

**А.Ф. МАТУШАК, И.А. ТАРАНЕНКО,  
Д.В. ДЕККЕРТ, Е.К. АРТИЩЕВА**

**ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ  
В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ  
ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ**

Челябинск, 2018

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Федеральное государственное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Южно-Уральский государственный  
гуманитарно-педагогический университет»

**А.Ф. Матушак, И.А. Тараненко,  
Д.В. Деккерт, Е.К. Артищева**

**ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ  
В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ  
ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ**

Челябинск, 2018

УДК 378  
ББК 74.480  
М 34

Матушак, А.Ф. Подготовка будущих специалистов в высшем образовании: основные аспекты [Текст]: монография / А.Ф. Матушак, И.А. Тараненко, Д.В. Деккерт, Е.К. Артищева. – Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуманит.-пед. ун-та, 2018. – 245 с.

ISBN 978-5-91155-074-5

В монографии раскрывается проблема подготовки будущих специалистов в высшем образовании. Подготовленность будущего специалиста предполагает его умения диагностировать объект профессиональной деятельности и прогнозировать его развитие, навыки общения в процессе трудовой деятельности и высокий уровень деонтологической готовности. Таким образом, в работе рассмотрены вопросы подготовки будущих специалистов к прогнозированию в профессиональной деятельности, к диагностике и коррекции в рамках их профессиональных задач, к ценностно-ориентированной деловой коммуникации, а также формированию профессионально-деонтологической культуры.

Рецензенты: Мычко Е.И., д-р пед. наук, профессор  
Даммер М.Д., д-р пед. наук, профессор

ISBN 978-5-91155-074-5

- © А.Ф. Матушак, И.А. Тараненко, Д.В. Деккерт, Е.К. Артищева, 2018
- © Издательство Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2018
- © Издательско-полиграфическая ассоциация высших учебных заведений, 2018

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	5
ГЛАВА 1. Подготовка будущих специалистов к прогнозированию в профессиональной деятельности (на примере педагогов) .....	8
1.1. Понятие, сущность, содержание педагогического прогнозирования .....	8
1.2. Модели и технологии подготовки специалистов к педагогическому прогнозированию .....	16
1.3. Процесс подготовки специалистов к педагогическому прогнозированию .....	31
1.4. Диагностика уровня прогнозирования специалистов .....	39
Библиографический список по главе 1 .....	47
ГЛАВА 2. Подготовка будущих специалистов к ценностно-ориентированной деловой коммуникации .....	51
2.1. Понятие, сущность, содержание ценностно-ориентированной деловой коммуникации специалистов .....	51
2.2. Модель подготовки будущих специалистов к ценностно-ориентированной деловой коммуникации .....	68
Библиографический список по главе 2 .....	106
ГЛАВА 3. Формирование профессионально-деонтологической культуры будущих специалистов .....	112
3.1. Теоретические аспекты формирования профессионально-деонтологической культуры у будущих специалистов (на примере организации дополнительного профессионального образования федеральной противопожарной службы МЧС России) .....	112
3.2. Модель формирования профессионально-деонтологической культуры .....	128

3.3. Технология формирования профессионально-деонтологической культуры у будущих специалистов (на примере внедрения содержательного блока модели в образовательный процесс) .....	143
Библиографический список по главе 3 .....	162
ГЛАВА 4. Коррекция знаний студентов в процессе подготовки специалиста .....	169
4.1. Педагогическая диагностика как основа коррекции знаний .....	169
4.2. Концептуальная модель коррекции знаний на основе педагогической диагностики .....	183
4.3. Тест коррекции знаний как средство коррекции знаний .....	191
4.4. Технология коррекции знаний на основе педагогической диагностики .....	212
4.5. Рекомендации по использованию методов педагогической диагностики на конкретных видах занятий .....	216
Библиографический список по главе 4 .....	238
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	243

## ВВЕДЕНИЕ

Приоритетной задачей профессионального образования является подготовка современного компетентного специалиста, характеризующегося профессионально-важными личностными качествами, обладающими социально значимыми и профессионально значимыми ценностями. Рассмотрению вопросов подготовки такого специалиста и посвящена данная работа.

Сегодня профессиональная подготовка специалистов в высшем образовании в Российской Федерации функционирует на основе Федеральных государственных образовательных стандартов с учетом Профессиональных стандартов, «Государственной программы РФ «Развитие образования» на 2013–2020 гг.»<sup>1</sup>, «Национальной доктрины образования РФ»<sup>2</sup>. Подготовка будущих педагогов к профессиональной деятельности осуществляется исходя из Профессионального стандарта педагога<sup>3</sup>, Программы развития педагога<sup>4</sup>.

Данные нормативные документы подчеркивают, что система профессиональной подготовки должна создавать условия для развития активного, деловитого работника, обладающего организованностью, инициативой и творческим потенциалом, готового к саморазвитию и самосовершенствованию. Это возможно

---

<sup>1</sup> Распоряжение Правительства РФ от 15 мая 2013 г. № 792-р «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-15052013-n-792-r/> [Дата обращения: 04.03.2018].

<sup>2</sup> Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://sincom.ru/content/reforma/index\\_5.htm](http://sincom.ru/content/reforma/index_5.htm) [Дата обращения: 12.03.2018].

<sup>3</sup> Профессиональный стандарт педагога. Режим доступа: [рофстандарт-педагога.рф/профстандарт-педагога](http://рофстандарт-педагога.рф/профстандарт-педагога) [Дата обращения: 12.03.2018].

<sup>4</sup> Программа развития педагога. Режим доступа: [минобрнауки.рф/documents/3071/file/1734/12.02.15](http://минобрнауки.рф/documents/3071/file/1734/12.02.15) [Дата обращения: 13.03.2018].

при включении в процесс профессионального образования будущих специалистов грамотной прогностической деятельности, ценностно-ориентированной деловой коммуникации и деонтологических аспектов деятельности, коррекции знаний.

