реализуемые социальным педагогом с целью уточнения услышанной информации; направленные на предоставление клиенту нужных для решения проблемы сведений.

Высказывания первой группы реализуются с целью максимально подробного изучения проблемы клиента. Социальный педагог выясняет сущность проблемы, отношение в ней собеседника: с чем он склонен согласиться, что может принять, каковы его цели. При решении этих задач специалистом используются уточняющие вопросы, резюмирование услышанного, запрос информации с целью убеждения в правильности понимания точки зрения собеседника и др.

К коммуникативным операциям второй группы относятся: сообщение информации, наводящие вопросы с целью приведения адресата к правильному решению проблемы и др.

Необходимость овладения корректирующими коммуникативными операциями для социального педагога обусловлена тем, что сам

характер его деятельности предполагает оказание педагогического воздействия на собеседника, модификацию его поведения и эмоционально-психологического состояния. Исследователи указывают на принципиальную способность любой языковой единицы оказывать корректирующее влияние на личность собеседника, ее эффективность определяется на основе умения говорящего правильно интерпретировать особенности коммуникативной ситуации.

Изучение процесса подготовки социальных педагогов и роли языка в социализации личности приводит к выводу о необходимости обучения социальных педагогов умениям вербального общения в профессиональной деятельности.

Цель опытно-экспериментальной работы заключалась в практической реализации теоретических основ формирования умений вербального общения у социальных педагогов и проверке разработанной в ходе исследования системы средств формирования умений вербального общения у социальных педагогов.

Программа эксперимента разрабатывалась на основе следующих требований к системе средств как компонентов образовательного процесса: 1) в качестве средств должен применяться комплекс педагогических воздействий, то есть содержание обучения, формы, методы и приемы, а также отношение педагога к обучаемым; 2) средствам может отводиться доминирующая роль в учебном процессе в целом или в определенных временных интервалах, в зависимости от выделения доминирующих целей и возможностей средств в реализации этих целей; 3) система возможностей средств в реализации этих целей; 4) система средств, применяемых в процессе обучения, должна представлять собой иерархическую последовательность, каждый элемент которой обладает большими возможностями в плане целостности педагогического воздействия по сравнению с предыдущими; 5) средства образуют систему как в статическом аспекте, будучи используемыми в комплексе параллельно во времени, так и в динамическом аспекте, обеспечивая движение к общей цели процесса обучения.

Данные требования соблюдаются на основе учета факторов эффективности средств формирования умений вербального общения. К

ним были отнесены: мотивы реализации умений вербального общения в профессиональной деятельности и потребность в их освоении; отношение к языку как к одному из основных факторов социализации личности, к вербальному общению – как к способу активизации социальным педагогом языковых ресурсов при взаимодействии с клиентом; уровень сформированности умений вербального общения студентов как исходная база обучения; индивидуальные особенности обучаемых.

Доказано, что наибольшим мотивационным потенциалом обладает обучение, организованное как модель профессиональной деятельности. Модели – и воплощение целей, и в то же время – инструменты достижения этих целей. Отражая цель и содержание обучения, модель фиксирует систему требований к специалисту, а также содержание деятельности, которая является объектом усвоения. На основе этих положений разработаны модель вербального общения социального педагога и клиента, модель личности специалиста, реализующего языковую коммуникацию, а также модель подготовки специалиста к вербальному общению с клиентом.

Под моделью вербального общения социального педагога и клиента понимается технология вербального общения, созданная на основе изучения опыта социально-педагогической деятельности, профессиональных задач, стоящих перед социальным педагогом.

Модель специалиста в области вербального общения включает два компонента: мотивационный, отражающий направленность личности на вербальное общение, и технологический, содержащий набор умений, необходимых для организации данного процесса.

Круг умений вербального общения органически связан с педагогическим сознанием социального педагога и проявляется в двух планах - плане выражения и плане содержания. План содержания реализуется в рамках логики вербального общения – закономерностей и многообразия этого процесса – и выражается в следующих умениях: определение цели и задач вербального общения на этапе планирования; оперативное моделирование и планирование коммуникативных задач на этапах взаимонаправленности, взаимодействия и взаимоот-

ключения; интерпретация результатов вербального общения с точки зрения эффективности решения поставленных коммуникативных задач. План выражения реализуется в рамках техники вербального общения – актуализации коммуникативных операций информирования, волеизъявления, социальных действий, эмоционально-экспрессивных воздействий. С целью определения исходного уровня этих умений, а также изучения мотивационной направленности социальных педагогов на вербальное общение был проведен констатирующий эксперимент (выборка составила 98 человек, вошедших в состав двух контрольных (42 чел.) и двух экспериментальных групп (56 чел.)). Результаты диагностики позволили сделать вывод об относительно высокой мотивационной направленности социальных педагогов на профессиональное общение и в то же время неоправданном занижении ими роли языка как элемента профессионального инструментария.

Выявлены различия в оценках реализации студентами отдельных стадий технологии вербального общения. Уровень мастерства опрашиваемых был относительно высок на этапах взаимонаправленности, взаимодействия и взаимоотключения, которые связаны с непосредственной вербализацией программы коммуникативного процесса, когда предварительно оговорены его факторы. Наиболее низкими оказались оценки умений студентов в стадиях планирования и интерпретации результатов, касающихся определения этих факторов, соответствующего состава коммуникативных операций, а также анализа состоявшегося диалога.

На основе данных констатирующего эксперимента, теоретического обоснования компонентов образовательного процесса была разработана система средств формирования у социальных педагогов умений вербального общения, представленная в рамках спецкурса «Вербальное общение в социально-педагогической деятельности». Его концепция основана на исследованиях А.А. Леонтьева о существенных характеристиках деятельности человека в социо-, этно-, психолингвистическом планах; Б.А. Серебренникова и Ю.Н. Караулова о лингвокреативной деятельности; Л.С. Выготского о языке как психо-

логическом орудии социальной деятельности; Р.А. Будагова о языке в его связи с человеком, мышлением, обществом; А.Р. Лурии о регулирующей функции речи; В.А. Фокина и группы зарубежных ученых о моделировании речевого высказывания при работе с лицами, нуждающимися в психологической поддержке; теории «умственных действий» П.Я. Гальперина. На основе этих данных были сформулированы концептуальные аспекты курса:

1. Обучение направлено на развитие у специалиста способности увидеть в языковой деятельности собеседника всю гамму его чувств и мыслей и одновременно самоидентифицироваться на основе усвоения языка вместе с усвоением культуры социума – его носителя.

2. Обучение протекает неразрывно с представлением языка как общекультурного феномена, что способствует формированию личности специалиста духовно богатой и интеллектуально развитой.

3. Обучение построено с опорой на формирование мотивационной направленности студента на самосовершенствование в области вербального общения. При этом источником является не имеющий границ творческий процесс, деятельность в широком смысле, и, умножая свои потребности, обучаемый развивает свой профессиональный и общекультурный потенциал.

Содержание курса представлено информационно-деятельностными блоками: общекоммуникативным, специальным и технологическим. Первый блок характеризует вербальное общение на фоне других форм коммуникации (невербальной, смешанной) с точки зрения их общности, а также специфики вербального общения по отношению к каждой из них. Второй блок раскрывает связь вербального общения с профессиональной деятельностью социального педагога, характеризует роль языка в социализации личности, доказывает ценность умений вербального общения как профессионального инструментария социального педагога. Третий блок направлен на освоение социальными педагогами умений вербального общения на технологическом уровне, обеспечивает обучение языковой коммуникации в виде системы коммуникативных операций, позволяющих решать полный

комплекс коммуникативных задач в начале взаимодействия, в процессе его развития и при завершении. Учебный материал преподавался в форме дискуссий, ролевых игр, лекций-диалогов, тренингов.

В рамках экспериментальной программы преобладали активные методы, способствующие повышению направленности студентов на вербальное общение, активизации их учебной деятельности (вербально-диалоговый метод и субъектно-градиентная методика мотивировки), вызывающие инициативу студента на моделирование вербального диалога. Вербально-диалоговый метод (ВДМ) позволял строить образовательный процесс без прямого воздействия преподавателя - это недопустимо при обучении коммуникативному мастерству. Студент учился вербальному общению путем активного использования языковых ресурсов в совместной с преподавателем деятельности. В ходе работы над словом студенты выполняли разные социальные роли (организатора, эксперта, исследователя, воспитателя, клиента) и осваивали процесс оказания социализирующего влияния на личность клиента с помощью языка – так вербальный диалог приобретал социально-педагогическую направленность.

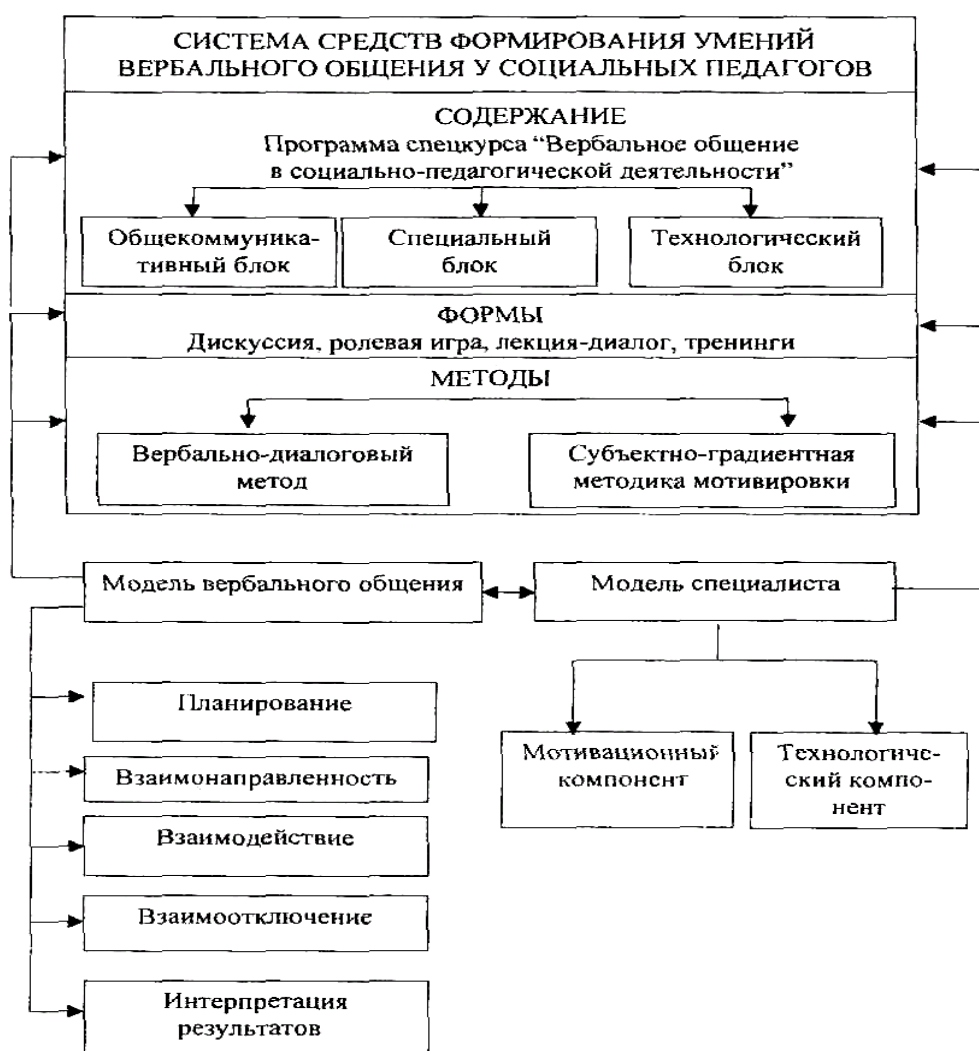
Двигателем активности студентов становилась внутренняя мотивировка, которая обеспечивалась с помощью субъектно-градиентной методики мотивировки (СГМ), где субъект – человек, вступающий в вербальный диалог, а градиент – мера возрастания или убывания в пространстве какой-либо величины при перемещении на единицу длины. Эта методика обеспечивала пошаговый, векторный характер организации обучения в зависимости от индивидуальных особенностей субъекта.

СГМ предполагала ориентацию педагога на то, что значимо для аудитории в данный момент. При этом используется уже имеющаяся у студентов мотивация. Мотивационная направленность формировалась и поддерживалась благодаря целостности обучения – единству его когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов. Обеспечивалась органическая взаимосвязь информации, предлагаемой студенту, с обусловленными ею эмоциями, чувствами и поведением.

В результате опытно-экспериментальной работы была создана модель подготовки социальных педагогов к вербальному общению с клиентом, включающая модель вербального общения, модель социального педагога в данном процессе и разработанную на их основе систему педагогических средств – содержание, формы и методы обучения языковой коммуникации.

Схема 1

Модель подготовки социальных педагогов к вербальному общению с клиентом



По итогам формирующего эксперимента в экспериментальных группах отмечалась значительная положительная динамика по всем показателям, в то время как в контрольной группе не зафиксировано значительных изменений.

Таблица 1

Процентное соотношение показателей сформированности умений вербального общения в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах по результатам опытно-экспериментальной работы

Этапы технологии вербального общения	Моделирование и планирование		Взаимонаправленность		Взаимоинформирование		Взаимоотключение		Интерпретация результатов	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Уровни мастерства										
Высокий	0	6	0,7	7,1	16,25	24,2	2,5	7,3	0	6,8
Выше среднего	4,75	11,2	7,25	14,1	29,5	37,3	8,25	15,5	2,75	10,5
Средний	26,25	44,6	40	47,3	37,5	29,6	31,5	36,9	25	39,8
Ниже среднего	45	29,7	44,75	25,9	11,5	8,9	42	35,6	49	35,2
Низкий	24	8,5	7,25	5,6	5,25	0	15,7	7	23,2	7,7

Установлено повышение степени направленности студентов на профессиональное общение. Увеличилось количество студентов, имеющих высокий (с 32% до 34%) и средний (с 40% до 41%) уровень развития общительности, а также уменьшилось число студентов (с 44% до 39%), испытывающих трудности в налаживании контактов, скованность в проявлении эмоциональных реакций и другие проблемы, препятствующие успешному вербальному общению. Снизилось количество студентов с низким уровнем общительности. Оценка значимости языка в социально-педагогической деятельности в среднем повысилась на 1,1 балла.

По окончании эксперимента была выявлена степень удовлетворенности обучаемых подготовкой к вербальному общению по следующим показателям: содержание обучения, применявшиеся методы, индивидуализация обучения, а также готовность применить сформированные умения непосредственно в своей профессиональной деятельности. Интегральный показатель общей удовлетворенности рассчитывался как среднее значение оценок по всем четырем компонентам. Анкетирование показало следующие результаты: максимум

удовлетворенности – 26%; удовлетворенность – 53%; безразличное отношение – 14%; неудовлетворенность – 5%; максимум неудовлетворенности — 2%. Изучение теоретических основ формирования умений вербального общения у социальных педагогов, экспериментальная работа по теме исследования дали следующие результаты.

1. Анализ современного состояния профессиональной подготовки выявил необходимость изучения проблемы формирования умений вербального общения у социальных педагогов, обусловленную, с одной стороны, спецификой социально-педагогической деятельности, а с другой – возможностями языковой коммуникации в плане решения социально-педагогических задач.

2. Система средств формирования умений вербального общения у социальных педагогов должна включать содержание, формы и методы обучения, разработанные на основе модели вербального общения, модели специалиста в контексте языковой коммуникации и в совокупности с ними представлять модель подготовки социальных педагогов к вербальному общению с клиентом.

3. Спецкурс «Вербальное общение в социально-педагогической деятельности» как комплекс средств формирования умений вербального общения у социальных педагогов представлен информационно-деятельностными блоками (общекоммуникативным, специальным, технологическим), способствует освоению языковой коммуникации в общем контексте профессионального общения социального педагога и клиента и в плане ее специфики.

4. Формы и методы обучения вербальному общению должны обеспечивать активное взаимодействие преподавателя и обучаемых на основе вербального диалога, формировать у социальных педагогов мотивационную направленность на активизацию коммуникативных ресурсов языка с целью решения профессиональных задач.

2003 г.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СЛУШАТЕЛЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ КУРСОВ К ОБУЧЕНИЮ В ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Инженерно-техническое образование всегда было приоритетным в системе высшего образования России. Однако минувшее десятилетие прошло под знаком недооценки его роли, что нашло свое отражение в сокращении государственного финансирования вузов этого профиля. Несмотря на трудности, которые испытала высшая школа в последние годы, ведущим российским техническим вузам удалось в основном сохранить высокий уровень образования, при котором качество подготовки специалистов и уровень научных исследований не уступают лучшим технологическим школам мира.

Задачей развития инженерно-технического образования является обеспечение соответствия профессиональной подготовки специалистов – разработчиков новых высоких технологий – требованиям современной науки и техники, развивающейся экономики и укрепления обороноспособности.

В последние годы наблюдается тенденция повышения престижа высшего образования, ориентации выпускников средних школ на поступление в высшие учебные заведения. Об этом свидетельствует высокий конкурс абитуриентов на большинство специальностей как гуманитарного, так и естественнонаучного и технического профилей.

Довузовское образование в форме подготовительных курсов осуществляет профессиональную ориентацию через содержание, формы и методы обучения, предполагая развитие интереса к инженерной профессии, адекватной самооценки, стремления к профессиональному росту на основе самопознания. Подготовительные курсы реализуют принцип преемственности школы и вуза, они являются образовательной структурой, в осмыслении которой ключевую позицию занимает категория «незнание». Опрос слушателей подготовительных

курсов показывает, что именно опасение чего-то не знать побуждает их проходить обучение в системе довузовского образования.

Содержание и результат подготовки специалистов инженерно-технических вузов определяются требованиями, предъявляемыми к их выпускникам: профессиональная компетентность, коммуникативная готовность, развитая способность принимать оригинальные решения профессиональных задач, стремление к постоянному личностному и профессиональному совершенствованию, владение методами технико-экономического анализа производства с целью его рационализации, оптимизации, понимание тенденции и основных направлений развития науки и техники. Данные требования находят свое отражение в основополагающих принципах обучения, опираясь на которые можно выделить концептуальные позиции обучения в высшей школе: обеспечение единства в научной и учебной деятельности студентов (И.И. Кобыляцкий); профессиональная направленность (А.В. Барабанщиков); профессиональная мобильность (Ю.В. Киселев, В.А. Лисицын и др.); проблемность (Т.В. Кудрявцев); эмоциональность и мажорность всего процесса обучения (Р.А. Низамов, Ф.И. Науменко). Эти принципы пронизывают весь учебный процесс в высшей школе. Успех обучения в решающей степени зависит от направленности и внутренней активности обучаемых, характера их деятельности.

Специфические особенности обучения в вузе вызывают трудности, с которыми первокурснику приходится сталкиваться в период адаптации (не сформированы такие черты личности, как самостоятельность, целеустремленность, решительность, коммуникативность; неумение принимать элементарные решения; недостаточно развиты навыки самообразования и самовоспитания).

Вопросы адаптации к обучению в вузе рассматривали С.М. Годник, А.Г. Григорьев, В.А. Иванов, С.М. Леденев, В.В. Майзель, С.М. Москвичев и другие ученые, которые доказали, что каждый первокурсник переживает данный период. Адаптация, по их мнению, составляет главную часть проблемы оптимизации процесса обу-

чения в вузе, решение которой позволит значительно сократить отсев студентов по неуспеваемости и повысить качественный уровень их подготовки. Подобные суждения высказывали Ю.К. Бабанский, Ю.С. Васильев, Ю.К. Михайлов.

Анализ содержания специфических характеристик процесса обучения в вузе и выявленные трудности адаптации первокурсников привели к необходимости изучения личностных характеристик студента-первокурсника с целью выявления его готовности к обучению в вузе.

Первокурсникам, поступившим в инженерно-технический вуз, необходимо обладать развитым логическим и абстрактным мышлением, быстротой сообразительности, высоким уровнем развития пространственных представлений и невербального, т.е. действенно-практического интеллекта. Вместе с тем современная подготовка выпускника школы или среднего специального учебного заведения к поступлению в высшее учебное заведение связана с усвоением обширной информации, напряженной умственной деятельностью, поэтому одной из основных задач работы с первокурсниками являются разработка и внедрение методов рационализации и оптимизации самостоятельной работы. Для сохранения работоспособности необходима правильная организация труда и отдыха. Физиологи отмечают, что длительное применение повторяющихся условных и безусловных раздражителей, действующих при однообразной обстановке и в определенных периоды времени, вызывает последовательную цепь процессов, которые все более закрепляются и совершаются автоматически (Н.Е. Введенский, И.П. Павлов). Вот почему так важно соблюдение ритма в режиме труда и отдыха.

Выявленная в ходе исследования специфика обучения в инженерно-техническом вузе усложняет требования, предъявляемые к первокурсникам, обуславливает необходимость формирования готовности к поступлению в вуз. Система подготовительных курсов способствует адаптации к специальному учебному заведению, формируя профессионально значимые и личностные качества.

Анализ научной литературы по проблеме подготовки к обучению в инженерно-техническом вузе позволил обозначить два подхода к

изучению проблемы готовности к деятельности: функциональный (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Сластенин), при котором выявляются процессуальные качества, непосредственно значимые для деятельности, и личностный (В.С. Ильин, Е.С. Кузьмин, Я.Л. Колосминский, В.С. Мерлин, В.В./Серигов, В.А. Ядов, П.М. Якобсон), предлагающий изучать готовность как комплекс интегрированных, но разнородных свойств, различающихся по их месту и функциям в регуляции деятельности. При этом интегрирующую роль выполняют личностные качества, выражающие направленность на соответствующую деятельность.

Ряд авторов выделяет временную (ситуативную) и долговременную (устойчивую) готовность (Л.С. Нерсесян, В.Н. Пушкин); психологическую и практическую (Б.Ф. Райский, Ю.К. Васильев); специальную и общую (Б.Г. Ананьев); готовность к умственной и физической деятельности (А.Г. Ковалев). В научной литературе конкретизированы понятия психологической готовности к деятельности (Ю.К. Бабанский), готовности к труду как свойство всесторонне развитой личности (В.В. Серигов), готовности к защите Родины (А.Н. Выршиков), а также формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности (К.М. Дурай-Новакова) и готовности человека к эффективной деятельности (А.Д.Ганюшкин, М.И.Дьяченко, Н.Д.Левитов, В.С.Мерлин, К.К.Платонов).

В работах Б.Ф. Ломова, Д.И. Узнадзе и других ученых готовность определяется как целостное психическое явление, в котором интегрированы знания и умения личности относительно исполнения конкретного вида деятельности. А.И. Щербаков определяет психологическую готовность как сложную динамическую систему, включающую интеллектуальные, эмоциональные, мотивационные и волевые стороны психики человека в их соотношении с внешними условиями и предстоящими задачами.

Анализ научной литературы показывает, что готовность к деятельности рассматривается: как сложное, целостное личностное образование, в состав которого включаются морально-волевые качества личности, социально значимые мотивы, практические умения и навыки, знания о

профессии, общетрудовые навыки и умения; как нравственная готовность к труду; как совокупность знаний по общеобразовательным предметам; как индивидуально-психологические качества, обеспечивающие включение в новую сферу деятельности и эффективность ее выполнения; как вооруженность трудовыми навыками и умениями. Таким образом, готовность принимается исследователями за один из критериев результативности процесса подготовки, как система интегральных свойств, качеств личности и как установка на будущую деятельность.

Относительно цели и задач нашего исследования готовность слушателей подготовительных курсов к обучению в инженерно-техническом вузе рассматривается как сложное интегративное качество личности, представляющее динамическое состояние индивида, обладающего теоретической и психологической подготовленностью, сформированной профессиональной направленностью и способного к адаптации в новых условиях обучения.

Конкретизация сути понятия готовности слушателей подготовительных курсов к обучению и специфики обучения в инженерно-техническом вузе позволила выявить его структуру:

- мотивационный компонент, включающий такие показатели, как потребность успешного поступления и обучения в вузе, интерес к учебной деятельности, стремление добиться успеха и показать себя с лучшей стороны, положительное отношение и осознание ценности и престижности своей будущей профессии;

- когнитивный компонент, выражающийся в понимании значимости готовности к обучению в вузе, сформированности знаний и умений в учебной деятельности;

- эмоционально-волевой компонент, включающий показатели функционального состояния организма, что обеспечивает ответственность слушателя за подготовку к поступлению в вуз, уверенность в успехе дальнейшего обучения, самооценку собственной подготовленности в условиях подготовительных курсов, самоконтроль;

- коммуникативный, компонент, показатели которого свидетельствуют об адекватном поведении и деятельности личности в учебных группах.

Обоснование критериев готовности слушателей подготовительных курсов к обучению в инженерно-техническом вузе базируется на теоретических положениях: о мотивах как механизме деятельности (А.Н. Леонтьев); о теоретической подготовке к обучению в вузе (З.И. Калмыкова); о формировании волевых качеств личности (В.А. Иванников); о коммуникативности как определяющем факторе развития личности (А.А. Леонтьев). Готовность слушателей подготовительных курсов к обучению в инженерно-техническом вузе как интегративное качество личности может быть сформирована на разных уровнях. Критериями готовности выступают профессиональная направленность (мотивационный компонент), теоретическая подготовленность (когнитивный компонент), психологическая подготовленность (эмоционально-волевой компонент), социальная адаптация (коммуникативный компонент).

Мотивационный компонент содержит показатели (потребность в успешном поступлении и обучении в инженерно-техническом вузе, интерес к учебной деятельности, стремление добиться успеха, положительное отношение и осознание ценности и престижности своей будущей профессии), доминантой которых выступает профессиональная направленность, что может приниматься за критерий сформированности мотивационного компонента. Когнитивный компонент содержит показатели (понимание значимости готовности к обучению в вузе, сформированность знаний и умений в учебной деятельности), представляющие в обобщенном виде теоретическую подготовленность, которая может приниматься за критерий сформированности когнитивного компонента. Эмоционально-волевой компонент включает показатели (необходимое функциональное состояние организма, обеспечивающее ответственность слушателя за подготовку к поступлению в вуз, уверенность в успехе дальнейшего обучения, самооценку собственной подготовленности в условиях подготовительных курсов, самоконтроль), характеризующие психологическую подготовленность к обучению в инженерно-техническом вузе, которая может приниматься за критерий сформированности эмоционально-волевого компонента. Коммуникативный компонент (адекватное поведение и

деятельность личности в учебных группах со сверстниками и преподавателями) выражает степень социальной адаптации, которая может приниматься за критерий его сформированности.

Спроектированная структура готовности к обучению в инженерно-техническом вузе выявила необходимость создания модели личности слушателя подготовительных курсов. С этой целью был проведен опрос преподавателей, работающих со студентами-первокурсниками, позволивший представить портрет личности слушателя подготовительных курсов. На основании результатов опроса были описаны три сферы личности слушателя подготовительных курсов: мотивационно-потребностная, представляющая, с одной стороны, внутреннюю направленность на профессию, а с другой – осознание социальной значимости профессии; интеллектуальная, обусловленная овладением знаниями, умениями, навыками для последующей реализации их в профессиональной деятельности, операциями теоретического мышления, поскольку именно они позволяют находить общие закономерности при решении любых задач, ведут к более глубокому изучению учебных дисциплин; третья сфера личности включает в себя личностные характеристики: целеустремленность, коммуникативность, самостоятельность, решительность.

На основе составленного портрета была создана модель личности слушателя подготовительных курсов, включающая в себя три компонента: мотивационный, когнитивный, личностный.

Следовательно, процесс подготовки слушателей подготовительных курсов к обучению в инженерно-техническом вузе должен соответствовать, с одной стороны, структуре модели личности слушателя, а с другой – должен быть ориентирован на структуру готовности к обучению в инженерно-техническом вузе.

В ходе исследования разрабатывался комплекс педагогических средств формирования готовности слушателей подготовительных курсов к обучению в инженерно-техническом вузе, под которым понималась совокупность способов действий, направленных, во-первых, на установление предпосылок к обучению и анализу процесса формирования готовности к обучению в данном вузе; во-вторых, на вос-

полнение дефицита знаний, умений, навыков, необходимых для обучения в инженерно-техническом вузе; в-третьих, на формирование мотивации к обучению в инженерно-техническом вузе.

В эксперименте в качестве педагогических средств формирования готовности слушателей подготовительных курсов к обучению в инженерно-техническом вузе принимались средства педагогической диагностики, содержание, формы и методы обучения по профилирующим предметам и спецкурс «Введение в специальность».

Для подтверждения гипотезы исследования было проведено лонгитюдное исследование на подготовительных курсах Самарского государственного аэрокосмического университета с 1999 по 2003 годы. Экспериментальная работа включала в себя несколько этапов. Первый этап – констатирующий эксперимент, цель которого заключалась в выявлении соотнесенности качеств личности слушателя подготовительных курсов с показателями компонентов готовности к обучению в инженерно-техническом вузе. Анкетирование и анализ результатов констатирующего эксперимента (выборка составила 486 человек) показали низкий уровень сформированности мотивационного, когнитивного, эмоционально-волевого и коммуникативного компонентов, что проявилось в незнании специфики инженерной деятельности, недостаточности физико-математических знаний, в низком уровне способностей к суждениям и творческому воображению, а также мобильности и навыков общения.

В ходе исследования были выделены и проанализированы факторы формирования готовности слушателей подготовительных курсов к обучению в инженерно-техническом вузе: понимание слушателями значимости готовности к обучению в инженерно-техническом вузе и потребность в ее формировании; степень психологической адаптации слушателей к условиям обучения на подготовительных курсах с применением педагогических средств; реальная сформированность готовности слушателей как исходная база обучения в инженерно-техническом вузе.

Взаимосвязь структуры готовности и модели личности слушателя
подготовительных курсов с педагогическими средствами
формирования готовности



Выборку формирующего эксперимента (второй этап) составили слушатели подготовительных курсов в количестве 160 человек, которые вошли в состав экспериментальных (80 чел.) и контрольных групп (80 чел.), а также преподаватели математики, физики и русско-

го языка (12 чел.). В формирующем эксперименте использовался классический план с предварительным и итоговым тестированием. Используя формализованный язык обозначений, этот план был записан в следующем виде:

Экспериментальная группа	R	O ₁	X	O ₂
Контрольная группа	R	O ₃		O ₄

где R – рандомизация, т.е. случайный отбор участников исследования, при котором каждый из них имеет одинаковую вероятность попасть в обследуемую группу; O₁, O₃ – результаты обследования (психологические характеристики) в экспериментальной и контрольной группах соответственно до начала занятий на подготовительных курсах; O₂, O₄ – результаты обследования (психологические характеристики) в экспериментальной и контрольной группах соответственно после окончания занятий на подготовительных курсах.

Занятия в контрольных и экспериментальных группах на подготовительных курсах проходили по одинаковым учебным программам по математике, физике, русскому языку, соблюдались единые требования. В контрольных группах занятия проходили по предметам, по которым слушатели будут сдавать вступительные экзамены в университет. В экспериментальных группах кроме математики, физики, русского языка слушатели изучали спецкурс «Введение в специальность», направленный на осмысленный выбор профессии в соответствии со своими способностями, интересами, чертами личности и со структурой профессиональных требований; на подготовку слушателей к переходу от школьной к вузовской системе обучения, отличающейся большим объемом переработки и запоминания информации в сжатые сроки, большим объемом самостоятельной работы и планированием своей деятельности. Содержание спецкурса обеспечивает систематизацию знаний и углубленное изучение профилирующих дисциплин – математики и физики, развитие у слушателей умений решать задачи, логики рассуждать вместо простого запоминания учебного материала, аргументировать. Данный спецкурс способствует выработке коммуникативных свойств личности, навыков самоконтроля, саморегуляции и преодоления стрессовых ситуаций во время экзаменов и учебного процесса.

Программа курса была рассчитана на 44 часа. На лекционных занятиях давался необходимый объем теоретических знаний. Лабораторно-практические занятия направлялись на непосредственное включение слушателей в практическое овладение методикой учебной и научно-исследовательской работы, знакомство с правилами и способами самостоятельной деятельности. Система лекционных и семинарских занятий создавала первоначальное представление о специфике инженерно-технического вуза.

Однородность психологических характеристик экспериментальных и контрольных групп проверялась по t-критерию Стьюдента и F-критерию Фишера.

Выбор психодиагностических методик диагностики качеств личности слушателей осуществлялся на основании обеспечения высоких психометрических характеристик, поэтому отбирались методики (прогрессивные стандартные матрицы Дж. Равена, тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра, тест Р.Б. Кеттелла, дифференциально-диагностический опросник Е.А.Климова, морфологический тест жизненных ценностей, опросник мотивации учебной деятельности), имеющие широкое применение в психологическом мониторинге студентов технических вузов. Использовался интегральный показатель психограммы специалиста, определяемый по формуле:

$$K_{\text{сп}} = \frac{N_c}{N_{\text{общ}}}, \quad (1)$$

где N_c – количество личностных качеств испытуемого, соответствующих психограмме (модели) специалиста; $N_{\text{общ}}$ – общее количество личностных качеств в психограмме (модели) специалиста.

После проведения лонгитюдного исследования проводилось сравнение O_1 и O_3 (различия значимы, что говорит о хорошей рандомизации экспериментальной и контрольной групп), O_2 и O_4 (различия также значимы, что свидетельствует о влиянии разработанных педагогических средств формирования готовности слушателей подготовительных курсов к обучению в инженерно-техническом вузе).

Анализ результатов формирующего эксперимента выявил положительную динамику показателей (с уровнем значимости $p < 0,05$) в

экспериментальной группе, значительно отличающуюся от результатов в контрольных группах: показатель целеустремленности (фактор E 16PF) вырос на 1,58; показатель самостоятельности (фактор I 16PF) снизился на 0,91, что говорит о повышении самостоятельности; показатель решительности (фактор N 16PF) вырос на 1,25, показатель работоспособности из-за осознания значимости профессии (фактор Q4 16PF) увеличился на 1,71. Как следствие произошедших личностных изменений – слушатели экспериментальных групп стали в большей мере соответствовать модели студента инженерно-технического вуза (характеристика Ксп увеличилась на 1,64).

Таблица 1

Средние значения и стандартные отклонения показателей личностных качеств слушателей подготовительных курсов (предварительное и итоговое обследования)

Признак	Группы							
	Экспериментальные				Контрольные			
	O ₁	O ₂	t-крит.	p	O ₃	O ₄	t-крит.	p
E	6,71	8,29	-2,85	0,01	6,29	6,06	0,54	0,59
I	4,03	3,12	2,16	0,05	4,43	4,86	-1,10	0,29
N	6,62	7,866	-2,3	0,03	6,21	5,36	1,28	0,22
Q4	3,36	5,07	3,62	0,00	4,50	4,65	-0,45	0,66
Ксп	46,9	53,3	-2,17	0,04	42,1	41,6	0,14	0,89

Для получения математической модели успешности обучения студентов на первом курсе инженерно-технического вуза, прошедших довузовскую подготовку, был проведен многофакторный регрессионный анализ с помощью компьютерного пакета прикладных программ Statistica и пошагового алгоритма получения линейного регрессионного уравнения вида

$$Y = a_0 + a_1 * x_1 + a_2 * x_2 + a_3 * x_3 + \dots + a_n * x_n, \quad (2)$$

где Y – успешность обучения, a₀, a₁, a₂, a₃ ... a_n – коэффициенты регрессии, x₁, x₂, x₃, ... x_n – психологические характеристики.

Уравнение регрессии (коэффициент детерминации 0,72 при p = 0,001) позволяет установить взаимосвязь среднего балла за первую экзаменационную сессию студентов на инженерных факультетах СГАУ (специальность «Механика») с психологическими характеристиками:

$$\text{Оц} = 1,71 + 0,13*L + 0,12*A + 0,06*I - 0,14*E - 0,12*C + 0,01*IQ + \\ + 0,09*MA + 0,11*OBR + 0,03*IN - 0,08*PR, \quad (3)$$

где Оц – средний балл за зимнюю сессию; OBR – ценность сферы образования и обучения, МА – ценность материального благополучия, PR – ценность престижа (мотивационный компонент); IQ – уровень гуманитарного интеллекта (когнитивный компонент); С – эмоциональная уравновешенность, IN – ценность сохранения индивидуальности, I – мягкосердечность, утонченность, E – доминантность, независимость (эмоционально-волевой компонент); L – подозрительность по Кеттеллу, А– доброта, открытость (коммуникативный компонент).

На основе результатов, полученных в ходе многофакторного регрессионного анализа было получено регрессионное уравнение (коэффициент детерминации 0,85 при $p = 0,004$) взаимосвязи экзаменационной оценки по высшей математике с психологическими характеристиками студентов-первокурсников.

Таблица 2

№ п/п	Переменная	Обозначение	Значение коэф. рег.
1	Постоянная	a_0	3,33
Мотивационный компонент готовности			
2	Ценность образования	OBR	0,15
3	Ценность увлечений	UVL	0,23
4	Ценность материального благополучия	MA	0,13
5	Мечтательность	M	0,12
Когнитивный компонент готовности			
6	Общий интеллект	RV	0,01
7	Гуманитарный интеллект	IQ	0,004
8	Абстрактное мышление	B	0,11
9	Ценность саморазвития	SA	0,27
Эмоционально-волевой компонент готовности			
10	Эмоциональная устойчивость	C	- 0,10
11	Самоконтроль	Q3	0,12
12	Решительность	Q1	0,08
13	Беспечность	F	- 0,02
14	Ценность физической активности	FIZ	- 0,14
Коммуникативный компонент готовности			
15	Доброта, открытость	A	0,17
16	Недоверчивость	L	0,12
17	Смелость	H	- 0,09

Наибольшую успешность по результатам первого семестра проявили студенты, показавшие высокие результаты по сформированным компонентам готовности к обучению в инженерно-техническом вузе: в мотивационном компоненте – ценность образования (профессиональная направленность, социальная значимость профессии); в когнитивном компоненте – ценность саморазвития (интеллект, теоретическое мышление); в эмоционально-волевом компоненте – эмоциональная устойчивость (решительность, самоконтроль); в коммуникативном компоненте – открытость (адаптация в группе, избегание конфликтов).

Обобщение результатов изучения проблемы формирования готовности слушателей подготовительных курсов к обучению в инженерно-техническом вузе позволило сделать следующие выводы:

1. В процессе обучения слушателей подготовительных курсов необходимо ориентироваться на формирование их готовности к обучению в инженерно-техническом вузе, обусловленной спецификой обучения в данном вузе.

2. Подготовительные курсы, обеспечивающие преемственность между школой и вузом, способствуют адаптации к обучению в инженерно-техническом вузе слушателей профессионально направленных и овладевших теоретической и психологической подготовленностью.

3. Осмысленному выбору специальности с учетом специфики инженерной деятельности будет способствовать комплекс педагогических средств, направленных на формирование готовности слушателей подготовительных курсов к обучению в инженерно-техническом вузе.

4. Прогнозировать результаты обучения на подготовительных курсах можно через оценку показателей готовности слушателей к обучению в инженерно-техническом вузе, представляющих новообразования личности, достигаемые внедрением комплекса педагогических средств.

2004 г.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОГО ВУЗА К РАЗРЕШЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ

Социально-экономические преобразования в агропромышленном комплексе России обусловили необходимость научной разработки проблемы подготовки студентов по специальности «Профессиональное обучение» в сельскохозяйственных вузах. Специфика инженерно-педагогической подготовки заключается не только в формировании прочной системы профессионально-педагогических знаний и умений, освоении естественнонаучных, общетехнических и специальных дисциплин, но и в развитии креативных качеств будущего педагога профессионального обучения (С.Я. Батышев). Выпускник сельскохозяйственного вуза данной специальности должен обладать высоким уровнем профессиональной компетенции, стремиться к профессиональной творческой деятельности, саморазвитию и самосовершенствованию, продуктивно разрешать проблемные ситуации различного рода.

Интегративный характер деятельности требует от будущего педагога профессионального обучения умения органично осуществлять взаимосвязь всех видов деятельности, обеспечивая эмоциональный комфорт в учебно-воспитательном процессе, чему будут способствовать умения диагностирования, анализа, управления и разрешения конфликтов в сфере профессионально-педагогической деятельности.

Необходимость выработки этих умений требует разработки дидактических средств подготовки педагогов профессионального обучения к разрешению педагогических конфликтов. Дидактические средства определяются в данной работе как инструментарий педагогической деятельности, обеспечивающий формирование знаний и умений для принятия педагогических решений.

Проблема исследования актуализируется повышением уровня конфликтности в сфере образования, обусловленным социальным

расслоением, разобщенностью социума в целом, что констатируется научной печатью и эмпирическими исследованиями социологов, педагогов и психологов (А.Я. Анцупов, Н.В. Гришина и др.). Этот факт подтверждается нашими исследованиями, доказывающими, что особенности социальных отношений в образовательной среде прогнозируют конфликты и требуется готовность педагогов к их разрешению.