Проблемы прогнозирования в деятельности специалистов рассмотрены в трудах С.Р. Абрамкиной, П.К. Анохиной, И.В. Бестужева-Лады, Н.А. Бернштейна, А.В. Брушлинского, К.Д. Дятловой, А.Л. Леутиной, Б.Ф. Ломова, А.Ф. Присяжной, Э. Пежицкой и др.

К ученым, которые исследовали феномен коммуникации и ее ценностные аспекты, можно отнести М.С. Кагана, А.А. Леонтьева, Б.Д. Парыгина, А.В. Петровского, С.Л. Рубинштейна, В.Н. Сагатовского, В.М. Соковнина и др. Коммуникативной проблематикой в США активно занимались Д. Дьюи, Ч.С. Пирс, Ч. Кули, Г. Блумер, П. Лазарфельд, К. Левин и др. В Европе проблемам коммуникации посвящали свои работы М. Вебер, К. Ясперс, А. Шюц и др.

Вопросы деонтологии в подготовке специалистов исследовали В.Э. Чудновский, К.К. Пашаян, Г.Г. Шек и др.

Различные аспекты коррекции знаний рассматривались Т.В. Никитиной, С.И. Макаровым, С.В. Сафоновой, О.М. Кондратьевой, М.В. Ильиной, Е.А. Суховиенко, А.А. Поповой, Л.Н. Терновой, И.Л. Садовской, Н.Ф. Талызиной, Р.М. Кудавым, Н.Л. Федотовой, Т.П. Малявиной, И.Ю. Даниловой, С.И. Операйло, Н.И. Шевандриным и др.

Цель данной работы – описание моделей/систем, технологических аспектов формирования у будущих специалистов прогностической компетенции, деонтологической культуры, ценностно-ориентированной деловой коммуникации, навыков диагностики и коррекции знаний.

Монография раскрывает основные результаты исследовательской работы авторов, включающие основные характеристики профессиональной компетентности и культуры специали-

стов, теоретико-методологические, методико-технологические аспекты поставленной проблемы. Глава «Подготовка будущих специалистов к прогнозированию в профессиональной деятельности (на примере педагогов)» показывает направление научной деятельности А.Ф. Матушак (г. Челябинск), глава «Подготовка будущих специалистов к ценностно-ориентированной деловой коммуникации» является результатом работы И.А. Тараненко (г. Владивосток), глава «Формирование профессионально-деонтологической культуры будущих специалистов» подготовлена Д.В. Деккертом (г. Тюмень), глава «Коррекция знаний студентов в процессе подготовки специалиста» отражает область научных интересов Е.К. Артищевой (г. Калининград).

Выражаем признательность рецензентам за помощь в подготовке работы к печати.



# ГЛАВА 1. ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ К ПРОГНОЗИРОВАНИЮ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (на примере педагогов)

## 1.1. Понятие, сущность, содержание педагогического прогнозирования

Современный специалист должен уметь прогнозировать как свою трудовую деятельность, так и свой профессиональный рост. Все ФГОС ВО и ФГОС СПО содержат компетенции, в основе которых лежит прогнозирование. Например, *ФГОС ВО – Магистратура. Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование* [31] включает компетенции: ОПК-4 (выпускник должен иметь способность к самообразованию, проектированию дальнейших образовательных маршрутов и профессиональной карьеры), ОПК-2 (выпускник должен характеризоваться готовностью использовать знание современных проблем науки и образования при решении профессиональных задач. В данной главе мы рассмотрим прогнозирование в деятельности педагога.

Под прогнозированием в данной работе будем понимать научно обоснованную деятельность, направленную на исследование возможных преобразований, тенденций развития и перспектив субъектов и объектов педагогической деятельности [22, с. 3].

Проблема разработки теории педагогического прогнозирования в деятельности учителя вызревала долго. Первый период развития проблемы был связан с поиском новых путей обновления образования при монополистическом капитализме, начиная с последней четверти XIX века. Зарождение педагогического прогнозирования было связано с понятиями «футуризм», «футурология». В это время прогнозирование не было научным. Как подчеркивал Ф. Полак, период характеризовался отсутствием

верифицируемости прогнозов [40, с. 16]. Прогнозирование как направление исследований в педагогике развивается в середине XX века. На западе в прогнозировании выделяются три крупных направления: критический футуризм, эволюционный футуризм, духовный футуризм. Футуристы подчеркивают, что педагог должен предвидеть последствия своей деятельности, адекватно оценивать пути обучения и воспитания. В результате развития проблемы прогнозирования в течение первого периода прогнозирования начинает рассматриваться применительно к деятельности педагога, накапливается теоретическая основа прогностической деятельности.

Второй период связан с бурным развитием образовательного футуризма. В это время конкретизируются основные виды прогнозирования (поисковый, нормативный и путем моделирования), развивается прогностическая методология.

В России в этот период разрабатываются философские основы прогнозирования (Э.А. Араб-Оглы и И.В. Бестужев-Лада) [29], психологические основы (учение об антиципации) (А.В. Брушлинский [5], Б.Ф. Ломов [15]), физиологические основы (П.К. Анохин [2], Н.А. Бернштейн [4]). В России также выделяются направления прогнозирования, разрабатываются варианты школы будущего, исследуются вопросы педагогического предвидения. Из вышесказанного можно заключить, что в прогнозировании разрабатываются фрагменты теории и методологии, а также выделяются его направления.

Третий период связан с развитием рыночной экономики в России и интеграцией ее в международное пространство. В этих условиях возрастает необходимость прогнозирования в образовании. Развитие содержания третьего периода педагогического прогнозирования происходит по линии: прогнозирования педагогами развития системы образования, профессионально-личностного становления обучаемого, прогнозирования учебного процесса [14; 35–39].

Прогнозирование в деятельности будущего учителя может осуществляться в трех аспектах, включающих прогнозирование педагогом собственного профессионально-личностного становления и развития (учебно-познавательный аспект), прогнозирование обучения и воспитания (профессиональный аспект), руководство педагога прогнозированием в деятельности школьников и студентов (обучающий аспект) [23, с. 70].