Обращение к научной литературе показало, что разработаны общетеоретические подходы к подготовке специалистов (С.И. Архангельский, В.П. Беспалько, М.В. Кларин, Н.В. Кузнецова, С.Д. Смирнов и др.); аспекты формирования готовности специалистов к осуществлению профессиональной деятельности (Б.Г. Ананьев, В.П. Бездухов, Е.П. Белозерцев, Л.А. Кандыбович, Т.И. Руднева). Вместе с тем отсутствует единое понимание сути готовности как результата подготовки к деятельности. Так, готовность к педагогической деятельности характеризуется: как условие формирования профессионализма (Н.Д. Левитов, В.Н. Мясищев, Н.Н. Нечаев, Д.Н. Узнадзе); как личностное качество (В.А. Крутецкий, К.К. Платонов); как результат успешного усвоения технологии педагогической деятельности (М.И. Дьяченко).

Подготовка педагогов профессионального обучения (инженерно-педагогическая подготовка) – это специально организованный учебно-воспитательный процесс, формирующий у будущего специалиста готовность к выполнению задач, детерминированных характером его профессиональной деятельности, ее полифункциональностью (В.Ф. Бессараб).

В ходе исследования установлено, что в разработке основ подготовки специалистов профессионально-педагогического профиля наблюдается отсутствие единства понимания относительно целей, содержания и форм профессионального обучения, что не дает целостного представления о задачах формирования личности будущего специалиста средствами учебных предметов.

В существующих моделях инженера широкого профиля (Г.В. Кружкова, И.И. Сигов), специалистов с высшим техническим образованием (Б.Н. Александров, Л.А. Полетаев), в моделях деятельности специалиста (Г.М. Кочетов, В.Д. Симоненко, В.Н. Сагатовский, Н.Ф. Талызина), профессиональной адаптации специалиста (В.С. Нем-

ченко, Г.И. Шипакова), а также в многочисленных профессиограммах требования к личности специалиста сформулированы без полного учёта особенностей профессиональной деятельности. В данных моделях не получил достаточного освещения такой важный аспект формирования личности педагога профессионального обучения как готовность к продуктивной, бесконфликтной межличностной коммуникации.

В течение длительного времени подготовка инженерно-педагогических кадров складывалась под влиянием конкретных потребностей профессионально-технической школы в тот или иной период, главной из которых чаще всего являлся недостаток квалифицированных инженеров-педагогов. Это обстоятельство приводило к формированию различных упрощенных схем подготовки педагогов профессионального обучения, когда чаще всего одна составляющая (педагогическая) просто «прикладывалась» к агроинженерной (Г.Н. Сериков). В итоге специалист испытывал многочисленные затруднения при осуществлении учебно-воспитательного процесса как в методическом плане, так и в педагогическом взаимодействии с обучаемыми при разрешении педагогических конфликтов. В ходе исследования были получены данные, свидетельствующие о наличии этих трудностей у преподавателей учебных заведений профессионального обучения.

Традиционно сложившаяся в сельскохозяйственных вузах система подготовки инженеров-педагогов направлялась на формирование у студентов системы теоретических знаний и связанных с ними интеллектуальных умений. Формированию же практических умений и навыков уделялось значительно меньше внимания (Г.Е. Зборовский, А.Ф. Зуева). Мы не обнаружили исследований по подготовке студентов сельскохозяйственного вуза к разрешению педагогических конфликтов.

То обстоятельство, что инженерно-педагогическая (профессионально-педагогическая) деятельность является, по сути, сложным интегративным явлением, обуславливает интерес педагогов-исследователей как к целям и задачам, так и к содержанию, методам и формам профессионально-педагогической подготовки. Так, исследуются дидактические условия реализации гуманистической направленности инженерно-педагогического образования в педагогическом вузе

(Н.И. Кузнецова), что дает основания заключить, что недостаточно разработаны научные основы подготовки специалистов профессионально-педагогического профиля, отвечающие тенденциям демократизации и гуманизации учебно-воспитательного процесса в современном вузе. В работах ученых Московского государственного агроинженерного университета выделяются функциональные уровни деятельности специалиста анализируемого профиля, компоненты и функциональные единицы (Н.М. Жукова, В.П. Косырев, П.Ф. Кубрушко, О.А. Огарков).

Изучение материалов исследований в сфере профессионально-педагогической подготовки и деятельности, анализ результатов учебного процесса в Самарской государственной сельскохозяйственной академии позволили выявить особенности профессионально-педагогической подготовки студентов в сельскохозяйственном вузе: интеграция педагогического и технического компонентов образования, открывающая большие возможности для формирования личности специалиста и рождающая противоречия; широкопрофильная подготовка инженеров; педагогическая направленность специальности как доминирующая; учет таких специфических аспектов профессионально-педагогической деятельности, как высокий уровень социальной ответственности, контактно-коммуникативный характер профессии, отдаленность результатов деятельности, работа в условиях дефицита времени, быстрая изменчивость объектов педагогического воздействия.

Деятельность в системе «человек-человек» конфликтна по своей природе (А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов и др.). В ней имеются разновидности труда, особенно конфликтные в силу интенсивности и особенностей межличностного взаимодействия. К таким разновидностям деятельности относят, наряду с другими, педагогическую работу, в том числе и профессионально-педагогическую, где идет интенсивное взаимодействие людей по решению сложных социально значимых задач, что объясняет конфликтогенную сущность межличностных взаимодействий в системе «человек-человек».

Профессионально-педагогическая деятельность рассматривается нами как сложнейший интеграционный процесс и, следовательно, предполагает большое количество межличностных и социальных

взаимодействий, являющихся при определенных условиях конфликтогенами, что требует подготовки будущих специалистов профессионально-педагогического профиля к разрешению конфликтов в профессиональной сфере.

К педагогическим конфликтам, как показало исследование, чаще всего относят межличностные конфликты (педагог и обучаемый, родитель и ребенок). Следовательно, педагогический конфликт является частным случаем межличностного конфликта, поэтому для него характерны свойства, присущие межличностным конфликтам. Но педагогические конфликты имеют специфические особенности (специфичными и сложными как по форме, так и по содержанию являются конфликты, возникающие в процессе профессионального обучения), в частности, противопоставление социально-ролевых позиций.

Профессионально-педагогическая деятельность насыщена конфликтогенами различного рода. Нами установлено, что это, во-первых, отрицательные стереотипы, проявляющиеся, порой ежедневно, в работе преподавателей и препятствующие продуктивному решению профессиональных задач. К ним относится, например, стремление строить учебный процесс по репродуктивной схеме: изложение-восприятие-воспроизведение-закрепление (характерно для всех категорий преподавателей). Во-вторых, конфликтогены обнаруживаются и в самой структуре деятельности педагога профессионального обучения: сообщается тема лекции, занятия, а цель и задача не ставятся или обозначаются нечетко; план лекции не сообщается, или педагог ему не следует. В-третьих, конфликтогенами могут быть непродуктивные приемы активизации познавательной деятельности обучаемых на занятиях, когда поставленная проблема разрешается самим преподавателем, и активизирующий вопрос становится простым сообщением. В-четвертых, большая группа конфликтогенов обусловлена недостаточной подготовленностью специалистов профессионального обучения к диагностированию, прогнозированию, оценке, управлению и разрешению педагогических конфликтов.

Было предпринято изучение отношения педагогов к конфликтам в сфере профессиональной деятельности, проанализированы непро-

дуктивные и неконструктивные подходы к разрешению конфликтов, типичные в работе педагогов профессионального обучения.

Педагоги профессионального обучения для управления и разрешения педагогических конфликтов используют определенные стратегии поведения: уход от конфликта, противоборство, компромисс, стратегию уступок, сотрудничество.

Исследование показало, что в процессе традиционной подготовки педагог профессионального обучения не получает достаточных знаний о возможных стратегиях поведения в педагогическом конфликте, что значительно сокращает возможности их конструктивного разрешения в профессиональной деятельности. Обнаружено, что не разработаны механизмы формирования у педагогов профессионального обучения навыков использования разных стратегий разрешения педагогических конфликтов, что проявляется в неуверенности в собственных возможностях по управлению и разрешению педагогических конфликтов, в использовании непродуктивных стратегий, в агрессии.

В ходе констатирующего эксперимента была выявлена недостаточная подготовленность будущих педагогов профессионального обучения к такому сложному виду деятельности как прогнозирование и диагностирование педагогических конфликтов, что снижает качество профессиональной деятельности.

Результаты проведенного анализа позволили прийти к выводу о необходимости специально организованной подготовки специалистов профессионального обучения к разрешению педагогических конфликтов.

Сложившиеся стереотипы профессионально-педагогической деятельности, являющиеся зачастую конфликтогенами, провоцируют возникновение педагогических конфликтов.

Задача разработки дидактических средств подготовки педагогов профессионального обучения к разрешению педагогических конфликтов обусловила необходимость уточнения сущности понятия «готовность». Синтезируя результаты предпринятых учеными исследований, готовность условно определяем как интегрированное качество специалиста, являющееся предпосылкой его быстрой адаптации к профессио-

нальной деятельности, дальнейшего профессионального самосовершенствования и непрерывности повышения его квалификации.

При определении понятия «готовность» с учетом многообразия трактовок нами взяты за основу функциональный и личностный подходы, что позволило рассмотреть готовность к профессионально-педагогической деятельности как взаимосвязанный комплекс профессиональных знаний, умений и навыков, личностных качеств и мотивационных установок, позволяющих специалисту выполнять профессиональные задачи.

Данный тезис послужил основой для характеристики понятия «готовность», применительно к нашему, более локальному случаю – а именно, готовность педагогов профессионального обучения к разрешению педагогических конфликтов, рассматриваемая как интегративная характеристика личности, системообразующий комплекс психолого-педагогических знаний, умений и навыков, профессионально значимых личностных качеств, а также мотивационно-волевых установок на разрешение педагогических конфликтов в сфере профессиональной деятельности. Исходя из данной формулировки, нами были выделены четыре подструктуры готовности к разрешению педагогических конфликтов: диагностика и прогнозирование конфликта; адекватная оценка содержания педагогического конфликта и возможных путей его развития, включая альтернативные варианты и побочные эффекты; управление конфликтом, подразумевающее «наполнение» его конструктивным содержанием; разрешение педагогического конфликта путем использования продуктивных способов и технологий, минимизирующих возможности образования «шлейфа» конфликта или каких-либо иных нежелательных последствий.

Анализ исследований, определяющих структуру готовности, позволил сделать следующие выводы:

1. Научные представления о структуре готовности достаточно разнообразны, но вместе с тем содержат общие аспекты, которые правомерно считать основополагающими или системообразующими.

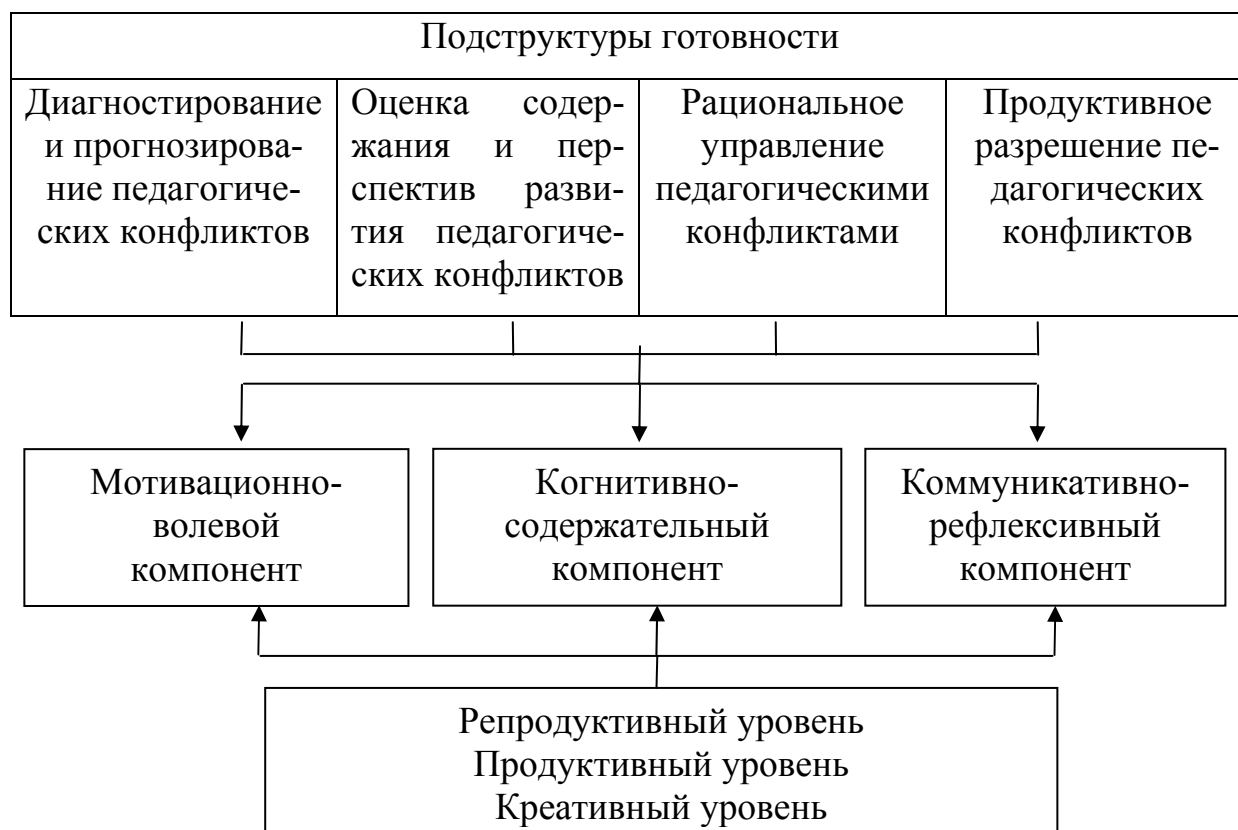
2. Системообразующие элементы обозначаются в изученных вариантах структуры готовности различными компонентами, но имеющими

сходное содержание: элемент, связанный с предметным содержанием готовности, – в разных вариантах он обозначается как содержательный, когнитивный или профессиональный компоненты; элемент, характеризующий сферу приложения готовности (так как готовность – явление не абстрактное, готовность к определенной профессиональной деятельности). Он обозначается операционным, процессуальным, организационным компонентами; элемент, раскрывающий психологическую природу феномена готовности – ее мотивы, эмоционально-волевую основу, установки на предстоящую деятельность, обозначается психологическим, эмоционально-волевым, мотивационно-целевым компонентами.

Данные выводы явились основанием для разработки структуры готовности педагогов профессионального обучения к разрешению педагогических конфликтов. Предлагаемая структура содержит системообразующие элементы соответствующие представлениям о выделенных выше компонентах готовности: мотивационно-волевой, когнитивно-содержательный и коммуникативно-рефлексивный компоненты.

Схема 1

Готовность педагога профессионального обучения к разрешению педагогических конфликтов



Изучение состояния готовности будущего специалиста к выполнению функционала своей деятельности предполагало выявление уровней сформированности данного качества, что объясняется сложностью решаемых задач и сложностью самой структуры готовности.

Дополнительное влияние на формирование готовности к разрешению педагогических конфликтов оказывают и индивидуально-психологические особенности будущих педагогов профессионального обучения.

Данное обоснование позволило выделить три уровня готовности будущих педагогов к разрешению педагогических конфликтов: репродуктивный, продуктивный, креативный.

Для определения роли готовности педагога профессионального обучения к выполнению профессиональных задач, связанных с разрешением педагогических конфликтов, мы обратились к профессиографической методике, установив, что общие вопросы профессиографии, психологической классификации профессий и построения профессиограмм рассматриваются в работах Е.М. Ивановой, Е.А. Климова, Л.Л. Кондратьевой, К.К. Платонова, И.П. Титовой и др.

В отечественной практике широко применяется универсальная комплексная классификация профессий, предложенная Е.А. Климовым («человек-человек», «человек-природа», «человек-машина», «человек-знак»), и ее особенности в значительной степени учтены в модифицированной нами профессиограмме педагога профессионального обучения, но в качестве основы использовалась проспектированная модель профессиограммы инженера-педагога, разработанная Э.Ф. Зеером и Н.С. Глуханюк.

Профессиографическая методика позволила определить место и значение готовности педагога профессионального обучения к разрешению педагогических конфликтов среди преобладающих видов деятельности, типовых профессионально-педагогических задач данного специалиста, что выражается в структуре профессионально-педагогических знаний и умений, в динамике профессионального становления субъекта инженерно-педагогической деятельности.

Следование дидактическим и андрагогическим принципам, а также методологическим требованиям к организации учебно-воспитательного процесса обусловило необходимость разработки дидактических средств, адекватных задаче формирования готовности педагогов профессионального обучения к разрешению педагогических конфликтов.

Осознавалось, что основу образовательного процесса представляет учебно-воспитательная среда вуза, функционирующая по нормативным правилам, а содержание учебного процесса может модифицироваться в соответствии с целями. Учебный курс «Основы педагогической конфликтологии», разработанный для студентов профессионально-педагогической специальности с методическим сопровождением, интегрировал лекции (теоретические занятия, разработанные на основе технологии проблемного обучения), практические занятия, при организации которых использовались технология студийной работы, технология психодрамы.

По отзывам студентов педагогической специальности, на положительное отношение к избранной профессии существенное влияние оказывает учебно-воспитательная среда вуза, общение с опытными педагогами, раскрывающими на учебных занятиях секреты профессионального мастерства, демонстрирующими будущим специалистам примеры продуктивной педагогической коммуникации, рациональные приемы выхода из проблемных ситуаций.

В ходе формирующего эксперимента создавались и апробировались дидактические средства подготовки педагогов профессионального обучения к разрешению педагогических конфликтов, содержательно соответствующие структуре их готовности педагогов.

Содержание дисциплины «Основы педагогической конфликтологии» было представлено блоками: базовый – «Теоретические основы конфликтологии» (16 часов теоретических и практических занятий); специализированный – «Управление и разрешение педагогических конфликтов в процессе профессионального обучения» (20 часов); специализированный – «Диагностика и профилактика педагогических конфликтов в процессе профессионального обучения» (16 часов).

В экспериментальной группе студенты изучали курс «Основы педагогической конфликтологии», разработанный в соответствии с программой исследования, критериальными показателями его результативности. Студенты контрольной группы проходили психолого-педагогическую подготовку, в содержание которой не был включен данный курс.

В поиске форм организации учебной деятельности студентов мы разделяли позицию Н.Е. Щурковой, заключающуюся в том, что прикладная дисциплина требует особой методики изучения и овладения практическими умениями и навыками. Требовалась отдельная система учебных занятий, которые бы содержали в себе основательное осмысление теоретического материала и, одновременно, практическую проверку приобретенных профессиональных умений. Решение данной задачи было организационно осуществлено в форме «Студии конфликтологических этюдов».

«Студия» направлялась на выработку прикладных умений по разрешению педагогических конфликтов, приобретение педагогами профессионального обучения определенного опыта до этапа самостоятельной профессиональной деятельности. Структура занятия в «Студии конфликтологических этюдов» организована по следующему алгоритму: пролог, этюд, экспликация, практикум, рефлексия.

На базе Самарской государственной сельскохозяйственной академии проведено исследование (в течение четырех лет), экспериментально доказавшее эффективность разработанных дидактических средств. При этом обеспечивалось полное соответствие итогового результата – готовность студентов специальности «Профессиональное обучение» к разрешению педагогических конфликтов нормативным требованиям к качеству подготовки специалистов данного профиля.

За критериальные показатели сформированности готовности педагогов профессионального обучения к разрешению педагогических конфликтов принимались: педагогическая направленность; сформированность базовых знаний, умений и навыков по разрешению педагогических конфликтов; сформированность коммуникативных и рефлексивных умений и навыков.

При измерении показателей мотивационно-волевого компонента готовности применялась методика К. Томаса, позволяющая определить выраженность одной из пяти наиболее распространенных стратегий поведения в конфликте: избегание, уступчивость, компромисс, противоборство, сотрудничество.

По результатам констатирующего эксперимента выявлено, что 40% студентов считают противоборство наиболее приемлемой стратегией разрешения конфликта, в то время как сотрудничество предпочли лишь 10% респондентов.

По результатам формирующего эксперимента отмечалась позитивная динамика: 40% студентов позицию сотрудничества считают приоритетной и только у 15% сохранилась установка на противоборство и агрессию. Полагаем, что такая динамика стратегий конфликтного поведения объективно свидетельствует о достаточной степени сформированности у студентов педагогической направленности в ситуации конфликта.

Для оценки сформированности коммуникативно-рефлексивного компонента готовности к разрешению педагогических конфликтов, проявляющегося в коммуникативных и рефлексивных умениях и навыках, применялся тест оценки состояния коммуникативных и организаторских способностей (КОС). Для подтверждения достоверности полученных результатов нами был использован критерий χ^2 . Согласно расчетам $T=12,764$. Критическое значение статистического критерия χ^2 : $T_{\text{крит}} = 9,49$. Следовательно, верно неравенство $T_{\text{набл}} > T_{\text{крит}}$ ($12,764 > 9,49$). Полученные данные дают основание для отклонения нулевой гипотезы: что на уровне значимости $\alpha = 0,05$ разработанные дидактические средства способствуют большей эффективности формирования у студентов профессионально-педагогического профиля коммуникативно-рефлексивного компонента готовности к разрешению педагогических конфликтов.

Результаты проведенных измерений до и после экспериментального обучения с использованием разработанных дидактических средств подготовки студентов к разрешению педагогических кон-

фликтов показали значительную позитивную динамику сформированности коммуникативных умений и навыков в общей структуре профессионально значимых качеств личности будущих педагогов профессионального обучения, отмечался рост показателей организаторских умений будущих специалистов.

Для оценки качества сформированности когнитивно-содержательного компонента готовности будущих специалистов профессионального обучения к разрешению педагогических конфликтов применялся критерий χ^2 . Студенты экспериментальных и контрольных подгрупп по итогам выполнения практических работ распределялись на три категории в соответствии с определенными в ходе исследования уровнями готовности (репродуктивным, продуктивным и креативным).

Таблица 1

Сформированность когнитивно-содержательного компонента готовности студентов к разрешению педагогических конфликтов

Выборка	Категории студентов		
	1 (1-6 баллов) – репродуктивный уровень	2 (7-14 баллов) – продуктивный уровень	3 (15-20 баллов) креативный уровень
n ₁ =28 (экспериментальная группа)	O ₁₁ =5	O ₁₂ =8	O ₁₃ =15
n ₂ =30 (контрольная группа)	O ₂₁ =15	O ₂₂ =11	O ₂₃ =4

Была выдвинута альтернативная гипотеза: закономерно ли влияние курса «Основы педагогической конфликтологии» на эффективность формирования у студентов готовности к разрешению педагогических конфликтов в сфере их будущей профессиональной деятельности.

Согласно расчетам $T=11,79$, следовательно, верно неравенство $T_{\text{набл}} > T_{\text{крит}}$ ($11,79 > 5,99$), а полученные данные дают основание для отклонения нулевой гипотезы. Это означает, что на уровне значимо-

сти $\alpha = 0,05$ разработанные дидактические средства способствуют подготовке студентов профессионально-педагогического профиля к разрешению педагогических конфликтов.

Для измерения общего индекса удовлетворенности студентов профессионально-педагогической подготовкой применялась методика Н.В. Кузьминой (анализ латентной структуры Лазарсфельта). Данные, полученные в результате опроса, свидетельствуют о более высокой удовлетворенности студентов экспериментальных групп итогами подготовки как по отдельным признакам, так и по интегральному показателю удовлетворенности (0.87 для экспериментальных и 0.45 для контрольной группы).

Выполненное нами исследование проблемы профессионально-педагогической подготовки студентов сельскохозяйственного вуза к разрешению педагогических конфликтов вносит определенный вклад в развитие вузовской дидактики, а полученные результаты позволяют сделать следующие основополагающие выводы:

1. В процессе профессионально-педагогической подготовки студентов сельскохозяйственного вуза необходимо ставить задачу по формированию их готовности к разрешению педагогических конфликтов. Ее решение достигается разработкой дидактических средств, адекватных структуре готовности.

2. При отборе дидактических средств требуется опора на профессиограмму инженера-педагога, в которой отражена специфика деятельности педагога профессионального обучения, и учет типичных конфликтогенов профессионально-педагогической деятельности, противостояние которым обусловлено сформированностью компонентов в структуре готовности.

3. Система подготовки педагогов профессионального обучения к разрешению педагогических конфликтов может эффективно решать свои задачи, если: создана модель готовности будущего инженера-педагога к разрешению педагогических конфликтов, определены ее структура, содержание и уровни; на основе профессиографического подхода обоснована необходимость профессионально-педагогической

подготовки в сельскохозяйственном вузе, установлено ее место в общей системе, определены функции и виды профессионально-педагогической деятельности; логика и процесс подготовки строятся с учетом педагогических и андрагогических принципов.

4. За показатели эффективности подготовки педагогов профессионального обучения к разрешению педагогических конфликтов следует принимать: положительную динамику показателей педагогической направленности будущего педагога; сформированность базовых знаний, умений и навыков по разрешению педагогических конфликтов; сформированность коммуникативных и рефлексивных умений и навыков.

2005 г.

Александрова А.Л.

ПОДГОТОВКА СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ НАСЕЛЕНИЯ

Динамика социально-экономического развития России вызвала необходимость возрождения ценностных ориентиров общества и повышения значимости социального образования, ведущей тенденцией которого является подготовка социальных педагогов, способных оказывать профессиональную помощь людям в трудной жизненной ситуации. В связи с этим повышается ответственность каждого из специалистов за свое профессиональное поведение и результативность принятия решений в работе с детьми и взрослыми, столкнувшимися с неблагоприятными обстоятельствами.

Проблемы, связанные с подготовкой социальных педагогов, изучаются в рамках нескольких направлений: формирование личности специалиста (А.В. Блинова, С.И. Григорьев, Е.Ю. Максимова, Р.В. Овчарова, Т.И. Руднева, Н.Я. Рыбина и др.); отбор форм и мето-

дов социально-педагогического образования (Б.З. Вульф, Ю.Н. Галагузова, А.Г. Ковалева, Т.Г. Минчук, Л.И.Родина, В.А. Сластенин и др.); подготовка специалистов для работы в различных социально-педагогических учреждениях (Е.В. Демкина, Т.В. Коновалова, В.А. Фокин, Т.А. Фокина, Т.И. Шульга и др.); подготовка социальных педагогов к работе с детьми в трудной жизненной ситуации (М.Д. Горячев, Р.В. Овчарова и др.). Психолого-педагогические аспекты формирования готовности (личностные качества, знания, умения, навыки) отражены в исследованиях К.М. Дурай-Новаковой, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, К.К. Платонова и др. Структура готовности социального педагога к профессиональной деятельности рассматривается Ю.Н. Галагузовой, Л.И. Родиной, Т.И. Рудневой, Н.Б. Шмелевой и др.

В настоящее время социальными педагогами реализуется различные функции профессиональной деятельности (гностическая, коммуникативная, охранно-защитная, профилактическая, реабилитационная, коррекционная, аналитическая). Однако среди этого множества недостаточно обоснована психотерапевтическая функция в профессиональной деятельности социального педагога, которая способствовала бы благоприятному взаимодействию специалиста и клиента, находящегося в трудной жизненной ситуации. Трудная жизненная ситуация представляет собой совокупность внешних воздействий или внутренних изменений, в которых присутствуют определённые препятствия к удовлетворению актуальных потребностей личности, что нарушает адаптацию к жизни, изменяет привычный образ и требует полного изменения поведения.

Анализ научной литературы показал, что в подготовке социального педагога недостаточно учитываются: специфика и направления профессиональной деятельности социального педагога в работе учреждений социального обслуживания населения; психотерапевтическая направленность в деятельности социального педагога; возможности средств реализации психотерапевтической функции в работе с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации, в качестве примера которого выступает нарративная терапия.

Обращение к основным положениям нарративной терапии позволило рассмотреть ее как средство оказания помощи детям, находящимся в трудной жизненной ситуации. Знания из области нарративной терапии помогут социальным педагогам активизировать профессиональную деятельность с детьми для решения их проблем. Установлено, что нарративная терапия может обеспечить подготовку будущих социальных педагогов к профессиональной деятельности в учреждениях социального обслуживания населения, что поможет будущим специалистам реализовать терапевтическую функцию в работе с детьми. В содержании нарративной терапии отражены забота о душевном равновесии детей, гуманистические ценности, содействие в изменении отношения ребенка, взрослого к жизни, окружению, к самому себе.

Анализ подходов к организации профессиональной подготовки (гуманистического, личностного, профессиографического) показал, что необходимо уточнение профессиографических характеристик социальных педагогов, соответствующих основным компонентам готовности к реализации профессиональных функций в учреждениях социального обслуживания населения.

Для построения модели личности будущего социального педагога были выделены смыслообразующие единицы каждого из подходов: качества, направленные на личностную и профессиональную самореализацию средствами нарративной терапии (гуманистический подход); качества, обеспечивающие установление сотрудничества, активизацию личностных ресурсов клиентов и потребность в профессиональном самосовершенствовании (личностный подход); синтез профессионально важных знаний, умений и навыков социального педагога (профессиографический подход). Таким образом, мы пришли к выводу, что готовность социальных педагогов к реализации профессиональных функций в учреждениях социального обслуживания населения может рассматриваться как интегративное личностное образование, в основе которого заложены системообразующие компоненты: мотивационно-волевой (интерес к личности клиента, интерес к терапевтическим средствам,

потребность в оказании помощи); когнитивно-содержательный (знания сути нарративной терапии, психолого-педагогические особенности детей, виды трудных жизненных ситуаций); коммуникативно-рефлексивный (умение устанавливать отношения сотрудничества, умение вызывать положительное самочувствие у клиента, успешность изучения психотерапевтических средств).

Проектирование системы формирования готовности социальных педагогов к реализации профессиональных функций в учреждениях социального обслуживания населения осуществлялось с опорой на принципы системного, личностно-ориентированного, гуманистического, информационного, практико-ориентированного подходов, среди которых положения личностно-ориентированного подхода имеют принципиальное значение.

Выбор учебного курса «Социальная педагогика» нашей экспериментальной работы был обусловлен недостаточным объемом материала, раскрывающего суть психотерапевтической функции в профессиональной деятельности социального педагога и средств ее реализации (в нашем исследовании этим средством выступает нарративная терапия). Таким образом, потребовалось введение специального содержательного компонента «Педагогические средства оказания помощи детям, находящимся в трудной жизненной ситуации» на основе идей личностно-ориентированного подхода к профессиональной подготовке социальных педагогов к работе в учреждениях социального обслуживания. Отбор средств осуществлялся с учетом сущности и структуры готовности к реализации профессиональных функций в учреждениях социального обслуживания населения.

Формы и методы активного обучения направлялись на развитие интереса к личности ребенка и терапевтическим средствам, на стимулирование потребности в оказании помощи детям (мотивационно-волевой компонент); на выработку умений устанавливать отношения сотрудничества, (коммуникативно-рефлексивный компонент). Проблемные ситуации, педагогические этюды, творческие методы (педагогический коллаж) обеспечивали активное усвоение нарративной терапии.

Система формирования готовности социальных педагогов к реализации профессиональных функций в учреждениях социального обслуживания населения

Цель и задачи = развитие компонентов в структуре готовности	
Условия учебной деятельности	Принципы обучения
Равноправное межличностное взаимодействие преподавателя и студентов в учебной деятельности	Диалогическое общение в процессе обучения
Отказ от ролевых ожиданий	
Связь теоретической и практической подготовки	
Обращение к личному опыту всех субъектов процесса подготовки	
Включение студентов в различные виды деятельности	
Содержание	Индивидуализация (выявление и развитие общих и специальных способностей)
Курс «Социальная педагогика»	
Специальный компонент	
1. Сферы профессиональной деятельности социального педагога. 2. Научные подходы к понятиям «социализация», «адаптация». 3. Социальные отклонения в развитии и воспитании детей. 4. Научные представления о трудных жизненных ситуациях. 5. Психолого-педагогические особенности детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. 6. Педагогические средства оказания помощи детям. 7. Нарративная терапия как средство оказания помощи детям, находящимся в трудной жизненной ситуации	Выбор адекватных индивидуальным возможностям содержания, форм, методов обучения
Методы и формы	
Эвристический	Круглый стол
Проблемный	Дискуссии
Творческий	Лекция – диалог
Педагогические ситуации	
Семинары - практикумы	
Тренинги	
Продуктивная мастерская	

Разработанная система, как часть общепрофессиональной подготовки социальных педагогов, потребовала экспериментальной проверки. Исследование проводилось в Самарском государственном университете (выборку составляли 95 студентов, обучающихся на психологическом факультете по специальности «социальная педагогика»). Констатирующий эксперимент направлялся на изучение уровня сформированности компонентов готовности к реализации профессиональных функций в учреждениях социального обслуживания населения. По результатам констатирующего эксперимента выявлен недостаточный уровень их развития, это подтвердило необходимость внедрения в учебный процесс разработанной системы формирования готовности социальных педагогов к реализации профессиональных функций в учреждениях социального обслуживания населения средствами нарративной терапии в работе с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации, что представляло цель формирующего эксперимента.

По результатам формирующего эксперимента была выявлена тенденция роста показателей в структуре компонентов: увеличился объем знаний о возможностях реализации терапевтической функции в профессиональной деятельности социального педагога на 69%; о видах трудных жизненных ситуаций на 72%; о психолого-педагогических особенностях детей на 75%, что обусловлено введением специального компонента, расширяющего и углубляющего знания социальных педагогов. Обнаружен рост показателей в структуре мотивационно-волевого компонента готовности к реализации профессиональных функций в учреждениях социального обслуживания населения: значительное число студентов проявили интерес к личности ребенка (до 67%), к применению терапевтических средств (до 72%); потребность в оказании помощи (до 61%), что обусловлено применением активных форм и методов обучения, способствовавших практической готовности к реализации этапов и техник нарративной терапии. Отмечался рост показателей в структуре коммуникативно-рефлексивного компонента готовности к реализации профессиональных

функций в учреждениях социального обслуживания населения средствами нарративной терапии (в среднем увеличилось значение каждого показателя 44%), что обусловлено введением специальных заданий в ходе практики, способствующих выработке умений для реализации психотерапевтической функции.

По результатам констатирующего и формирующего экспериментов проведен математический анализ результатов (для проверки гипотез на достоверность полученных распределений количественных данных использовался критерий Фишера). Мы проверяли гипотезу о достоверности разницы между фоновым (первый срез) и уровнем после воздействия независимой переменной (второй срез), отдельно для каждого компонента готовности социальных педагогов к реализации профессиональных функций в учреждениях социального обслуживания населения. С помощью критерия Фишера было выявлено:

1) при анализе данных (мотивационно-волевой компонент) для экспериментальной группы различия между распределениями (начальным и конечным) достаточно значимы ($\varphi^*_{эмп1}=2,59$, $n=21$, $\varphi^*_{эмп1} \geq \varphi^*_{кр}$ ($p \leq 0.01$), $\varphi^*_{эмп2}=2,53$, $n=21$, $\varphi^*_{эмп2} \geq \varphi^*_{кр}$ ($p \leq 0.01$), $\varphi^*_{эмп3}=2,69$, $n=21$, $\varphi^*_{эмп3} \geq \varphi^*_{кр}$ ($p \leq 0.01$) – достоверно), что свидетельствует о целесообразности использования проблемного, творческого методов;

2) при анализе данных (когнитивно-содержательный компонент) для экспериментальной группы различия между распределениями (начальным и конечным) достаточно значимы ($\varphi^*_{эмп1}=3,55$, $n=21$, $\varphi^*_{эмп1} \geq \varphi^*_{кр}$ ($p \leq 0.01$), $\varphi^*_{эмп2}=4,25$, $n=21$, $\varphi^*_{эмп2} \geq \varphi^*_{кр}$ ($p \leq 0.01$), $\varphi^*_{эмп3}=2,89$, $n=21$, $\varphi^*_{эмп3} \geq \varphi^*_{кр}$ ($p \leq 0.01$) – достоверно), чему способствовало разработанное содержание специального компонента в курсе «Социальная педагогика»;

3) при анализе данных (коммуникативно-рефлексивный компонент) для экспериментальной группы различия между распределениями (начальным и конечным) достаточно значимы ($\varphi^*_{эмп1}=4,5$, $n=21$, $\varphi^*_{эмп1} \geq \varphi^*_{кр}$ ($p \leq 0.01$), $\varphi^*_{эмп2}=3,87$, $n=21$, $\varphi^*_{эмп2} \geq \varphi^*_{кр}$ ($p \leq 0.01$), $\varphi^*_{эмп3}=4,83$, $n=21$, $\varphi^*_{эмп3} \geq \varphi^*_{кр}$ ($p \leq 0.01$), $\varphi^*_{эмп4}=3,33$,

$n=21$, $\varphi^*_{\text{эмп}4} \geq \varphi^*_{\text{кр}}$ ($p \leq 0.01$), $\varphi^*_{\text{эмп}5} = 5,21$, $n=21$, $\varphi^*_{\text{эмп}5} \geq \varphi^*_{\text{кр}}$ ($p \leq 0.01$), $\varphi^*_{\text{эмп}6} = 4,85$, $n=21$, $\varphi^*_{\text{эмп}6} \geq \varphi^*_{\text{кр}}$ ($p \leq 0.01$) – достоверно), что доказывает развивающий эффект от внедрения таких форм обучения как лекция-диалог, семинары-практикумы, дискуссии.

Выполненное нами исследование проблемы подготовки социальных педагогов к реализации профессиональных функций в учреждениях социального обслуживания населения, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы материалов, позволили сделать следующие выводы:

1. Усиление кризисных тенденций в современном российском обществе привело к расширению функционального репертуара социального педагога, выделению психотерапевтической функции как значимой для работы в учреждениях социального обслуживания населения, реализация которой позволяет эффективно оказывать помощь детям, находящимся в трудной жизненной ситуации. Возникает необходимость подготовки студентов – будущих социальных педагогов к выполнению психотерапевтических видов деятельности, что требует применения средств нарративной терапии.

2. Содержание подготовки социальных педагогов недостаточно ориентировано на реализацию психотерапевтической функции в учреждениях социального обслуживания населения, а формы и методы не обеспечивают в полной мере развитие способностей использовать психотерапевтические средства, что ограничивает возможности современного функционального репертуара социального педагога. Процесс подготовки социальных педагогов должен базироваться на личностно-ориентированном подходе, что обеспечивает готовность к реализации профессиональных функций в учреждениях социального обслуживания населения с детьми, оказавшимися трудной жизненной ситуации.

3. Общепрофессиональная подготовка требует включения в ее структуру системы формирования готовности к реализации профессиональных функций в учреждениях социального обслуживания населения, содержание которой обеспечивает расширение и углубление

объема знаний о техниках нарративной терапии в работе с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации, а формы и методы обучения способствуют выработке коммуникативных умений и способности к рефлексии своей деятельности.

4. Эффективность профессиональной подготовки социальных педагогов в вузе обусловлена результатами внедрения системы формирования их готовности к реализации профессиональных функций в учреждениях социального обслуживания населения в работе с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации, что проявляется ростом значений показателей в структуре ее компонентов.

Выполненное нами исследование проблемы подготовки социальных педагогов к реализации профессиональных функций в учреждениях социального обслуживания населения вносит определенный вклад в развитие профессионального образования. Вместе с тем существует ряд задач, требующих основательных изучений. В дальнейшей разработке нуждаются вопросы подготовки социальных педагогов к реализации психотерапевтической функции в системе повышения их квалификации.

2007 г.

**РАЗДЕЛ IV. ДОКТОРСКИЕ ДИССЕРТАЦИИ,
ЗАЩИЩЕННЫЕ В ДИССЕРТАЦИОННОМ СОВЕТЕ
Д 212.218.03**

Бахарев Н.П.

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМЫ
МНОГОУРОВНЕВОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-
ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Актуальность исследования. Все более возрастающий беспрецедентный спрос не только в России, но и во всем мире на высшее образование, в том числе и на высшее техническое, которое во многом определяет уровень культурного, социально-экономического развития общества, нации, влечет за собой совершенствование существующих и разработку новых систем профессионального образования, обеспечивающих повышение качества профессиональной подготовки специалистов.

За последние 30-40 лет двадцатого столетия резко изменилось отношение к высшему инженерно-техническому образованию со стороны промышленности, общества и высших образовательных учреждений. Высшая техническая школа в экономически развитых странах рассматривается как необходимое условие прогресса.