Процесс прогнозирования состоит из компонентов [22; 23]. Первым является предпрогнозная ориентация. Этот компонент предваряет задание на прогноз. Педагог на этом этапе выделяет объект педагогического прогнозирования, выбирает его цель, период основания и упреждения. Если учитель составляет план урока, то предпрогнозная ориентация состоит в наблюдении за учебным процессом в классе. Также в предпрогнозную ориентацию входит посещение предшествующих уроков и составление их протоколов. Цель учителя при этом – ознакомление с методами и приемами работы учителя, реакцией учащихся на упреждения и задания.

Вторым компонентом процесса педагогического прогнозирования является задание на прогноз. Задание на прогноз оформляется в форме документа, в котором указаны цели, задачи и процесс разработки прогноза. Таким образом, заданием на прогноз будет считаться документ образовательного учреждения, утверждающий порядок планирования и т.д. Документальное выражение задания на прогноз является обязательным требованием в профессиональном аспекте прогнозирования. В других аспектах педагогического прогнозирования оно может не оформляться письменно, т.е. считаться факультативным.

Следующий компонент входит в предпрогнозную ориентацию и называется прогнозной перспективой. Он предполагает исследование истории развития объекта и прогнозного фона. Компонент прогнозный диагноз состоит из постановки цели и выбор методов прогнозирования.

Следующим компонентом в процессе прогнозирования является прогнозная проспекция. Она состоит в разработке прогноза на основе прогнозного диагноза. В работе педагога прогнозная проспекция состоит в решении о наборе и уровне формируемых компетенций, о формах и приемах работы обучаемых над учебным материалом под руководством учителя.

Далее в процессе прогнозирования осуществляется верификация прогноза. Она состоит в оценке точности и обоснованности прогноза. На этом этапе верификации измеряется уровень компетенций (умений и навыков) обучаемых. По итогам верификации осуществляется корректировка прогноза. Она является завершающим этапом прогнозирования и начинает его новый цикл. Если точность прогноза оказалась высокой, то прогнозный фон был определен верно. Верификацию прогноза можно рассматривать в качестве предпрогнозной ориентации, прогнозной ретроспекции и в ряде случаев прогнозным диагнозом следующего цикла прогнозирования. При этом этап корректировки будет являться заданием на прогноз.

Описывая понятийный аппарат педагогического прогнозирования, нельзя не раскрыть его частные понятия. В литературе по прогнозированию [26; 29; 34] рассматриваются период упреждения и основания прогноза, прогнозный горизонт, точность и достоверность, обоснованность прогноза, его ошибка и источник ошибки. В педагогической деятельности период упреждения указывает на отрезок времени, в течение которого осуществляется прогноз. В работе учителя это промежуток времени, через который достигается заданный уровень развития универсальных учебных действий (УУД) и компетенций. Самый долгий период упреждения называется прогнозным горизонтом.

Следующее понятие – период основания прогноза – означает период диагностики УУД и компетенций школьников и студентов, а также деятельности педагога перед разработкой прогноза. Достоверность прогноза понимается как оценка вероятно-

сти его достижения. В понятие обоснованности прогноза включается то, в какой степени выбранные приемы работы педагога и результаты диагностики соответствуют целям разработки прогноза. Ошибку прогноза понимают как степень отклонения прогноза от реального состояния объекта.

Субъектами прогностической деятельности являются педагоги и обучаемые по разным образовательным программам. Объектами прогнозирования могут являться УУД, компетенции, знания, умения, навыки, т.е. деятельность участников образовательного процесса. Перед прогнозированием необходимо измерить прогнозный фон, под которым понимается совокупность некоторых условий (уровень знаний, умений, плотность учебной нагрузки и т.д.).

Психологической и физиологической основой прогнозирования является антиципация – способность человека к предвосхищению. Без этой способности человек не смог бы сделать даже элементарного шага. Антиципирующие реакции проявляются в любой деятельности человека. Эти реакции не только заложены в способностях человека, но они развиваются с течением времени. Таким образом, антиципация в деятельности обучаемых может проявляться на трех уровнях [22, с. 68]: наивно-интуитивном, опытно-логическом и научно-гипотетическом. Наивно-интуитивный уровень характерен для деятельности младшего школьника. Это прогнозирование, связанное с интуитивным предположением. Оно не основано на научных методах и не опирается на анализ. Его развитие возможно с помощью заданий на стимулирование фантазии, воображения. К опытно-логическому прогнозированию целесообразно переходить в работе с младшим подростком, поскольку в этом возрасте происходит интенсивное развитие мышления. Это прогнозирование, основанное на операциях анализа, синтеза, обобщения, т.е. мыслительных операциях. Стимулировать его возможно заданиями на логическую организацию учебного материала. Научно-

гипотетическое прогнозирование возможно в деятельности старшего подростка. Это прогнозирование, в котором проявляются все компоненты прогностической деятельности (предпрогнозная ориентация, прогностическая перспекция, верификация, корректировка прогноза и т.д.).

В процессе классификации прогнозов в прогностике было принято их подразделение на нормативные и поисковые. В деятельности педагога можно конкретизировать:

– поисковый прогноз, который предполагает определение будущего состояния УУД и компетенций обучаемых при заданном периоде перспекции;

– нормативный прогноз, нацеленный на то, чтобы найти пути достижения определенного состояния объекта прогнозирования через конкретный отрезок времени.

С точки зрения периода упреждения, прогнозы подразделяются на оперативные, краткосрочные, среднесрочные, долгосрочные, дальнесрочные [26]. В наших работах были описаны оперативные прогнозы длительностью до одного урока, краткосрочные – до одной недели, среднесрочные – в рамках одной учебной темы, долгосрочные – до учебной четверти, семестра, триместра, дальнесрочные – длительностью до учебного года.