Идея создания системы непрерывного многоуровневого профессионального технического образования является не просто отображением ведущих тенденций изменяющегося мира, стимулирующих поиск таких его оснований, которые обеспечивают, во-первых, быструю адаптацию выпускников к условиям современного производства, во-вторых, социальную защищенность молодого специалиста на рынке труда, в-третьих, материализацию идей потребностей, ценностей и идеалов людей, в которых фиксируются самооценка инженеров нашей эпохи своей выраженностью в мире создаваемой ими материальной и духовной культуры и складывающихся отношений в системе человек –

техника – человек. Появилось понимание того, что суть противоречий в социальной жизни, в образовании, в сознании, которые разрешает и инженер, заключается в совместимости профессионально-интеллектуальных потребностей и запросов личности инженера и материальных и духовных потребностей общества, ориентирующего специалиста на достижение безусловного блага, которые приобретают моральную ценность тогда, когда его действия направлены на другого.

Главной проблемой высшего образования России является сохранение достигнутого десятилетиями высокого качества подготовки специалиста в новых социально-экономических условиях. Следовательно, любые планы, концепции реформирования отечественного высшего образования должны базироваться на высоком достигнутом уровне развития высшей школы России, признанном практически всеми высокоразвитыми в экономическом отношении странами.

Повсюду высшее образование сталкивается с серьёзными проблемами и трудностями, которые характерны для большинства стран независимо от уровня их развития. Основными из них являются:

- недостаточное финансирование;
- повышение качества преподавания, научных исследований, образовательных услуг;
- трудоустройство выпускников и их адаптация в современном производстве;
- условия доступа к различным уровням обучения;
- доступ к благам международного сотрудничества.

Эти проблемы в России и зарубежных странах решаются путем увеличения численности студентов в технических вузах, расширения выпуска университетов по направлениям с ориентацией на технические профили обучения (Франция, Англия, США, Россия); пересмотра перечня инженерных специальностей и направлений для перспективных отраслей экономики (Франция, Россия); интеграции высшей школы, науки и производства (Франция, Германия, США, Россия); развития научных исследований в системе высшей школы, в том числе в инженерно-технических вузах, по тематике промышленных фирм и производств

(Франция, США, Германия, Россия); устранения в профессиональной системе образования тупиковости направлений обучения (Германия, США, Россия); повышения мобильности перехода учащихся из одного типа школ в другие на основе координации и согласования учебных планов и расширения доступа к высшему образованию (Германия, Россия); создания разветвленной сети университетского сектора: колледжей, профессиональных школ, технологических институтов (Япония, Франция, США, Германия, Россия).

Адаптируя высшее образование к рыночным отношениям в экономике и обществе, нельзя приступать к преобразованию высшей школы России без анализа развития инженерного образования в промышленно развитых странах Западной Европы, США и Японии, без учета собственного исторического опыта.

Выход России из экономического кризиса невозможен без высококачественной системы образования и подготовки кадров, основанной на выдающихся мировых и отечественных достижениях развития высшей школы, ибо только обеспечение технологического превосходства на основе создания совершенных промышленных производств в конечном счете позволит достигнуть высокого уровня жизни и добиться уважения в мире.

Анализ и решение различных аспектов проблемы построения непрерывной системы профессионального образования, обеспечивающей повышение качества подготовки и равноправного доступа к высшему образованию, рассматривают в своих трудах отечественные и зарубежные ученые:

– О.В. Алексеев, С.Я. Батышев, В.С. Безрукова, Б.С. Гершунский, Р.С. Гуревич, О.В. Долженко, Ю.А. Кустов, К.Г. Марквардт, Ю.А. Сидоров, А.Х. Шкляр и др., в работах которых выявляются и обосновываются условия эффективного управления дидактическими процессами и повышения качества обучения в системе непрерывного образования;

– В.П. Беспалько, Д. Бок, В.М. Верчасов, В.П. Кинелев, В.И. Каган, В.Н. Михелькевич, М.И. Махмутов, О.П. Нестеренко,

Е.В. Ткаченко, В.Д. Шадриков и др., в работах которых даются рекомендации по организации эффективного учебного процесса в различных звеньях системы непрерывного образования; Н.В. Кузьмина., Филипп Г. Кумбс., А.Н. Леонтьев, Н.В. Маслова, В.Я. Нечаев, В.Г. Онушкин, Н.Ф. Талызина, Н. Чебышев, М.А. Чошанов, В.Е. Шукшунов, Ф. Янушевич и др., в работах которых рассмотрены психологические механизмы усвоения знаний при переходе от одного этапа обучения молодежи к другому.

Необходимость реформирования существующей в России системы профессионального образования определяется социально-экономическими, психолого-педагогическими и профессионально-техническими требованиями, выполнение которых позволит преодолеть ряд существенных противоречий:

- между существующей унифицированной системой профессиональной подготовки студентов профтехучилищ, техникумов, вузов и индивидуально-творческим характером их будущей профессиональной деятельности;

- между потребностями учащихся и студентов учебных заведений нового типа (технические лицеи, колледжи, технические университеты) в свободном переходе при завершении обучения определенного квалификационного уровня и академической разницей по теоретическим, гуманитарным и профессиональным (специальным) дисциплинам;

- между объективным фактором решающего значения – профессиональной подготовкой специалиста и недооценкой этого фактора при разработке рабочих программ общетеоретических и общеинженерных дисциплин;

- между духовно-нравственным развитием специалиста и экономическим состоянием общества, нации.

Главное среди них – противоречие между объективной необходимостью достижения целостности и непрерывности подготовки специалиста в профессионально-технических образовательных учреждениях (профессиональное училище, технический лицей, техникум, колледж, вуз) в условиях системы непрерывного образования и недос-

таточной разработанностью теоретических и практических основ интеграции всех ее звеньев в единое пространство подготовки специалистов в зависимости от их способностей и желаний, организационно-дидактических механизмов ее реализации.

Указанные противоречия на теоретико-методологическом уровне выражаются в форме научной проблемы: как и на какой теоретической и практической основе можно спроектировать систему непрерывного профессионально-технического образования, которая позволит реализовать идею интеграции образовательных профессионально-технических учреждений различного уровня в единое образовательное пространство подготовки специалистов.

Для дальнейшего углубления научных представлений о создании системы современного профессионального технического образования среди многих проблем, возникающих при изучении этого явления, необходимо исследовать те, которые связаны с определением философских и психолого-педагогических основ теории системы непрерывного многоуровневого профессионального технического образования, с реализацией преемственности целей в рассматриваемой системе, с проектированием содержания образования, с обоснованием технологий составления унифицированных и интегрированных учебных планов вуза и технологии управления качеством подготовки специалистов в техническом вузе, с трансформацией высших учебных заведений современной России в центры образования, науки и культуры в обществе, реализующие принцип непрерывного многоуровневого профессионального образования с учетом способностей и желания обучаемых, удовлетворяющих разносторонние потребности человека в получении образования, а промышленности в высококвалифицированных специалистах.

Актуальность теоретической и практической разработки системы непрерывного многоуровневого профессионального технического образования определяется:

– социальным заказом общества на специалистов, способных активно участвовать в реформировании производства и экономики в свете требований современного этапа развития страны;

- потребностью социальной защищенности молодежи, возможностью получения определенного квалификационного документа того или иного уровня профессиональной пригодности в зависимости от личностных способностей и уровня подготовленности, устранением понятия «отсев» при профессиональной подготовке молодежи;
- необходимостью преодоления недостатков и противоречий существующей системы непрерывного профессионального образования;
- потребностью в разработке теоретических основ и основных направлений реализации преемственности между звеньями образования и различными циклами дисциплин в систему непрерывного многоуровневого профессионального технического образования;
- насущной необходимостью сокращения общих сроков получения молодежью высшего профессионального образования.

Как показывает опыт работы в профессионально-технических учебных заведениях, даже те преподаватели, которые целенаправленно и сознательно готовят инженерные кадры, не в полной мере осознают, что подготовка специалиста высшей квалификации, имеющего социокультурную размерность, связана с реализацией основополагающего принципа последовательно-параллельной фундаментализации знаний обучаемого. Фундаментализация знаний становится событием лишь тогда, когда имеется связь с направлением (специальностью) подготовки, с последовательной актуализацией системных связей между различными учебными дисциплинами.

Педагогическая наука находится в поисках способов подготовки инженерных кадров, способных постоянно дообразовываться таким образом, чтобы приращение знания сочеталось с выявлением связанности с современными требованиями предъявляемыми к инженеру и его виду деятельности.

Стремление решить поставленную проблему, имеющую огромную практическую и социальную значимость, а также стремление найти пути разрешения указанных противоречий определило выбор темы исследования «Теория и практика реализации системы многоуровневого профессионально-технического образования».

Анализ основных тенденций развития профессионального технического образования в историческом плане в странах Европы. Америки и Японии показал следующее.

Во Франции курс на профессионализацию высшего образования был взят только в начале 80-х годов (1981-1986 гг.). Необходимость переориентации высшей школы в область профессиональной подготовки определялась тем, что университеты не присуждали выпускникам дипломов о профессиональной квалификации, что затрудняло их трудоустройство. Кроме того, переориентация промышленности с середины 80-х годов на перспективные виды производства с целью ликвидации научно-технического и технологического отставания Франции от промышленно развитых стран, как США, Германии, Японии, привела к острой нехватке инженеров в области электроники, электротехники, информатики, геофизики, химической технологии и др. Для преодоления отставания в области подготовки квалифицированных специалистов правительством Франции был взят курс на развитие сети институтов прикладных наук и специализированных учебных заведений в ранге высших школ. Среди специализированных вузов Франции наиболее престижными являются «Большие школы» с высоким уровнем обучения, устойчивыми традициями и репутацией. Выпускники «Больших школ» составляют экономическую, финансовую, политическую и научно-техническую элиту общества.

В Германии более 60% всех специалистов подготавливаются в высших профессиональных школах, которые начиная с 1970г. становятся массовыми и популярными высшими учебными заведениями. Несмотря на то, что академический уровень выпускников высших профессиональных школ несколько ниже уровня выпускников университета, им всё же предоставляется право (при отличной успеваемости) работы над диссертацией на получение звания доктора. Проведённая во второй половине XX века в Германии реорганизация системы образования, состоявшая в изменении характера подготовки учеников, в устранении во всех звеньях системы, особенно в профессиональной подготовке, повышении мобильности при переходе уча-

щихся из одного типа школ в другой, в профессиональной ориентации учащихся, в разработке рациональных путей подготовки специалистов, позволила ей в конце 80-х выйти в лидеры мирового экспорта по автомобилям, электрооборудованию и другим товарам. Главное в реорганизации – это провозглашение основной цели университетского образования: подготовка выпускников к профессиональной деятельности и параллельное развитие высших профессиональных школ, в которых тесно взаимосвязана теоретическая и практическая подготовка.

Достоинством высшего образования США является его доступность практически для всех желающих учиться. Однако отсутствие стремления молодёжи США к получению инженерного образования привело к тому, что её экономика в настоящее время зависит от импорта докторов наук по инженерным специальностям. Около 50% профессоров-ассистентов – это выходцы из других стран. Почти 50% докторов-иностранцев, выпускников американских университетов, остаются работать в США. Только 0,5-4% докторов естественнонаучных и инженерных специальностей составляют граждане Америки. Проблема недостатка специалистов с высшим образованием в промышленности решается за счёт притока из других стран, в частности из России и стран СНГ. В целях сохранения лидирующего положения в мире в области науки, технологии и образования США приступили к реализации комплекса мер, направленных прежде всего на расширение сотрудничества промышленности и вузов (инженерных школ и школ бизнеса). Сотрудничество осуществляется по различным направлениям деятельности, в том числе и в рамках целевой подготовки специалистов (научные исследования по проблемам современного и будущего производства; разработка содержания и структуры профессионального образования; целевая подготовка специалистов для нужд производства; профессиональное совершенствование (переподготовка).

Япония давно признала тесную взаимосвязь экономического роста страны и уровня образования населения. По насыщенности отраслей экономики специалистами с высшим образованием Япония зани-

мает 2-е место в мире. Кроме действующей в стране американской системы образования, в Японии имеется и своя – национальная, которая позволяет ввести едионациональные стандарты и жёсткие учебные планы, увязывающие развитие экономики и национальные интересы. В настоящее время практически все университеты Японии приступили к подготовке инженерно-технических кадров. Токийский университет один из первых включил в свой состав инженерный факультет, на котором обучается около 40% студентов.

Анализ формирования и развития инженерного образования в России показал, что с начала XIX века высшая школа России являлась системой подготовки кадров для государства, армии, флота, зарождающейся промышленности и сельского хозяйства. Особенность большинства высших технических учебных заведений состояла в разнообразии направлений подготовки. Как правило, это горнометаллургическое, механическое, химическое, инженерно-строительное, сельское хозяйство, коммерция и архитектура. Достоинством организации преподавания в технических университетах дореволюционной России было рациональное сочетание научной и инженерной подготовки. Новшеством русской системы высшего технического образования, формировавшейся в течение двух столетий является учебная практика как форма учебной деятельности в подготовке специалистов, которая проходила в лабораториях, мастерских и на механических заводах. Дореволюционный российский инженер, по признанию мировой научной общественности, обладал высоким уровнем теоретического и практического обучения.

Современная высшая техническая школа испытывает огромные трудности в поддержании научно-технического и материального потенциала ввиду резкого падения производства, без которого сложно обеспечить развитие вузов и подготовку высококвалифицированных инженерных и педагогических кадров. Спасение лучших инженерных школ и традиций инженерного образования в России в настоящее время зависит от жизнеспособности современной системы технического образования. При совершенствовании системы профессиональ-

ного образования следует учитывать мировые тенденции и перспективы общественного развития, чтобы развивающаяся экономика и производство не испытывали недостатка в высококвалифицированных, конкурентоспособных специалистах.

Сравнительный анализ существующих в технических вузах России систем профессионального образования на основе экспертной оценки по основным шести показателям показал преимущества разработанной системы, успешно применяемой в ТолПИ в течение более десяти лет.

Для адекватного отражения мира, в котором мы живём, законов развития общества, образования необходимо, опираясь на всеобщие законы диалектики, интегрировать исторический опыт человечества с достижениями информатики, теории управления, генетики, которые, используя принцип системности, рассматривают мир как саморазвивающуюся нелинейную систему. Данный подход подтверждается в химии, физике, биологии, технике. Нелинейность присуща социологическим, экономическим и другим процессам развития общества.

Исторический опыт показывает, что процессы развития в обществе можно представить в виде целенаправленного информационно-управленческого процесса. Кибернетика была первой наукой, которая научно обосновала единство процессов управления и познания в живой природе, технике, обществе и мышлении. Единство процессов управления и познания состоит в активном отражении и цикличности.

Явление развития в целом представляется как борьба двух противоположных тенденций – организации и дезорганизации, характеризующихся соответственно информацией / и энтропией $Я$, взаимосвязь которых в кибернетике выражается формулой: $H+I=const$. Если в системе наблюдается эволюция в направлении её упорядоченности, то энтропия уменьшается.

Модель процесса развития, построенная в координатах уровень развития – энтропия – информация с введением параметров времени

представляет собой сужающуюся (сходящуюся) спираль с переменным шагом, причём параметр уровня развития увеличивается, энтропия (беспорядок) уменьшается от витка к витку. По мере развития процесса самоорганизации, когда структура системы в основном определилась, наступает насыщение информацией и спираль «выпрямляется», отражая переход системы в эволюционную стадию развития.

Спиралевидная сходящейся формы модель развития адекватно отражает процесс мышления, развитие техники или, например, процесс подготовки специалиста в техническом вузе. Начало подготовки характеризуется достаточно большим значением энтропии, т.е. отсутствием информации – знаний по естественнонаучным, гуманитарным и специальным дисциплинам. Логическое построение процесса обучения в вузе, обеспечивающее постепенное накопление теоретических знаний и практических умений в решении инженерных задач, например конструирования, проектирования, приводит к становлению специалиста, соответствующего внешним условиям (запросам рынка труда). Дальнейшее профессиональное совершенствование специалиста в той или иной инженерной деятельности носит эволюционный характер. Традиционная последовательная схема учебного процесса и классическая модель системы подготовки технических специалистов приведены на рис. 1 и рис. 3а. В классической системе подготовки специалиста предусматривается последовательное изучение циклов дисциплин: фундаментальных, общепрофессиональных, специальных. Данный способ подготовки специалиста основан только на сознательном образовании, когда система подготовки построена по формальным логическим законам, в основе которых лежит принцип последовательного построения учебного процесса («прямая фундаментализация»). Рассмотренная система совершенно исключает бессознательное, жизненное образование и не соответствует биогенетическому закону Э. Геккеля.

Идея пересмотра структуры системы подготовки специалиста в техническом вузе, реализованная в Тол ПИ в результате работы по интеграции систем профессионального образования различного уров-

ня, основывается на введении в «организованную» систему образования элементов естественного образования. Предложенная модель профессиональной подготовки основана на принципе «инверсной фундаментализации», когда происходит параллельное изучение всех блоков дисциплин при постепенном повышении уровня сложности этих дисциплин (от простого к сложному, более сложному и т.д.). Системообразующим фактором при этом является одна или несколько специальных дисциплин, определяющих направление подготовки или специальность. Параллельно-последовательная схема построения учебного процесса и модель многоуровневой системы подготовки технических специалистов представлены на рис. 2 и рис. 3б. В этом случае в процессе обучения выделяются качественные уровни подготовки «поперечными сечениями спирали» на этапе до эволюционного развития (рабочий – оператор, техник, инженер).

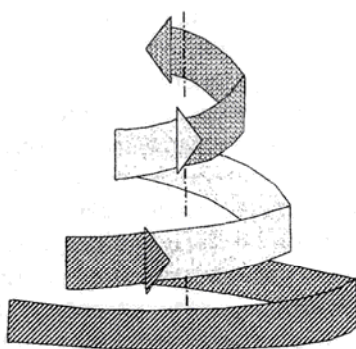


Рис. 1. Традиционная последовательная схема построения учебного процесса

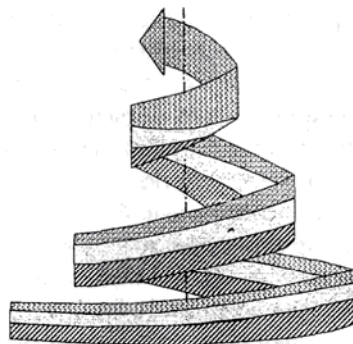


Рис. 2. Параллельно-последовательная схема построения учебного процесса

- - СП (специальная подготовка)
- - ОПП (общепрофессиональная подготовка)
- - ФП (фундаментальная подготовка)

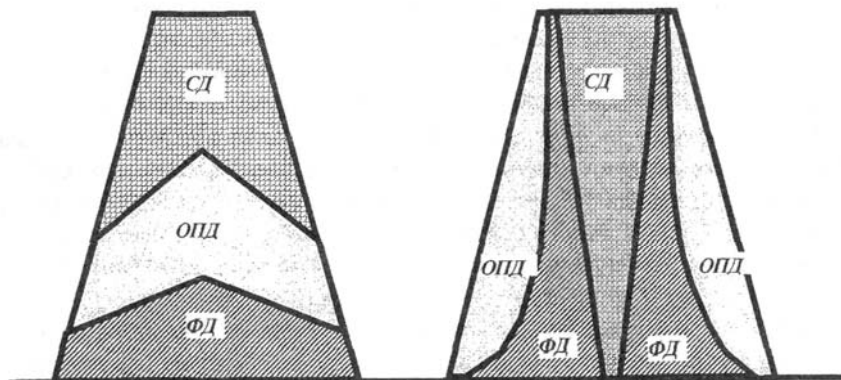


Рис.3. Модели систем подготовки специалистов:
 а) типовая классическая модель;
 б) модель многоуровневой системы.

Проектирование образовательной среды в системе непрерывной многоуровневой профессиональной подготовки специалистов основывается на единстве двух основных концептуальных положений: интеграции общего, профессионального образования, производства и дискретности (многоуровневое) профессионального образования, а также принципах преемственности во взаимодействии с принципами профессиональной направленности обучения, политехнизма, единства обучения и воспитания, индивидуализации обучения, ранней профессиональной ориентации, приоритета специальности и других.

Сформулированные в работе концептуальные положения позволили спроектировать модель педагогической системы образовательного пространства многоуровневой профессионально-технической подготовки специалистов, устанавливающей стратегически значимые взаимосвязи между профессионально-техническими учебными заведениями и направления их реализации по целям, содержанию подготовки, по формам, методам и средствам обучения, по согласованию педагогических действий преподавателей, по деятельности студентов рис. 4.

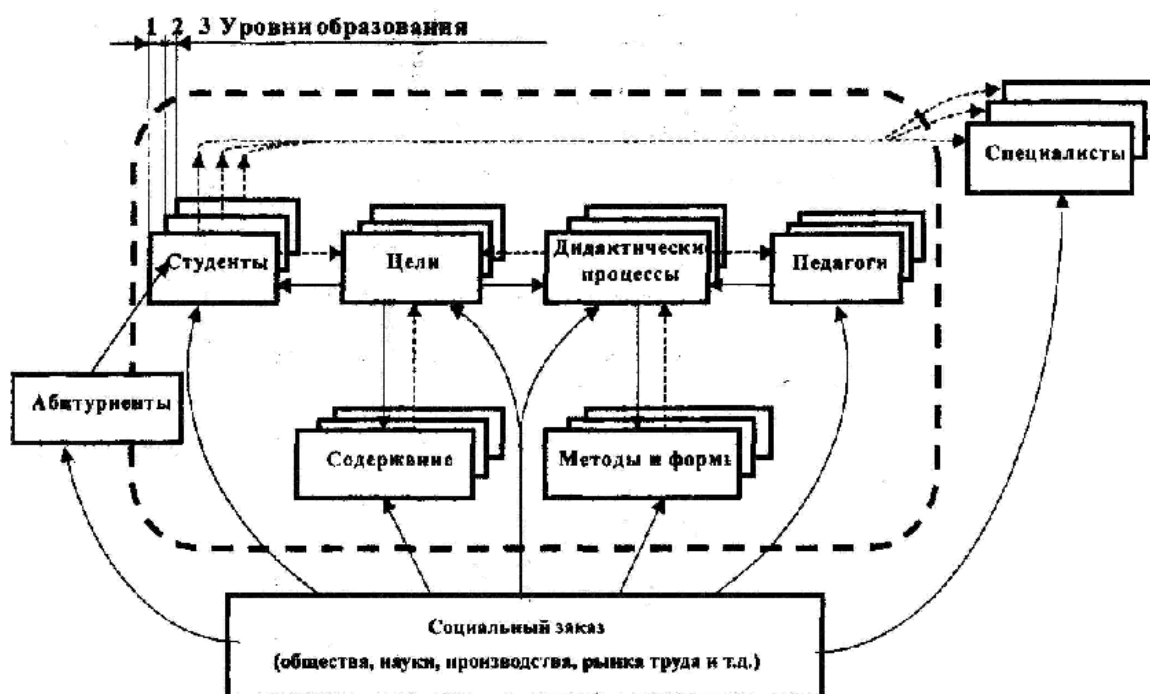


Рис. 4. Модель педагогической системы образовательного пространства профессионально-технической подготовки специалистов

Реализация на практике модели педагогической системы образовательного пространства обеспечивает устойчивую целостную профессиональную подготовку студентов по различным траекториям этого пространства в зависимости от способностей, желания обучаемых и требований социального заказа. Модель предусматривает возвращение посланного обществом выпускника общеобразовательного учебного заведения заказчику – обществу в лице производства, подготовленного специалиста с учетом требований квалификационной характеристики и условий конкретного предприятия.

Разработанная на основе педагогической системы образовательного пространства организационная модель интеграции уровней профессионального образования в форме учебно-экспериментального комплекса «Школа – профессиональное училище – колледж – вуз – производство», основанная на единстве централизации и автономии составляющих подсистем, реализована на практике, что позволило доказать преимущества непрерывной многоуровневой системы профессионального образования: гарантированное повышение качества подготовки технических специалистов; высокий уровень конкурентоспособности специалиста на рынке труда; устойчивое развитие профессиональной образовательной среды; социальная защита обучаемого перед изменяющимися требованиями рынка труда; воспитание способности личности к самообразованию и самосовершенствованию в течение всей профессиональной деятельности. Структура непрерывного многоуровневого профессионального образования в учебно-экспериментальном комплексе представлена на рис. 5.

Реализация системы непрерывного многоуровневого профессионального образования в учебно-экспериментальном комплексе в соответствии с пространственно-временной моделью предусматривает интеграцию подготовки специалистов во всех образовательных звеньях, в том числе и в техническом вузе (ТолПИ), что определило разработку трансформированного учебного плана, позволяющего проводить профессиональную подготовку по всем квалификационным уровням (начальному, среднему, высшему).

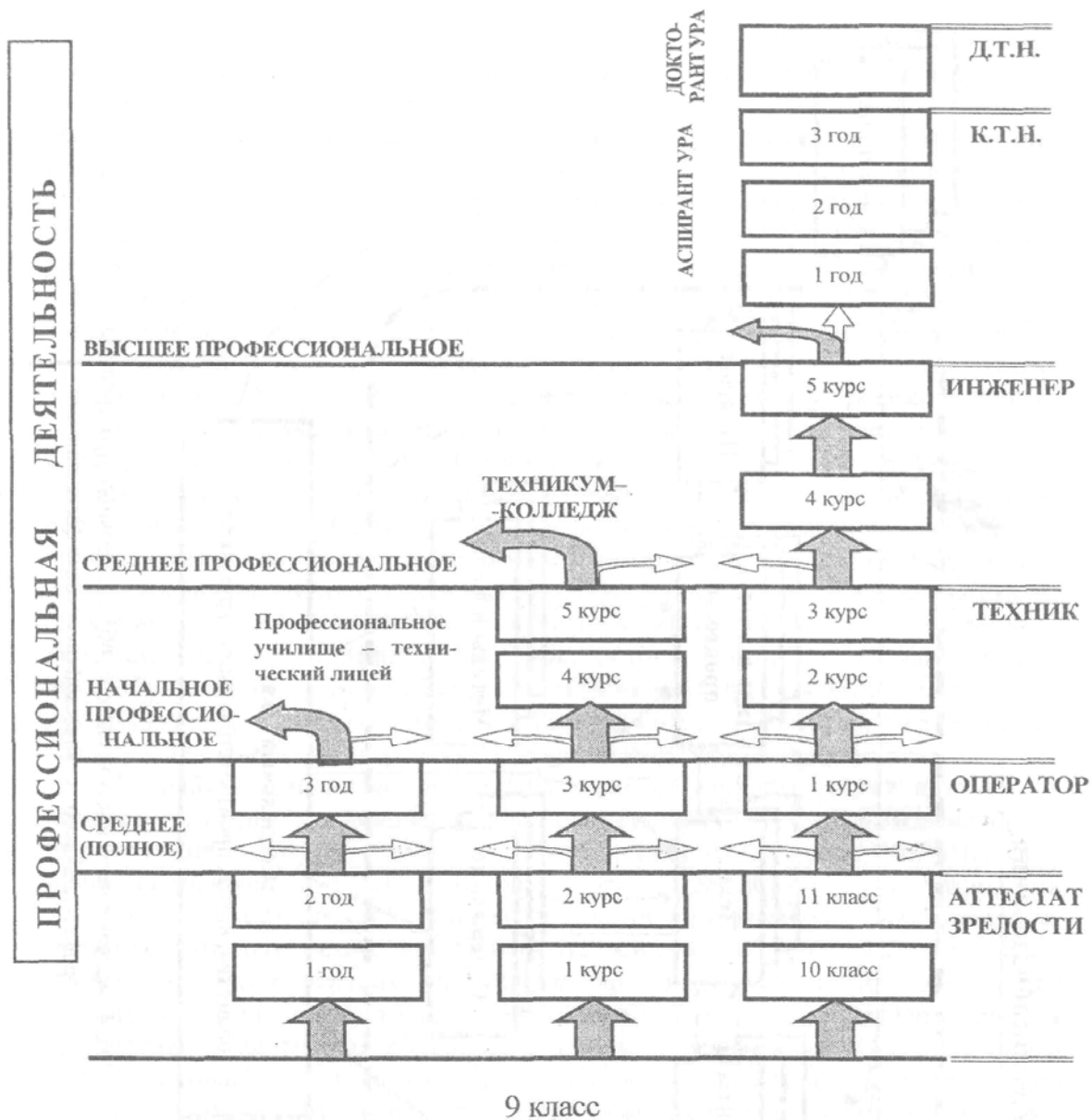


Рис. 5. Структура непрерывного многоуровневого профессионального образования

Применение системного подхода к проектированию учебного плана позволяет приблизиться к идеальному конечному результату, то есть спроектировать такой учебный план, который обеспечивает максимальное приближение к выполнению квалификационных требований к специалисту при минимальных затратах времени и средств.

При таком подходе учебному плану должны быть присущи основные общие свойства сложных систем: целостность, структурность, взаимозависимость системы и среды, иерархичность, множественность описания.

На рис. 6 составлена графическая схема «Подготовка специалиста» для специальности 12.01 – технология машиностроения, являющаяся основой составления учебного плана на основе системного подхода.

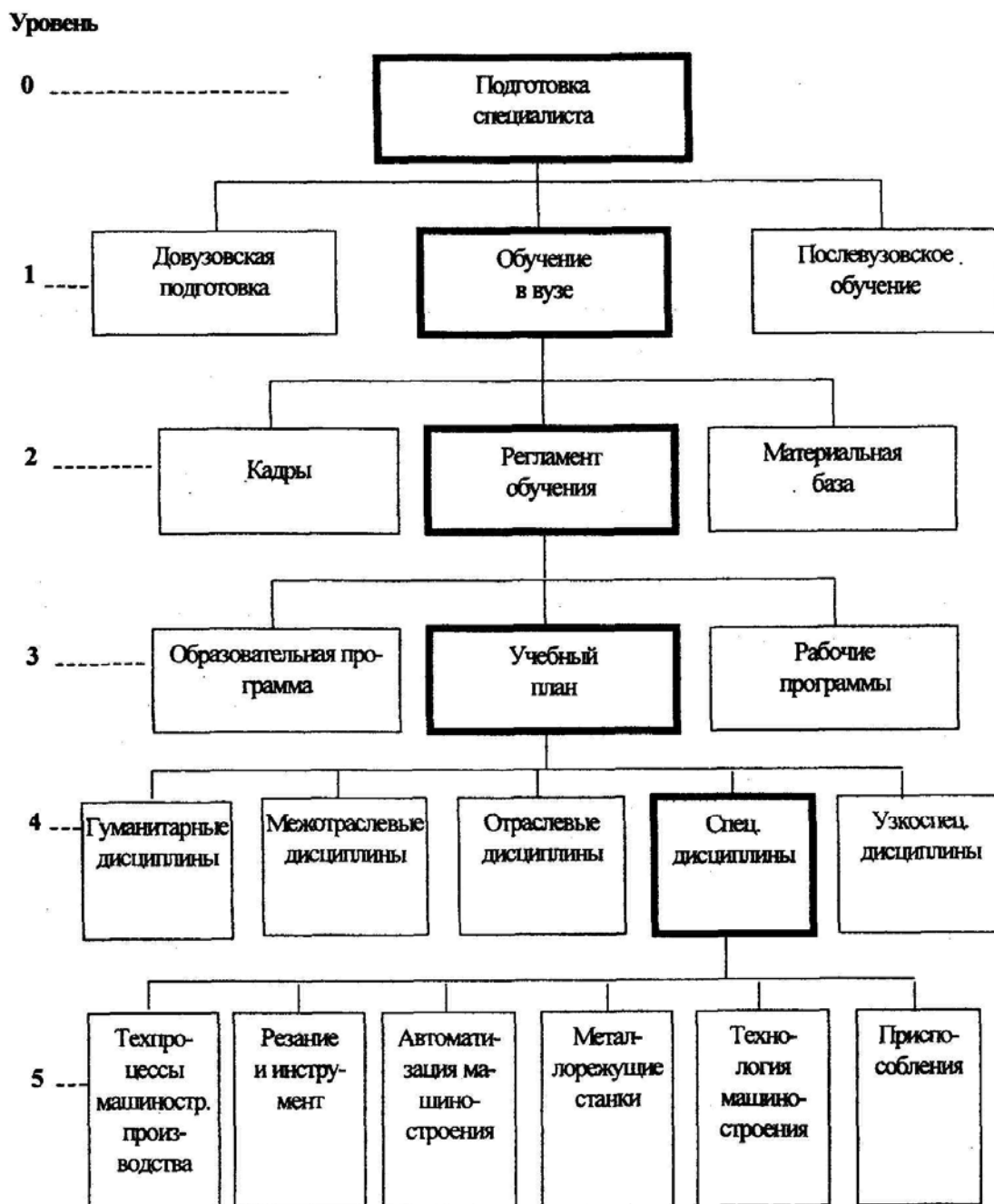


Рис. 6. Иерархическое построение системы «Подготовка специалиста»

Элементы системы связаны между собой разной степенью подчинённости внутри системы. Схема связей в системе «Учебный план» приведена на рис.7.



Рис. 7. Внутренние связи в системе «Учебный план»

На практике выявление межпредметных связей представляет собой достаточно кропотливую и длительную работу, которая проводилась в течение нескольких лет в ТолПИ при переходе на многоуровневую подготовку. Её результаты периодически дополняются и корректируются. Работа по уточнению взаимных требований между всеми дисциплинами и ранжированию всех межпредметных связей позволяет не только определить содержание учебных дисциплин, исключив при этом дублирование материала, но и применить системный подход при определении порядка изучения дисциплин, что является основой составления структурно-логической схемы (СЛС) учебного плана.

Приближение системы «Учебный план» к идеальному состоянию возможно при оптимальном проектировании её составляющих :

- совершенствования требований образовательного стандарта (образовательных программ, квалификационных характеристик) в зависимости от тенденций развития науки, техники, технологий и принципа необходимости и достаточности;
- совершенствования содержания базовых дисциплин и определения оптимального соотношения базовых и прикладных дисциплин;
- оптимизации межпредметных связей, выделения главных связей;
- совершенствования принципиального содержания прикладных дисциплин, выделения дисциплин, в наибольшей мере обеспечивающих выполнение квалификационных требований;

- рационализация графика учебного процесса;
- интегрирования всех требований квалификационной характеристики в дипломном проекте.

Результаты диссертационного исследования и практические наработки по составлению учебных планов в ТолПИ в течение нескольких лет показали, что системный подход является одним из основных путей оптимального управления учебным процессом в вузе.

Задача унификации учебного плана проводилась на основе формирования трёх блоков дисциплин: общетеоретических, направления и специальности, каждый из которых разрабатывается отдельной институтской структурой (методический совет, комиссия методического совета по направлению, профилирующая кафедра) при координации учёного совета.

Решение задачи инженерной подготовки по сокращению сроков адаптации молодого специалиста в производстве на основе получения глубоких и качественных знаний современных технологий, оборудования и методов управления, в том числе относящихся к данному конкретному промышленному предприятию или фирме, требует усиления связей технических университетов и промышленных фирм в области учебного процесса и научных исследований, в том числе и выполняемых по заказу промышленности или в результате совместной деятельности по внедрению новых технических идей, технологий в учебный процесс и производство.

Проблема интеграции высшей технической школы, науки и производства более 15 лет успешно решается в России Волжским автомобильным заводом (ВАЗ) и ТолПИ в рамках целевой подготовки специалистов (ЦПС). ЦПС ни в коей мере не подменяет профессиональное образование и тем более не ограничивает кругозора специалиста. Разработанная ВАЗом совместно с ТолПИ ЦПС позволяет лишь осуществить частичную профессиональную подготовку по углубленным программам, ориентированным на конкретные научно-технические достижения ведущих в отрасли промышленных предпри-

ятий, расширяя тем самым возможности профессиональной деятельности специалиста при уменьшенных сроках его адаптации.

Замечательная традиция российского образования состоит в том, что наряду с практической подготовкой инженеры приобретают в процессе обучения высокий уровень фундаментальных знаний, что в настоящее время становится актуальным, так как глубокие знания по физике, высшей математике, информатике, теории управления, теоретической механике, сопротивлению материалов, материаловедению, ТОЭ и многим другим дисциплинам придают подготовке инженера в техническом вузе ту инвариантность, которая совершенно необходима в современных социально-экономических условиях, требующих быстрого реагирования на появление новых технологий, открытий и технических решений в соответствии с запросами общества.

Основным условием (системообразующим фактором) профессиональной подготовки специалистов в системе непрерывного многоуровневого образования является профессиональная направленность обучения. Для решения данной задачи проведен глубокий анализ взаимосвязи естественнонаучных дисциплин (на примере общеобразовательного курса физики) с основными специальными и общеинженерными дисциплинами конкретного направления подготовки или специальности. Для специалистов-электромехаников общеинженерная дисциплина – ТОЭ, а специальная – электрические машины. Принцип взаимосвязи всех учебных дисциплин со специальными позволяет реализовать основные функции учебного процесса: образовательную, развивающую, воспитательную, методологическую, конструктивную и профессиональную. Организация фундаментальных и специальных знаний в единую систему позволяет обучаемым, а затем и специалистам приобретать фундаментальные знания (общие законы, принципы) необходимого уровня и глубины для анализа конкретных технических проблем и решения практических задач определённого уровня.

Анализ взаимосвязи одного из основных разделов общеобразовательного курса физики (электродинамики) с общеинженерной дисци-

плиной ТОЭ и специальной – электрические машины позволил сделать следующие выводы:

- естественнонаучную дисциплину (физику) или ее раздел (электродинамику) необходимо наполнить техническим содержанием с учётом профиля и многоуровневой подготовки специалистов;

- естественнонаучные знания (физические знания) следует рассматривать как фундамент, на котором строится изучение общеинженерных и специальных дисциплин.

Сформулированные основные концептуальные положения научно-методической системы профессионально-направленного обучения естественнонаучной дисциплине на примере физики, а также преобразование основных структурных элементов педагогического процесса обучения позволили построить модель научно-методической системы профессионально-направленного обучения фундаментальным дисциплинам в техническом вузе.

Каждое направление профессиональной (инженерной) подготовки специалистов включает ряд дисциплин, составляющих теоретический базис (основу) всех специальностей данного направления. Для электротехнического направления такой дисциплиной является ТОЭ, представляющей собой «общеинженерный фундамент».

Анализ учебных планов и программ электротехнических специальностей показал, что ТОЭ является основой обеспечения электротехнической подготовки специалистов, в значительной степени определяющей качество профессиональной подготовки специалистов электриков и электромехаников.

Структура общеинженерных дисциплин строится в соответствии с моделью системы многоуровневой профессиональной подготовки, в основе которой лежат основополагающие принципы: непрерывности, многоуровневости, преемственности и т.д. Выделение уровней превращает непрерывный процесс познания в дискретный и предоставляет возможность диагностировать процесс обучения и качество знаний в узловых точках, характеризующих определённый квалификационный уровень подготовки специалиста. Теоретическое обеспече-

ние многоуровневой электротехнической подготовки в техническом вузе представляется трёхуровневой структурой:

- первый уровень – ознакомительный с обязательными элементами чувственного восприятия. Позволяет овладеть студентам знаниями и умениями, соответствующими квалификации рабочего-электрика (электромеханика);

- второй уровень – продуктивная, реконструктивная деятельность по известным методикам, технологиям, конструкциям. Студент осваивает ядро дисциплины ТОЭ, приобретает знания и умения техника;

- третий уровень – продуктивная творческая, научно-исследовательская деятельность с высокой степенью абстракции. Характерные признаки деятельности третьего уровня: обобщение, способность анализа всей структуры дисциплины, углублённое познание сущности явлений, получение новой информации (создание нового).

В соответствии с этим теоретическое обеспечение электротехнической подготовки предполагает три уровня дисциплины: электротехника, ТОЭ, спецкурс ТОЭ.

Формирование профессиональной направленности общеинженерной дисциплины (на примере ТОЭ) и установление взаимосвязи её со специальностью осуществляется на основе преемственной дифференциации содержания, методов, форм и средств обучения по уровням профессиональной подготовки с учётом анализа модели специалиста каждого квалификационного уровня: рабочий (оператор), техник, инженер.

Дифференциация содержания общеинженерной дисциплины не затрагивает её теоретического ядра, изменяя лишь её вариативную оболочку. От ступени к ступени усложняется научность учебного материала, уровень знаний и умений по тому или иному физическому явлению, закону согласно пространственно-временной модели системы непрерывного многоуровневого профессионального образования. Модель педагогической системы теоретического обеспечения общеинженерной подготовки представляет собой трёхуровневую структуру, в каждом уровне которой формируются свои цели, подбирается

содержание и методика обучения, разрабатывается система контроля знаний и умений.

Созданная в ТолПИ комплексная система управления качеством подготовки специалистов, как любая регулируемая система, является замкнутой с наличием достаточно большого количества обратных связей, комплекса корректирующих действий и включает в себя следующие подсистемы: содержание обучения, нормативное обеспечение, кадры, абитуриент, методическое обеспечение, контроль качества, целевая подготовка и другие (рис. 8). Модель аналогична по структуре модели управления саморазвивающихся систем.

С целью активизации самостоятельного и индивидуализированного самообучения студентов, получения методики, позволяющей диагностично за небольшой отрезок времени оценить качество подготовки специалиста, в диссертации представлена технология разработки многошаговых, многоуровневых обучающих задач-тестов, задающих определённую логическую последовательность умственных и практических действий для решения задачи. Процесс обучения основан на том, что в задачах-тестах предлагается определённая многошаговая последовательность выполнения практических действий.

Студент вынужден руководствоваться учебной литературой, чтобы выполнить правильно все логические действия для решения составляющих этапов (шагов) задачи.

Существующее в окружающем нас мире подобие различных по своей природе явлений, особенно в технических науках, способно облегчить и активизировать процесс обучения в высшей технической школе. Метод электромеханических аналогий в направлении решения инженерных задач в пограничных областях электромеханики и механики позволяет успешнее проектировать, анализировать работу и исследовать достаточно сложные электромеханические системы, содержащие электрические машины, механические системы, нагрузку и электрические схемы питания, в том числе и полупроводниковые.

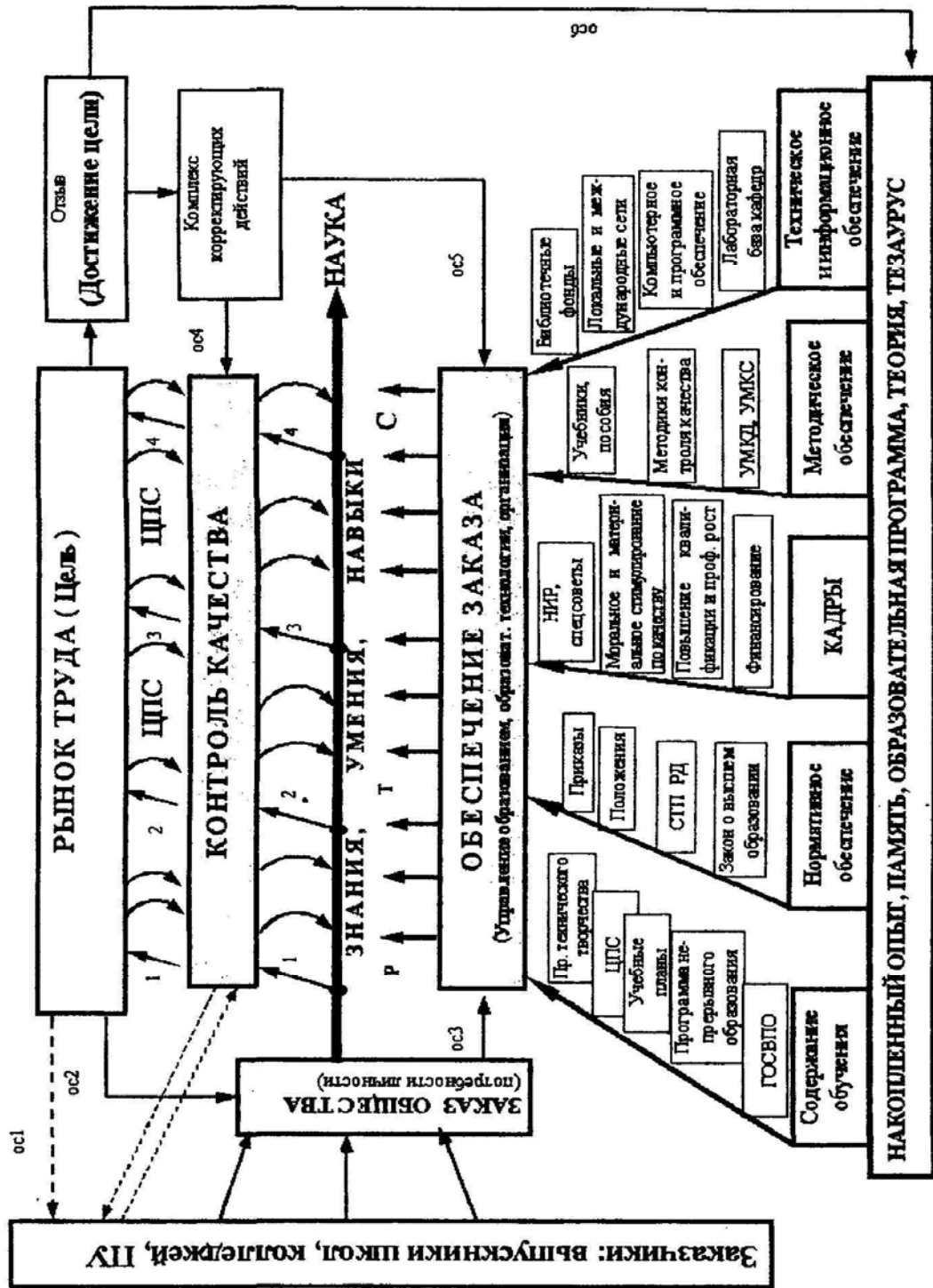


Рис. 8. Комплексная система управления качеством подготовки специалиста ТолПИ

Экспериментальная проверка эффективности научно-методической системы профессионально направленного обучения естественно-научным дисциплинам (на примере физики) и теоретического обеспечения многоуровневой общеинженерной подготовки специалистов (на примере ТОЭ) показала:

– качество усвоения физики и ТОЭ при многоуровневой системе обучения значительно выше (снижение количества неудовлетворительных оценок в экспериментальных группах наблюдалось в среднем в 4 раза, увеличение хороших и отличных в 3-4 раза);

– в отличие от студентов контрольного (имеющие стабильно высокий результат и стабильно низкий по всем темам курса) экспериментальный поток показал высокие результаты усвоения всех тем курса.

Наблюдения, проводимые за ходом учебного процесса в ТолПИ в течение пяти лет, с 1995 по 2000 годы, показали положительную динамику параметров качества подготовки специалистов. За этот период успеваемость в институте в среднем увеличилась на 5,5%, качество знаний студентов – на 16%. отчисления из института по неуважительной причине сократились в среднем на 60%, а распределение специалистов по договорам с предприятиями и учреждениями возросло в среднем в 2 раза.

Выводы, вытекающие из исследования.

Проведенные теоретические и экспериментальные исследования по обоснованию и реализации системы непрерывного многоуровневого профессионального образования в тесной взаимосвязи с общим, профессионально-техническим и производством подтвердили актуальность и значимость проблемы, правильность выдвинутой гипотезы и позволили сделать вывод о том, что задачи исследования решены, а поставленная цель достигнута.

Эффективность рассматриваемой в работе системы профессионального образования определяется обеспечением целостности развития учащихся и студентов, совершенствованием качества подготовки квалифицированных рабочих, техников, инженеров, повышением

академической активности и профессионального интереса учащихся, решением проблемы интеграции изучаемых дисциплин, улучшением трудового и нравственного воспитания молодежи, включением ее в творческую деятельность по специальности, реализацией идеи соединения обучения с непрерывным участием в производительном труде, обеспечением значительного сокращения периода адаптации молодых специалистов к условиям современного высоко механизированного и автоматизированного производства и получения от них квалифицированной отдачи с первых дней самостоятельной работы, гарантией непрерывного совершенствования профессиональных: и нравственных качеств специалиста.

1. В результате проведенного исторического анализа отечественной и зарубежных систем образования установлено, что за последние 30-40 лет во всех ведущих странах мира наблюдается со стороны промышленности, общества и, что особенно важно, университетов повышенный интерес к высшему инженерному образованию. Высшая профессиональная школа сегодня рассматривается как необходимое условие развития. Концепция технического образования в высокоразвитых странах строится на следующих основных положениях: непрерывности подготовки инженерно-технических специалистов в течение всего времени их профессиональной деятельности, развитию у инженеров исследовательских качеств, междисциплинарной преемственности учебных программ и планов, расширению профессиональной подготовки, тесном взаимодействии университетов и промышленных фирм в учебном процессе, научном исследовании и внедрении новых технологий.

2. Необходимость реформирования высшего технического образования в настоящее время определяется серьезными проблемами, которые возникли в результате перехода страны в новые социально-экономические условия; несоответствием уровня подготовки специалистов требованиям современного состояния мировой экономики, промышленности, науки, техники и технологии; несоответствием потребностям развития личности, обусловленным мировыми тенден-

циями развития постиндустриального общества; снижением инновационного потенциала образования и качества обучения.

3. Основные концептуальные положения проектирования образовательной среды в системе непрерывной многоуровневой профессиональной подготовки специалистов базируются на единстве двух главных принципов: интеграции общего, профессионального образования, производства и дискретности (многоуровневости) профессионального образования, а также принципе преемственности во взаимодействии с принципами профессиональной направленности, политехнизма, единства обучения и воспитания, индивидуализации обучения, приоритета специальности, ранней профессиональной ориентации и др.

4. Систему непрерывного дискретного (многоуровневого) профессионального образования можно представить в виде пространственно-временной модели, основанной на доминирующем принципе инверсной фундаментализации при условии, что системообразующим фактором является одна или несколько фундаментальных дисциплин, определяющих направление (специальность) подготовки.

5. Практическая реализация организационной модели интеграции уровней профессионального образования в форме учебно-экспериментального объединения «Школа – профессиональное училище – колледж – вуз производство», основанной на единстве централизации и автономии составляющих подсистем, позволила доказать преимущества непрерывной многоуровневой системы профессионального образования.

6. Трансформированная структура учебного плана, построенная в соответствии с доминирующим принципом инверсной фундаментализации и с учетом квалификационных характеристик основных уровней профессионального образования, позволяет реализовать в техническом вузе систему непрерывного многоуровневого профессионального образования.

7. Применение системного подхода к проектированию системы «Учебный план» и оптимальное проектирование ее составляющих обеспечивает максимальное приближение к выполнению в обучении

всех квалификационных требований к специалисту при минимальных затратах времени и средств.

8. Разработанные модели научно-методической системы профессионально направленного обучения фундаментальным дисциплинам на примере физики в техническом вузе и педагогической системы теоретического обеспечения общеинженерной подготовки (на примере ТОЭ) на основе преемственной дифференциации содержания, методов, форм и средств обучения по уровням профессиональной подготовки с учетом модели специалиста каждой квалификационной ступени позволяют организовать обучение студентов в условиях системы непрерывного многоуровневого образования.

9. Разработаны инновационные технологии, позволяющие успешно реализовать систему непрерывного многоуровневого профессионального образования в вузе.

10. Анализ результатов учебного процесса в ТолПИ в течение шести лет, с 1995 по 2001 годы, показал положительную динамику основных параметров качества подготовки специалистов: успеваемость, качество знаний, отчисление из института по неуважительным причинам, распределение студентов по договорам на целевую подготовку.

2001 г.

Курина В.А.

НЕПРЕРЫВНАЯ МНОГОУРОВНЕВАЯ СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ

Актуальность исследования. Современный этап развития нашего общества характеризуется изменениями во всех сферах деятельности, в том числе и в профессионально-педагогической. Значимость высшего педагогического образования возрастает в современных условиях в силу расширения спектра социального заказа, обусловленного вариативностью средних учебных заведений (лицей, колледжи, гимназии, частные школы и т.д.) и повышением требований к профес-

сиональной подготовке учителя, вооруженного новейшими методиками и технологиями обучения, творчески решающего педагогические задачи.

Процесс реформирования системы образования совпал с резким падением производства, удорожанием жизни, увеличением количества людей, перешагнувших черту бедности. Общеобразовательные учреждения выпускают из своих стен молодежь, в большинстве случаев ни практически, ни психологически не готовой трудиться в сфере материального производства. Преодоление кризиса в экономике и общественной жизни, вызванного переходом к рыночным отношениям, объективно требует обновления всех социальных институтов и систем, в том числе и образования, выработки стратегии создания реальных предпосылок для творческого развития личности, что повышает роль технологической подготовки молодого поколения и усиливает необходимость повышения уровня квалификации учителей технологии. Для педагогических вузов, подготовка учителей технологии приобретает особую актуальность в связи с расширением различных форм предпринимательской деятельности (индивидуальная, семейная, кооперативная, акционерные и арендные предприятия и др.).

Общественные реалии вызывают необходимость пересмотра основ системы подготовки учителя технологии, прежде всего самого отношения к обучаемому, который в парадигме гуманитарного образования рассматривается не как объект обучающего воздействия, а как активный субъект учебно-познавательной деятельности. Высшая школа, в том числе и педагогическая, решает проблемы, связанные с непрерывным обновлением содержания учебных предметов, а также с поиском средств индивидуализации обучения, обеспечивающих формирование личности, творчески адаптирующейся в современном социуме.

Отечественный и зарубежный опыт высшего педагогического образования убедительно подтверждает положение о том, что для эффективного решения проблемы совершенствования общеобразовательной и профессиональной подготовки необходимо учитывать

внутреннюю противоречивость требований, которым должны удовлетворять все звенья педагогической системы.

Научно-технический и социальный прогресс быстро, кардинально изменяет условия труда и содержание деятельности человека на протяжении всей его жизни. Новые прогрессивные технологии производства требуют высококвалифицированных специалистов, обладающих технологической культурой. В этих обстоятельствах особое значение приобретает прогнозирование развития содержания и форм деятельности, а вместе с тем и способностей человека, что достигается проектированием непрерывной многоуровневой системы технологической подготовки, где особая роль отводится учителю технологии.

Нормальное функционирование учебного заведения любого уровня и типа возможно только при условии сохранения стабильности содержания образования, общей структуры системы и сложившихся связей между ее элементами в течение длительного периода. В то же время, система образования и каждое из ее звеньев в отдельности могут успешно выполнять свои функции только в том случае, если они мобильны, полностью отвечают требованиям сегодняшнего дня и несут в себе определенный задел на будущее. В действительности второе условие приобретает особую актуальность, но и вступает в противоречие с требованием стабильности.

Разрешение данного противоречия достигается обоснованным выбором способов внесения фундаментальных изменений в содержание образования, комплексным решением ключевых вопросов повышения результативности и качества работы всех звеньев системы, отказом от широко бытующей практики непрерывного введения частичных, порой не согласованных между собой изменений в учебные планы и программы, планомерной деятельностью высшего учебного заведения в области прогнозирования и перспективного планирования.

Появление новых специальностей в педагогических вузах породило ряд проблем, связанных не только с содержанием подготовки, но и с организацией обучения будущего учителя, в частности учитель технологии и предпринимательства.

Высокие конечные результаты подготовки профессионалов достигаются при условии, если она организуется с наиболее полным учетом, как требований профессии, так и познавательных и потенциальных способностей каждого обучаемого. Технологическую подготовку будущих учителей следует рассматривать как управляемый процесс, функционирующий и совершенствующийся с учетом особенностей профессиональной деятельности, востребованности учителей технологии общеобразовательными и специальными школами, что предполагает высокий уровень профессиональной готовности выпускников педагогического вуза. Совокупным критерием качества обученности является степень соответствия результатов подготовки выпускников педагогического вуза требованиям профессиональной деятельности.

Следует отметить, что рыночная экономика предъявляет свои требования к технологии производства и побуждает использовать методы производства, эффективные с технологической точки зрения.

Рассмотрение технологии как предметной области (трудового обучения в том числе) позволяет разрабатывать дидактические условия, обеспечивающие формирование технологической культуры обучаемых в процессе изучения цикла учебных предметов, трудового и профессионального обучения, а также в ходе их общественно-полезного и производительного труда.

Если иметь в виду не только развитие способностей в сфере профессиональной деятельности, но и всего спектра социальных способностей человека, его общекультурное, нравственное и эстетическое воспитание, то становится очевидной глобальность проблемы разностороннего развития личности. Здесь и обнаруживается весьма ощутимый пробел в современном образовании в нем отсутствует непрерывность технологической подготовки. Сложилась ситуация, при которой технологическая подготовка, ее осмысление осуществлялись с позиций социального заказа образовательной системы в целом, а поиск путей и средств ее достижения ограничивался рамками частнодидактических подходов или политехническим образованием. Преодоление такого положения возможно за счет перехода к общедидакти-

ческому уровню разработки проблемы технологической подготовки в непрерывной многоуровневой системе «детский сад-школа-колледж-вуз». Проектирование этой системы базируется на совокупности принципов отбора и конструирования специального содержания образовательной области «Технология».

Подлежат исследованию методологические и дидактические основания технологической подготовки в новых социально-экономических условиях. Представляющей многоуровневую систему образования, включающую обоснование базового содержания и методического обеспечения образовательной области «Технология». Если предположить, что технологические знания наряду с естественно-научным и обществоведческим компонентами являются самостоятельной структурой общего образования, то разработка концепции непрерывной многоуровневой системы подготовки будущих учителей технологии является актуальным вопросом.

В настоящее время реально существует противоречие между уровнем подготовки выпускников педагогического вуза и теми требованиями, которые предъявляют общество и личность к профессионально-педагогическому образованию; между запросами личности и теми возможностями, которые предоставляют профессиональные учебные заведения своим выпускникам.

Анализ литературы, посвященной проблеме подготовки учителей, свидетельствует о многоаспектности ее изучения: дидактические (С.И. Архангельского, М. Ачилова, Ю.К. Васильева, М.Д. Горячева, В.К. Розова, Д.Н. Хмель, Т.В. Ивановой); методические (Н.М. Коньшевой, Э.Д. Новожилова, А.А. Павловой, В.Д. Симоненко); инновационные (В.И. Андреева, М.В. Кларин, П.Г. Кравцова, Л.В. Куриленко, В.Н. Михелькевича, В.Д. Шадрикова) аспекты.

Среди значительного числа исследований, посвященных проблеме профессиональной технологической подготовки (П.Р. Атутова, А.Н. Богатырева, Л.П. Заречной, Э.Р. Зеерб, Г.М. Романцева, В.Д. Симоненко, Е.В. Ткаченко, А.В. Новикова, А.Г. Щеколдина и др.), содержание и методы технологической подготовки рассмотрены

П.Н. Андрияновым, Н.И. Бабкиным, А.А. Поляковым, В.П. Беспалько, В.А. Кальней, В.И. Качневым, В.С. Ледневым, А.Я. Совой, Д.А. Тхоржевским, И.Д. Чечелем, теоретические и практические вопросы подготовки учителя трудового обучения раскрыты в работах П.Р. Атутова, С.Я. Батышева, Ю.К. Васильева, В.И. Гусева, В.А. Полякова, М.И. Махмутова, В.А. Слостенина, В.К. Щеголя и др.

Одновременно с разработкой проблемы технологической подготовки ученые акцентируют внимание на необходимости установления преемственности между средней и высшей школами еще с первого построения советской школы и до сегодняшнего дня (П.Ф. Каптерев, Н.К. Крупская, Ю.А. Кустов, М.Н. Скаткин, К.Д. Ушинский, А.В. Чаянов и др.).

Необходимость поиска путей решения проблемы подготовки учителей технологии, несмотря на то, что ее аспекты были предметом исследования по дидактическим, методическим и управленческим основаниям, обусловлена потребностью в разрешении противоречий между: объективной необходимостью подготовки квалифицированных и конкурентоспособных педагогических кадров для работы в условиях рыночной экономики и недостаточным уровнем технологической подготовки студентов педагогического вуза; потребностью общества в обеспечении социальной защиты молодежи путем повышения уровня ее профессионализма и отсутствием непрерывной многоуровневой системы образования, ориентированной на развитие технологической грамотности и культуры; необходимостью повышения уровня информационно-методической базы в проектировании и реализации непрерывного технологического учебного процесса и недостаточностью ее разработки в настоящее время; потребностью общества в технологически культурном учителе на основе соответствующих теоретических обоснований и их практического внедрения и отсутствием модели профессиональной подготовки учителей технологии на основе интеграции учебных предметов и спецкурсов.

Стремление найти пути разрешения указанных противоречий определило проблему исследования. В теоретическом плане – это про-

блема разработки модели подготовки учителей технологии. В практическом плане – это проблема определения содержания и средств формирования технологической культуры будущих учителей технологии.

Значимость высшего педагогического образования возрастает в силу расширения спектра социального заказа в современных условиях, когда наблюдается вариативность средних учебных заведений: лицеи, колледжи, гимназии, частные школы и т.д. Современный этап развития среднего образования выдвигает повышенные требования к профессиональной подготовке учителя: наличие способностей к применению новейших методов и технологий обучения, творчески мыслящего созидателя учебного процесса.

Одной из характерных особенностей развития науки и техники является широкое распространение идей системных исследований, системного подхода, общей теории систем. В педагогической практике часто в разных контекстах используется понятие «система».

Под педагогической системой понимаем совокупность особым образом связанных между собой человеческих, материально-технических, информационных, нормативно-правовых и других компонентов учебно-воспитательного процесса, обеспечивающих прогнозируемые результаты образования.

Разновидности педагогических систем характеризуются не своими сущностными особенностями, а их назначением, видом организации и функционирования. Любая система, в том числе и педагогическая, включает ряд взаимосвязанных аспектов: элементарный, определяющий содержание компонентов, из которых образована система; структурный, раскрывающий внутреннюю организацию системы и способы взаимодействия ее компонентов; функциональный, показывающий, какие функции выполняют система и ее компоненты; интегративный, раскрывающий источники, факторы сохранения, совершенствования и развития; исторический, объясняющий, как возникла система, какие этапы она прошла, каковы перспективы ее развития. В ходе анализа литературы по проблеме подготовки учителей технологии была определена неоднозначность взглядов относительно компо-

нентного состава структуры педагогических систем. Это объясняется тем, что выбор компонентов, т.е. подсистем, имеет различные основания и является интуитивным творческим актом. Кроме того, педагогическая система может исследоваться в статике и в динамике как педагогический процесс.

Дидактическая система технологической подготовки является важнейшей частью педагогической системы профессиональной подготовки учителей технологии и функционирует в ее составе. Значение технологической подготовки обусловлено новыми социальными требованиями и научно-техническим прогрессом, а также развитием современных технологий производства. В связи с чем, появилась необходимость подготовки высококвалифицированного специалиста (учителя технологии), связанного с преобразовательной деятельностью.

Ретроспективный анализ становления трудового обучения в России позволил выявить закономерность перехода образования к технологической подготовке, в связи с происходящими изменениями в обществе и производственных процессах, а также необходимость внедрения образовательной области «Технология», так как учителю технологии принадлежит центральное место в трудовой и профессиональной подготовке молодого поколения к дальнейшей жизнедеятельности. Обзор исторической литературы показал, что детский труд использовали с незапамятных времен. Первые появившиеся дошкольные учреждения основной целью ставили привлечения детей к сильному производительному труду. Развитие сети дошкольных учреждений потребовало подготовки воспитателей детских садов, способных прививать трудовые навыки детям. Учительские курсы, педагогические училища, а затем и колледжи, готовящие воспитателей детских садов, в своих учебных планах предполагали формирование знаний о трудовых операциях, технологиях и процессах изготовления изделий. Основной задачей системы трудовой подготовки общеобразовательных школ, существовавшей в России с 1918 года, являлась реализация принципа политехнизма. Ряд реформ, проводимых в общеобразовательных школах в связи с изменениями целей и задач тру-

довой подготовки, были направлены на подготовку молодого поколения к трудовой жизни. Положительным в допрофессиональной подготовке являлось то, что она строилась на принципах: целостности, непрерывности и преемственности, соединении обучения с производительным трудом, идеей политехнического образования, служит важным средством трудового воспитания. Однако, это не решало в полной мере задачу формирования творчески мыслящей личности учащихся. Образовательная область «Технология» позволяет реализовать подготовку школьников к трудовой деятельности на основе прикладных видов художественного труда в виде народных ремесел, что способствует сохранить традиции и обычаи различных народностей.

В настоящее время понятие «технология» стало своеобразным регулятивом научного и практического мышления. Технология является интегративной частью нашего общественного интеллекта. Она влияет на окружающую среду, идеологию, социальную структуру, т.е. каждая сфера деятельности человека имеет свои специфические технологии. В связи с этим возникает потребность в формировании технологической культуры у каждого индивидуума, в том числе и у будущего учителя технологии.

Технология может быть рассмотрена в виде трех основных блоков, четкие границы между которыми нельзя провести: образование (педагогическая инновация, предметная область), приоритет которого – знания; научная деятельность, основой которой являются процесс и результаты теоретического и практического исследования (систематизированное применение научных знаний); практическая деятельность, предполагающая процесс рационального применения ресурсов.

Технология – это педагогическая деятельность, максимально реализующая в себе законы обучения, воспитания и развития личности и потому обеспечивающая ее конечные результаты.

Эффективность подготовки учителя технологии зависит от множества факторов, среди которых непрерывность и длительность процесса обучения. Технологическая подготовка в локальных образовательных учреждениях не решает проблемы подготовки высококвали-

фицированного педагога, интеграция же ее в непрерывную многоуровневую систему позволяет реализовать более полно цели этой подготовки.

Непрерывное технологическое образование рассматривается как целостная система, обеспечивающая обновление знаний, умений, навыков на протяжении всей жизни человека.

Непрерывное многоуровневое профессиональное образование предполагает воспитание и самовоспитание личности, развитие общих и специальных способностей и талантов человека, стремление к непрерывному совершенствованию интеллекта через реализацию собственных потребностей, умений и навыков учиться, приобретать и систематизировать знания. Оно предоставляет возможность каждому обучающемуся не только получить профессиональную подготовку на данном уровне, но и при наличии способностей к обучению продвигнуться на более высокие ступени образования, а при необходимости сократить сроки обучения; позволяет повысить эффективность образования за счет исключения дублирования учебных программ и осуществить частичную интеграцию материальной базы, приведя ее в соответствие с интеграцией учебных программ; повышает престиж и конкурентоспособность профессионального образования, обеспечить растущий спрос на выпускников учебных заведений, осуществляющих обучение по комплексным профессиональным программам.

Система непрерывного профессионального образования воспринимается как целостный объект, характеризующийся определенной структурой, содержащей ряд звеньев, представляющих собой образовательные учреждения разных уровней и подсистему самообразования.

В общем виде структура непрерывной технологической подготовки в нашей работе проектировалась исходя из следующих положений. Во-первых, учитывалось развитие основных институциональных форм: детский сад (формирование первоначальных технологических знаний о трудовых процессах и развитие первоначальных умений по выполнению отдельных видов труд); общее среднее образование (формирование фундаментальных технологических знаний и развитие

основных трудовых умений и навыков); специальное образование (первоначальное формирование специальных и профессиональных знаний и умений); высшее профессиональное образование (формирование специальных и профессиональных знаний и умений). Во-вторых, принималось во внимание наличие общегосударственной и региональной системы профессиональной ориентации, способствующей выявлению и реализации индивидуальных способностей и профессиональных склонностей каждого человека и подготовки к осознанному выбору профессии.

Система профессиональной технологической подготовки постоянно испытывает проблему дефицита времени для качественного обучения специалистов. Высокие требования, предъявляемые обществом к специалисту с высшим образованием, а также невозможность для образовательной системы за отведенный нормативный срок (в среднем – 5 лет) передать необходимые технологические знания, умения, навыки и обеспечить дальнейшее интеллектуально-личностное развитие будущего учителя технологии заставляют искать новые формы и методы обучения, новые подходы в организации образования. Предпочтительней становится такая стратегия, которая охватывает несколько уровней профессионального образования и, вместе с тем, позволяет рационализировать содержание обучения и повысить качество высшего профессионального образования. В связи с чем, одним из основных вопросов исследования был вопрос о конструировании модели непрерывной многоуровневой системы подготовки будущих учителей технологии.

Структурная модель непрерывной многоуровневой системы подготовки учителей технологии строится исходя из двух позиций: с позиции формирования качеств личности будущего специалиста (персональный блок) и с позиции реализации поставленной цели (тактический блок, включающий в себя средства, формы и методы обучения).

Содержание образования, как воплощение целей процесса подготовки будущего учителя технологии, в его конкретном наполнении и

последовательности, обуславливает выбор структуры деятельности и средств педагогической коммуникации.

Важнейшим направлением преобразования системной подготовки будущих учителей технологии является переход на многоступенчатую систему получения образования (рис. 1).

Технологическая подготовка рассматривается в качестве составного элемента непрерывного обучения, и она же выступает основным компонентом профессионально-педагогического образования. Готовность будущего учителя технологии определяется уровнем сформированности технологической культуры.

Сущность технологической подготовки можно выразить следующим определением: это процесс подготовки обучающихся к практической деятельности на основе формирования в их сознании технологической культуры как важнейшего элемента мировоззрения и развития таких качеств личности, как технологическое мышление и творческие способности.

Технологическая культура нами также рассматривается в социальном и личностном планах: в социальном (широком) плане технологическая культура – это уровень развития жизни общества на основе целесообразной и эффективной преобразовательной деятельности людей, совокупность достигнутых технологий в материальном и духовном производстве; в личностном (узком) плане технологическая культура – это уровень овладения человеком современными способами познания и преобразования себя и окружающего мира.

В обобщенном виде под технологической культурой следует понимать уровень развития преобразовательной деятельности человека, выраженный в совокупности достигнутых технологий материального и духовного производства и позволяющий ему эффективно участвовать в современных технологических процессах на основе гармоничного взаимодействия с природой, обществом и технологической средой, т.е. комфортность триады «природа – общество – техносфера».

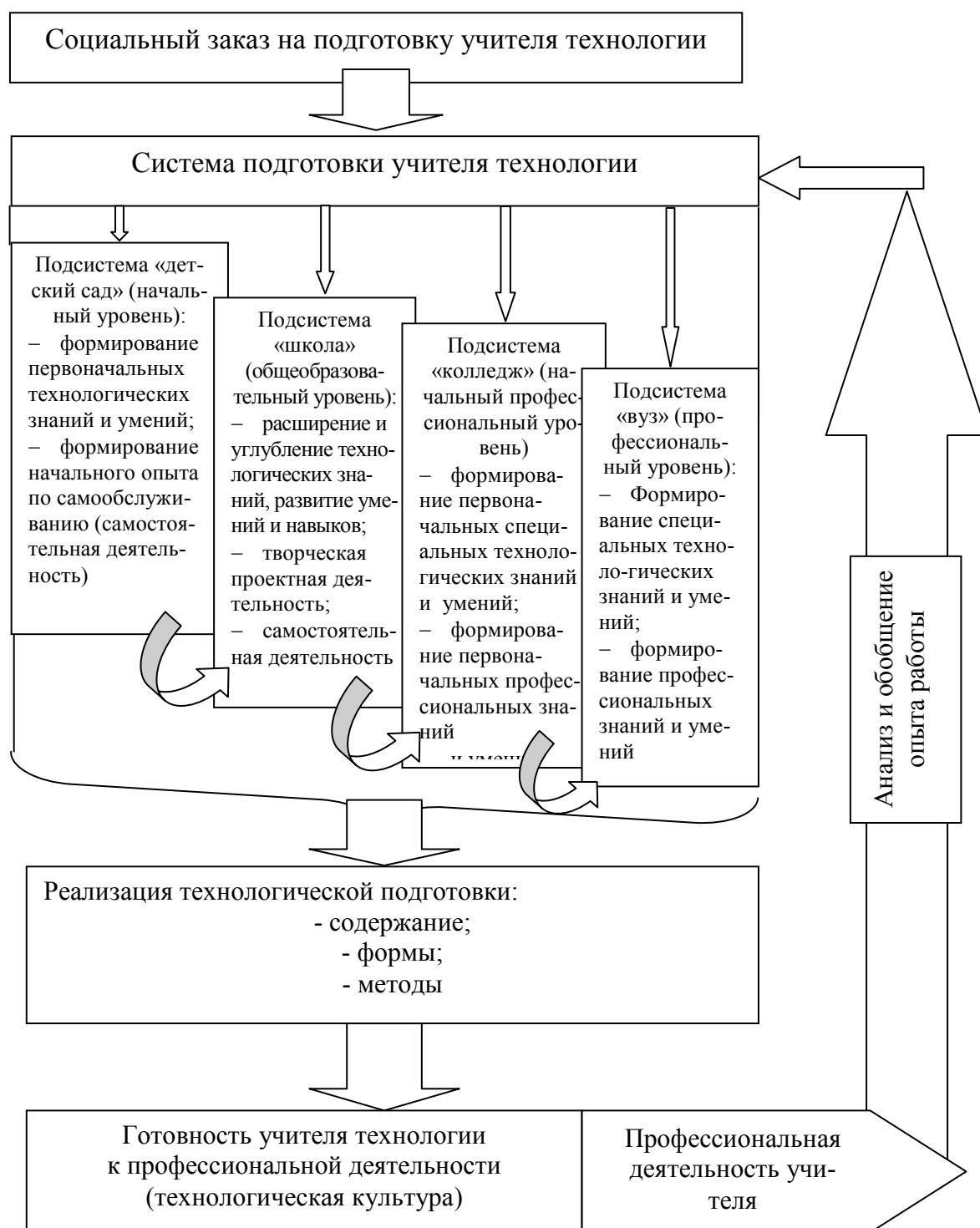


Рис. 1. Модель непрерывной многоуровневой системы подготовки будущего учителя технологии

Технологическая культура является основой и важнейшим показателем уровня развития общества и производства, в том числе материального и духовного благополучия человека, а также одним из фундаментальных компонентов общей культуры, поэтому она выра-

жает достигнутый уровень развития преобразовательной деятельности человека и общества в целом. На основе этого *технологическая культура* представляет собой совокупность компонентов общей культуры, творческой, проблемно ориентированной человеческой деятельности, основанных на знаниях и технологическом мышлении о способах и средствах проведения различных процессов в сфере усовершенствования и создания новых объектов и систем (производственных, педагогических), а также на гносеологических, управленческих, технологических и других отношениях, возникающих в процессе осуществления данной деятельности и используемых для удовлетворения потребностей и желаний людей.

Процесс формирования технологической культуры связан с развитием технологического мышления и творческих способностей будущего учителя технологии.

Под технологическим мышлением нами понимается мыслительная способность человека к преобразовательной деятельности по созданию материальных и духовных ценностей для блага человека, общества, природной среды, обобщенное и опосредованное отражение индивидом научно-технологической сферы.

Технологическое мышление характеризуется следующими особенностями.

1. Технологическое мышление направлено не столько на познание окружающей действительности, сколько на ее изменение в интересах человека. Целевая установка здесь связана, прежде всего, с поиском ответа на вопрос «Как?», а не на вопрос «Что?». Такая установка более содержательна и созидательна, она направлена на создание нового объекта или придание ему новых качеств. Это обуславливает изменение содержания и способствует добыванию знаний об окружающей действительности.

2. В технологическом мышлении изменяются функции знаний. С одной стороны, знания необходимы для познания объективной реальности, с другой стороны, они должны способствовать открытию еще не познанных объектов или новых качеств и функций материальных

или духовных образований. Знания в технологическом мышлении должны носить комплексный характер и иметь гностический, изыскательный и преобразовательный аспекты.

3. В процессе формирования технологического мышления ведущее место отводится методам и средствам усвоения нового учебного материала. Особое внимание при этом должно уделяться таким современным методам поиска решения различных задач, как мозговой штурм, метод морфологического анализа и синтеза, метод фокальных объектов, функционально-стоимостный анализ, метод проектов, деловые и ролевые игры, мыслительный эксперимент и др.

Технологическое мышление предполагает сформированность таких умственных действий, как умение оценивать собственную деятельность и ее результаты на основе рефлексии, быстро переходить с одного уровня обобщения на другой, анализировать и прогнозировать экономические, экологические последствия, строить образ оптимального конечного результата этой деятельности.

Технологическое мышление должно быть проектным и представлять собой процесс обобщенного и опосредованного познания действительности, в ходе которого человек использует технологические, технические, экономические и другие знания для выполнения проектов по созданию товаров или услуг от идеи до ее реализации.

Технологическое мышление отражает объективную реальность, привязанную к процессуальному изменению, которое характерно для технологии.

Проектирование и реализация непрерывной многоуровневой системы «детский сад-школа-колледж-вуз» предполагает разработку концепции осуществления технологической подготовки, которая способствовала бы формированию готовности будущего учителя технологии к профессиональной деятельности. Внутренние взаимосвязи подсистем технологической подготовки определяются разработкой необходимого содержания, использования соответствующих методов и подходов обучения.

При разработке концепции непрерывной многоуровневой системы подготовки будущих учителей технологии учитывалась важность

формирования технологической культуры, которая предполагала внедрение в учебный процесс специфического (регионального) компонента в учебные дисциплины, курсы и спецкурсы.

Не отвергая ценностей существующей одноуровневой образовательной системы, укажем на ряд существенных преимуществ непрерывной многоуровневой системы. Во-первых, основной акцент в непрерывной многоуровневой системе подготовки будущих учителей технологии сделан на повышении адаптивности выпускников в обществе, школе и на производстве, что особенно важно в условиях рыночной экономики и рынка труда. Во-вторых, она предусматривает существенное возрастание роли гуманитаризации и фундаментализации содержания учебного процесса. В свою очередь, на основе фундаментализации обучения реализуется подготовка к практической деятельности, т.е. осуществляется профессионализация будущего специалиста. В этом смысле новую образовательную многоуровневую систему можно назвать образовательно-профессиональной, в которой ведущая роль на первом этапе отводится образованию по фундаментальным областям знаний, а на втором – широкой профессионализации.

При разработке концепции непрерывной многоуровневой системы подготовки будущего учителя технологии учитывались следующие характерные черты, присущие технологии как отрасли знаний: технологию создают и используют люди; технология отвечает на нужды людей; технология включает действия для увеличения возможностей человека; применение технологии предполагает создание, внедрение, оценивание и управление; технология внедряется через взаимодействие ресурсов и систем; технология существует в социально-культурной среде; технология влияет и подвергается влиянию окружающей среды, людей, общества, культуры; технология формируется под влиянием ценностей и формирует их.

В процессе преподавания предметной области «Технология» должны быть реализуются следующие задачи: формирование политехнических знаний об основных наиболее распространенных и перспективных технологиях и системы умственных, сенсорных и физических действий; привитие первоначальных жизненно необходимых

знаний и умений вести домашнее хозяйство и экономику семьи; ознакомление с основами современного производства и сферы услуг; развитие самостоятельности и способности решать творческие и изобретательские задачи; обеспечение осуществления самопознания, изучения мира профессий, выполнения профессиональных проб с целью адекватного профессионального самоопределения; осуществление воспитания трудолюбия, предприимчивости, коллективизма, человечности и милосердия, обязательности, честности, ответственности и порядочности, культуры поведения и бесконфликтного общения (нравственное воспитание); воспитание бережного отношения к природе и природным ресурсам, формирование активной экологической жизненной позиции в процессе учебно-трудовой деятельности (экологическое воспитание); использование в качестве объектов труда потребительских изделий и оформление их с учетом требований дизайна и декоративно-прикладного искусства для повышения их конкурентоспособности при реализации, развитие художественной инициативы ученика (эстетическое воспитание).

Важным компонентом концепции непрерывной многоуровневой системы подготовки будущих учителей технологии являются знания. *Технологические знания* включают в себя следующее: знание базовых технологических понятий (технология, технологическая культура, технологическая среда, способы преобразовательной деятельности, технологическая этика, технологическая эстетика и др.); знание основных способов, средств и путей преобразовательной деятельности; представление о техносфере как объективной, реально существующей и развивающейся части планетарной системы; представление о технике и технологии как результате интеллектуальной, эмоционально-психической и трудовой деятельности человека; знание основных применяемых и перспективных технологий материальной и духовной сфер жизнедеятельности людей; знание сущности и содержания процесса профессионального самоопределения и карьеры человека; представление о связи и взаиморазвитии технологической и естественно-гуманитарной областей знаний; знание и понимание положительного

и отрицательного влияния техники и технологии на человека, естественную природу и общество и необходимости оптимального развития техносферы как условия существования цивилизации; знание общих правил безопасной преобразовательной деятельности; знание экономических аспектов технологий; знание показателей готовности человека к успешной профессиональной деятельности.

Другой важной составляющей подготовки будущих учителей технологии являются *технологические умения*. К ним относятся следующие: умение правильно осуществлять стратегию своего профессионального выбора и профессиональной карьеры; умение сознательно и творчески выбирать оптимальные способы преобразовательной деятельности из массы альтернативных подходов с учетом их последствий для природы и общества; умение быстро осваивать новые профессии, технологические операции и технологии в целом; умение планировать свою деятельность, прогнозировать и предвидеть ее результаты, оценивать экономическую эффективность этой деятельности; умение мыслить системно и комплексно, самостоятельно выявлять потребности в информационном обеспечении деятельности, непрерывно овладевать новыми знаниями и применять их в качестве средств преобразовательной деятельности, быть всегда в «деловой» форме и чутко реагировать на постоянно изменяющуюся информационную и технологическую обстановку; графические умения по разработке, построению и моделированию графических изображений, связанных с преобразовательной деятельностью и учетом графического дизайна; умение осуществлять проектную деятельность, направленную на самостоятельную разработку и изготовление изделия (услуги) от идеи до ее воплощения; умение осуществлять дизайн-анализ технологической среды, своего рабочего места и среды проживания; умение определять уровень своей готовности к преобразовательной деятельности.