На основе уровня обобщения прогнозы могут быть целевыми, плановыми, программными, проектными [29]. Применяв данную классификацию к работе педагога, видим, что целевой прогноз задает состояние объекта прогнозирования через некоторый промежуток времени. Для будущих учителей это самый сложный вид прогнозирования, так как он предполагает видение своей деятельности в максимально обобщенном варианте в перспективе. Постановка целей урока, прогнозирование предметных, личностных и метапредметных результатов учебной деятельности по ФГОС начального, основного общего, основного (полного) общего образования – трудный элемент работы для будущего учителя. Для подготовки будущих учителей к этой

деятельности нужен комплекс специальных заданий, в том числе и написание технологических карт уроков. Плановый прогноз ставит задачу разработать тактику прогностической деятельности. Этот вид прогноза намечает конкретные действия для достижения цели прогноза. В работе учителя этот вид прогнозирования представляет собой выявление компонентов урока, грамотное выстраивание его структуры. Программный прогноз конкретизирует задачи прогнозирования на отдельных этапах. Программный прогноз необходим при планировании урока, построенного на автономном обучении. Проектный прогноз служит для подбора конкретных действий, заданий в каждом компоненте урока.

И.В. Бестужев-Лада [29, с. 7–8] описывает два варианта работы с будущим: предсказание и предугадание. Они, в свою очередь, имеют формы проявления: предчувствие, предвосхищение, предугадывание, прогнозирование (формы предсказания); целеполагание, планирование, программирование, проектирование (формы предугадания). Самой первой и простой формой прогнозирования является «прогнозирование на основе интуиции» – предчувствие. В наших работах [23; 25] были даны примеры предчувствия: решение педагога дополнить обучение новыми материалами, учебными пособиями; проба новых заданий, форм работы и т.д. Простым (интуитивным) прогнозирование считается потому, что такому выбору не предшествует логическое подкрепление выбора.

Кроме простого прогнозирования, выделяется сложное предвосхищение с опорой на опыт (предугадывание), тем не менее оно не основывается на научных исследованиях. В наших работах примерами предугадывания выступают решения опытных педагогов о внедрении в обучение иных приемов, материалов.

По степени достоверности прогнозы можно классифицировать на достоверные (которые обеспечивают совпадение про-

гноза и результата, эффективные), вероятностные (которые обеспечивают 51%–75% точности, достаточно эффективные), недостоверные (которые характеризуются 26%–50% точности, малоэффективные), саморазрушающиеся (до 25% точности, неэффективные) [23].

Таким образом, типология прогнозирования в наших более ранних работах [17; 21; 22; 23] включает следующие классификации:

- по степени обобщенности (целевой, плановый, программный, проектный прогноз);
- по периоду упреждения (оперативные, краткосрочные, среднесрочные, долгосрочные, дальнесрочные прогнозы);
- по степени достоверности (достоверные, вероятностные, недостоверные, саморазрушающиеся).

Поскольку в данной работе мы рассматриваем научное прогнозирование, необходимо коснуться вопроса его методологии. Конкретно-научные методы прогнозирования подразделяются на группы. Первую группу составляют общие методы, то есть методы, разработанные в общей теории прогностики. Они относятся к прогнозированию в любой отрасли науки, включая образование. Вторую группу составляют частные методы, присущие отдельной отрасли науки и призванные управлять процессами внутри этой отрасли знания. Третья группа методов называется специфическими методами и относится к отдельному аспекту, вопросу внутри отрасли науки [17, с. 49–50]. Общие методы включают графическую экстраполяцию, математическую экстраполяцию, матричный, силовой метод, метод технологической оценки, моделирование, составление контекстуальной карты прогноза, метод составления сценария, метод Дельфи. К частным методам относятся метод синектики, «мозговой штурм». Некоторые исследователи причисляют к этой группе метод Дельфи. К специфическим методам следует отнести со-



циологические и психологические методы, например, метод корреляционного анализа, метод обобщения независимых характеристик, тесты, рейтинг и т.д.

Для педагогов особо следует выделить интуитивные методы, составление сценария, прогнозирование по аналогии, поскольку их могут применять учителя-гуманитарии, так как эти группы методов не требуют специальной математической подготовки («мозговой штурм»), метод Дельфи, метод перекрестного влияния, метод анкетирования, метод исторических аналогий, метод пространственно-временных аналогий) [17, с. 53–77]. В педагогической литературе также описаны методы прогнозирования на основе временных рядов (метод скользящего прогнозирования [1], наивные методы [17], и т.д.).

## **1.2. Модели и технологии подготовки специалистов к педагогическому прогнозированию**

Теоретические основы педагогического моделирования, на которые мы будем опираться в данной части работы, представлены в трудах ряда авторов [3; 11; 12; 13]. Под моделированием в науке понимается метод исследования, позволяющий спрогнозировать поведение изучаемого явления без использования экспериментальной деятельности. Модель позволяет понять диалектическую зависимость между компонентами изучаемых объектов, выявить закономерности [12, с. 232]. В данной работе моделирование мы будем определять как общенаучный метод изучения объектов, заключающийся в создании и исследовании моделей иных объектов. Модель – это искусственно созданный для исследования объект, аналогичный другому предмету, процессу, изучение которого представляет собой определенные трудности. Модели при этом играют роль аналогов изучаемых явлений, таким образом, они имеют общие характерные черты с изучаемыми явлениями, но не тождественны им [12, с. 46–47].

Рассмотрим модели подготовки будущих учителей к педагогическому прогнозированию в профессиональном образовании. Подготовка будущих учителей может быть осуществлена через одну из следующих моделей: модель с приоритетным развитием учебно-познавательной деятельности будущих учителей, модель с приоритетным развитием профессионально-подготовительной деятельности будущих учителей и модель с приоритетным развитием консультативно-обучающей деятельности будущих учителей.

В процессе описания моделей проведем их анализ по следующим позициям [12, с. 233]:

- 1) функции модели;
- 2) предмет деятельности будущих учителей;
- 3) характер деятельности будущих учителей;
- 4) расчлененность деятельности студентов по данной модели;
- 5) уровень систематичности деятельности будущих учителей;
- 6) подготовленность студента к осуществлению деятельности;
- 7) содержание (структурные части, входящие в данную модель).