Разработанная нами непрерывная многоуровневая система подготовки будущих учителей технологии предусматривает формирование у них *технологически важных качеств*, к которым можно отнести сле-

дующие: сформированность профессионального самоопределения; трудолюбие, предприимчивость, коллективизм; разнообразие интересов и склонностей; гибкость мышления, направленного на выбор оптимальных способов преобразовательной деятельности с целью повышения качества своей жизни и развития; высокую профессиональную компетентность и мастерство; профессиональную мобильность, позволяющую быстро осваивать новые профессии и технологии, адаптироваться к изменяющимся предметам, средствам и условиям труда; самостоятельность, способность творчески решать технологические задачи; эмоциональную устойчивость, способность к коммуникативной деятельности; высокую ответственность и дисциплинированность; развитие эстетических чувств и вкусов; сформированность современного экономического мышления, хорошее общее физическое развитие и здоровье; потребность в качественной подготовке к преобразовательной деятельности в современном информационно и технически насыщенном мире, стремление к постоянному образованию; сформированность потребности в постоянном самосовершенствовании.

При создании концепции непрерывной многоуровневой системы подготовки будущих учителей технологии были поставлены следующие цели *технологического образования*: подготовка обучаемых к преобразовательной деятельности в общественном производстве, формирование в их сознании технико-технологической картины мира (наряду с естественно-научной и социально-исторической) и развитие таких качеств личности, как преобразующее мышление и творческие способности; создание оптимальных условий для развития личности и нахождения ею своего «Я» за счет участия в различных видах учебной и трудовой деятельности.

Важным условием функционирования непрерывной многоуровневой системы подготовки учителей технологии является формирование технологических знаний, которые можно разделить на практические и теоретические. Под практическими знаниями мы понимаем материал, необходимый для выполнения практических действий, в данном случае связанный с педагогической деятельностью в сфере

преподавания технологии как предметной области, т.е. с практикой преподавания технологии. Реализация этого компонента технологической подготовки происходит при прохождении студентами технологической и педагогической практик. Теоретические знания – более сложный компонент, поскольку в реализуемых образовательных программах содержатся различные знания: фундаментальные, прикладные, специальные и т.д. Для непрерывной технологической подготовки важен каждый из названных видов знаний. При выявлении технологических знаний у студентов необходимо учитывать все виды учебной деятельности.

Формирование технологической культуры и профессиональных качеств личности учителя технологии невозможно без осуществления научно-исследовательской работы, в том числе и в процессе выполнения ими курсовых и дипломных работ. Эти два элемента формирования технологических знаний не только выполняют функцию накопления знаний, но и подготавливают студентов к педагогической деятельности как постоянно изменяющемуся и совершенствующемуся процессу. Важным в перечисленных видах деятельности является умение студентов овладевать частью материала самостоятельно, либо изучать более глубоко ту или иную проблему. Поэтому в приобретении студентами всей совокупности знаний следует выделить третий важный элемент формирования технологических знаний – самостоятельную деятельность.

Технологическая подготовка предполагает соединение и взаимодействие нескольких дисциплин, разделов, поэтому следующим наиболее важным условием непрерывной технологической подготовки являются интеграционные процессы. В работе рассматривается сквозная интеграция, осуществляемая через межпредметные и внутрипредметные связи, так и интеграция знания во всей системе подготовки будущего учителя технологии.

Деятельность учителя непосредственно связана с формированием творческой личности ученика, студента, что и определило третье условие непрерывной технологической подготовки.

Наиболее важным элементом в творческой деятельности учителя технологии является организация и управление проектной деятельностью учащихся, использование в процессе обучения различных творческих заданий, нацеленных на формирование творчески активной личности. Важным элементом в реализации названного условия является научно-исследовательская работа будущих учителей технологии.

Наиболее эффективным будет тот процесс обучения, в котором используются различные формы (индивидуальная, групповая, коллективная), методы (игры, взаимо-и самопроверки), средства (наглядные, компьютерные) обучения. Поэтому следующее условие эффективной реализации непрерывной многоуровневой системы подготовки будущих учителей технологии – инновационные процессы.

Процесс подготовки учителей технологии должен учитывать еще одно важное условие – дифференцированный подход к их обучению. Названное условие предполагает решение задачи вариативности обучения на основе возрастных и физических возможностей обучаемых, а также учитывает индивидуальные способности личности.

Разработанная концепция непрерывной многоуровневой системы подготовки будущего учителя технологии апробирована в процессе организации учебной деятельности студентов технологического факультета Стерлитамакского государственного педагогического института.

Важной частью предмета «Технология», а также непрерывной многоуровневой системы подготовки будущих учителей технологии является новая разработанная система контроля результатов обучения. Это связано с тем, что традиционная система контроля, используемая в отечественной педагогике, обладает рядом существенных недостатков. Во-первых, использование пятибалльной системы для оценки качества знаний, умений и навыков не дает возможности объективно оценить уровень сформированности технологической культуры студента. Учитель находится в трудном положении, поскольку с одной стороны, он должен показать уровень студента относительно друг друга, с другой – объективно оценить каждого в соответствии с

ориентировочными нормами оценки и, кроме того, – показать прогресс каждого обучающегося. Во-вторых, невозможность учета при оценке разнообразных аспектов деятельности обучающихся (полнота знаний, использование знаний из других наук, творческое применение знаний в практической работе, качество выполнения практических работ, умение объяснить научные основы практической работы, степень активности в проведении опытов, наблюдений, систематичность ведения записей), хотя такая необходимость существует. Концепция непрерывной многоуровневой системы подготовки будущих учителей технологии требуют увеличения комплексности оценки за счет добавления следующих характеристик – степень сформированности представлений о технике и технологии, владение чертежными навыками, умение решать практические задачи и достигать качественных результатов в труде, осуществлять творческий подход при решении нестандартных задач. В-третьих, имеющиеся сейчас нормы оценок очень субъективны и приблизительны.

В своей экспериментальной работе сформированность технологической культуры, т.е. готовность будущего учителя технологии к профессиональной деятельности мы определяем в виде совокупности трех компонентов: когнитивный – знаниевый; операциональный – формирование умений; креативный – развитие творческих способностей.

Когнитивный компонент готовности учитывался через академическую успеваемость при изучении дисциплин технологического блока.

Креативный компонент готовности к профессионально-педагогической деятельности определялся при выполнении студентами творческих проектов и заданий, исследовательской работы над дипломными и курсовыми проектами.

Кроме этого проводилось определение технологического мышления студентов с помощью теста Беннета.

Исследование, проведенное в Стерлитамакском государственном педагогическом институте, выявило у студентов технолого-экономического факультета недостаточную сформированность технологической культуры, что непосредственно связано с уровнем общей техно-

логической грамотности, развитием творческих способностей и технологическим мышлением.

В ходе эксперимента проводились лекционные и практические занятия по ряду дисциплин, курсов и спецкурсов с использованием специфического (регионального) компонента. На лабораторных и семинарских занятиях по методике преподавания технологии оттачивались профессиональные умения, рассматривались актуальные проблемы деятельности учителя технологии (когнитивный и операциональный компоненты). Курсы «Рисунок костюма», «Лоскутная пластика», «Компьютерная графика», а также разделы и темы дисциплин «Графика», «Технология конструкционных материалов», «Методика преподавания черчения» позволили реализовать креативный компонент технологической культуры.

Изучению влияния специфического (регионального) компонента на формирование будущего учителя технологии была посвящена экспериментальная часть исследования. Проверялось предположение о действенности разработанной непрерывной многоуровневой системы подготовки будущих учителей технологии.

По результатам исследования установлена недостаточная методическая подготовка студентов к педагогической работе с учащимися. Прохождение педагогической практики, в процессе которой студенты использовали задания на конструирование, моделирование и организовывали выполнение со школьниками творческих проектов, повысило общую технологическую грамотность, технологическое мышление и готовность к организации творческой деятельности учащихся.

Для подтверждения выдвинутых в ходе исследования предположений был проведен корреляционный анализ, который подтвердил взаимосвязь компонентов в непрерывной многоуровневой системе подготовки будущих учителей технологии.

В целом результаты исследования свидетельствуют о том, что сформированность технологической культуры у будущих учителей технологии происходит, когда осуществляется интеграция психолого-педагогических, методических и специальных дисциплин, применя-

ются индивидуализация и дифференциация обучения, традиционные и инновационные формы и средства обучения и в теоретической и практической технологической подготовке используется специфический (региональный) компонент. Все это является доказательством эффективности реализации непрерывной многоуровневой системы подготовки будущих учителей технологии.

Полученные в результате апробации и опытной эксплуатации разработанной непрерывной многоуровневой системы подготовки будущих учителей технологии «детский сад-школа-колледж-вуз» данные подтверждают правильность выдвинутых предположений и позволяют сделать следующие выводы:

1. Наиболее полное формирование технологических профессиональных качеств личности будущего учителя технологии возможно только в непрерывной многоуровневой системе «детский сад-школа-колледж-вуз», которая основывается на культурологическом подходе, учитывает специфический (региональный) компонент, реализуется с использованием разнообразных форм, методов и средств обучения. Разработанная и апробированная на технолого-экономическом факультете Стерлитамакского государственного педагогического института концепция непрерывной многоуровневой системы подготовки будущих учителей технологии позволяет эффективно реализовывать технологическое образование и повысить уровень их готовности к профессиональной деятельности.

2. Выдвинутые основные принципы проектирования (интеграция, дифференциация, индивидуализация обучения) непрерывной многоуровневой системы «детский сад-школа-колледж-вуз» подготовки учителей технологии позволили объединить отдельные подсистемы в единый комплекс обучения, гарантирующий достижение поставленной цели – формирование готовности будущего учителя технологии к профессиональной деятельности.

3. Предложенная модель непрерывной многоуровневой системы подготовки будущих учителей технологии раскрывает содержание входящих в нее подсистем и их взаимосвязь на основе преемственно-

сти; меж- и внутридисциплинарного взаимодействия содержания для поэтапного формирования технологической культуры. Отбор содержания подсистем опирался на идеи формирования проектируемого содержания, выдвинутые В.В. Краевским.

4. На основе анализа психолого-педагогической, научно-методической литературы, рассмотренных исторических и дидактических предпосылок проектирования непрерывной многоуровневой системы подготовки будущих учителей технологии определена важность формирования технологической культуры (готовность учителя технологии к профессионально-педагогической деятельности), включающей технологическую грамотность и технологическое мышление.

5. Реализация разработанной непрерывной многоуровневой системы подготовки учителей технологии обеспечивается разработанным учебно-методическим комплексом в составе ряда авторских программ, учебных пособий, конспектов лекций учебных дисциплин и спецкурсов («Основы научного исследования», «Методика обучения учащихся черчению (графике)», «Начертательная геометрия», «Рисунок костюма», «Компьютерная графика», «Творческая проектная деятельность в младших классах», «Семейное трудовое и технологическое обучение» и др.), позволяющих эффективно формировать технологическую культуру специалиста.

6. Разработанные критерии сформированности технологической культуры позволили определить уровни готовности будущих учителей технологии к профессионально-педагогической деятельности. Опытнo-экспериментальная проверка и полученные результаты педагогического исследования подтверждают эффективность функционирования непрерывной многоуровневой системы подготовки будущих учителей технологии.

Проведенное исследование не может претендовать на исчерпывающую научную разработку всех затронутых аспектов сложнейшего процесса подготовки высококвалифицированных, конкурентоспособных специалистов-учителей предметной области «Технология». К числу проблем, нуждающихся в дальнейшей разработке относятся —

создание комплекта единых программ непрерывного технологического образования; разработка и внедрение инновационных форм, методов и средств организации процесса подготовки будущих учителей технологии.

2004 г.

Борозенец Г.К.

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Актуальность исследования. Социально-экономические перемены обусловили вполне закономерное возвращение к человеку, деятельность и взаимодействие которого с миром и с людьми разворачиваются в режиме диалога с «другим». Попытка построения открытого, демократического общества связана с гармонизацией отношений между разными людьми, являющимися и субъектами другой культуры.

Решение данной задачи в условиях модернизации высшего профессионального образования, становления новой системы, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство, смены образовательной парадигмы, связано с поиском таких подходов и методов обучения студентов неязыковых вузов иностранному языку в условиях гуманизации образовательного процесса, реализация которых выводит будущего специалиста на межкультурное взаимодействие. Благодаря этому он строит конструктивные отношения с другими людьми в контексте своей профессиональной деятельности, осознанно познает социум, людей и себя в этом многоликом, быстро изменяющемся мире, понимающе сохраняет то ценное, что есть в своей и «чужой» культуре, объясняет, интерпретирует познаваемое и познанное через человека, через его вхождение во «множественность» существующих культур.

Переход к непрерывному интегрированному образованию в системе неязыковых вузов, характеризующийся тремя современными установками обучения – овладением основной и дополнительными специальностями, компьютерной и другой необходимой техникой и первым, вторым или третьим иностранным языком, актуализирует новый социальный заказ на подготовку высококвалифицированных кадров для народного хозяйства в различных типах высших и средних учебных заведений нашей страны.

В этих условиях обращение к проблеме формирования коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов средствами иностранного языка (с учетом возможностей создания оптимальных коммуникативно направленных технологий и аутентичных учебных средств) является не только актуальным, но и необходимым по многим причинам. Главная из них – необходимость теоретического обоснования и экспериментальной проверки эффективности обучения иностранным языкам с учетом результатов исследований в области смежных наук (педагогике, психологии, психолингвистики, лингвистики, лингводидактики). Центральное место в этом процессе следует отвести педагогике и методике обучения студентов неязыковых вузов.

Идеи гуманизации, интенсификации, активизации, коммуникативности и профессионализации в преподавании современных иностранных языков в системе довузовского, вузовского и послевузовского образования вызваны к жизни динамикой развития общественных и научно-технических связей, экономических отношений в странах Европы во второй половине XX века. В области образования и культуры эти идеи разрабатываются Советом по культурному сотрудничеству демократических стран Европы, включающим также и Российскую Федерацию. Основная цель этой деятельности заключается в развитии такого типа образования в Европе, который соответствует нуждам современного общества, в том числе в объединении народов Европы через осознание ими культурной общности. Задачами Совета Европы являются и помощь в осуществлении и поддержке нововведений в преподавании языков и содействие в подготовке преподавателей.

В русле гуманистической педагогики образования и воспитания с 70-х годов наибольшее распространение получили два параллельно развивающихся направления в преподавании языков: коммуникативный подход (Р. Беринтофт, Д. Жиро, Х. Крумм, Х.Е. Пифо, В.М. Риверс, Д. Хейндлер, Д. Шейлз, И. ван Эк; И.Л. Бим, Г.В. Колшанский, С.И. Мельник, Е.И. Пассов и ряд других зарубежных и отечественных авторов) и суггестивная педагогика (суггестопедия), или педагогика внушения, восходящая к ее создателю – болгарскому ученому Г.К. Лозанову и его последователям в области интенсивного обучения иностранным языкам (Л.Ш. Гегечкори, Г.А. Китайгородская, М.М. Майорова, В.В. Петрусинский, И.Ю. Шехтер и др.).

В 80-90-х годах был выполнен ряд фундаментальных и значимых теоретико-практических диссертационных и монографических исследований по проблемам лингводидактики обучения иностранным языкам: обучение пониманию иноязычной речи (И.И. Халеева); лингводидактические основы обучения стратегии речевого поведения в межкультурной коммуникации (Т.Н. Астафурова, В.П. Фурманов); коммуникативная ориентированность обучения иностранным языкам в неязыковом вузе и формирование иноязычной коммуникативной компетенции по видам речевой деятельности (А.Я. Багрова, Е.И. Калмыкова, Л.С. Каменская, С.А. Кузнецова, Л.Л. Лагутина, Е.В. Мусницкая и др.); вариативность в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе в рамках многоуровневой системы обучения (Н.М. Громова; Л.П. Смирнова, О.О. Смирнова и др.); обучение профориентированному иноязычному общению (Л.А. Анисимова, Н.Г. Валеева, Л.И. Девина, Г.П. Савченко, В.Ф. Тенищева, Л.В. Юхненко и др.).

Отмечая теоретическую и практическую значимость указанных исследований, необходимо отметить, что проблема формирования коммуникативной компетентности студентов средствами иностранного языка на основе уровневого подхода и интеграции известных методов и приемов интенсивного и коммуникативного обучения в рамках гуманистической педагогики остается одной из мало разработанных в

области теории и методики обучения иноязычной устной и письменной коммуникации.

Идея формирования коммуникативной компетентности будущего специалиста является не просто отображением ведущих тенденций изменяющегося мира, стимулирующих поиск таких его оснований, которые обеспечивают условия для жизни, достойной человека.

Появилось понимание того, что расширение коммуникативного диапазона специалиста способствует осознанию им смысла иноязычного профессионального контекста, необходимого для эффективного решения собственных профессиональных задач. В рамках данной идеи несомненный интерес представляют исследования, рассматривающие коммуникативную компетентность на основе гуманистической педагогики в первой половине XX века – от В.А. Сухомлинского (с гуманистической направленностью, глубоко человеческими принципами: доверие к школьникам, учение без принуждения, воспитание без наказания, сотрудничество учителей и учащихся, творческий труд и нравственная свобода, возможность выбора поступка и линии поведения, образа жизни и принятие ответственности за свой выбор), свидетельствующей о ее непреходящем значении, – до научных идей педагогов и психологов конца XX века (Л.Э. Заварзина, Е.И. Ильин, В.А. Кан-Калик, Т.В. Лаврикова, А.А. Леонтьев, В.И. Лещинский, И.Р. Максимова, Р.П. Мильруд, М.В. Пономарев, В.В. Сериков, Л.М. Фридман), ученых, пришедших к осознанию того, что коммуникативная компетентность – это способность (умение) осуществлять речевую деятельность, реализуя коммуникативное речевое поведение на основе фонетических, лексико-грамматических, социолингвистических и страноведческих знаний, навыков и умений (родного или иностранного языка) в соответствии с различными коммуникативными задачами и ситуациями общения.

Следует отметить, что гуманистические идеи концентрируют внимание представителей философских и психолого-педагогических школ и направлений на проблеме взаимосвязи обучения и воспитания (В.И. Лещинский, Т.В. Лаврикова, Л.Э. Заварзина). При этом диало-

гизация обучения становится важнейшей характеристикой нового педагогического мышления, а гуманизация и гуманитаризация образования нацелены на «очеловечивание» самого знания, которое должно быть личностно значимым для человека, затрагивающим сферу человеческих переживаний, гуманистических ценностей.

Попытка объединения проблематики философских, педагогических и психологических исследований о сущности и формах обучения и воспитания в неразрывное целое – образовательно-воспитательный процесс (за период около двух с половиной тысячелетий развития цивилизации) – позволяет обозначить на современном этапе насущные проблемы и подходы к определению психолого-педагогических основ формирования профессионально компетентной личности будущего специалиста – выпускника высшей профессиональной школы в коммуникативном образовательном пространстве с гуманистических позиций, а именно: обучение в форме диалога; опора на родной язык, научные знания, осознаваемые и неосознаваемые психические процессы, образное и абстрактное мышление, эмоции и чувства, практический опыт общения, интересы и речедеятельностные поступки, сотрудничество; развитие, саморазвитие, самообразование, самопознание и совершенствование творческих способностей, духовности и нравственных качеств личности; воспитание и самовоспитание человечности, ценностного отношения к миру и самому себе, индивидуальности, навыков социального поведения, самостоятельности и свободы творчества; личностно-ориентированный, диалоговый, деятельностный, интегративный подходы.

Анализ научной литературы и изучение реальной педагогической практики выявили, что в зависимости от того, как проблема коммуникативной компетентности вписана в круг научных интересов исследователей, выбираются основные аспекты ее изучения: коммуникативная компетентность определяется как «обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо, то есть обладание компетенцией» (А.В. Воловик); обосновывается сущность этого явления с точки зрения формирования вторичной языковой личности – личности, спо-

собной вступать в межкультурное общение с представителями других культур (Н.И. Гез); раскрывается, что коммуникативная компетентность есть совокупность компетенций, среди которых центральное место отводится иноязычной коммуникативной компетенции, определяется ее компонентный состав (И.Л. Бим, Н.И.Гез, И.А.Зимняя, Р.П. Мильруд, И. ван Эк, Д. Шейлз и др.).

Для дальнейшего углубления научных представлений о коммуникативной компетентности будущего специалиста среди многих проблем, возникающих при изучении этого явления, на наш взгляд, необходимо исследовать такие, которые связаны с разработкой концептуальных основ процесса творческой самореализации будущего специалиста, конструированием образовательного процесса в контексте диалога культур; обоснованием специального подхода к формированию коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов средствами иностранного языка, раскрытием сущности и структуры понятия «коммуникативная компетентность студентов неязыковых вузов», выявлением педагогических условий реализации модели формирования коммуникативной компетентности будущих специалистов в процессе изучения иностранного языка; отбором и реализацией содержания иноязычного образования в аспекте формирования коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов с учетом специфики их специальности.

Необходимость решения данных проблем обусловлена, с одной стороны, неполным соответствием подготовки студентов по иностранным языкам в высшей школе (в частности, в системе неязыковых вузов) социальному заказу общества. С другой стороны, недостаточной интеграцией гуманитарной, просветительной и учебно-воспитательной функций образования и нарушением соотношения уровней и подсистем методов обучения, приведшим к противоречиям:

– между недостаточным объемом учебного времени, отводимого учебными планами для аудиторной и самостоятельной работы студентов неязыковых вузов по иностранному языку, и практическим отсутствием учебных часов для организации аудиторной и внеаудитор-

ной самостоятельной образовательной деятельности студентов по системному формированию коммуникативной компетентности на уровне творческой самореализации личности обучающегося;

– между преобладанием теоретической подготовки по иностранному языку в неязыковом вузе и новой ориентацией вузовского обучения на практическое овладение студентами иностранным языком специальности как средством профессиональной коммуникации и гуманного развития личности;

– между многообразием существующих методов и способов обучения, применяемых для оптимизации учебно-воспитательного процесса по иностранному языку специальности, и недостаточной доказательностью методических рекомендаций преподавателям по оптимальному выбору одного метода или сочетания методов, приемов и технологий, обеспечивающих эффективное решение поставленных задач обучения и воспитания студентов с учетом прогрессивных тенденций гуманизации и профессионализации образования;

– между большим числом имеющихся профессионально ориентированных источников зарубежной и отечественной учебной литературы на иностранных языках и ограниченным наличием аутентичных учебников и учебных пособий, разработанных на основе адекватной лингводидактической модели интенсивно-коммуникативного обучения иностранному языку специальности с опорой на родной язык;

– между существующей технологией организации учебного процесса по иностранному языку в неязыковых вузах на материале профессионально ориентированных монологических учебных текстов с постоянным сравнительно-сопоставительным анализом родного и изучаемого языков, и недостатком разработок актуальных технологий, направленных на достижение практических целей повышения эффективности обучения профессиональной иноязычной коммуникации в диалоге культур.

Обозначение противоречий можно продолжить, но главное – это противоречие между современными требованиями, предъявляемыми к владению иностранным языком специальности студентом неязыко-

вого вуза в новых социально-экономических условиях, и недостаточно высоким развитием умений продуктивной профессиональной коммуникативной деятельности, необходимых для самореализации личности обучающегося на творческом уровне.

Стремление найти способы разрешения указанных противоречий и определило проблему нашего исследования. В теоретическом плане – это проблема создания концептуальной модели формирования коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов в единстве с их ориентацией на творческую самореализацию в профессиональной сфере. В практическом плане – проблема определения содержания иноязычного образования, реализация которого обеспечивает вхождение студентов неязыковых вузов в контекст диалога культур.

Изменения в общественной, политической и экономической жизни нашей страны вызвали преобразования в различных социальных сферах, в том числе и в системе высшего и среднего образования. Интеграция России в европейское и мировое сообщество, расширение международных контактов и сотрудничества в области профессиональных задач требуют переосмысления роли и веса учебных дисциплин в системе высшего профессионального образования. Значительно повышается роль иностранного языка в ориентации студентов на творческую самореализацию в условиях поликультурной среды, одним из способов которой (ориентации) является формирование коммуникативной компетентности будущих специалистов в процессе обучения иностранному языку. Тенденции изменения общей ситуации в иноязычном образовании совпадают с общими принципами его модернизации (гуманизация, индивидуализация, демократизация), которые соотносятся с основными направлениями реформирования образовательных систем мирового сообщества (Материалы ЮНЕСКО, 1990): общепланетарный глобализм и гуманизация образования; культуроведческая социологизация и экологизация содержания обучения, междисциплинарная интеграция в технологии образования; ориентация на непрерывность образования, его развивающие и гражданские функции. Эти направления требуют научного осмысления как в теории, так и в практике обучения иностранному языку.

Усложняющиеся требования к специалисту диктуют необходимость реализации принципов творческого характера развития студента, ведущей роли социокультурного контекста при реформировании современного профессионального образования (А.А. Вербицкий, В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов), учет которых позволяет преподавателю вуза формировать значимые для студентов цели собственного развития через организацию поиска ими ценностных смыслов профессиональной деятельности, придающих ей определенный культурный контекст. Все это актуализирует проблему формирования коммуникативной компетентности, разработка которой может способствовать повышению качества образования, что будет выражаться в готовности студентов к творческой самореализации.

В контексте данного исследования важным является создание модели процесса творческой самореализации будущего специалиста в профессиональной сфере (рис. 1). Исследователи утверждают, что об уровне профессионализма можно судить по степени соответствия самореализующейся личности требованиям, предъявляемым к ней профессией (Ю.И. Дик, Н.В. Кузьмина, А.В. Хуторской и др.).

Уровень творческой саморелизации принимается за общенациональный параметр, а его механизмом становится активная, мобильная, творческая личность. Формирование такой личности требует создания условий, активизирующих потребность студентов в творческой самореализации.

Исследованием установлено, что для развития потребности студентов в творческой самореализации [от блока гармоничного развития (ГР) при опоре на блоки интеллектуализации мыслительной деятельности (ИМД) и эмоциональной рефлексии (ЭР) через блок социальной интегрированности (СИ) к блокам творческого потенциала (ТП) и индивидуальности личности (ИЛ)] оптимальной является такая организация процесса обучения, при которой у студентов неязыковых вузов вырабатываются способности к нестандартным способам осуществления деятельности, к поиску вариативных решений и к прогнозированию результатов профессиональной деятельности.



Рис. 1. Модель творческой самореализации (ТСР) личности обучающегося в процессе изучения иностранного языка специальности

При этом организация процесса обучения студентов иностранному языку, адекватная процессу коммуникации, обусловлена феноме-

ном переноса, суть которого заключается в осознании студентами адекватности условий обучения условиям реальной профессиональной деятельности, и феноменом мотивации, суть которого заключается в развитии познавательных, профессиональных и социальных потребностей и интересов в усвоении языка специальности как основы готовности к профессиональной деятельности.

Осознанию студентами адекватности условий обучения условиям реальной профессиональной деятельности способствует коммуникативный метод обучения иностранному языку, который обеспечивает овладение студентами аспекта и видами речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, перевод), беспереводным пониманием учебной иноязычной информации с профессиональной направленностью. Активизации речепорождения коммуникативных структур в профессиональном контексте на основе единства осознаваемых и неосознаваемых процессов усвоения иностранного языка специальности способствует интенсивный метод обучения. В этой связи актуальным становится реализация идеи объединения, интеграции коммуникативного и интенсивного методов в целях повышения эффективности обучения студентов неязыковых вузов профориентированной и профессиональной иноязычной коммуникации. Благодаря такому объединению методов обучения, процесс обучения приобретает интенсивно-коммуникативный характер, а комплексность его целей направляется на формирование коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов, под которой понимаем совокупность лингводидактических, лингвокоммуникативных и лингвострановедческих знаний, навыков и умений, образующих ее компетенций, используемых коммуникантом в профессиональной сфере. Единство интенсивных и коммуникативных стратегий профессионального контекста образовательного процесса в неязыковом вузе требует определить такую стратегию обучения иностранному языку, которая представляет органичное соединение сознательных и подсознательных компонентов в его структуре (обучение), что проявляется в параллельном овладении студентами знаниями и речевыми автоматизмами. Такую стратегию обучения реализует интегративный подход к формированию коммуникативной компетентности будущих специалистов.

Интегративный подход к формированию коммуникативной компетентности студентов, представляющий методологическую позицию нашего исследования, есть совокупность принципов интенсификации, коммуникативности и творческой самореализации, реализуемых в рамках гуманистической педагогики, при котором усвоение иноязычной учебной информации базируется на овладении психолого-педагогического и лингводидактического материала в целях достижения результативности профориентированной и профессиональной устной и письменной коммуникации. Формирование коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов на уровне творческой самореализации личности базируется на принципах реформирования высшего профессионального образования по иностранному языку как средству коммуникации: переход на многоуровневую систему общего профессионального образования; создание системы обучения иностранному языку специальности, обеспечивающей повышение качества профессиональной подготовки и готовность к реализации резервных возможностей и творческого потенциала личности специалиста.

Опора на интегративный подход обусловлена комплексностью целей интенсивно-коммуникативного обучения: формирование компетенций на уровне творческой самореализации личности; сквозное объединение суггестопедического, релаксopedического, суггестивно-программированного и коммуникативного методов при опоре на концептуальные положения аксиологического, акмеологического, личностно-деятельностного, коммуникативно-деятельностного и полевого подходов к обучению студентов неязыкового вуза иноязычной устной и письменной коммуникации. Интегративный подход задает организационную основу процесса профессиональной подготовки студентов (интенсивно-коммуникативное обучение), содержательную основу (иностраный язык специальности), процессуальную основу (сочетание интенсивного и коммуникативного методов), методическую основу (профессионализация процесса усвоения иностранного языка на основе полевого подхода, разработка профориентированных текстовых материалов, цикличное формирование коммуникативных компе-

тенций). Эффективность учебного процесса таким образом будет выражаться в усвоении значительного объема учебной информации в практических целях, в присвоении студентами социокультурного опыта в ходе непосредственного (говорение) и опосредованного (чтение) общения, в развитии коммуникативных способностей, в основе которых лежит совокупность компетенций (иноязычная в частности). Исследования, выполненные в области профессиональной педагогики, свидетельствуют об интересе ученых к проблеме формирования коммуникативной компетентности и неоднозначности в выборе средств для достижения этого результата, в силу чего отсутствует единство в понимании сути и подходов к разработке структуры понятия «коммуникативная компетентность». Так, выявлению сущности и особенностей компонентного состава данного понятия как многогранного явления, обеспечивающего коммуникативную способность коммуникантов к межличностному и межкультурному общению, посвящены работы И.Л. Бим, А.В. Воловик, Н.И. Гез, И.А. Зимней, Л.С. Каменской, Р.П. Мильруда, И. ван Эка, Д. Шейзла и др.

Анализ компонентного состава коммуникативной компетентности позволил прийти к выводам: это многофакторное интегративное целое, обеспечивающее способность к профессиональному общению на языке специальности; средством овладения коммуникативной компетентностью является профоригирированный текст, способствующий выработке компетенций: лингвокоммуникативной (лингвистическая, социолингвистическая, дискурсивная, стратегическая), лингвострановедческой (социокультурная и социальная), лингводидактической (связь лингвокоммуникативной и лингвострановедческой компетенций); коммуникативные упражнения и задания (рис. 2). Нами была предпринята попытка определения уровней формирования коммуникативной компетентности студентов языковых вузов: первый уровень – коммуникативный (употребление, конструирование, рече-производство профоригирированных высказываний); второй уровень – социокультурный (реализация коммуникативных актов в ситуативном профессиональном контексте, адекватном условиям реальной профессиональной коммуникации).

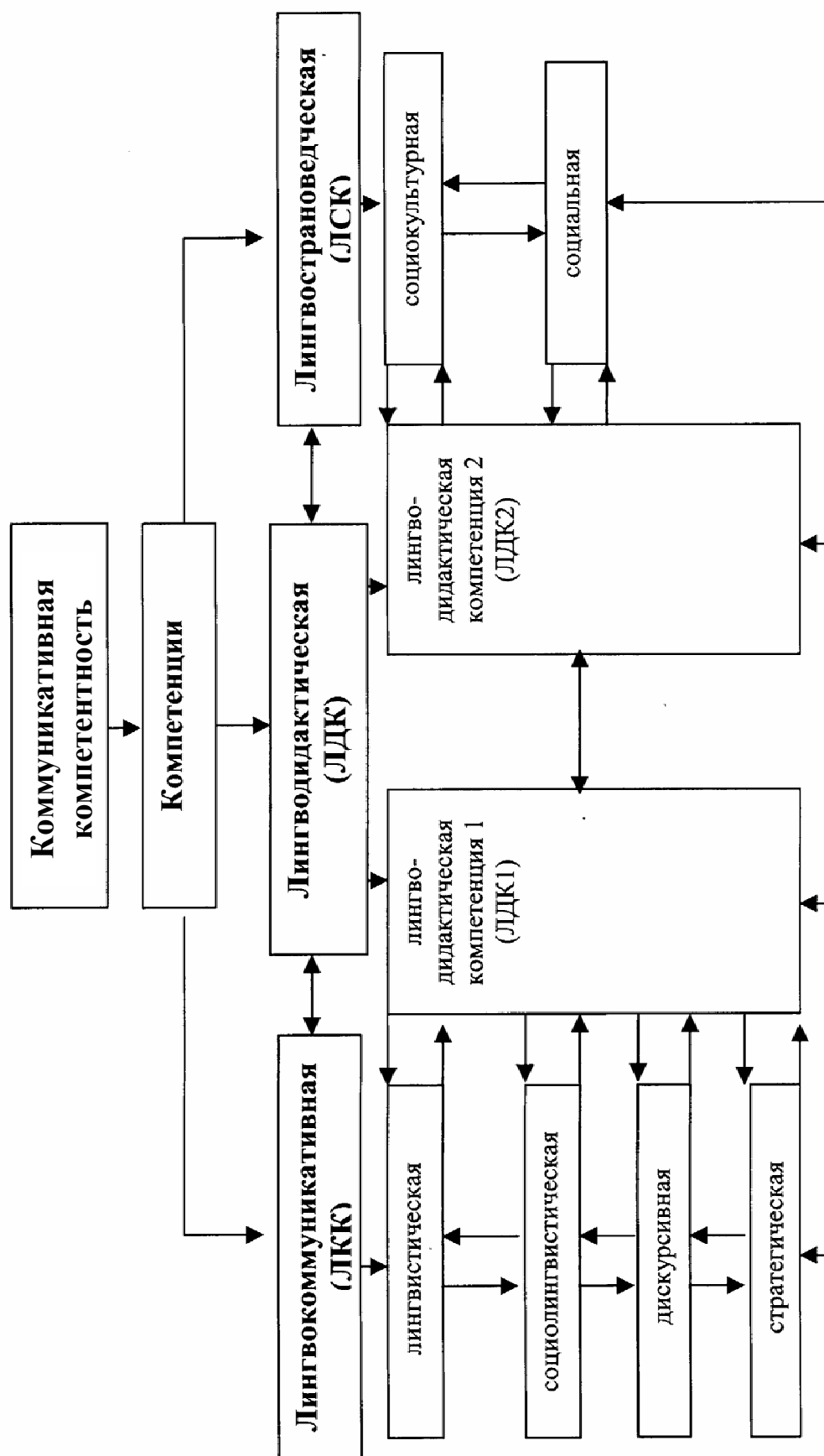


Рис. 2. Структура коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов

Методологическую основу обучения студентов иностранному языку составляет теория системного подхода, согласно которой в учебном процессе взаимодействуют две системы: учебный предмет «иностранный язык» и методика, определяющая в значительной степени успешность функционирования системы (И.Л.Бим).

В ходе исследования нами была сконструирована инвариантная циклическая модель формирования коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов в соответствии с этапами речемыслительной речевой и коммуникативной учебной деятельности (рис. 3).

Модель позволила рассмотреть в динамике взаимообусловленность и взаимодействие профориентированных знаний, осознаваемых и автоматизированных речевых навыков и умений в их циклическом переходе по спирали в профессиональные знания, осознаваемые и автоматизированные коммуникативные навыки и умения при стратегическом направлении движения от речевой компетентности с элементами коммуникативной компетентности (первый уровень) к коммуникативной компетентности (второй уровень). Трехзвенный виток инвариантной модели формирования коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов способствовал их переходу от профориентированных знаний, осознаваемых и автоматизированных навыков и умений (конструирование, речепроизводство на этапах учебного занятия – при презентации учебной информации и активизации лингвокоммуникативной речевой деятельности) к профессиональному учебному общению (продуктивные коммуникативные акты при реактивации лингвострановедческой коммуникативной деятельности и практике-контроле иноязычной устной и письменной коммуникации).

Мотивационно-потребностный блок модели формирования коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов обеспечивал целеполагание при усвоении языка специальности, что достигалось интенсификацией учебного процесса: качественный уровень усвоения значительного объема учебной информации при наименьших затратах энергии и в короткие сроки, полный психологический комфорт. Деятельностный блок модели способствовал развитию всех

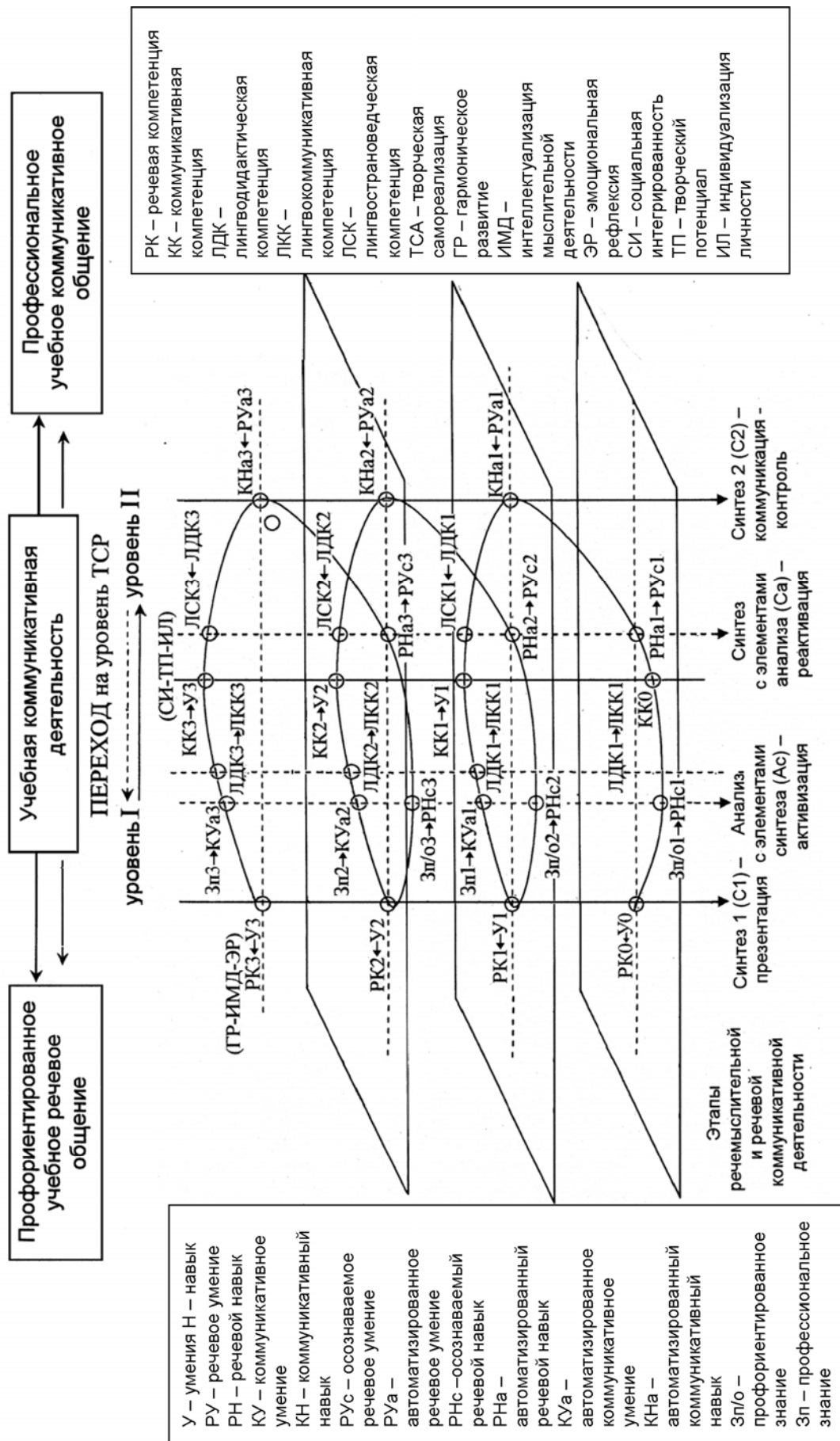


Рис. 3. Инвариантная циклическая модель формирования коммуникативной компетентности студентов
НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

видов речевой деятельности с опорой на родной язык, театрализацию и драматизацию учебного процесса, диалоговое взаимодействие субъектов. Коммуникативный блок модели отражал специфику профессионального обучения, гармонизируя речевую деятельность с основными профессиональными функциями.

В ходе исследования были выявлены педагогические условия, обеспечивающие функционирование разработанной модели. Социокультурный контекст профориентированной и профессиональной деятельности, цикличность обучения видам речевой деятельности, дифференциация и интеграция текстовых структур учебного материала, диалогизация и монологизация текстовых учебных материалов, театрализация и драматизация процесса усвоения иностранного языка специальности – представляли организационно-методические условия, соблюдение которых способствовало развитию профессионально значимых качеств студентов, их интеграции в профессию.

Структурирование учебного материала на основе полевого подхода к отбору содержания текстов, дифференциация их в соответствии с принципом диалогизации, организация рубежного и итогового контроля уровней сформированности коммуникативных компетенций – составили дидактические условия, как основа для выработки лингводидактической компетенции.

Соблюдение психолого-педагогических условий (единство осознаваемого и неосознаваемого в психической деятельности, последовательность уровней усвоения языка – морфологический и морфологосинтаксический) позволило прогнозировать деятельностный результат в виде интереса к изучению иностранного языка специальности и потребности в иноязычном профессиональном общении. Принципиальную значимость для нашего исследования имело педагогическое проектирование, представляющее разработку видов совместной деятельности студентов и педагога по изучению иностранного языка специальности. Целевое планирование в пространстве и времени иерархии и последовательности технологических операций образовательного процесса и управления познавательной деятельностью студентов пред-

ставляют технологию обучения иностранному языку специальности. «Педагогическая технология есть последовательное и непрерывное движение взаимосвязанных компонентов, этапов педагогического процесса и действий его участников» (В.С. Безрукова), обусловленных позитивным опытом применения интенсивного и коммуникативного методов иноязычного профессионального образования.

Теоретический анализ опыта использования методов обучения в образовательных заведениях России и за рубежом выявил необходимость сочетания интенсивных и коммуникативного методов при обучении студентов иноязычному общению на личностно-коммуникативно-деятельностной основе в рамках гуманистической педагогики. Исследованием установлено, что из 12 методов обучения иностранным языкам, привлеченных для изучения опыта преподавания, два метода – грамматико-переводной и сознательно-сопоставительный – входят в группу экстенсивных, остальные 10 – в группу интенсивно-активных методов. Среди интенсивно-активных методов значительное место занимают коммуникативно-активные методы (прямой, аудиолингвальный, аудиовизуальный, сознательно-практический, устный беспереводной и коммуникативный методы), суггестивно-активные методы (обучение в сотрудничестве, метод пантомимики, метод рефлексии, суггестопедический метод), релаксopedический и суггестивно-программированный методы обучения студентов.

Осмысление опыта применения совокупности экстенсивных и интенсивных методов обучения студентов иностранному языку дало нам основание утверждать, что обеспечение их единства способствует взаимопониманию и взаимодействию партнеров по иноязычному общению в контексте диалога культур. В работе представлены психолого-педагогический, лингводидактический, интерактивный, коммуникативно-деятельностный параметры сочетания указанных методов, а также характеристики приемов и средств интенсивно-коммуникативных методик, раскрыто взаимодействие преподавателя и студентов в системе вузовского обучения на основе учета отечественного и зарубежного опыта. Интеграция интенсивного и коммуникативного мето-

дов в обучении студентов иностранному языку, особенно в неязыковых вузах, показывает, что полная совместимость или совместимость по принципу взаимной дополнителности в процессе формирования коммуникативной компетентности будущих специалистов усиливает иницирующую роль преподавателя в создании организационно-методических, дидактических, психолого-педагогических условий, активизирующих осознаваемые и неосознаваемые процессы психической деятельности в ходе диалогового взаимодействия обучающего и обучающихся. Это позволяет транслировать социальный опыт и ориентировать будущих специалистов на общечеловеческие ценности мировой культуры, на ценности профессионального образования. В итоге: суггестопедический метод способствовал развитию лингвокоммуникативной и лингвострановедческой групп компетенций; релаксепедический интенсифицировал развитие лингвистической компетенции; суггестивно-программированный метод – социолингвистической и дискурсивной компетенций. Интенсивный метод позволял глубоко осваивать большие объемы информации (В.В. Вахмистров, Г.К. Лозанов, Я.И. Маркман, В.В. Петрусинский, Л.Я. Рабичев, Э.М. Сировский, Е.И. Шварц и др.), а коммуникативный метод создавал условия для его использования (объема) на практике (А.А. Вербицкий, Г.В. Колшанский, Е.И. Пассов, В.В. Плесневич, Д. Шейлз и др.), что повышало качество обучения иностранному языку специальности в 1,5 – 2 раза.

Сквозное (не поэлементное) объединение двух методов по принципу взаимосвязи и взаимодополнительности позволяло на основе спроектированной инвариантной циклической модели формирования коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов создавать вариативные технологии в виде последовательных рядов специальных приемов, обеспечивающих опору на родной язык, на психические особенности студентов группы и уровень их обученности для решения текущих задач освоения иностранного языка специальности. Если инвариантная технология базировалась на сочетании интенсивного и коммуникативного методов, то вариативные технологии – на сочетании экстенсивного и интенсивного методов.

Алгоритм учебной деятельности студентов направлялся на формирование коммуникативной компетентности, адекватно уровням усвоения иностранного языка специальности. Стратегия обучения по алгоритму (презентация → активизация → реактивация → коммуникация → контроль) обосновывалась принципом перехода от общего к частному и от частного к общему, что в результате обеспечивало «сквозную» мотивацию, долгосрочное хранение в памяти лексического материала, выработку навыков и умений устной и письменной форм коммуникации поэтапно. При разработке алгоритма обучения иностранному языку специальности опирались на теорию поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, на положение о том, что внутренние психологические процессы представляют собой идеальные умственные действия, которые формируются как отражение внешних, материальных действий и получают окончательную форму в результате последовательных изменений и сокращений. Внутренние, идеальные действия составляют основное содержание процесса усвоения знаний, а определенная организация внешней предметной деятельности студентов, обеспечивающая такое превращение, представляет процесс рационального управления обучением. Алгоритм, как стратегическая последовательность усвоения учебного материала от синтеза к анализу, от целого к частному, от нерасчлененных единиц языка к их дифференциации, к синтезу, обобщению и интеграции, выполняет функцию полноценного общения (рис. 4).

Обращение к анализу государственных образовательных стандартов профессиональной подготовки студентов неязыковых вузов выявил ряд проблем: отсутствие учебных дисциплин, позволяющих органично интегрировать процесс формирования коммуникативной компетентности в систему общей вузовской подготовки; нечеткое определение в квалификационных характеристиках требований к профессиональной деятельности в межкультурной среде как перспективной сфере профессиональной самореализации; содержание учебной дисциплины «иностраный язык» построено без должного учета социокультурных компонентов профессионального дискурса.

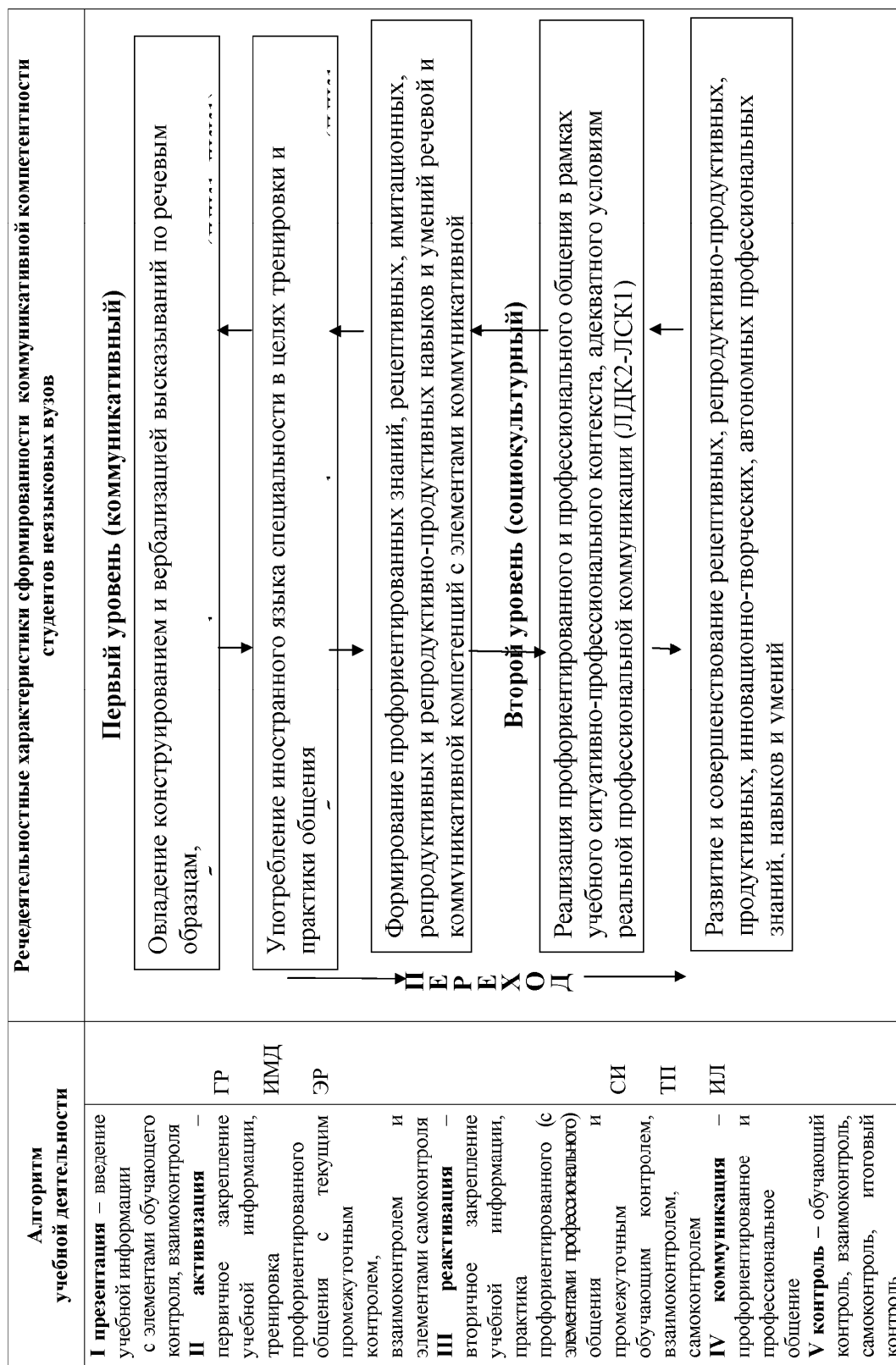


Рис. 4. Деятельностная структура инвариантной и вариативных технологий интенсивно-коммуникативного обучения студентов неязыковых вузов иностранному языку специальности

Предпринятое нами сравнение зарубежного и российского опыта обучения иностранным языкам выявило существенные различия: зарубежная образовательная политика многоязычия; обучение профессиональной деятельности в поликультурном коллективе межкультурному взаимопониманию.

Ретроспективный анализ концепций обучения языку в вузах России и за рубежом позволил выделить существенно значимые в организации учебного процесса аспекты: цель формирования умений по видам речевой деятельности; преобладание вида речевой деятельности на занятии; доминирование метода с учетом специфики контингента обучающихся; преимущественная стратегия обучения; способы взаимодействия субъектов учебного процесса; приемы представления учебного материала; структурирование учебного материала; роль родного языка. Таким образом, содержательный аспект иноязычной учебной информации и средства ее освоения представляют тактику обучения языку специальности.

Изучение возможностей овладения иностранным языком в высшей школе свидетельствовало о том, что будущим специалистам необходимо не только владеть устными формами коммуникации, но и вести деловую переписку, читать специальную литературу, изучать зарубежные источники и терминологию по специальности, а также фиксировать на родном языке и обобщать на иностранном извлеченную при этом информацию, имеющую важное значение для профессиональной самореализации.

Выявление путей развития терминологических значений слов иностранного языка и возможностей формирования коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов потребовало реконструкции формальной и смысловой структуры лексических единиц на уровне предложения (высказывания). Семантико-структурные изменения языка специальности, с точки зрения знаковой теории языка, оказываются плодотворными, если отдельно моделируются два языковых плана в связи с отсутствием полного изоморфизма между звуковой формой слова и его значением, их асимметричностью.

В ходе анализа подходов к разработке содержания иноязычного образования по иностранному языку специальности для студентов неязыковых вузов пришли к выводу, что для изучения динамики сдвигов в обоих языковых планах в процессе семантического развития языка специальности (в частности, немецкого языка экономики) с позиций полевого подхода представляется возможным постулирование модели «динамического сверхзнакового поля».

Термины «динамическое» и «сверхзнаковое» отражают существенные характеристики поля, то есть динамический характер процесса вариантного набора элементарных составляющих внутри него («поле» представляет совокупность взаимодействующих средств, образующих систему; термин введен Г. Ипсеном), дающих в момент их слияния знак; фиксация всех возможных вариантов набора элементов плана выражения и плана содержания дает единую модель сверхзнакового порядка. Поле называем сверхзнаковым, чтобы подчеркнуть, что оно рассматривается как процесс и не содержит отдельных знаков-слов. Слова, включаемые для анализа в рамки функционирующей модели поля, находятся в движении, сливаясь друг с другом, контаминируя в плане выражения и плане содержания в более крупные слитные терминологические единицы, или группы морфемных и морфолого-синтаксических вариантов, которые характеризуются наличием тесных связей. Отдельные знаки-слова вычлениваются из модели при синхронизации как дискретные состояния поля, взятые вне его динамики. В рамках поля как абстрактной модели сверхзнакового ранга можно подвергнуть анализу и изучению совокупность всех существующих, могущих существовать или возникать соотношений наборов элементов обоих языковых планов в отдельном языке специальности или граничных языках специальностей.

Динамическое сверхзнаковое поле представляет собой одну из возможных моделей функционирования и развития терминологической системы и структуры языка специальности. Процесс порождения терминологического высказывания также сопровождается актуализацией целого ряда лингводидактических знаний, навыков и умений,

результатирующихся в развитии коммуникативной компетентности за счет совершенствования лингводидактической, лингвокоммуникативной и лингвострановедческой компетенций, то есть знанием словаря и правил его преобразования в осмысленные высказывания (в соответствии с ситуацией в условиях профессионального контекста) на творческом уровне.

В нашем исследовании предпринято структурирование трех динамических сверхзнаковых полей (ДСП) на морфемном и морфологосинтаксическом уровнях: ДСП словосложения немецких экономических терминов; ДСП видов сложноподчиненной связи терминологических высказываний; морфологосинтаксическое ДСП немецкого языка экономики.

Основаниями для выбора учебника из существующих учебников по изучаемому иностранному языку служили: соответствие учебника целям обучения и возрасту обучающихся, а также уровню их подготовки, специализации и этапу обучения; личностная ориентация и индивидуализация обучения; временные параметры курса обучения. В процессе обучения иностранному языку специальности появилась необходимость придания аутентичности учебным материалам при лингводидактической обработке лексического словообразовательного фонда общенаучного стиля употребления с целью выявления и закрепления речемыслительных системно-структурных стереотипов моделей текстовых высказываний для создания базы автоматизированного перехода к усвоению терминологического ядра иностранного языка специальности на морфемном и морфологосинтаксическом уровнях. В качестве аутентичного материала использовались диалогические тексты авторского учебника «Немецкий язык для менеджеров и коммерсантов» с учетом частотности анализируемых явлений немецкого языка экономики.

При разработке учебной литературы для изучения языка специальности (совокупность языковых средств для применения в ограниченной специальностью сфере коммуникации) учитывались психолого-педагогические, психолингвистические, лингводидактические и

социокультурные особенности процессов восприятия, запоминания и речемыслительной деятельности студентов в рамках концентрированной подачи учебной информации при опоре на родной язык и в соответствии с программными требованиями к формированию языковой компетентности. Такая потребность объясняется рядом обстоятельств: старение содержания учебной информации; актуализация доминирующих принципов ее разработки.

Учебные материалы к курсу «Немецкий язык для менеджеров и коммерсантов» содержали базисные тексты, включающие словообразовательные модели, фразеологические формы речи, пословицы, поговорки, распространенные клишированные выражения, отражающие необходимый лексико-грамматический и терминологический минимум профессиональной коммуникации. В диалогических текстах присутствовали коммуникативные формы мини-монологов: сообщение, описание, информирование, презентация, реклама, пояснения, дискуссия, диспут. Средством контроля семантизации студентами профориентированных текстовых материалов служил параллельный перевод на русский язык. Для организации языковой тренировки в учебник были включены фонетические, лексико-грамматические, коммуникативные упражнения с приложением словаря, ключей и сопроводительного текста на русском языке для семантизации и самоконтроля. Песенные материалы облегчали освоение фонетико-орфоэпических норм немецкого произношения и ритмико-интонационных структур, а сочетание абстрактно-логического и наглядно-чувственного в процессе презентации учебного материала делало его гибким и доступным для запоминания.

Систематизация грамматических фактов выражалась в виде краткой информации на родном языке с целью указания на отличия правил функционирования немецкого языка от русского и на осмысление ситуативного использования грамматических форм и их лексического наполнения. Упражнения на развитие умений и навыков аудирования представляли собой трехуровневую коммуникативную систему: восприятие глобального (нерасчлененного) смысла прослушанного со-

держания текста; частичное расчленение прослушанного с передачей содержания отдельных высказываний и с записью необходимой информации в виде конспекта по образцу и без образца; анализ отдельного высказывания с точным его переводом. В связи со сложностью грамматической структуры немецких экономических терминов в каждый раздел учебника вводился лексико-грамматический комментарий словообразовательных моделей с иллюстрацией их значений на примерах. Каждый раздел завершался контрольными заданиями без перевода, но с ключами для самоконтроля в Приложении к учебнику, содержащему немецко-русский и русско-немецкий терминологический словарь и словарь сокращений для закрепления знаний, навыков и умений по специальности «немецкий язык экономики».

Результат интенсивного формирования коммуникативной компетентности проявлялся в автоматизации речи, в переходе на произносительный контур иностранного языка, на рецептивное и продуктивное воспроизведение лексико-грамматических структур, монологических и диалогических форм деловой речи. Становление и коррекция фонетического контура обеспечивались предъявлением эталонной речи преподавателя, записей образцов речи носителей языка. Аппроксимация сосредотачивала внимание студентов на различиях изучаемого языка в сравнении с русским без длительной задержки внимания на параллелях и идентичных процессах и явлениях языкового функционирования. При этом обеспечивался эффект воздействия на акустико-речемоторную память, расширялся диапазон передачи информации по сенсорным и субсенсорным каналам.

Опытно-экспериментальная работа носила лонгитюдный характер. На первом этапе обучение иностранному языку в неязыковом вузе проводилось на основе видов интенсивного метода – релаксопедический (эксперимент был включен в координационный план важнейших направлений НИР Минвуза РСФСР по проблемам высшего образования – 1981–1985 г.г., индекс 1.3.1.5), активизирующих межличностное взаимодействие. В ходе исследования разрабатывались и апробировались учебные материалы для студентов автомобильных специ-

альностей, составлялись задания для самостоятельной работы студентов между циклами обучения и обучающие программы с применением релаксopedической методики. На втором этапе обучение иностранному языку строилось на основе сочетания экстенсивного сознательно-сопоставительного и интенсивного суггестивно-программированного методов (1985–1992 г.г.) с целью выработки способности управлять речевой деятельностью в условия решения коммуникативных задач общения. На третьем этапе обучение иностранному языку (1992–1998 г.г.) проходило на основе сочетания интенсивного и коммуникативного методов.

Результаты первого этапа исследования свидетельствовали об увеличении объема освоенных лексических единиц, об интересе студентов к изучению иностранного языка, их уверенности в речевом поведении и привычке к самоконтролю (лингвистическая компетенция). Результаты второго этапа исследования выражались способностью студентов к межличностному взаимодействию, активизацией речевых навыков (лингводидактическая и лингвокоммуникативная компетенции). Результаты третьего этапа исследования отражали способность студентов к творческой самореализации: снимались психологические барьеры, происходило ускоренное усвоение лексики, активизировалась мыслительная деятельность; достигалось единство обучения и воспитания специалиста; развивалась потребность к общению в сфере профессиональной деятельности (социальная, социокультурная компетенции).

Контрольный эксперимент (1998–2003 г.г.) проводился на базе Тольяттинского политехнического института (Тольяттинский государственный университет). Параллельно экспериментальное обучение проходили студенты Тольяттинского филиала Самарского государственного педагогического университета и аспиранты Тольяттинского политехнического института. Отбирались качественные и количественные параметры для оценки сформированности компонентов в структуре коммуникативной компетентности. Лингвистическая компетенция (знание словарных единиц и владение формальными прави-

лами, посредством которых словарные единицы преобразуются в осмысленные высказывания) оценивалась по количеству лексических единиц (ЛЕ), усвоенных за один сеанс прохождения учебной программы. В итоге в экспериментальной группе студенты осваивали от 50 до 70 ЛЕ – 92–95%, в контрольной группе при традиционной системе обучения иностранному языку – от 15 до 20 ЛЕ – 30–40%.

Социолингвистическая компетенция оценивалась по уровню сформированности (1 – полностью; 0,5 – частично; 0 – не сформировано) умений по видам чтения профориентированного текста и устного (монологического и диалогического) профессионального общения (R. Buhlmann, A. Feams). Показателями сформированности умений чтения профориентированного текста стали параметры, отражающие рецепцию, осмысление и понимание прочитанного текста на уровне значений и на уровне смысла по четырем видам чтения (включая их деятельностные характеристики). По результатам формирующего эксперимента показатели дали значительный прирост: по изучающему виду чтения в экспериментальной группе на 0,24 балла – в контрольной на 0,08 балла; по ознакомительному чтению в экспериментальной группе на 0,2 балла – в контрольной на 0,11 балла; по просмотровому чтению в экспериментальной группе на 0,23 балла – в контрольной на 0,1 балла; по поисковому виду чтения в экспериментальной группе на 0,22 балла – в контрольной группе на 0,1 балла. Качественные характеристики оценки речевой деятельности студентов рассчитывались по методике Ю.К. Черновой.

Для оценки устного монологического высказывания, созданного с использованием профориентированного текста, были избраны качественные параметры, выделенные И.Л. Бим и А.А. Леонтьевым. За показатель сформированности умений создавать устные монологические высказывания на основе содержания профориентированных текстов принималось качество монологической формы устной речи, выражающееся интегрированными умениями: строить связное монологическое высказывание, комбинировать речевые образцы, осмысленно запоминать образец монолога, передавать содержание монолога

близко к тексту своими словами с сокращением или расширением, строить связные высказывания по аналогии при варьировании опоры и на основе комбинированных образцов с опорой и без опоры на них, описывать сообщения и пересказывать на слух прочитанный текст, строить оценочные высказывания с опорой или без опоры на образец, кратко реферировать увиденное и услышанное и выразить к нему свое отношение. Общий показатель параметров устного монолога находился как среднее арифметическое всех умений и, следовательно, показатель умений устной монологической речи рассчитывался по формуле: $M=1/9(Y_1+Y_2+...Y_9)$. В результате показатель качества диалогической формы речи вычислялся как среднее арифметическое – $D=1/9(Y_1+Y_2+...Y_9)$, содержащее оценки умений владения профориентированной и профессиональной диалогической речью (вести беседу в типичной коммуникативной ситуации с подготовкой и без подготовки, задавать вопросы, отвечать репликой на реплику, составлять развернутый диалог, поддерживать разговор, стимулировать собеседника репликами оценочного характера, вежливо прерывать беседу и обращаться за разъяснением, объяснять непонятное, пользоваться словарем и справочником).

Результаты формирующего эксперимента дали положительную динамику по показателям сформированности умений монологической формы речи (в экспериментальной группе на 0,22 балла – в контрольной на 0,07 балла) и диалогической формы речи (в экспериментальной группе на 0,24 балла – в контрольной на 0,09).

Социальная компетенция, ее сформированность в структуре коммуникативной компетентности оценивалась по проявлению характера эмоционального отношения к изучению иностранного языка специальности студентами неязыкового вуза: в экспериментальной группе все студенты были положительно направлены, а в контрольной группе – менее половины. Возможности повышения этого показателя обусловлены стилем общения преподавателя иностранного языка со студентами. Были выявлены в ходе формирующего эксперимента дополнительные показатели эффективности интегративного подхода к

формированию коммуникативной компетентности, в частности, в ходе занятий студенты неязыкового вуза овладевали техникой аутотренинга и психической саморегуляции, что помогало им (по самооценкам) в освоении знаний по другим предметам, особенно при необходимости систематизировать информацию за короткий срок в период сессии.

У 75% студентов экспериментальной группы отмечался высокий уровень эмпатии (эмоциональная рефлексия в структуре творческой самореализации); у 93% – волевая готовность к продолжению изучения иностранного языка; на 27% увеличилось число студентов экспериментальной группы, не испытывающих психологических барьеров при изучении иноязычной лексики, и 74% студентов этой группы обнаружили адекватную самооценку (в то время, как в контрольной группе 53% студентов испытывали «комплекс неполноценности» – методика А.А. Реана). Уровень творческого потенциала измерялся на основе теста Амтхауэра (инициатива и творческое воображение) и теста Моудсли (ригидность). Результаты показали, что высокий уровень творческого потенциала обнаруживают: 70% студентов экспериментальной группы и 6% – контрольной; средний уровень – 22% студентов экспериментальной группы и 26% – контрольной; низкий уровень – 2% студентов экспериментальной группы и 65% студентов контрольной группы.

Результаты экспериментальной работы свидетельствовали о сформированности коммуникативной компетентности студентов неязыкового вуза, что выражалось ростом показателей субкомпетенций в ее структуре и эффективностью интенсивно-коммуникативного обучения. Внедрение материалов исследования охватило несколько вузов Поволжского региона и систему повышения квалификации преподавателей иностранного языка вузов г. Тольятти и г. Самары. Отзывы, поступившие от преподавателей других вузов (Волжский университет им. В.Н. Татищева, Поволжский технологический институт сервиса, Тольяттинский филиал Самарской гуманитарной академии, Гуманитарный центр интеллектуального развития г. Тольятти,

Саратовский государственный медицинский университет, Московский университет потребительской кооперации, Московский институт предпринимательства, Воронежский государственный педагогический университет), подтверждают востребованность подобного рода обучения и необходимость использования авторского учебника при освоении языка специальности студентами неязыковых вузов.

Оценка сфер деятельности выпускников, прошедших экспериментальное обучение, подтверждает, что коммуникативная компетентность, приобретенная в вузе при изучении иностранного языка, расширяет спектр их профессиональных возможностей и создает основу для творческой самореализации: выпускники участвуют в международных проектах, работают в совместных предприятиях в России и за рубежом. Полученные в ходе лонгитюдного исследования научные материалы доказывают результативность интегративного подхода к формированию коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов средствами иностранного языка.

Обобщение результатов интенсивно-коммуникативного обучения студентов неязыковых вузов иностранному языку подтверждает гипотезу и позволяет сформулировать основные выводы:

1. Творческая самореализация личности, как важнейшая потребность современного специалиста, вызывает необходимость пересмотра подходов к профессиональной подготовке студентов неязыковых вузов. Исследование показало, что востребованность готовности к решению профессиональных задач обусловлена расширением коммуникативного диапазона профессионала, чему может способствовать интегративный подход, позволяющий студентам приобретать коммуникативную компетентность.

2. История обучения иностранному языку в вузе свидетельствует о том, что отбор, распределение, организация учебного материала способствуют реализации цели – освоению студентами иноязычной информации, а методы направляются не только на освоение ее объемов, но и на становление готовности будущих специалистов к их профессиональному применению на практике. Сквозное объединение интенсивно-

го и коммуникативного методов в итоге обеспечивает этот результат и актуализирует проблему интегративного подхода к формированию коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов.

3. Готовность личности к профессиональной деятельности может описываться лингводидактической, лингвокоммуникативной и лингвострановедческой компетенциями в силу их адекватности уровням творческой самореализации, но их формирование возможно при опоре на идеи гуманистической педагогики и при разработке методологических основ интенсивно-коммуникативного обучения, что будет представляться в виде модели формирования коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов, имеющей блочное построение.

4. Модель формирования коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов, интегрирующая мотивационно-потребностный, деятельностный и коммуникативный блоки, идентична блокам модели творческой самореализации личности и может органично функционировать, если соблюдаются организационно-методические, дидактические, психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие компетенций в структуре коммуникативной компетентности будущих специалистов.

5. Преподаватель вуза, внедряя в педагогический процесс модель формирования коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов, способствует их готовности к творческой самореализации в профессиональной сфере при внедрении в интенсивно-коммуникативный процесс обучения инвариантной и вариативных технологий, что обеспечивает поэтапное развитие компетенций в соответствии с уровнями освоения иностранного языка специальности: презентация → активация → реактивация → коммуникация → контроль.

6. Коммуникативная компетентность, являясь значимым профессиональным свойством специалиста, формируется в единстве с развитием потребности в творческой самореализации, чему будет способствовать специально отобранное содержание в виде аутентичного учебника, в структуре которого система языка специальности пред-

ставлена интеграцией сверхзнаковых полей на морфемном и морфолого-синтаксическом уровнях, что способствует овладению механизмами выработки словообразовательных моделей в рамках терминологического поля специальности, осознанию их места в системе синтагматических связей иностранного языка специальности и автоматизации формулирования смысла высказываний на иностранном языке.

7. Практическое внедрение модели формирования коммуникативной компетентности студентов неязыкового вуза будет выражаться в выработке умений чтения профессионального текста, в способностях к устным монологическим высказываниям и диалогической речи, в глубокой направленности на изучение иностранного языка и его самостоятельном освоении для творческой самореализации в профессиональной деятельности, в способностях к межкультурному взаимодействию в профессиональной сфере.

Выдвигая идеи относительно модернизации профессионального образования в неязыковых вузах, мы использовали опыт и сложившиеся концепции в профессиональной педагогике относительно формирования коммуникативной компетентности студентов – будущих специалистов в производственной сфере.

Предлагаемый вариант решения проблемы, его теоретико-методологическое обоснование могут быть перенесены в систему повышения квалификации преподавателей иностранного языка. Данная работа не претендует на завершённое исследование проблемы формирования коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов и может быть продолжена исследователями в области профессионального образования для дальнейшей разработки технологий интенсивно-коммуникативного обучения иностранному языку специальности.

2005 г.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Актуальность исследования. Подготовка педагогических кадров – одно из важнейших условий стабильности, успешного функционирования и дальнейшего развития как системы образования, так и общества в целом. В настоящее время профессиональная деятельность педагогов протекает в сложных и противоречивых условиях. Одна из причин заключается в том, что существует расхождение, с одной стороны, между уровнем компетентности, отвечающей профессиональному статусу педагога, демонстрирующей культурный уровень специалиста, а с другой – теми реальными возможностями, которые предоставляются для ее достижения. Перед обществом стоит задача создания кадрового педагогического потенциала, адекватного по своей подготовке уровню профессиональной культуры и интегрированного в современные социально-экономические условия жизни.

Между тем отсутствие четких ориентиров в области образовательной политики отрицательно влияет на содержание педагогической деятельности. Как следствие, многие педагоги проявляют пассивность, нежелание что-либо менять в своей работе, с предубеждением относятся к объективно назревшим нововведениям, что во многом обусловлено личностными характеристиками учителей, такими как низкая социальная профессиональная активность, консерватизм, равнодушие, которые становятся препятствием на пути реформирования системы образования. В связи с этим назрела необходимость определения теоретико-методологических основ педагогического сопровождения профессионального самосовершенствования будущего учителя.

К настоящему времени наработан большой теоретический и практический материал, обеспечивающий реализацию многих аспектов профессионально-педагогической подготовки студентов, но не создана система педагогического сопровождения их профессиональ-

ного самосовершенствования, что вызывает необходимость дополнительных исследований.

Вместе с тем анализ научной литературы показывает, что сложились научные предпосылки для осуществления теоретического осмысления данного педагогического феномена:

– определены концептуальные основы формирования и развития личности учителя (С.И. Архангельский, Е.П. Белозерцев, В.А. Болотов, В.Г. Бочарова, С.Г. Вершловский, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, М.Л. Левицкий, И.Д. Лельчицкий, В.А. Сластенин, Г.С. Сухобская и др.);

– разработаны подходы, содержание и методы формирования профессионально-педагогической культуры учителя, профессионально-значимых качеств (А.М. Ахмедханов, И.Д. Багаева, И.Г. Безуглов, Е.Г. Буланова, В.В. Буткевич, М.Я. Виленский, И.Ф.Исаев, В.А. Кан-Калик, В.Г. Максимов, Н.Д. Никандров, Н.Н. Никитина, И.В. Страхов, В.Э. Тамарин, И.С. Якиманская, Д.С. Яковлева и др.); педагогического мастерства учителя и профессиональных умений в области педагогических технологий (общепедагогических, дидактических, коммуникативных, организаторских, прогностических, диагностических), на значимость которых в подготовке будущего учителя указывают в своих работах Ю.П. Азаров, О.А. Абдуллина, Т.Ю. Баскакова, Ю.К. Васильев, М.Г. Вохрышева И.А. Зязюн, М.М. Левина, А.К. Маркова, А.И. Мищенко, В.А. Ситаров, Н.И. Фатеева, Н.Д. Хмель и др.; профессионального сознания и мышления учителя (Л.М. Митина, Б.С. Братусь, В.Н. Козиев, Ю.Н. Кулюткин, В.В.Столин, И.М. Юсупов, В.И. Слободчиков, И.В. Вачков и др.);

– определены сущность и содержание понятий «самосовершенствование», «профессионализм учителя», «готовность учителя к педагогической деятельности», «сопровождение» (К.А. Абульханова-Славская, С.В. Васьковская, А.А. Деркач, Л.А. Коростылева, Е.А. Климов, В.Г. Маралов, Л.М. Митина, А.К. Маркова, Е.И. Рогов, Т.И. Руднева и др.).

Однако к разряду нерешенных относятся вопросы о целях профессиональной подготовки в соответствии с изменившейся парадигмой образования в единстве с его модернизацией, о средствах подготовки к решению профессиональных задач в динамически меняющихся условиях профессиональной деятельности, о подходах к созданию систем, обеспечивающих развитие личностно значимых свойств учителя, о критериях оценки качества профессионально-педагогической подготовки в вузе.

Продолжают оставаться актуальными многие проблемы, связанные с поиском эффективных средств формирования современного учителя, готового к саморазвитию и самосовершенствованию, что требует адекватного данным явлениям педагогического сопровождения профессионального самосовершенствования будущего учителя.

Как показывает анализ педагогической практики, в образовании выявляются противоречия между: возрастающими требованиями к личности учителя в связи с модернизацией и реформированием образования и несоответствием профессионально-психологических характеристик этим требованиям, востребованностью в процессе подготовки средств, обеспечивающих поэтапное стимулирование будущего учителя к саморазвитию и самосовершенствованию, и отсутствием концептуально обоснованных систем педагогического сопровождения этих процессов.

Стремление найти пути разрешения данных противоречий и определяет проблему нашего исследования. В теоретическом плане – это проблема создания системы педагогического сопровождения профессионального самосовершенствования будущего учителя. В практическом плане – это проблема определения средств педагогического сопровождения, реализация которых обеспечивает формирование готовности будущего учителя к профессиональному самосовершенствованию.

Современная парадигма высшего образования предполагает переход к новой модели профессионально-педагогического образования в вузе. В высшей школе особую роль сегодня приобретает адекват-

ность выбора педагогической профессии и вопросы профессионального самоопределения студентов. Весьма существенное влияние на эти процессы оказывает баланс определенных факторов, так или иначе детерминирующих выбор профессии, самоопределение личности и профессиональную адаптацию.

В связи с этим при подготовке будущего учителя расширяется задача профессионального просвещения до активного управления процессом профессионального самоопределения, принимаемого за форму социализации личности, что связано с осознанием личностных возможностей, способностей к адаптации в профессиональной сфере.

Сегодня сложилось противоречие между преобладанием ориентации вуза на традиционную подготовку и потребностью разработки средств, обеспечивающих формирование готовности будущего учителя к профессиональному самосовершенствованию. Осознание существующего противоречия между ориентацией на функциональную подготовку учителя и потребностью общества в адаптивном и мобильном учителе с особой остротой ставит задачу профессиональной подготовки будущих учителей с установкой на профессиональное самосовершенствование.

Результаты проведенного нами исследования свидетельствуют о том, что сегодня возможны различные пути повышения уровня подготовки специалиста в системе высшего педагогического образования: создание, внедрение новых моделей профессионального обучения; разработка средств формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональному самосовершенствованию. Очевидно, что такого рода подсистемы, представляющие совокупность средств, должны входить, в качестве составной части, в систему подготовки будущих учителей к профессиональной педагогической деятельности.

Исследуя проблему профессиональной подготовки будущего учителя, мы выявили, что испытывают затруднения в общении с детьми 49,8% опрошенных студентов, в проектировании развития учащихся – 87%, в организации своего самовоспитания – 79%, в орга-

низации самовоспитания учащихся – 81%, в организации своей самостоятельной работы – 74% опрошенных.

В процессе профессионального становления личности интенсивно изменяются и критерии ее отношения к себе. Эталонная модель профессионала не является эквивалентом представлений личности о профессии, так как, создавая ее, личность в какой-то степени выражает в ней себя, и в этом смысле эталонная модель является своеобразной проекцией ее направленности. Наблюдающиеся в процессе профессионального обучения изменения индивидуальных эталонных моделей профессионала выступают показателем изменений критериев отношения личности к себе как к субъекту профессиональной деятельности.

Возможной формой проявления противоречия является несоответствие представлений личности о себе как студента идеалу, создаваемому на основе нормативных требований и логики построения учебного процесса в профессиональном учебном заведении. Это противоречие разрешается путем формирования образа «Я» как субъекта учебно-профессиональной деятельности, который, накладываясь на первоначальные представления личности о себе, в значительной степени изменяет, а после некоторого ориентировочного периода практически полностью заменяет их.

Анализ исследований, посвященных проблеме становления учителя-профессионала, выявил определенную закономерность. В исследованиях различных авторов проблема формирования личности учителя стала значимым и самостоятельным предметом изучения практически только в начале 60-х годов; с 1917 по 60-е годы исследователей интересовали в основном проблемы воспитания школьников, их интернационализация, трудовое воспитание и т.д. Сам же учитель, его духовно-нравственное формирование, этапы самосовершенствования оставались за рамками педагогических исследований.

Наличие количественных и качественных различий в школьной и студенческой деятельности является фактором актуализации потребности в самосовершенствовании: необходимо определить «точки рос-

та», понять специфику новых способов овладения информацией, определения ее личностной значимости, выявить особенности познавательной деятельности в условиях реализуемых в вузе методов обучения. Необходимость в самосовершенствовании подтверждается и качественными различиями между учебной деятельностью студента при традиционном обучении в вузе и будущей профессиональной деятельностью.

Исследования, проведенные зарубежными учеными, показали, что учителя, способные поддерживать процесс саморазвития и самоактуализации как учеников, так и себя, ориентируются на дружескую коммуникацию, позитивно относятся к себе, пробуждают интерес у детей к своему предмету, верят в их способности и укрепляют в них чувство самоуважения. Учителей, которым не свойственна тенденция к саморазвитию, отличает равнодушие, язвительность, неверие в силы учеников. Таким образом, подчеркивается связь успешности педагогической деятельности с «Я-концепцией» учителя, а причины успехов учителя следует рассматривать через мотивы его поведения, ценности и установки, потребности.

Выявлены факторы, характеризующие готовность учителя к самосовершенствованию: первая группа – личностные или субъективные (потребность в личностном саморазвитии, позитивно ценностное отношение к себе и другим как самоценности, эмпатийное понимание всего оценочного, осознанная ответственность за выбор решений, педагогическая направленность); вторая группа – объективные или внешние факторы как регуляторы личностного самоопределения (владеет технологиями взаимодействия, создает психологический климат доверия, выступает источником разнообразного опыта); третья группа факторов – объективно-субъективные, связанные с профессионализмом учителя (проектирование образовательной среды, сотворчество, психологизация образовательного процесса). Таким образом, построение инновационной системы профессионально-педагогической подготовки студентов в вузе для гуманистических систем образования требует соответствующего содержания, адекват-

ных ему средств, обеспечивающих личностно-ориентированный подход и рефлексивно-инновационную среду. Результативность такой системы выражается готовностью учителя к деятельности, к самореализации, к непрерывному самосовершенствованию.