**Модель с приоритетным развитием учебно-познавательной деятельности будущих учителей** имеет три блока: учебно-познавательный прогностический блок, профессиональный прогностический блок, обучающий прогностический блок. Ведущим в этой модели является учебно-познавательный прогностический блок. В связи с этим, главной функцией данной модели – педагогическое прогнозирование в учебной деятельности будущих учителей. Приоритетным предметом деятельности является учебно-познавательная деятельность будущих учителей: работа по предметам учебного плана, автономная деятельность, исследования в рамках учебных предметов.

Характер деятельности будущего учителя может носить пробный, репродуктивный или продуктивный характер. Пробный и репродуктивный уровни в данной модели деятельности

реализуются в полной мере, продуктивный уровень реализуется частично. Он в меньшей степени включает профессиональную и обучающую стороны прогнозирования.

Расчлененность деятельности будущего учителя зависит от степени ознакомления со структурой педагогического прогнозирования и умением реализовать ее на практике, главным образом, применительно к собственной учебной деятельности. Кроме того, будущие учителя должны уметь понимать, к каким сферам можно применить прогнозирование в своей профессиональной деятельности. Эти сферы должны включать не только ближайшую перспективу, но и более отдаленное будущее (карьерную траекторию, самореализацию в профессиональной деятельности).

Следующая позиция анализа модели – уровень систематичности деятельности студента – представляет собой степень сформированности общей прогностической компетентности будущего учителя.

Существуют четыре уровня сформированности прогностической компетенции: продуктивный, необходимый, достаточный, недостаточный. Для реализации данной модели нужен необходимый и достаточный уровни сформированности прогностической компетентности. Продуктивный уровень прогностической деятельности студентов на основе данной модели невозможен, так как модель с приоритетным развитием учебно-познавательной деятельности будущих учителей уделяет мало внимания тренировке прогнозирования в профессиональном блоке прогностической деятельности студента.

Рассмотрим степень подготовленности студента к осуществлению прогнозирования на основе данной модели. Модель с приоритетным развитием учебно-познавательной деятельности будущих учителей лучше подходит для подготовки будущих учителей в педагогическом колледже, или на младших курсах бакалавриата. В этих компонентах системы педагогического об-

разования преподавателям удобнее всего подготовить учителей к прогнозированию учебно-познавательной деятельности, так как учебные планы предусматривают реализацию основ всех предметов профессионального блока.

Содержание данной модели предусматривает первоочередную реализацию следующих модулей: диагностического; учебно-планового; учебно-программного; учебно-проектного.

Диагностический модуль предусматривает диагностику прогнозирования – уровня развития ключевых суперкомпетенций по учебным предметам. Формы диагностики совпадают с диагностическими поверками: тестами, опросами, коллоквиумами и др. Диагностику проводят как в аудиторной, так и в самостоятельной работе.

Учебно-плановый модуль отвечает в модели с приоритетным развитием учебно-познавательной деятельности будущих учителей для планирования студентами собственной самостоятельной работы над прогностическими умениями и компетенциями. Планирование организовано как в форме самостоятельной работы, так и под руководством преподавателя. Планирование – деятельность более конкретная, чем, к примеру, постановка цели, значит, более понятная и доступная для студента педагогического колледжа и бакалавриата.

Учебно-программный модуль включает создание программы действий для достижения планируемого результата по прогнозированию. Он отличается еще большей конкретизацией.

Учебно-проектный модуль призван помочь запланировать отдельные виды деятельности для достижения поставленной цели. В качестве видов деятельности могут выступать конкретные приемы и формы работы, выбранные будущими учителями в качестве наиболее эффективных. Таким образом, учебно-познавательный прогностический блок является в данной модели приоритетным.

**Опишем модель с приоритетным развитием профессионально-подготовительной деятельности будущих учителей.** В качестве главной функции данной модели выступает функция педагогического прогнозирования профессиональной деятельности, проявляющаяся в планировании учебно-воспитательного процесса.

Предмет деятельности на основе данной модели – будущая профессиональная деятельность студента. Обучение прогнозированию осуществляется в основном на предметах психолого-педагогического цикла, особенно интенсивно – в обучении частным дидактикам.

Характер деятельности студента в модели с приоритетным развитием профессионально-подготовительной деятельности будущих учителей – пробный, репродуктивный и продуктивный. Особенностью является то, что модель в большей степени опирается на репродуктивный и продуктивный уровни.

Расчлененность деятельности студента в прогнозировании по модели с приоритетным развитием профессионально-подготовительной деятельности будущих учителей включает как владение категориальным аппаратом прогнозирования, так и умения применять его формы в руководстве процессом обучения по преподаваемым предметам в процессе педагогической практики. Модель с приоритетным развитием профессионально-подготовительной деятельности будущих учителей включает элементы руководства прогностической деятельностью школьников (обучением учащихся прогнозированию).

Уровень систематичности деятельности, как было отмечено в процессе анализа предыдущей модели, определяется уровнем сформированности прогностической компетентности студента. Для модели с приоритетным развитием профессионально-подготовительной деятельности будущих учителей искомым является достижение достаточного уровня, при этом допускается необходимый или достаточный уровень. На недостаточном уровне не представляется возможным реализовать функции модели.

Подготовленность студента к осуществлению прогностической деятельности предполагает реализацию модели на старших курсах бакалавриата, когда у студентов запланированы педагогические практики, в том числе производственные, в качестве учителей-предметников.

Содержание модели с приоритетным развитием профессионально-подготовительной деятельности будущих учителей предполагает реализацию четырех модулей: профессионально-целевого; профессионально-планового; профессионально-программного; профессионально-проектного.

В процессе реализации профессионально-целевого модуля будущие учителя осваивают постановку целей профессиональной деятельности: целей урока, изучения темы, рабочей программы. В подготовке студентов к производственной педагогической практике данный модуль реализуется при обучении постановке целей цикла обучения и выявлению планируемых результатов обучения (предметных, личностных, метапредметных). Постановка целей является сложным заданием для студентов и требует специальной подготовки к данной деятельности на предметах по частным дидактикам.

Профессионально-плановый модуль включает обучение студентов составлению планов урока, тематическому, четвертному, полугодовому, годовому планированию. Подготовка к данному модулю реализуется в вузе достаточно хорошо. В ходе всех педагогических практик будущие учителя проявляют готовность к составлению и оформлению технологических карт уроков. Несколько сложнее дается будущим учителям работа по тематическому планированию и более крупным блокам планирования.

Профессионально-программный модуль реализуется в обучении составлению учебных программ по обязательным и факультативным дисциплинам государственного стандарта. Как правило, данный модуль вузом не рассматривается. Обучение

составлению программ откладывается до профессионального становления специалиста в образовательном учреждении в процессе реальной работы.

Реализация профессионально-проектного модуля частично закладывается в профессионально-педагогическом учебном заведении. Технологическая карта урока, которая составляется студентами в процессе педагогической практики, фактически представляет собой проект урока. Кроме того, воспитательные мероприятия часто планируются и осуществляются студентами в форме проекта.

**Модель с приоритетным развитием консультативно-обучающей деятельности будущих учителей** характеризуется главной функцией – подготовкой будущих учителей к руководству прогнозированием школьников. Предметом деятельности будущего учителя является обучение школьников организации их учебно-познавательной деятельности на основе прогнозирования. Предмет деятельности на основе модели с приоритетным развитием консультативно-обучающей деятельности будущих учителей совпадает с предметом деятельности в модели с приоритетным развитием учебно-познавательной деятельности будущих учителей. При этом он осуществляется на более высоком уровне по законам диалектики: «отрицания отрицания», «перехода количественных изменений в качественные». Диалектическое начало проявляется на этапах отрицания. В первой цепочке покажем, как отрицается применение прогнозирования к разным видам деятельности (предмет прогнозирования): прогнозирование собственного *познания* – классическая *организация урока* – прогнозирование в *познавательной деятельности учеников*. Вторая цепочка показывает отрицание отрицания в познавательной и профессиональной деятельности (в характере деятельности): собственная *познавательная* деятельность – собственная *профессиональная* деятельность – *познавательная* деятельность учеников.

Характер деятельности на основе данной модели является пробным, репродуктивным, продуктивным. Для данной модели с приоритетным развитием консультативно-обучающей деятельности будущих учителей в наибольшей степени подходит продуктивный уровень, в связи с тем, что применение прогнозирования к деятельности школьника предполагает определенные профессиональные навыки в построении урока. Для реализации данной модели нужно научить студента получать не только предметные результаты обучения, но также метапредметные, предполагающие обучение школьников УУД.

Расчлененность деятельности студента состоит в научении школьников категориальному аппарату прогнозирования, а также обучении будущего учителя основам профессиональной деятельности – планированию и организации урока.

Уровень систематичности деятельности, как и в предыдущих моделях, определяется уровнем сформированности прогностической компетентности студентов. На недостаточном уровне деятельности реализация модели неэффективна. Необходимый и достаточный уровень, а также достаточный уровень обеспечивают ее реализацию.

Подготовленность будущих учителей к прогностической деятельности предполагает преимущественное использование модели с приоритетным развитием консультативно-обучающей деятельности будущих учителей в магистратуре, студент не только прошел несколько педагогических практик, но и начал работу в школе по профессии. Практики на уровне бакалавриата в большей степени «работают» на модель с приоритетным развитием профессионально-подготовительной деятельности будущих учителей, в то время как третья практика дает простор для применения модели с приоритетным развитием консультативно-обучающей деятельности будущих учителей.

Содержание модели предполагает реализацию диагностического, мотивационного, целевого, предметно-прогностического модулей.



Диагностический модуль заключается в умении молодого специалиста определить исходный уровень развития компетентности учащихся по преподаваемому предмету. Реализация данного модуля может осуществляться как с помощью промежуточного контроля, так и в скрытой, неоцениваемой форме. Учитель может предложить учащимся в доступной для них форме измерить и оценить уровень своих достижений по предмету.

Мотивационный модуль заключается в подготовке студента к объяснению школьникам путей совершенствования разных видов компетентности. Сопутствующей целью является объяснение процессуальной стороны прогнозирования.

Целевой модуль направлен на обучение школьников адекватной постановке целей самосовершенствования. Важно показать, что цель не стоит завышать или занижать. Реализация целевого модуля предполагает объяснение школьникам поискового и нормативного прогнозирования.

Предметно-прогностический модуль включает объяснение категориального аппарата прогнозирования и руководство прогностической деятельностью школьника.

Рассмотренные модели реализуются в обучении через технологии. Теоретические аспекты педагогических технологий рассмотрим с опорой на труды ученых [7–10; 32]. Выявляя состав педагогической технологии в этой части работы, мы будем иметь в виду, что она содержит «прописанность шагов деятельности, приводящих к нужному результату» [21, с. 28].

Поскольку в подготовке будущих учителей к прогнозированию мы разработали три варианта модели, то на технологическом уровне им соответствуют три варианта технологий.

Опишем вариант технологии педагогического прогнозирования, соответствующий модели с приоритетным развитием учебно-познавательной деятельности будущих учителей. Она предусматривает преимущественное применение учебно-познавательного аспекта прогнозирования. Другие аспекты пе-

дагогического прогнозирования осуществляются в меньшей степени.

Чтобы реализовать аспекты прогнозирования, целесообразно распределить время прогностической подготовки следующим образом:  $\frac{1}{2}$  времени затрачивается на обучение учебно-познавательному аспекту прогнозирования,  $\frac{1}{4}$  времени затрачивается на обучение профессиональному аспекту прогнозирования,  $\frac{1}{4}$  времени затрачивается на обучение консультативно-обучающему аспекту прогнозирования. Последовательность реализации прогнозирования начинается с учебно-познавательного аспекта, затем осуществляется переход к профессиональному аспекту, в последнюю очередь студенты вовлекаются в обучающий аспект педагогического прогнозирования.