При определении понятия «готовность» исследователями берутся за основу функциональный и личностный подходы, что позволяет рассматривать готовность к профессионально-педагогической деятельности как взаимосвязанный комплекс профессиональных знаний, умений и навыков, личностных качеств и мотивационных установок, позволяющих принимать грамотные решения.

В ходе сравнения разных точек зрения относительно понятия «готовность» были выделены генеральные основы. Итак, готовность – это: психическое состояние (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович); мобилизация сил (К.К. Платонов, Д.Н. Узнадзе); сложная динамическая структура (С.А. Николаенко, Д.И. Фельдштейн и др.); сложное личностное образование (В.А. Маляко); способности к работе с родителями (Ф.А. Сайфуллин); способности к решению воспитательных задач (Т.Ф. Садчикова); стремление к самовыражению (Т.И. Чечет) и др.

Таблица 1

Методологические основания для определения необходимости формирования готовности к профессиональной самореализации

Личность учителя	Виды подготовки	Самореализация
1.Профессиональная готовность	1.Мировоззренческо-методологическая	1. Самосознание
2.Готовность к профессионально – педагогической деятельности	2.Методическая и психолого-педагогическая	2.Саморазвитие
3.Готовность к инновационной деятельности	3.Научно-исследовательская	3.Самоактуализация
4.Готовность к профессиональному самосовершенствованию	4.Поведенческая	4.Самосовершенствование

Методологическую основу формирования готовности к профессиональному самосовершенствованию составляют принципы и под-

ходы, обеспечивающие развитие профессиональных ценностей и установок. Организационную основу представляют этапы процесса формирования, содержащие задачи личностного развития учителя. Содержательную основу представляют учебные дисциплины, активизирующие субъектную позицию, профессиональное мышление, рефлекссию будущего учителя. Технологическую основу представляет процессуальная сторона обеспечения динамики профессионального самосознания в соответствии с обновленным содержанием педагогического труда, включая педагогическое общение и личностное развитие учителя.

Таким образом, процесс формирования готовности к профессиональному самосовершенствованию осуществляется с учетом основных источников изменения профессионального самосознания: собственная практическая деятельность и общение в рамках профессиональной среды (И.В. Вачков, Л.С. Митина). Комплексно педагогические основы формирования готовности к профессиональному самосовершенствованию могут быть представлены следующими принципами: принцип непрерывности, системности и целостности; поэтапности развития; приоритетности развития перцептивно-рефлексивных способностей; сочетания образовательных, самообразовательных и инновационных технологий профессиональной подготовки. Готовность к профессиональному самосовершенствованию рассматривается нами как овладение личностью всеми компонентами этого процесса: ценностно-мотивационным, когнитивным, поведенческим.

Принимая готовность к профессиональному самосовершенствованию за критерий готовности к педагогической деятельности, приходим к выводу о необходимости ее формирования на всех этапах профессиональной подготовки. Формировать – означает придать чему-то устойчивость, зрелость. Под формированием понимается оформление достигнутого в определенный период обучения и воспитания, на конкретном этапе личностного развития (Н.Е. Ковалев, Б.Ф. Райский, Н.А. Сорокин и др.).

Логика соотнесения компонентов готовности к педагогической
деятельности и готовности к профессиональному
самосовершенствованию

Готовность к педагогической деятельности	Самосовершенствование	Готовность к профессиональному самосовершенствованию
Мотивационный	Самосознание (я-понимание)	Ценностно-мотивационный
Знаниевый	Саморазвитие (я-отношение)	Когнитивный
Рефлексивный	Самоопределение (я-поведение)	Поведенческий

Сложившаяся система профессиональной подготовки не реализует в полной мере возможности формирования готовности будущих учителей к профессиональному самосовершенствованию. В частности, нуждается в дополнительной разработке проблема педагогического сопровождения студентов в выработке способностей к постоянному самосовершенствованию, хотя существуют способы повышения квалификации: в системе непрерывного педагогического образования (В.Г. Онушкин, Е.Н. Тонконогая и др.); в методической работе путем самообразования; в исследовательской деятельности (М.Е. Дуранов, В.И. Загвязинский, Г.С. Сухобская и др.). Широкие возможности самосовершенствования содержатся в идеях контекстного обучения (А.А. Вербицкий), когда задается «пространство» возможных целей деятельности и путей их достижения, предоставляется возможность выбора с учетом собственной индивидуальности. Однако, не сложилось целостного представления о процессе активизации потребности будущего учителя в профессиональном самосовершенствовании.

Таким образом, сложность процесса требует педагогического сопровождения, что влечет за собой опору на ряд подходов к профессиональной подготовке в педагогическом вузе. Так, интегрированный подход позволяет представить целостную картину профессиональной среды, специфику принятия решений в инновационных условиях образовательной деятельности. Культурологический подход способствует

отбору средств диагностики качества готовности к педагогической деятельности, осознанию личностных ограничений в профессиональной сфере. Личностно-ориентированный подход ориентирует на выработку способов регуляции своей деятельности, саморазвития и самосовершенствования. В итоге педагогической системой реализуется адаптивная функция, связанная с развитием способностей к переориентации и приспособлению будущих учителей к деятельности в динамически меняющихся условиях, к самопознанию и самосовершенствованию, что представляет базу профессиональной устойчивости.

Массовость форм обучения в вузе, недостаточная ориентированность студентов в новых условиях обучения и воспитания, их знание только некоторых индивидуальных особенностей учителя, но не его личности в целом, незнание по существу собственной личности, нечеткое представление о контрольных сроках изучения различных дисциплин, невольная изолированность и непривычность «социальной автономности» – все это придает действиям, поступкам и рефлексии студентов определенное своеобразие. Принципиальная характеристика функционирования указанных факторов состоит в следующем: студент приходит в вуз, чтобы найти здесь то, что составляет ответ на его запросы к будущей профессии, но обнаруживает сложную совокупность учебных деятельностей, а не интегративное подкрепление своим профессиональным и личностным ожиданиям.

Необходимость обращения к проблеме профессионального самосовершенствования будущего учителя, формирования у него готовности к такому самосовершенствованию на протяжении всего периода самостоятельной работы в образовательных учреждениях обусловлена и тем, что профессиональное самосовершенствование учителя является, на наш взгляд, связующим звеном между гуманизацией, гуманитаризацией образования и становлением нравственных, гуманистических отношений между участниками педагогического процесса. Профессиональное самосовершенствование учителя придает процессу гуманизации образования целостность и динамичность.

При раскрытии содержания понятия «профессиональное самосовершенствование учителя» мы исходим из того, что основную смысловую нагрузку в нем несет термин «самосовершенствование», а свое содержательное наполнение оно получает через привлечение термина «профессиональный». При этом мы учитываем содержание понятия «готовность будущего учителя к профессиональному самосовершенствованию», структурными компонентами которого являются ценностно-мотивационный, когнитивный и поведенческий компоненты в их единстве, взаимосвязи, взаимодополнительности.

Профессиональное самосовершенствование, которое осуществляется в контексте освоения будущим учителем культуры и ее форм (остенсивные, аксиологические, императивные формы и формы-принципы – В.А. Конев), показывает, что источник профессионального самосовершенствования находится в культуре, в социуме, а такая сторона профессионализма, следовательно и самосовершенствования, как мотивационная сфера, – внутри личности учителя. Из данного положения вытекает педагогическое требование: создавать условия для развития профессиональной деятельности, ее движения и формировать потребности и мотивы овладения ее содержанием. Таким образом, профессиональное самосовершенствование – это наиболее адекватная форма саморазвития.

Ученые исследуют проблему профессионализма с опорой на психологическую структуру педагогической деятельности (А.А. Дергач, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Т.И. Руднева и др.), отмечая необходимые условия становления человека как профессионала. Опираясь на данные исследования, мы в качестве структурных компонентов профессионального самосовершенствования выделяем профессиональную компетентность, профессиональную направленность, профессиональную гибкость, взаимосвязанные между собой. Наличие связей между компонентами профессионального самосовершенствования означает, что они находятся в отношениях между собой, поскольку изменения в содержании одного компонента вызывают изменения в других компонентах профессионального самосовершенствования

учителя; отношения между компонентами системного образования включают в себя в качестве необходимых сторон не только связь, но и раздельность.

Относительная самостоятельность компонентов профессионального самосовершенствования снимается с помощью понятия «функция», которая представляет собой «такое отношение элемента к целому, которое делает действие элемента с точки зрения «интересов» данной системы целесообразным и, таким образом, служит обеспечению, сохранению целого» (А.П. Шептулин).

Каждый компонент профессионального самосовершенствования учителя, будучи относительно изолированным, выполняет свою конкретную функцию, оказывая влияние на другие, что приводит к взаимодействию, взаимосвязи, невозможности существования одного без другого. Связи и взаимодействие структурных компонентов профессионального самосовершенствования учителя и выполняемых ими функций создают устойчивую систему зависимостей компонентов, образующих структуру профессионального самосовершенствования учителя.

Функция профессиональной компетентности заключается в цементировании деятельности, общения, личности под знаком развития ценностно-мотивационного, когнитивного и поведенческого компонентов готовности к профессиональному самосовершенствованию будущего учителя. Функция профессиональной направленности заключается в придании будущему учителю ценностной ориентации на овладение различного типа научным знанием, профессиональными умениями, опытом приобщения учащихся к культуре, опытом конструктивного взаимодействия с ними. Функция профессиональной гибкости заключается в установлении взаимопонимания через «вызов» встречной активности учащихся в познавательной, преобразовательной, ценностно-ориентационной и иной деятельности.

Происходящие в обществе социально-экономические изменения предъявляют новые требования к личности педагога. На первый план выдвигается способность быть субъектом своего профессионального

самосовершенствования, в условиях социальной неопределенности самостоятельно находить решения социально и профессионально значимых проблем, что требует организации педагогического сопровождения студентов в процессе профессионально-педагогической подготовки в вузе.

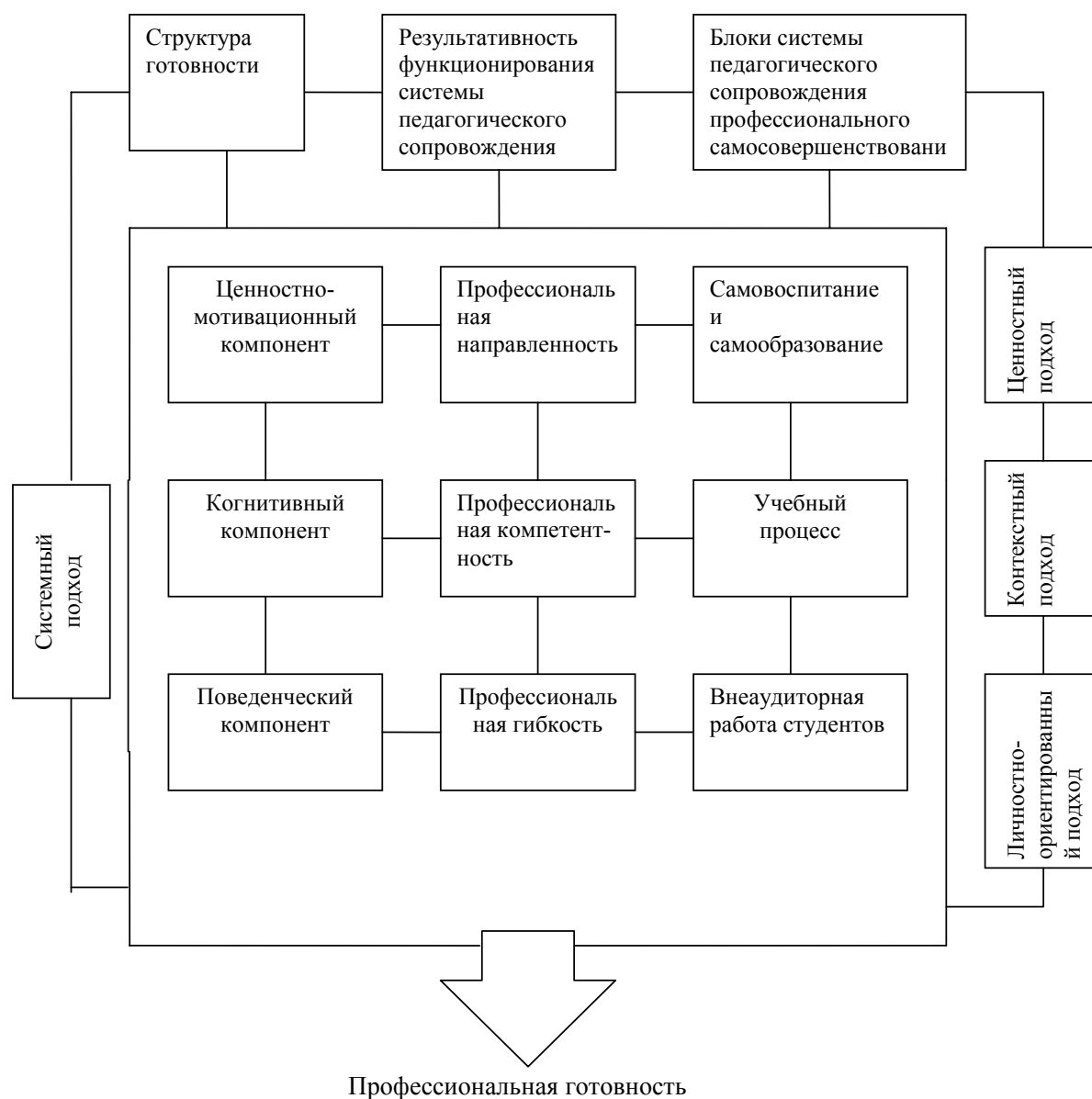
Осмысление различных определений понятия «сопровождение» (А.Г. Асмолов, Р.Г. Казакова, С.Г. Рудкова, А.П. Тряпицына и др.) показывает, что ведущей является идея о необходимости развития самостоятельности субъекта деятельности в принятии педагогических решений, что и определяет один из аспектов сущности (внутренний) педагогического сопровождения профессионального самосовершенствования будущего учителя.

В нашем исследовании сопровождение – это деятельность, которая направлена на создание педагогических условий для успешного профессионального самосовершенствования будущих учителей, что и определяет другой (внешний) аспект педагогического сопровождения профессионального самосовершенствования будущего учителя.

Теоретический анализ передового педагогического опыта показывает, что наиболее характерным направлением повышения эффективности вузовского обучения является создание таких педагогических условий, в которых студент может занять активную личностную позицию и в наиболее полной мере раскрыться как субъект, готовый к профессиональному самосовершенствованию в деятельности, организуемой преподавателем вуза.

Педагогическое сопровождение профессионального самосовершенствования с ориентацией на результат – формирование готовности будущих учителей представляет собой систему, структурные элементы которой должны быть адекватными структуре профессионального самосовершенствования и структуре готовности студентов к педагогическому самосовершенствованию.

Логика формирования готовности будущих учителей к профессиональному самосовершенствованию



Формирование готовности будущего учителя к профессиональному самосовершенствованию требует определения логики развития компонентов готовности как личностного качества будущего учителя, осуществления отбора средств для реализации содержания подготовки, определения результативности процесса формирования готовности студентов к профессиональному самосовершенствованию. Содержание, средства его реализации, результативность, рассматриваемые в контексте ее компонентов, которые соотносятся с компонента-

ми готовности, – все это в своем единстве и представляет систему формирования готовности будущего учителя к профессиональному самосовершенствованию.

Концептуальную основу реализации системы формирования готовности будущего учителя к профессиональному самосовершенствованию, элементами которой являются учебный процесс и внеаудиторная работа студентов, представляли методологические подходы: на общенаучном уровне методологии – системный и ценностный подходы; на конкретно-научном уровне методологии – субъектный, контекстный, личностно-ориентированный подходы.

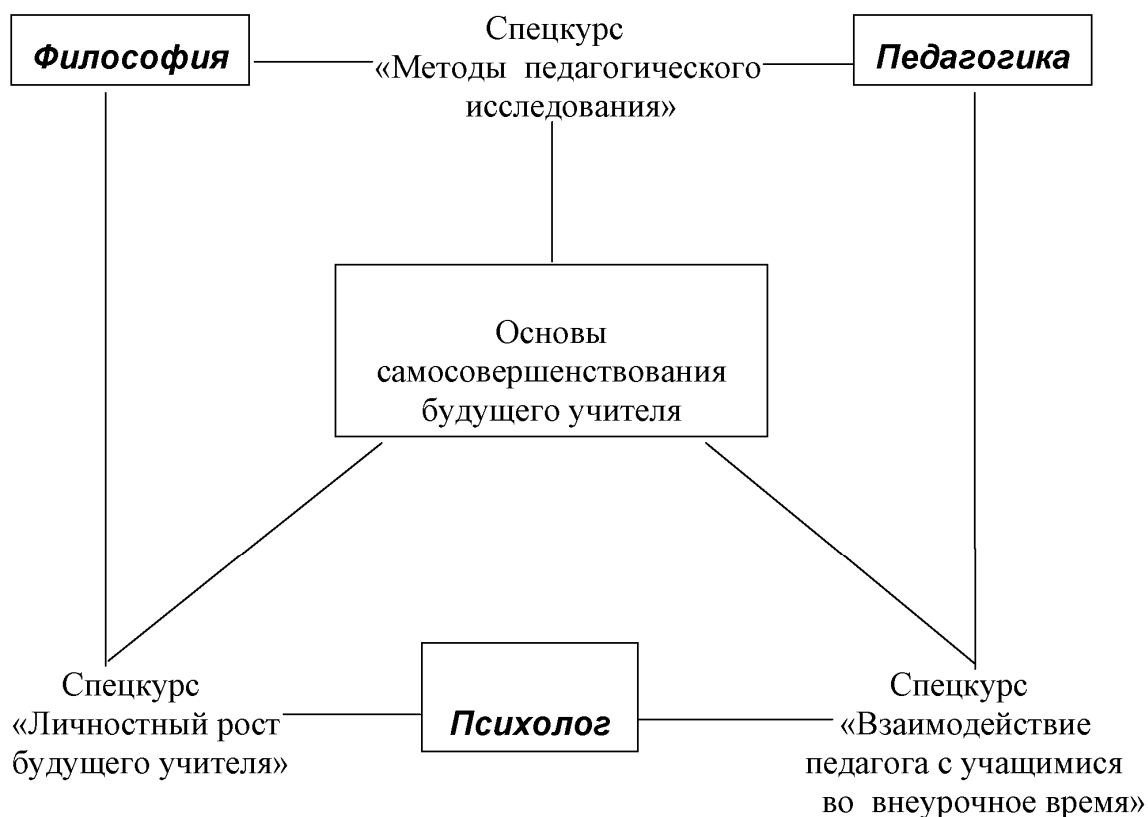
Реализация системы педагогического сопровождения профессионального самосовершенствования будущего учителя потребовала определения принципов педагогической деятельности, ориентированной на формирование готовности студентов к профессиональному самосовершенствованию в единстве с образующими ее компонентами. Это: принцип единства содержательного и процессуального; принцип межпредметных связей; принцип преемственности между этапами деятельности преподавателя по реализации системы педагогического сопровождения профессионального самосовершенствования студентов; принцип дополнительности; принцип сознательной, творческой активности и самостоятельности; принцип субъектности; принцип ценностной ориентации; принцип рефлексивной направленности педагогического процесса; принцип связи теории с практикой; принцип реальности; принцип гуманизма; принцип взаимопонимания. Данные принципы, являясь нормами организации педагогического процесса, ориентируют преподавателя вуза на оптимальную реализацию системы формирования готовности к профессиональному самосовершенствованию будущих учителей в контексте базовых методологических подходов.

При определении интегрированного научного знания для реализации экспериментальных задач по формированию готовности будущего учителя к профессиональному самосовершенствованию будущего учителя мы исходили из его профессиональной значимости и возможных межпредметных связей. При установлении межпредмет-

ных связей спецкурсов с базовыми дисциплинами ставились задачи по обеспечению роста показателей в структуре готовности будущего учителя к профессиональному самосовершенствованию. Так, спецкурс «Методы педагогического исследования» направлялся на выработку показателей когнитивного компонента готовности (профессиональная компетентность как компонент профессионального самосовершенствования); спецкурс «Личностный рост будущего учителя» – показателей ценностно-мотивационного компонента готовности (профессиональная направленность как компонент профессионального самосовершенствования); спецкурс «Взаимодействие педагога с учащимися во внеурочное время» – показателей поведенческого компонента готовности (профессиональная гибкость как компонент профессионального самосовершенствования). Интегрирующую роль выполнял разработанный нами спецкурс «Основы самосовершенствования будущего учителя».

Схема 2

Содержательный компонент процесса формирования готовности будущего учителя к профессиональному самосовершенствованию



Развитие компонентов готовности потребовало отбора методов, адекватных специфике исследовательских задач: решение педагогических задач – для развития профессиональной компетентности; проведение студентами мини-занятий – для развития профессиональной гибкости; тренинговые занятия – для выработки профессиональной направленности. Разнообразие форм проведения занятий также способствовало формированию компонентов готовности: проводились различные виды лекционных занятий (лекция-диалог, лекция-обсуждение, лекция с элементами дискуссии и др.) и семинарских занятий (ролевая игра, деловая игра, ролевой тренинг, ситуационный тренинг, имитационная игра и др.).

Полноценное осуществление педагогического сопровождения профессионального самосовершенствования студентов – будущих учителей возможно лишь при соблюдении принципа единства теории и практики. Одно из условий реализации принципа единства теории и практики – это сочетание теоретического обучения с педагогической практикой, в ходе которой студенты экспериментируют и внедряют собственные проекты в учебный процесс школы или вуза, апробируют новые образовательные технологии и техники.

Осуществляется две стратегии подключения студентов к практической работе, позволяющие снимать противоречия между академической подготовкой и реальными ситуациями педагогической деятельности. Первая стратегия предполагала кратковременное погружение студентов в реальную образовательную практику в роли учителя (в пробных действиях или в режиме ознакомления). Вторая стратегия представлялась специализированной практикой: от освоения простых компонентов педагогической деятельности в реальных ситуациях и частных экспериментах, через комплексные эксперименты и внедрение проектов, к целостной педагогической деятельности.

В процессе экспериментальной работы (выборку составили 125 студентов), проводимой в лонгитуде, применялись методы, позволяющие выявить изменения в структурных компонентах готовности будущего учителя к профессиональному самосовершенствованию.

Так, изучение ценностно-мотивационного компонента осуществлялось на основе концепции диспозиционной регуляции поведения личности (методика В.А. Ядова «Ценностные ориентации»). Мы адаптировали данную методику в соответствии с задачами нашего исследования, что выразилось в изменении списка ценностей, предлагаемых студентам для ранжирования. Изучение когнитивного компонента осуществлялось с помощью метода понятийного словаря. Поведенческий компонент рассматривался с помощью анкетирования (естественно дополняемого нашими наблюдениями, беседами с будущими учителями и другими субъектами образования), основу которого составляла идея о взаимопонимании.

Полученные научные данные были изучены и обработаны с помощью статистических методов исследования (среднее квадратическое отклонение и коэффициенты парной корреляции). Качественный анализ полученного эмпирического знания осуществлялся на основе структурно-функционального подхода к изучению готовности как интегративного личностного образования.

Исследованием установлено: несмотря на то, что «образование» (3 ранг), как и прежде, доминирует над «культурой» (5 ранг), в ценностных квалификациях студентов фиксируется самооценка по критерию их выраженности в мире освоенной ими культуры, которая в иерархии ценностей на первом курсе имела лишь 9 ранг. «Культура» уже включена в содержание ценностного отношения. Ценность «человек» (2 ранг) начинает взаимодействовать с ценностью «культура». Взаимодействие студентов с «миром оживших предметов», который определяет мировоззренчески-смысловое содержание их ценностного отношения, становится условием осознания ими того, кто они есть в этом мире и в мире профессий.

Доминирующая направленность ценностных ориентаций студентов достаточно четко фиксируется как гуманистическая. В их сознании отражен критерий человека, начинающего сопрягаться с критерием культуры. Ценностные определения уже субстантивированы, поскольку будущие учителя наделили смыслом значения, которые познавали как нечто внешнее по отношению к себе.

Эксперимент показал, что прямые связи существуют между: 1) «временем» и «отечеством»; 2) «средой обитания» и «личной собственностью»; 3) «миром» и «культурой». В момент поступления в университет прямые связи были иными, а именно между: 1) «временем» и «знанием», «средой обитания»; 2) «миром» и «отечеством»; 3) «культурой» и «отечеством».

Эти связи значительно глубже, чем ранее, раскрывают ценностное отношение выпускников. Мировоззренчески-смысловое содержание их ценностного отношения фиксируется связью между «временем» и «отечеством». «Время» в его ценностном отношении к «отечеству» свидетельствует о том, что выпускники отчетливо осознают свою сопричастность с отечеством, в котором живут. Они, несмотря на сложность социальной ситуации, разделяют ценности переориентированного общества. Эти связи являются тем всеобщим, в котором осуществляется движение смыслов, постижение которых студентами раскрывает их субъектность, ориентированную на приобщение детей к ценностям, на умение создавать атмосферу сотрудничества с людьми.

В результате изучения когнитивного компонента готовности установлено, что студенты в первую очередь в процессе организации деятельности учащихся и педагогического взаимодействия опираются на этику (90%). Другие науки, знание которых представляет профессиональную базу к моменту окончания вуза, выстроились следующим образом: 2. Педагогика (88%). 3. Философия (76%). 4. Психология личности (70%). 5. Педагогическая психология (66%). 6. Социальная психология (18%). 7. Социология (16%). 8. Психология труда (2%).

Опора на знание этической науки показывает, что выпускники стремятся приобщить учащихся к «миру оживших предметов» (ценностей), готовы вводить их в мир альтернативных ценностных значений, существующих в социальной и педагогической ситуации. Обращение будущих учителей к научному знанию как феномену культуры дало нам основание для утверждения, что данное знание, приобретающее значение для практической деятельности становится ценностью, а истинное и ценностное начинают сопрягаться.

Будущие учителя стремятся осмысливать результаты деятельности учащихся, других субъектов образования с позиции теоретического знания. Способность будущего учителя к абстрагированию – признак того, что педагогическая компетентность обогатилась за счет «привнесения» теоретического знания в их сознание, на «экране» которого выделился «познавательный образ» будущего учителя.

При изучении профессиональной гибкости (поведенческий компонент готовности) было установлено, что наиболее эффективной формой организации взаимодействия между учащимися в процессе обучения, с точки зрения достижения ими успехов в деятельности, студенты называют оптимальное сочетание групповой и индивидуальной работы, порождающее адекватные им меж- и внутригрупповые взаимоотношения.

Факт признания большей частью выпускников необходимости сочетания групповой деятельности с индивидуальной деятельностью в процессе обучения, а также организация такого обучения свидетельствует об ориентированности будущих учителей на развитие ученика, на реализацию идей гуманизации образования в практической педагогической деятельности. Отметим, что также изменились их представления о групповой деятельности, которая сочетается с индивидуальной. Если ранее сочетание групповой и индивидуальной деятельности виделось студентам через работу в парах или группах, в которых был организатор из числа учащихся (причем, особого внимания подбору такого организатора не уделялось), то к моменту окончания вуза будущие учителя в различных организационных формах стали считать необходимым и важным осуществление выбора организатора с учетом сложившихся отношений, индивидуальных различий в опыте учащихся. При снятии проблемности этических ситуаций, возникающих в процессе обучения и в период педагогической практики, будущие учителя обращали внимание на характер и содержание отношений между учащимися, работающими в группах. Осуществляя категоризацию ситуации, они не просто отражали содержание ситуации с точки зрения взаимодействия учащихся в процессе групповой

работы и возникающих вследствие этого отношений, но с точки зрения двойной мотивации, то есть единства аксиологического и деонтологического, что отражает сущность гуманистической парадигмы образования.

Было осмыслено эмпирическое знание, полученное при изучении личностных качеств, проявляемых, «видимых» в профессиональной гибкости. Исследованием установлено, что в иерархии личностных качеств учителя, которые, по мнению будущих учителей, являются наиболее значимыми для учащихся с точки зрения взаимодействия с ними, выделяются следующие (в ранговой последовательности): 1) гуманность; 2) справедливость; 3) благородство; 4) чуткость; 5) ответственность; 6) наблюдательность; 7) общительность; 8) авторитетность; 9) независимость в суждениях и оценках; 10) требовательность; 11) инициативность; 12) чувство долга; 13) совестливость; 14) исполнительность; 15) независимость в действиях и поступках.

Матрицы коэффициентов парной корреляции указывают на наличие прямых и обратных связей между данными качествами личности учителя. Так, прямые связи обнаружены между: 1) авторитетностью и требовательностью, независимостью в действиях и поступках ($R = 0,362$, $R = 0,279$ соответственно); 2) благородством и исполнительностью ($R = 0,392$); 3) инициативностью и наблюдательностью, исполнительностью ($R = 0,267$, $R = 0,237$ соответственно); 4) наблюдательностью и независимостью в действиях и поступках ($R = 0,295$); 5) ответственностью и чувством долга, требовательностью ($R = 0,330$, $R = 0,265$ соответственно); 6) справедливостью и чувством долга ($R = 0,264$).

Сравнение матриц корреляционно-регрессионного анализа по материалам констатирующего и формирующего экспериментов показало, во-первых, что педагогическое сопровождение студентов – будущих учителей обеспечивает формирование готовности к профессиональному самосовершенствованию; во-вторых, у студентов формируются профессиональная направленность, профессиональная компетентность, профессиональная гибкость, являющиеся доминирующими

показателями в структуре ценностно-мотивационного, когнитивного и поведенческого компонентов готовности.

В целом результаты исследования свидетельствуют о том, что формирование готовности к профессиональному самосовершенствованию будущего учителя становится эффективным, когда осуществляется интеграция базовых и специальных дисциплин, обеспечивающая развитие показателей в структуре готовности будущего учителя к профессиональному самосовершенствованию; организационные формы и методы обучения создают контекст профессиональной деятельности, стимулирующей студентов – будущих учителей к профессиональному самосовершенствованию. Обобщение результатов изучения (в автореферате лишь частично отражены результаты экспериментальной работы) процесса педагогического сопровождения профессионального самосовершенствования будущего учителя подтверждает выдвинутую гипотезу и позволяет сформулировать следующие теоретические, методологические и практические выводы:

1. Становление, развитие демократических начал, экономических и политических преобразований в обществе выдвигают проблему подготовки специалистов, их готовности к решению новых проблем в меняющемся мире. Перед системой образования стоит многоплановая задача пересмотра и теоретических установок и практических механизмов процесса формирования личности учителя. Реализация гуманистической парадигмы высшего профессионального образования требует создания условий для формирования готовности к профессиональному самосовершенствованию.

2. Процессы, обеспечивающие реализацию потребности в профессиональном самосовершенствовании, формируясь еще в школьном возрасте, приобретают достаточную интенсивность в период студенчества в ходе теоретической и практической подготовки к деятельности, результат чего предстает готовностью к профессиональному самосовершенствованию – интегративным личностным образованием, в структуре которого следует выделять ценностно-мотивационный, когнитивный, поведенческий компоненты.

3. Потребность в самосовершенствовании – одна из составляющих мотивационно-потребностной сферы личности, способствующих активности деятельности и саморегуляции поведения. Создание в образовательном пространстве условий для формирования готовности к профессиональному самосовершенствованию, показателями которой являются профессиональная компетентность, профессиональная направленность, профессиональная гибкость, предполагает разработку системы педагогического сопровождения, в ходе реализации которой студенты получают представления об идеальной модели учителя-профессионала, приобретают умения для рефлексии, самопознания, самопонимания, самоконтроля и самодиагностики личностного и профессионального развития.

4. Практическое внедрение системы формирования готовности к профессиональному самосовершенствованию будущего учителя будет выражаться в выявлении соответствия/несоответствия реального состояния объекта требуемому, в определении направлений возможных изменений реальных состояний, в принятии решений, нахождении способов и реализации решений, в контроле и коррекции полученных результатов. Целостный процесс профессиональной подготовки учителей, будучи составной частью системы профессионального образования, включает довузовскую подготовку и период адаптации молодого учителя в школе. Таким образом, актуализируется задача педагогического сопровождения непрерывного процесса выработки и поддержания потребности будущего учителя в профессиональном росте.

Выдвигая идеи относительно педагогического сопровождения профессионального самосовершенствования будущих учителей, определяя теоретико-методологические основы профессионально-педагогической подготовки, мы использовали опыт и сложившиеся концепции в профессиональной педагогике в качестве инструмента решения практических задач. Данная работа не претендует на завершённое исследование проблемы формирования готовности к профессиональному самосовершенствованию будущего учителя. Полагаем,

что она может быть продолжена исследователями в области педагогического образования в аспекте разработки средств осуществления учебного процесса, стимулирующих потребность к самоопределению и самореализации на основе преемственности в системе «школа – колледж – педагогический вуз».

2006 г.

Филипченко С.Н.

ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КУРСАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Актуальность исследования. В концепции военно-патриотического воспитания молодежи, в государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006–2010 годы» подчеркивается значение формирования у молодежи гражданственности, патриотизма как важнейших духовно-нравственных и социальных ценностей. Решать данную задачу призвана и высшая военная школа, которая должна быть не просто «кузницей кадров», а центром военно-патриотической подготовки, источником формирования патриотической культуры будущего офицера, его готовности к выполнению патриотического долга, важнейших конституционных обязанностей по защите интересов Родины.

Современный военный вуз функционирует в динамично изменяющемся мире с его противоречиями, угрозой социально-экономического и культурного кризиса, относительно которого все проблемы предстают как его выражение. Годы, прошедшие с момента распада Советского Союза, выявили, что ослабление внимания общества к патриотическому воспитанию подрастающего поколения привело к снижению воспитательного потенциала армии, престижа военной службы. Проблема воспитания защитников Родины, формирования у них патриотической культуры обусловлена не столько престижем во-

енной службы, что всегда было в традициях военных вузов, сколько переоценкой ценностей, в том числе и ценностей чести, достоинства, патриотизма офицера российской армии, военной службы.

Неоднозначна и социальная ситуация, в которой живет школа, в том числе и военная. С одной стороны, в военном вузе развиваются демократические тенденции, усиливается гуманитарная направленность содержания образования, создаются условия для творческой самореализации курсантов. С другой – деятельность преподавателя такого вуза, регламентируемая нормативными документами, уставами, предполагает строгое их соблюдение, т.е. базируется на принципе единоначалия. Гипертрофия данного принципа не только затрудняет переход от традиционной парадигмы образования к гуманистической, но и не позволяет в полной мере формировать гражданское мировоззрение, социальную позицию, патриотизм будущих офицеров. В современных условиях происходит изменение ряда личностных качеств офицеров: бдительность превращается в подозрительность; уверенность – в самоуверенность; требовательность – в придирчивость; пунктуальность – в педантизм. Результатом трансформации личностных качеств офицеров явилось рассмотрение человека как средства достижения какой-либо профессиональной цели; бездушие, черствость; отсутствие способности к сопереживанию, пониманию, доброжелательности; излишняя подозрительность, что не может не дегуманизировать личность офицера и его подчиненных.

Необходимость поиска способов устранения причин дегуманизации офицера делает проблему формирования патриотической культуры одной из значимых в педагогической науке.

В современной социокультурной ситуации военное образование все чаще соотносят с личностными характеристиками военного специалиста: патриотизмом, озабоченностью судьбой России, готовностью к взаимодействию с подчиненными.

Идея формирования патриотической культуры курсантов является не просто отображением тенденции развития современного общества, но и стимулом к поиску способов и средств формирования пат-

риотической культуры в процессе военно-патриотической подготовки. Появилось понимание того, что патриотическая культура как процесс включает и познание курсантом самого себя, как субъекта учебно-воспитательного процесса, проектирование своей собственной жизни, готовность к овладению и преумножению патриотического опыта прошлого и настоящего. Современное представление о процессе формирования патриотической культуры курсантов складывается на основе теоретических и экспериментальных исследований процесса военно-патриотической подготовки будущих офицеров.

В то же время анализ содержания военно-патриотической подготовки будущих офицеров показывает, что в военном вузе вопросам формирования патриотической культуры не уделяется должного внимания: отдельные аспекты формирования патриотической культуры, чувства патриотизма представлены в различных учебных дисциплинах, в том числе и в курсе «Педагогика», фрагментарно. Не восполняют в полной мере данный пробел и войсковая стажировка, военно-полевые учения, цель которых, как правило, заключается в совершенствовании профессиональных умений и навыков.

В связи с этим требуется реформирование сложившейся в вузе практики, новый взгляд на соотношение рационально-логической и эмоциональной форм познания и освоения мира в образовательном процессе. Появляется необходимость решения целого ряда актуальных проблем создания дидактически обоснованных дисциплин, овладение содержанием которых способствует формированию патриотической культуры у будущих офицеров.

Проблема формирования патриотизма уходит своими корнями в глубь веков. Великие умы античности Платон («Государство»), Аристотель («Политика») считали, что хорошему гражданину присуща любовь к совершенству в рамках закона, хороший гражданин – это законопослушный, патриотически настроенный человек, который прилагает все усилия для того, чтобы выполнить свое предназначение в обществе.

Впервые понятие «патриотизм» получило правовое закрепление при Петре I в Уставе ратных и пушечных дел и стало нормой отношений к родной земле, поведения русского воина. Большое внимание проблеме формирования патриотизма уделяли французские материалисты XVIII века (Д. Дидро, Ж-Ж. Руссо, К. Гельвеций, П. Гольбах), рассматривая патриотизм как проявление субъектом чувства национальной гордости за страну.

Особую позицию по отношению к патриотизму выразили русские мыслители В.Г. Белинский, Н.А. Добролюбов, Н.Г. Чернышевский, рассматривающие его как базовое основание для формирования таких ценностей, как национальная идея, честь, достоинство и долг.

Патриотизм как внутреннее духовно-нравственное состояние народа рассматривается в работах русских философов Н.Н. Бердяева, И.И. Ильина, В.С. Соловьева. Степень реального проявления патриотизма во многом зависит от хода отечественной истории, важнейших событий не только в России, но и за ее пределами.

Проблема формирования патриотизма, будучи междисциплинарной, в современной науке исследуется на философско-этическом, психологическом и педагогическом уровнях. На философско-этическом уровне раскрывается содержание данного понятия; выявляется соотношение между патриотизмом как социальным явлением и патриотизмом как ценностью, соотношение рационального и эмоционального в патриотизме (А.А. Агаев, Н.И. Губанов, В.И. Лутовинов, В.В. Макаров, Р.Я. Мирский, П.М. Рогачев, М.А. Свердлин и др.); обосновывается содержание понятия «патриотизм» (Л.А. Бублик, Д.А. Волкогонов, Я.С. Дзюба, А.А. Крупник, Р.Г. Яновский и др.).

На психологическом уровне раскрывается структура патриотизма как личностного качества, рассматриваются различные формы его проявления (Ю.С. Васютин, А.Н. Вырщикова, Л.В. Роцин, В.С. Серый, А.С. Царев и др.). Педагогический уровень исследования проблемы дает возможность конкретизировать научное представление о содержании понятий «патриотизм» и «патриотическая культура курсанта»,

определить содержание и способы формирования патриотизма будущих офицеров (Н.И. Губанов, С.Д. Елец, А.Н. Колесников и др.).

Особую значимость для военного профессионального образования имеют исследования военных педагогов, в которых ставятся и решаются задачи формирования готовности курсантов к защите Родины (А.А. Аронов, А.В. Барабанщиков, В.Я. Гожиков, М.И. Дьяченко, В.Н. Иванов, М.Н. Конжиев и др.).

Анализ научной литературы показывает, что на сегодняшний день сложились предпосылки, позволяющие осуществить теоретическое осмысление проблемы формирования патриотической культуры курсантов в процессе обучения в военном вузе:

– раскрыто содержание понятий «патриотические чувства» (Ш.И. Ганелин, Е.А. Голант, Г.Н. Карпов, И.С. Марьенко, О.А. Павленко и др.), «честь и достоинство» (В.А. Блюмкин, Е.С. Иванов, Ф.В. Кадол, Л.И. Рувинский, А.К. Уледов и др.), «патриотический долг» (Ю.С. Васютин, В.А. Межуев, В.Г. Стрекозов, Л.М. Мирский, А.Н. Шифорин и др.);

– определены содержание и структура готовности будущего офицера к защите Отечества (Ж.Г. Голотвин, В.П. Жуковский, И.Г. Козлов, Ю.Б. Колосов, А.А. Плещенков и др.);

– обоснованы принципы, содержание, формы и методы военно-патриотического воспитания молодежи (Ш.И. Ганелин, Е.А. Голант, Е.М. Дуранов, Л.П. Железнова, Г.В. Средин и др.).

При всей несомненной теоретической и практической значимости проведенных исследований по проблеме формирования патриотизма и патриотической культуры будущего офицера, на наш взгляд, к ряду нерешенных относятся проблемы, связанные с конкретизацией научных представлений о содержании понятия «патриотическая культура курсанта», с разработкой концепции формирования патриотической культуры и др.