Шаги деятельности в данной технологии опишем ниже. В учебно-познавательном прогностическом блоке работа будущего учителя подчиняется подцели реализации самообразования, познавательной и автономной учебной деятельности. В подцель входят задачи:

1) научить будущих учителей анализировать прогнозный фон (осуществлять диагностику своих умений, навыков, компетенций; ставить задачи, касающиеся работы с учебными основными и дополнительными материалами);

2) обучить студентов педагогических специальностей планировать свою деятельность (выбирать действия, формы и приемы работы, приводящие к повышению уровня знаний, умений, компетенций);

3) вооружить будущих учителей способами верифицировать прогнозы (сравнивать прогноз с достигнутым уровнем компетенций).

Содержание деятельности включает следующие этапы:

1. Предпрогнозная ориентация, состоящая в осуществлении работ, предшествующих формулированию прогностического задания. Будущий учитель диагностирует уровень собственных

компетенций по профилирующему предмету. В качестве компетенций могут выступать например, «способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-4)». При этом будущий учитель может проводить самопроверку знаний грамматического строя изучаемого иностранного языка, лексических единиц изучаемого иностранного языка, основ межкультурного взаимодействия на иностранном языке. Может осуществляться также самопроверка использования различных способов получения, обработки и передачи информации на изучаемом иностранном языке.

2. Прогнозный диагноз. Данный этап нацелен на выбор приемов работы над компетенциями, анализ предыдущей работы над ними.

3. Прогнозная перспекция. Этот этап заключается в разработке прогноза по результатам прогнозного диагноза. В процессе прогнозной перспекции принимается решение о доверительном интервале прогноза; о тенденциях в изменении уровня компетенций; о приемах совершенствования компетенций.

4. Верификация прогноза. Верификация является этапом, на котором оценивается точность прогноза. Она состоит в контрольном замере уровня формируемых и тренируемых будущими учителями компетенций.

5. Корректировка. Этот этап осуществляется по результатам верификации прогноза. Корректировка начинает новый цикл прогнозирования, являясь для него предпрогнозной ориентацией. Если предыдущий этап показал продуктивный уровень точности и достоверности прогноза, то прогнозный фон определен корректно.

Следующее звено модели – оценочное. В процессе работы на данном этапе будущие учителя определяют точность прогнозирования. Они также принимают решение о тенденциях изменения своих прогностических компетенций. Особое внимание

обращается на отработку процессуальной стороны прогнозирования, обучение сбору данных прогнозного фона, их анализу и интерпретации, а также на приемы корректировки прогнозов. При этом повышается качество учебно-познавательной деятельности будущих учителей.

Модель дает следующие новообразования и процессуальные показатели эффективности, выделенные в профессиональной деятельности акмеологами, такие как: целесообразность, экономичность, оптимальность деятельности, владение приемами деятельности на уровне субъективно высоких образцов, а также формирование субъекта деятельности. Прогнозирование на основе данной технологии осуществляется на аудиторных занятиях и в самостоятельной работе.

Рассмотрим содержание педагогической технологии, соответствующей модели с приоритетным развитием профессионально-подготовительной деятельности будущих учителей. Технология ориентирует преподавателей на подготовку будущих учителей к прогнозированию с приоритетом профессионального аспекта. Педагогическое прогнозирование в других блоках имеет второстепенное значение. Учебное время распределяется следующим образом:  $\frac{1}{2}$  учебного времени отводится на профессиональный аспект прогнозирования,  $\frac{1}{4}$  учебного времени – на учебно-познавательный аспект прогнозирования,  $\frac{1}{4}$  времени – на обучающий аспект педагогического прогнозирования. Реализация аспектов прогнозирования начинается с учебно-познавательного аспекта, затем осуществляется переход к профессиональному аспекту, в последнюю очередь подключается обучающий аспект.

Опишем подробно технологический процесс подготовки будущих учителей к педагогическому прогнозированию, соответствующий профессиональному прогностическому блоку. Подготовка студентов в этом блоке имеет подцель активизировать компетенции, выполняющие задачи:

1) исследовать прогнозный фон, чтобы реализовывать образовательные программы по учебным предметам в соответствии с требованиями образовательных стандартов (ПК-1) и использовать современные методы и технологии обучения и диагностики (ПК-2);

2) учиться планированию деятельности (разные формы планирования в деятельности учителя);

3) верифицировать и корректировать прогнозы (эффективность разработанных технологических карт и тематических планов, а также проведенных по ним форм учебной работы).

Содержательно-операционное звено технологии можно охарактеризовать на основе следующих этапов:

1) в предпрогностную ориентацию входят: ознакомление с учебным процессом в данном классе по преподаваемому предмету, методическими категориями и закономерностями их функционирования в учебно-воспитательном процессе, анализ УМК по иностранному языку с целью их рационального использования;

2) прогнозный диагноз предполагает ознакомление с применяемыми учителем-предметником приемами работы, реакцией учащихся на запланированные упражнения и задания;

3) прогнозная проспекция является разработкой прогноза по итогам прогнозного диагноза, то есть эффективным выстраиванием процесса обучения в учебных заведениях разного типа, в соответствии с задачами и условиями обучения, умением использовать современные методы, технологии обучения и диагностику;

4) верификация прогноза предполагает проведение спланированного урока, определение его эффективности, наличие или отсутствие отклонений от плана;

5) корректировка состоит в планировании последующих уроков.

Оценочное звено технологии основано на анализе достоверности прогнозирования, методической грамотности и эффективности урока; развития прогностических компетенций целеполагания, планирования; руководстве вниманием класса, установлении дисциплины, понятном изложении нового материала, уровне сформированных компетенций и УУД школьников, нахождении психологического контакта с классом. Новообразования и процессуальные показатели эффективности, выделенные в профессиональной деятельности акмеологами, включают целесообразность, результативность, формирование субъекта профессиональной деятельности. В качестве форм организации деятельности выступает аудиторная и автономная деятельность студентов, индивидуальные консультации преподавателя, педагогическая практика.