Продолжают оставаться актуальными многие проблемы, связанные с поиском эффективных средств формирования патриотической культуры курсантов. Как показывает анализ сложившейся практики

военно-патриотической подготовки, существуют противоречия между потребностью общества в будущих военных специалистах, обладающих высокой патриотической культурой, готовых к защите Отечества, к передаче своего патриотического опыта подчиненным, сложившейся системой военно-патриотической подготовки, не в полной мере учитывающей традиции российского военного воспитания, и недостаточной разработанностью в педагогической науке теоретических предпосылок формирования патриотической культуры курсантов военного вуза; между тенденциями возрождения патриотических основ военной подготовки курсантов в новых социально-экономических условиях и отсутствием адекватной современным требованиям непрерывной системы патриотического воспитания.

Стремление найти пути разрешения этих противоречий и определило проблему нашего исследования. В теоретическом плане это проблема разработки концепции формирования патриотической культуры курсантов военного вуза. В практическом плане – проблема обоснования средств военно-патриотической подготовки, способствующей формированию патриотической культуры курсантов.

Изменения в общественной, политической и экономической жизни нашей страны вызвали преобразования в различных социальных сферах, в том числе и в системе высшего военного образования. Реформирование Вооруженных Сил Российской Федерации, внутренних войск МВД России направлено на решение стоящей перед государством проблемы создания мощной современной армии, способной эффективно решать задачи в интересах национальной безопасности. Один из путей ее решения – совершенствование военно-патриотической подготовки будущего офицера, в результате которой он был бы способен постоянно углублять знания о своем Отечестве, его истории, культуре; проявлять свои патриотические чувства, своим жизненным примером способствовать возрождению и развитию истинных духовно-нравственных ценностей, которые веками составляли глубинную сущность национального самосознания русского народа; уметь транслировать свой патриотический опыт военным подчиненным.

В результате осмысления современных реалий приходим к убеждению, что современный военнослужащий должен владеть патриотической культурой. Решение данной проблемы в системе военного образования в первую очередь касается курсантов высших военных заведений. Для убеждения в правомерности внесения корректив в образовательный процесс военного вуза обратимся к историческому опыту. Ретроспективный анализ организации военного образования будущих офицеров в России, начиная с XVIII в. и до настоящего времени, выявил закономерность изменения представлений о значимости военно-патриотической подготовки для курсантов, а также о целях и методах подготовки будущих офицеров: от создания в России регулярной армии и соответствующей военно-патриотической подготовки до подготовки офицеров на основе идей воинского долга и чести, верности Боевому Знамени; от подготовки будущих офицеров в кадетских корпусах, военных гимназиях, училищах к подготовке офицеров в Военной академии, которая дала российскому государству целую плеяду образованнейших офицеров. Создавались различные проекты по военно-патриотической подготовке будущих офицеров: открытие Шляхтетского кадетского корпуса (1732 г.); военные реформы Екатерины II, усиливающие нравственное воспитание кадетов; система обучения и воспитания личного состава А.В. Суворова; «Инструкции ротным командирам...» С.Р. Воронцова (1774 год); военные взгляды на военно-патриотическую подготовку П.А. Румянцева, Г.А. Потемкина, М.И. Кутузова, Ф.Ф. Ушакова, Д.Н. Синявина; открытие специальных военных школ (начало XIX в.) и Военной академии, в которых в основе воспитания слушателей были заложены нравственные и патриотические начала, ставшие эталоном для личности офицера с высшей профессиональной подготовкой (1832 г.); практическая деятельность на ниве обучения и воспитания кадровых офицеров декабристами П.И. Пестелем, В.Ф. Раевским, М.Ф. Орловым; военно-педагогические взгляды Н.Г. Чернышевского на военно-патриотическую подготовку в кадетских корпусах. Значимыми оказались реформы системы подготовки офицерских кадров Д.А. Милютина; создание военных гимназий и прогимназий с уклоном на дисцип-

лины общегуманитарного и развивающего циклов; создание Главного управления военно-учебных заведений (ГУВУЗ) (1862 г.); военно-педагогические взгляды М.Д. Скобелева, С.О. Макарова, Г.А. Леера, Н.Д. Бутовского. Создание и становление военно-патриотической подготовки (1917–1929 гг.) связаны с деятельностью выдающихся военных теоретиков и практиков М.В. Фрунзе, М.Н. Тухачевского, С.С. Каменева, Д.А. Фурманова, Л.Д. Троцкого. Открытие Учительского института Красной Армии (1919 г.) способствовало формированию системы советской военно-патриотической подготовки (1929–1941 гг.). Были разработаны научные основы военно-патриотической подготовки военными теоретиками К.Е. Ворошиловым, Б.М. Шапошниковым, Е.А. Щаденко, И.Э. Якиром. Развитие практики и теории военно-патриотической подготовки курсантов в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.) было обусловлено приказами и выступлениями Верховного Главнокомандующего И.В. Сталина. Большое значение имели психолого-педагогические подходы к военно-патриотической подготовке М.И. Калинина, система военно-патриотической подготовки военнослужащих маршалами Советского Союза Г.К. Жуковым, И.С. Коневым, Р.Я. Малиновским. Совершенствование советской системы военно-патриотической подготовки (1945–1991 гг.) обусловлено разработкой теоретических и практических проблем военно-патриотической подготовки (А.Г. Базанов, А.В. Барabanчиков, А.Н. Вырщиков, И.С. Кравчун, З.Т. Гасанов, В.И. Лутовинов, А.П. Пятикоп, А.С. Рыбчинчук, П.И. Шамарин и др.).

Таким образом, исторический опыт военно-патриотической подготовки офицеров в России свидетельствует о следующем: без должной военно-патриотической подготовки офицерского корпуса невозможно подготовить достойные офицерские кадры. Стержнем этой подготовки должна быть идея патриотизма, преданности Родине, а само обучение должно строиться на прочной национальной почве.

Кардинальные перемены в обществе, государстве за последнее десятилетие повлекли за собой необратимые изменения в образовательной системе военного вуза. Этот процесс обусловлен рядом противоречий, главное из которых – несоответствие традиционных методов и

форм обучения и воспитания будущих офицеров новым тенденциям развития системы военно-патриотической подготовки, социально-экономическим условиям, что вызвало необходимость возрождения уважительного отношения к отечественной истории, культуре, традициям.

Обращение к проблеме формирования патриотической культуры потребовало уточнения формулировки основных концептуальных позиций для изучения процесса военно-патриотической подготовки курсантов военного вуза.

В ходе исследования потребовалась конкретизация научного представления о содержании концептуальных понятий: «культура», «патриотизм», «патриотическая культура курсантов». Установили, что культура определяется как процесс материальной и духовной деятельности людей, а также как результат этой деятельности, образующий совокупность общественно-значимых ценностей, определяющих как внешние условия человеческой жизни (предметный мир культуры), так и формирование самого человека, создающего их. Патриотизм рассматривается как сложное и многоаспектное социально-психологическое явление, в котором можно выделить следующие компоненты: когнитивный – осознание объекта патриотизма; аффективный – эмоциональная оценка объекта, выявление чувства симпатии или антипатии к нему; поведенческий (конативный) – последовательное поведение по отношению к объекту.

В соответствии с принципом детерминизма, подразумевающего объективную закономерную взаимосвязь и взаимообусловленность процессов и явлений реального мира, были раскрыты объективные, причинные связи компонентов структур «культура» и «патриотизм» (рис. 1) и выделены компоненты в структуре патриотической культуры: чувственно-эмоциональный, когнитивный и деятельностный (рис. 2).

Показателем проявления патриотических чувств являются эмоциональные переживания личности, обусловленные интересами в области искусства, музыки, живописи, театра, кино, архитектуры и т.п., а также знаниями тех областей науки и искусства, которые вызывают патриотические чувства, побуждают к патриотической деятельности.

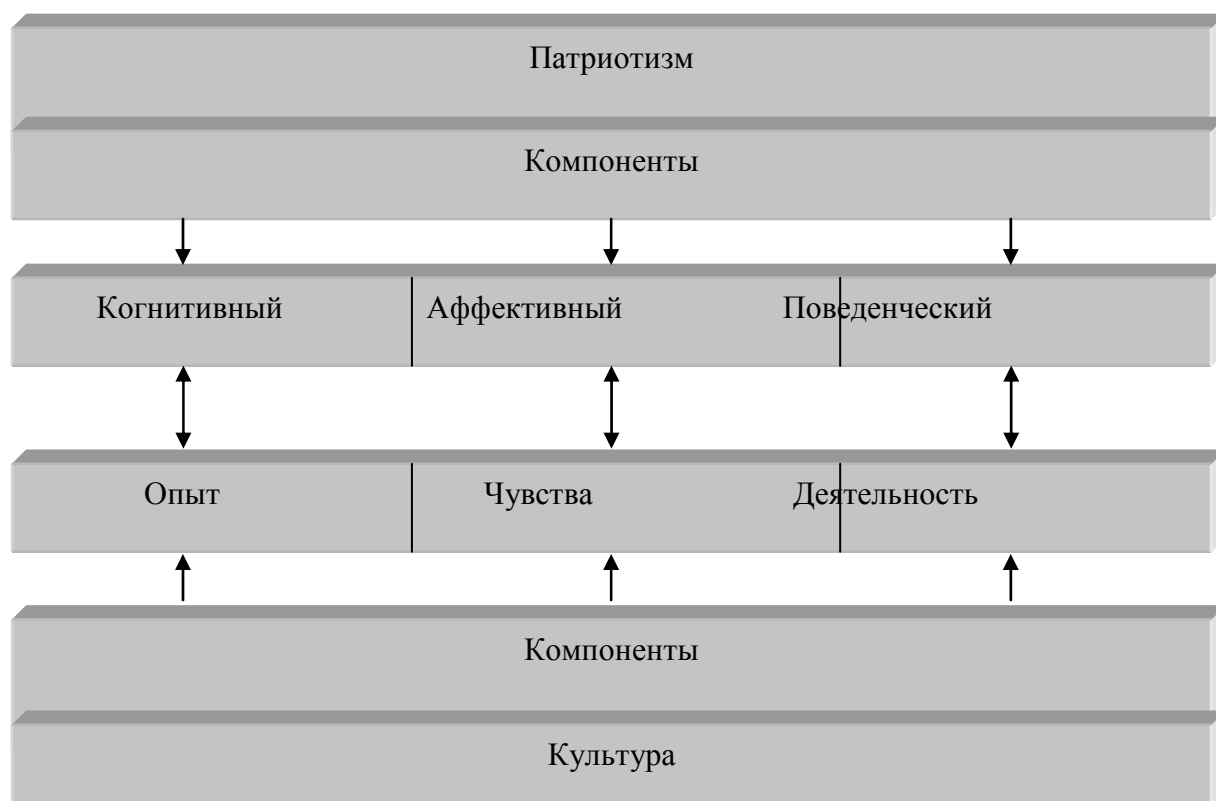


Рис. 1. Детерминированность структур понятий «культура» и «патриотизм»

Показателями когнитивного компонента являются знания истории патриотизма, традиций Российской армии, государственной идеологии, убежденность в необходимости защиты Отечества в современных условиях, которые подтверждаются патриотическим опытом.

Развитие деятельностного компонента в структуре патриотической культуры помогает отдельно взятой личности преобразовывать свой внутренний мир в конкретно-исторических условиях, видоизменять нормы и ценности.

Наличие идеала, духовных и нравственных ориентиров, способности выбора соответствующей позиции в жизненных ситуациях, умение осуществлять выбранный вид деятельности свидетельствуют о сформированности деятельностного компонента. Косвенно о наличии у человека патриотической культуры свидетельствует его включенность в систему массовой информации, участие в различных формах повышения своего культурного уровня, изучение обычаев, традиций своего народа, интерес к углублению своей общей культуры.



Рис. 2. Структура патриотической культуры

Патриотическая культура формируется на чувственной основе и выражается не только в уровне знаний, в отношении к этим знаниям

как ценности, но в особенностях и умении эти знания применять, т.е. в умениях и навыках передачи своего патриотического опыта. Выявлено, что механизм функционирования патриотической культуры есть развитие показателей ее компонентов и их взаимодействие друг с другом.

Функции культуры многообразны в конкретном своем проявлении, имеют тенденцию к количественному увеличению, как и многообразны явления социальной действительности, стороной которой выступает культура. Принимая во внимание патриотический аспект культуры, мы выделяем следующие ее функции: аксиологическую, трансляционную, коммуникативную, сигнификативную, образовательную и мобилизационно-побудительную. Функциональный подход фиксирует относительную устойчивость системы, функции которой непосредственно выражают всю совокупность присущих ей явлений процессуальности.

Главной побудительной силой формирования патриотической культуры являются требования, предъявляемые обществом к будущим офицерам, которые обеспечивают безопасность каждого члена общества. В связи с этим концепция формирования патриотической культуры курсантов строилась на основе базовых положений военно-патриотической подготовки: патриотическая культура курсантов как педагогическое явление отражает специфические запросы военного образования и в этом смысле выступает как его специфическая цель; результатом военно-патриотической подготовки курсантов является патриотическая культура как единство ее компонентов (когнитивного, чувственно-эмоционального и деятельностного).

В нашем исследовании философский уровень методологии формирования патриотической культуры курсантов представлен антропологическим подходом, который фиксирует внимание на совершенствовании человека как духовно-нравственного субъекта культуры: культура охватывает все стороны жизни человека и предстает как процесс воспроизводства человека (характерный термин такой интерпретации – личность, индивид, субъект).

Опора делалась на следующие положения философской антропологии: антропологическое толкование понятия «культура» как формы жизни и деятельности человека, особая среда обитания людей (Г. Гегель, И. Кант, Ф. Шиллер и др.); приобщение к исходным смысловым основам бытия и представлениям всех вещей в их человеческом или ценностном измерении (Г. Риккерт); постановка вопроса о взаимосвязи культуры и патриотизма (В.Г. Белинский). В основу нашего исследования легли следующие положения педагогической антропологии (П.Ф. Каптерев, Н.И. Пирогов, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий, Н.Г. Чернышевский и др.): о целостности, системности личности, определенной всем многообразием человеческой жизни; о патриотизме как идеи духовного единства, ключевой идеи формирования человеческой личности; об идеальных потребностях человека как средства развития его культуры.

Методологическую основу исследования представляла педагогическая аксиология, базирующаяся на методологии общей философии ценностей (В.П. Бездухов, Е.Н. Белозерцев, И.Ф. Исаев, Б.Т. Лихачев, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.), утверждающей ценность личности и ценность ее образования в соответствии с общечеловеческими и национальными ценностями. Таким образом, аксиологический характер патриотизма определяет его как самостоятельную ценность культуры и как составную часть других культурных ценностей. В то же время культурные ценности являются составной частью патриотизма (Н.И. Корниец, О.А. Найда).

Общенаучный уровень методологии данного исследования представлен системным подходом, рассматривающим патриотическую культуру как целостное личностное образование на основе диалектического принципа «всеобщей связи». Концептуальное развитие элементов, структурных связей и функций представляет собой познавательный инструментарий для описания и понимания становления, изменения и перспектив формирования патриотической культуры как системы, что методологически оправдано с точки зрения целостности феномена патриотической культуры.

Интегративный подход представляет собой методологическую стратегию в обосновании практики в связи с перспективами развития социальных, научно-технических и психолого-педагогических процессов, рассматриваемых во взаимосвязи и взаимодействии. Необходимость реализации интегративного подхода к формированию патриотической культуры курсантов определяется важностью воспитания у курсантов патриотических чувств, чувства чести, достоинства, долга, формирования патриотических убеждений и умения транслировать патриотический опыт подчиненным.

Опора на культурологический подход, вскрывающий общее, особенное и единичное в отечественной культуре, позволяла осуществлять методологический синтез систематического описания явлений культуры и патриотизма с их объяснением. Опираясь на философию культуры как общеметодологическую базу, культурология помогает использовать общенаучные методы сбора и анализа информации, построения соответствующих теорий.

Конкретно-научный уровень методологии в нашем исследовании представлен личностным и деятельностным подходами в педагогике, которые характеризуют ведущую тенденцию современного образования и педагогического сознания общества в конце XX – начале XXI вв. – переход к новой личностной парадигме. В конструировании и осуществлении педагогического процесса ориентировались на личность как цель и главный критерий его результативности.

Технологический уровень методологии нашел свое отражение в методике и технике исследования, в совокупности процедур, обеспечивающих получение достоверного эмпирического материала исследования проблемы формирования патриотической культуры курсантов. В процессе научных поисков пришли к убеждению, что одним из ведущих концептуальных подходов в рамках проблемы формирования патриотической культуры курсантов является системный подход, который позволяет анализировать, исследовать, развивать некоторый объект как целостную, единую систему (В.И. Андреев, М.Н. Аплетаяев, В.П. Беспалько, Е.В. Бондаревская и др.). Системный подход является наиболее надежной методологической основой в совершенствовании

как педагогической теории, так и педагогической практики. При разработке системы формирования патриотической культуры курсантов опора делалась на культурологический, системный и интегративный подходы, что позволило представить ее в виде четырех взаимосвязанных блоков. Под блоками понимаем составные части системы, отличающиеся содержательной и структурной спецификой и относительной автономностью и обеспечивающие формирование отдельных компонентов патриотической культуры курсантов военного вуза (рис. 3).

Мотивационно-целевой блок модели системы формирования патриотической культуры курсантов направлялся на развитие чувственно-эмоционального компонента патриотической культуры активными формами и методами обучения: проведение занятий в филиале Центрального музея внутренних войск МВД России; посещение тематических выставок, концертных залов; встречи с видными военными деятелями.

Содержательно-операционный блок системы формирования патриотической культуры курсантов, проектирование которого основывалось на интегративном подходе, был представлен инструментарием, адекватным задачам формирования когнитивного компонента патриотической культуры курсантов, отбор которого производился на основе принципов проблемности, приоритетности исторического и культурного наследия, духовности, культуросообразности.

Организационно-управленческий блок системы формирования патриотической культуры курсантов потребовал осуществления контекстного подхода, позволяющего строить профессиональные отношения на основе принципов эмоционального отклика, разнообразных эмоциональных переживаний.

Диагностический блок обеспечивал систематический контроль и поэтапный анализ результатов военно-патриотической подготовки курсантов военного вуза. Для изучения динамики формирования компонента патриотической культуры на каждом этапе экспериментальной работы использовались специально подобранные и адаптированные к условиям военного вуза методики: конструирование диагностических процедур, измеряющих уровень сформированности патриотической культуры на каждом этапе военно-патриотической подготовки.

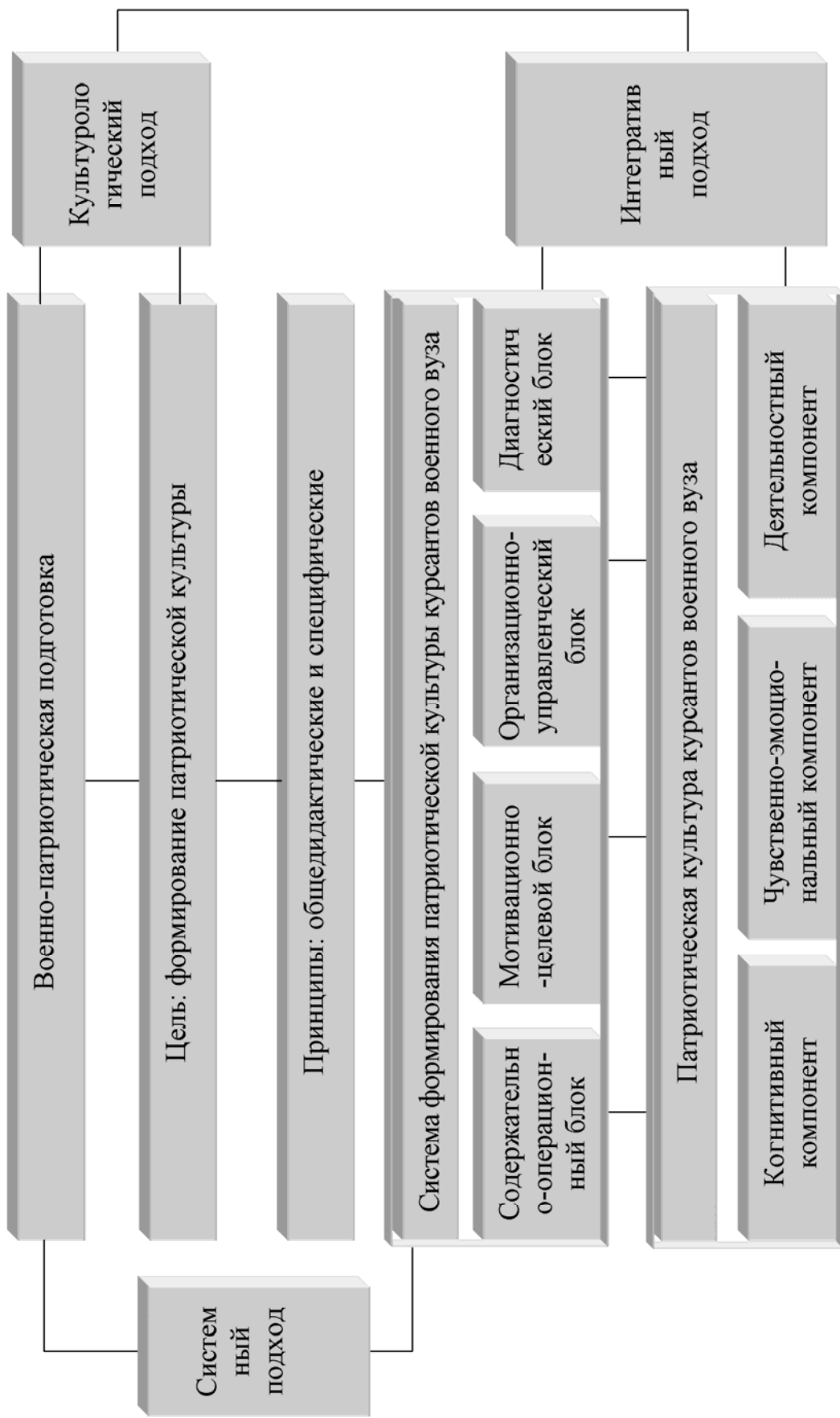


Рис. 3. Модель военно-патриотической подготовки курсантов военного вуза

Виды деятельности курсантов имели определенное содержание, которое отличалось от традиционного: в учебно-познавательной деятельности на лекциях, практических занятиях и в ходе самостоятельной работы с первоисточниками внимание акцентировалось на изучении совокупности гуманитарных знаний о культуре и патриотизме, которая представлялась учебными курсами: «Философия войны», «Русская культура. Новое время», «Наше Отечество», «Патриотическая культура курсантов».

Практическая деятельность организовывалась в кадетских классах МОУ «СОШ № 67», военно-патриотическом клубе «Спецназ «Тигры», а также в совместной деятельности с Центром Спортивной реабилитации «Красный тюльпан» Ленинского района г. Саратова, спортивным клубом «Русич» Новобурасского района Саратовской области, подростковыми клубами «Щит и меч» в г. Балашове и г. Ртищево.

Научно-исследовательская деятельность курсантов была представлена разработкой творческих индивидуальных заданий различного характера и уровня сложности (рефераты, конкурсные курсовые, дипломные работы), участием в научно-практических семинарах и конференциях. Общественная деятельность охватывала сотрудничество с молодежными движениями патриотической направленности.

В ходе опытно-экспериментальной работы ставилась задача проверить предположение о том, что формирование патриотической культуры курсантов будет эффективно, если учебно-воспитательный процесс военного вуза способствует формированию когнитивного, чувственно-эмоционального и деятельностного компонентов патриотической культуры. Исследование носило лонгитюдный характер.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и формирующего экспериментов подтвердил целесообразность внедрения в учебный процесс специального содержания, так как достигалась цель – развивались показатели компонентов патриотической культуры курсантов военного вуза. Вместе с тем, в ходе исследования установлено, что подготовка будущих офицеров – сложный и длительный процесс, а его осуществление требует специальных педагогических средств.

Анализ результатов формирующего эксперимента показал, что в результате внедрения модели формирования патриотической культуры курсантов военного вуза изменились мотивы и представления о патриотической культуре в целом, произошел переход от ситуативных (мотивы–стимулы) к социально ценным мотивам профессиональной деятельности (чувства воинского и патриотического долга, ответственность за подчиненных, честное и добросовестное выполнение профессиональных функций, воинская честь, достоинство, осознание высокой миссии защитника Отечества).

Курсанты экспериментальных групп проявили глубокие знания сущности таких понятий, как «военно-патриотическая подготовка будущего офицера», «патриотическая культура», «патриотизм», «культура»: испытуемые не только могли дать определение данным понятиям, но сам характер их военно-профессиональной деятельности в ходе практики соответствовал теоретико-методологической и практической направленности процессов и явлений, отражающих сущность приведенных выше понятий; наблюдалась стойкая потребность в совершенствовании своих личностных качеств как будущего офицера-патриота.

По результатам эксперимента установлено повышение уровня сформированности чувственно-эмоционального компонента патриотической культуры в экспериментальной группе на 52,2 %, что достигалось включением курсантов в разнообразную военно-патриотическую деятельность.

Положительная динамика сформированности когнитивного компонента (увеличение на 63,3 %) была достигнута благодаря включению курсантов экспериментальных групп в решение педагогических задач, направленных на описание, категоризацию, оценку разнообразных педагогических ситуаций и явлений, решение проблемных задач.

Высокий уровень сформированности деятельностного компонента показали 66,7 % курсантов экспериментальной группы. Увеличилось количество курсантов с высоким и средним уровнем сформированности патриотической культуры в экспериментальной группе по сравнению с контрольной. Интегративный показатель уровня сформированности патриотической культуры будущих офицеров в конце

эксперимента составил для ЭГ – 4,52, что соответствует высокому уровню, для КГ – 4,17, что соответствует среднему уровню.

Таблица

Результаты сформированности патриотической культуры курсантов военного вуза (по материалам констатирующего и формирующего экспериментов в % показателе)

Компоненты		Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
		ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Когнитивный	К _{эк.}	16,7	13,3	33,3	36,7	50	50
	Ф _{эк.}	80	60	16,7	33,3	3,3	6,7
Чувственно-эмоциональный	К _{эк.}	5,5	10	16,7	23,3	77,8	66,7
	Ф _{эк.}	57,7	33,3	25,6	50	16,7	16,7
Деятельностный	К _{эк.}	5,5	6,6	27,8	26,7	66,7	66,7
	Ф _{эк.}	66,7	36,7	33,1	50	2,2	13,3

В целом результаты исследования свидетельствуют о том, что формирование патриотической культуры курсантов в процессе обучения в военном вузе происходит, когда осуществляется интеграция социально-гуманитарных, психолого-педагогических, военных дисциплин; организационными формами обучения создаются проблемные ситуации; вводится новое содержание («Философия войны», «Русская культура. Новое время», «Наше Отечество», «Патриотическая культура курсантов»); учебная и внеучебная деятельность направляется на расширение военно-патриотического пространства, отражающего специфику предметного знания курсантов.

На основе полученных в ходе исследования эмпирических материалов и их теоретического осмысления пришли к следующим выводам:

1. Исторический экскурс в проблему военно-патриотической подготовки в России показал, что накопленный опыт может быть фундаментом современного образовательного процесса в военном вузе. Решение ряда современных задач по модернизации содержания и средств высшего образования должно опираться на традиции воспитания патриотизма и учитывать предпосылки, позволяющие осуществлять теоретическое осмысление цели современной подготовки курсантов военного вуза – формирование патриотической культуры.

Поскольку научные представления о роли военно-патриотической подготовке курсантов, результатом которой является формирование патриотической культуры, обусловлены возникающими потребностями, то лейтмотивом педагогических идей о военно-патриотической подготовке будущих офицеров является утверждение о целесообразности трансформации содержания военного образования.

2. Патриотическая культура как личностный феномен выражает сущностную взаимосвязь двух категорий – культуры и патриотизма, ценностей, выражающих сопричастность к традициям проявления гражданского долга служения Родине. Патриотическая деятельность обусловлена поэтапным историческим процессом перехода от идеи патриотизма к созданию патриотического идеала, его внедрения в общественное сознание, в представления отдельного индивида, его индивидуального сознания. Если личность выступает носителем определенных моральных обязанностей, то военный – носителем патриотической культуры, представляющей собой совокупность структурных компонентов, показатели которых отражают готовность выполнять патриотический долг, передавать патриотический опыт.

3. Специфическая цель военного образования должна выражаться патриотической культурой, формирование которой будет представлять специально организованный целенаправленный поэтапный процесс присвоения личностью идеальных представлений о воинской чести, долге, идентификации себя с Отечеством. Стратегию и тактику военно-патриотической подготовки в современных общественных условиях следует представлять в виде модели организации педагогического процесса, обеспечивающего формирование компонентов патриотической культуры интеграцией общего содержания военного образования со специфическим.

4. Содержание военно-патриотической подготовки и структура патриотической культуры курсанта военного вуза взаимодетерминированы (мотивационно-целевой блок обеспечивает формирование чувственно-эмоционального компонента патриотической культуры; содержательно-операционный блок – когнитивного компонента; организацион-

но-управленческий и диагностический блоки – деятельностного компонента), что требует форм и методов, адекватных целевым установкам системы формирования патриотической культуры курсантов военного вуза, дополняемой внеаудиторной воспитательной работой (конференции, патриотические клубы, музей боевой славы и др.).

Обосновывая методологические позиции концепции формирования патриотической культуры курсантов военного вуза, мы использовали опыт военной подготовки в России. Предлагаемый вариант решения проблемы не претендует на завершённое исследование, оно может быть продолжено для расширения арсенала педагогических условий, обеспечивающих формирование патриотической культуры будущего офицера.

2007 г.

СОСТАВ ДИССЕРТАЦИОННОГО СОВЕТА К 063.94.09 (1998-2000 гг.)

- | | |
|--|--|
| 1. Магомедов
Николай Михайлович
(председатель совета) | Заведующий кафедрой педагогики,
доктор педагогических наук, профессор |
| 2. Руднева
Татьяна Ивановна
(заместитель
председателя совета) | доктор педагогических наук, профессор |
| 3. Черкасова
Ольга Викторовна
(ученый секретарь) | кандидат педагогических наук |
| 4. Бугаева
Алла Львовна | доктор педагогических наук, профессор |
| 5. Бездухов
Владимир Петрович | доктор педагогических наук, профессор |
| 6. Березин
Сергей Викторович | кандидат психологических наук |
| 7. Вохрышева
Маргарита Викторовна | доктор педагогических наук, профессор |
| 8. Горячев
Михаил Дмитриевич | доктор педагогических наук, профессор |
| 9. Колышева
Татьяна Александровна | доктор педагогических наук, профессор |
| 10. Кузнецова
Людмила Михайловна | доктор педагогических наук, профессор |
| 11. Лисецкий
Константин Николаевич | кандидат педагогических наук, доцент |
| 12. Медведев
Владимир Михайлович | доктор педагогических наук, профессор |
| 13. Мухин
Михаил Иванович | доктор педагогических наук, старший
научный сотрудник |

- | | |
|--------------------------------------|---------------------------------------|
| 14. Осипова
Людмила Яковлевна | кандидат педагогических наук |
| 15. Пронина
Елена Павловна | доктор педагогических наук, профессор |
| 16. Сухобокова
Тамара Григорьевна | кандидат исторических наук, доцент |
| 17. Трофимова
Элиса Ивановна | кандидат педагогических наук |

СОСТАВ ДИССЕРТАЦИОННОГО СОВЕТА Д 212.218.03 (2000-2007 гг.)

- | | |
|---|--|
| 1. Руднева
Татьяна Ивановна
(председатель совета) | Заведующая кафедрой теории и методики профессионального образования Самарского государственного университета;
доктор педагогических наук, профессор |
| 2. Бугаева
Алла Львовна
(заместитель
председателя) | Профессор кафедры теории и методики профессионального образования Самарского государственного университета;
доктор педагогических наук, профессор |
| 3. Куриленко
Людмила Васильевна
(ученый секретарь) | Заведующая кафедрой теории и технологии социальной работы Самарского государственного университета;
доктор педагогических наук, профессор |
| 4. Бездухов
Владимир Петрович | доктор педагогических наук, профессор |
| 5. Вохрышева
Маргарита Георгиевна | доктор педагогических наук, профессор |
| 6. Голубков
Сергей Алексеевич | доктор филологических наук, профессор |
| 7. Горячев
Михаил Дмитриевич | доктор педагогических наук, профессор |
| 8. Илюхина
Надежда Алексеевна | доктор филологических наук, профессор |
| 9. Кашина
Елена Георгиевна | доктор педагогических наук, профессор |
| 10. Колышева
Татьяна Александровна | доктор педагогических наук, профессор |
| 11. Конев
Владимир
Александрович | доктор философских наук, профессор |

12. Курина Вера Алексеевна доктор педагогических наук, профессор
13. Куруленко Элеонора Александровна доктор культурологических наук, профессор
14. Медведев Владимир Михайлович доктор педагогических наук, профессор
15. Нестеренко Владимир Михайлович доктор педагогических наук, профессор
16. Пронина Елена Павловна доктор педагогических наук, профессор
17. Сухинин Валентин Павлович доктор педагогических наук, профессор
18. Четырова Любовь Борисовна доктор философских наук, профессор



Диссертационный совет Д 212.218.03

**СПИСОК ЗАЩИТИВШИХ ДИССЕРТАЦИИ НА
СОИСКАНИЕ УЧЕНОЙ СТЕПЕНИ КАНДИДАТА И
ДОКТОРА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК
В ДИССЕРТАЦИОННОМ СОВЕТЕ САМАРСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
(1998-2007 гг.)**

№ п/п	Ф.И.О.	Научный руководи- тель	Ученая степень
1.	Козлова Светлана Николаевна	Н.М. Магомедов	к.п.н. 13.00.08
2.	Сердюк Светлана Валериевна	Т.И. Руднева	к.п.н. 13.00.01
3.	Харченко Ираида Михайловна	Н.М. Магомедов	к.п.н. 13.00.08
4.	Пилипец Ирина Станиславовна	Н.М. Магомедов	к.п.н. 13.00.08
5.	Богданов Михаил Викторович	Н.М. Магомедов, Т.И. Руднева	к.п.н. 13.00.01
6.	Богданова Елена Анатольевна	Т.И. Руднева	к.п.н. 13.00.01
7.	Шпунтова Зоя Ивановна	О.В. Черкасова	к.п.н. 13.00.08
8.	Колесникова Надежда Борисовна	Т.И. Руднева	к.п.н. 13.00.01
9.	Баганова Полина Александровна	Т.И. Руднева	к.п.н. 13.00.01
10.	Беришвили Оксана Николаевна	М.Д. Горячев	к.п.н. 13.00.08
11.	Охтя Николай Владимирович	В.Н. Михелькевич	к.п.н. 13.00.08

12.	Кудрявцева Светлана Васильевна	Т.И. Руднева	к.п.н. 13.00.01
13.	Сорокина Ирина Владимировна	Т.И. Руднева	к.п.н. 13.00.01
14.	Чупахина Ирина Алексеевна	Т.И. Руднева	к.п.н. 13.00.08
15.	Сидорова Людмила Васильевна	Л.В. Куриленко	к.п.н. 13.00.08
16.	Никулина Елена Борисовна	Т.И. Руднева	к.п.н. 13.00.01
17.	Зарубина Ольга Борисовна	Т.И. Руднева	к.п.н. 13.00.01
18.	Джаджа Светлана Евгеньевна	Т.И. Руднева	к.п.н. 13.00.08
19.	Родина Лариса Игоревна	Т.И. Руднева	к.п.н. 13.00.08
20.	Зими́на Елена Александровна	Т.И. Руднева	к.п.н. 13.00.08
21.	Левченко Александр Васильевич	В.Ю. Карпов	к.п.н. 13.00.08
22.	Мельник Надежда Михайловна	В.М. Нестеренко	к.п.н. 13.00.08
23.	Мотина Елена Юрьевна	Т.И. Руднева	к.п.н. 13.00.08
24.	Наумова Елена Александровна	Т.И. Руднева	к.п.н. 13.00.08
25.	Левченко Виктория Вячеславовна	Т.И. Руднева	к.п.н. 13.00.08
26.	Юдина Ольга Владимировна	Т.И. Руднева	к.п.н. 13.00.08
27.	Куриленко Людмила Васильевна	Т.И. Руднева	д.п.н. 13.00.08

28.	Бахарев Николай Петрович	Ю.А. Кустов	д.п.н. 13.00.08
29.	Рыбкина Алла Анатольевна	М.Д. Горячев	к.п.н. 13.00.08
30.	Косарева Екатерина Юрьевна	Т.И. Руднева	к.п.н. 13.00.08
31.	Коновалова Татьяна Владимировна	Т.И. Руднева	к.п.н. 13.00.08
32.	Поветьева Лариса Ивановна	Т.И. Руднева	к.п.н. 13.00.08
33.	Кочеткова Валентина Григорьевна	Л.В. Куриленко	к.п.н. 13.00.08
34.	Комарова Ольга Геннадьевна	М.Д. Горячев	к.п.н. 13.00.08
35.	Кашина Елена Георгиевна	Т.И. Руднева	д.п.н. 13.00.08
36.	Курина Вера Алексеевна	В.Н. Михелькевич	д.п.н. 13.00.08
37.	Калинкина Людмила Ивановна	М.Д. Горячев	к.п.н. 13.00.08
38.	Ханафина Эльмира Муниповна	Г.У. Матушанский	к.п.н. 13.00.08
39.	Васельцова Ирина Александровна	В.М. Нестеренко	к.п.н. 13.00.08
40.	Борозенец Галина Кузьминична		д.п.н. 13.00.08
41.	Докучаева Марина Николаевна	Т.А. Колышева	к.п.н. 13.00.08
42.	Романов Дмитрий Владимирович	М.Д. Горячев	к.п.н. 13.00.08
43.	Воронова Ольга Васильевна	Т.И. Руднева	к.п.н. 13.00.08

44.	Тухбатуллин Фларит Фаитович	В.В. Князева	к.п.н. 13.00.08
45.	Лапшова Екатерина Сергеевна	Т.И. Руднева	к.п.н. 13.00.08
46.	Астахова Светлана Вячеславовна	Т.И. Руднева	к.п.н. 13.00.08
47.	Никулина Ирина Вячеславовна	Т.И. Руднева	к.п.н. 13.00.08
48.	Чванова Алла Николаевна	Т.И. Руднева	к.п.н. 13.00.08
49.	Карпова Юлия Викторовна	Л.В. Куриленко	к.п.н. 13.00.08
50.	Гришина Едена Павловна	Т.И. Руднева	к.п.н. 13.00.08
51.	Мамай Игорь Николаевич	В.М. Минияров	к.п.н. 13.00.08
52.	Вандышева Людмила Владимировна	Э.А. Куруленко	к.п.н. 13.00.08
53.	Аникеева Ирина Годерзовна	О.Ю.Искандарова	к.п.н. 13.00.08
54.	Сорокина Людмила Владимировна	В.М. Нестеренко	к.п.н. 13.00.08
55.	Сарсенбаева Батакоз Иватовна		д.п.н. 13.00.08
56.	Мартынова Ольга Николаевна	Т.И. Руднева	к.п.н. 13.00.08
57.	Постникова Екатерина Вячеславовна	Т.И. Руднева	к.п.н. 13.00.08
58.	Хусаинова Мария Алексеевна	Т.И. Руднева	к.п.н. 13.00.08
59.	Мельченкова Наталья Владимировна	Е.Г. Кашина	к.п.н. 13.00.08

60.	Петрова Светлана Анатольевна	Л.В. Куриленко	к.п.н. 13.00.08
61.	Сухина Вероника Валентиновна	В.М. Нестеренко	к.п.н. 13.00.08
62.	Филипченко Светлана Николаевна		д.п.н. 13.00.08
63.	Тасеев Виктор Борисович	Л.В. Куриленко	к.п.н. 13.00.08
64.	Александрова Анна Леонидовна	М.Д. Горячев	к.п.н. 13.00.08
65.	Липатова Наталья Олеговна	Т.И. Руднева	к.п.н. 13.00.08
66.	Агеенко Наталья Владимировна	Т.И. Руднева	к.п.н. 13.00.08

Научное издание

Исследования в области профессиональной педагогики

Печатается в авторской редакции
Компьютерная верстка, макет В.И. Никонов

Подписано в печать 07.02.08

Гарнитура Times New Roman. Формат 60x84/16. Бумага офсетная. Печать оперативная.

Усл.-печ. л. 27,25. Уч.-изд. л. 23,62. Тираж 150 экз. Заказ № 760

Издательство «Универс групп», 443011, Самара, ул. Академика Павлова, 1

Отпечатано ООО «Универс групп»