Рассмотрим содержание педагогической технологии, соответствующей модели с приоритетным развитием консультативно-обучающей деятельности будущих учителей. Она ориентирует преподавателей на подготовку будущих учителей к обучающему аспекту прогнозирования. Другие аспекты педагогического прогнозирования не играют ведущей роли и развиваются попутно. Учебное время распределяется следующим образом:  $\frac{1}{2}$  учебного времени отводится на обучающий аспект прогнозирования,  $\frac{1}{4}$  учебного времени – на учебно-познавательный аспект прогнозирования,  $\frac{1}{4}$  времени – на профессиональный аспект педагогического прогнозирования.

Реализация аспектов прогнозирования начинается с учебно-познавательного аспекта, затем осуществляется переход к профессиональному аспекту, в последнюю очередь подключается обучающий аспект.

Опишем подробно технологический процесс подготовки будущих учителей к педагогическому прогнозированию, соответствующий профессиональному прогностическому блоку.

Подготовка студентов в этом блоке имеет подцель обучения прогнозированию школьников и выполняется в задачах:

1) выявлять тенденции изменения учебной деятельности учащихся и стимулировать их к ее совершенствованию;

2) учить школьников предпрогнозной ориентации, прогнозированию тенденций изменения деятельности и планирования работы над ней;

3) обучать учащихся верифицировать и корректировать прогнозы в своей учебной деятельности.

Содержательно-операционное звено технологии можно охарактеризовать на основе следующих этапов.

1) предпрогнозная ориентация заключается в измерении прогнозного фона знаний, умений учащихся по преподаваемому предиктором предмету (проверка владения различными способами коммуникации на изучаемом иностранном языке);

2) прогнозный диагноз – это выбор приемов и методов совершенствования навыков грамотного построения высказывания в конкретной коммуникативной ситуации;

3) прогнозная перспекция предполагает разработку прогноза по итогам прогнозного диагноза и включает суждение об уровне компетенций, которые нужно выработать;

4) верификация предполагает оценку точности прогноза. На этом этапе замеряется уровень компетенций школьников;

5) по результатам верификации прогноза осуществляется его корректировка – сопоставление достигнутых результатов с прогнозируемыми, корректировка приемов отработки компетенций.

Оценочное звено технологии основано на анализе точности прогнозирования; последовательности шагов при разработке прогнозов; достижений каждого предиктора в отношении руководства саморазвитием своих учеников – оценки положительной динамики изменения компетенций и УУД школьников. Примеры «акме», достигаемые в результате применения данно-

го варианта технологии: самостоятельность в решении профессиональных задач, нахождение индивидуального подхода к сложным ученикам, самостоятельность в постановке задач профессионально-личностного роста. Новообразования и процессуальные показатели эффективности включают целесообразность, экономичность, владение приемами деятельности на уровне высоких образцов, разнообразие задач профессиональной деятельности, дальнейшее формирование субъекта профессиональной деятельности, владение конкретными видами деятельности. В качестве форм организации деятельности выступает аудиторная и автономная деятельность студентов, индивидуальные консультации преподавателя, педагогическая практика.

### **1.3. Процесс подготовки специалистов к педагогическому прогнозированию**

В частных дидактиках рассматриваются различные классификации методов обучения. Для подготовки будущих учителей к педагогическому прогнозированию мы воспользуемся традиционной классификацией, в которую входят методы демонстрации, объяснения, упражнения.

Под методом объяснения понимается раскрытие процессуальной основы прогнозирования, разъяснение учителем, как осуществить прогнозирование состояния собственных компетенций или способов их совершенствования. Демонстрацию в данном случае мы рассматриваем как показ этапов прогностической деятельности. Для закрепления последовательности действий применяется метод упражнения. Три данных метода легли в основу классификации упражнений для подготовки будущих учителей к педагогическому прогнозированию.

На основе деятельности обучаемых и уровня прогнозирования, на котором осуществляется обучение, разработаем типологию упражнений. В типологию входят классификации. В пер-



вой классификации упражнения подразделяются на следующие группы: для подготовки к прогнозированию на наивно-интуитивном уровне, на опытно-логическом уровне, на научно-гипотетическом уровне. Вторая классификация содержит упражнения для подготовки будущих учителей к целеполаганию, планированию, программированию, проектированию.

Представим первую классификацию упражнений на примере учебной дисциплины «Иностранный язык». Упражнения составлены с опорой на литературную позицию [19].

1. Упражнения для подготовки будущих учителей к наивно-интуитивному прогнозированию:

1) для развития фантазии:

- закончите рассказ, прочитав начало;
  - продолжите в парах диалог;
  - заполните репликами середину диалога;
  - восстановите пропущенные части текста;
  - прослушайте ситуацию, описанную в монологическом тексте, разыграйте воображаемый диалог персонажей;
  - придумайте заголовок к каждому абзацу рассказа;
  - изложите события от разных людей – оптимиста, пессимиста, человека, который рассержен или обрадован;
  - перескажите содержание текста от лица разных героев;
  - передайте содержание услышанного диалога, выразив собственное отношение к услышанному;
  - придумайте ситуации, в которых может быть употреблено данное предложение на иностранном языке;
  - подберите к данным словам возможные определения;
  - закончите предложения;
  - составьте словосочетания с данным словом;
- 2) упражнения для развития воображения:
- представьте ситуацию, в которой может произойти данный диалог, опишите ее словами;

– представьте себя на месте героя повествования, опишите свои действия, мысли, чувства;

– представьте себя глаголом, расскажите о себе.

Данная группа упражнений может включать упражнения на психотехнику, психотехнические игры:

– сыграйте роль цветов на лугу, прокомментируйте на иностранном языке то, что происходит с вами;

– сыграйте роль животного, объясните, какой у вас характер, с кем вы общаетесь, как себя ведете;

– прогуляйтесь по городу в Интернете, опишите прогулку, охарактеризуйте ее;

– выполните действия, представив, что вы в огороде и собираете клубнику, опишите, что вы сделали и что делаете сейчас;

– представьте себе, что вы держите в руках котенка; опишите, какие у него глазки, шерстка и т.д.;

– один из учащихся (студентов) совершает действия с воображаемыми предметами; угадайте, какой это предмет, опишите его, ваши действия с этим предметом;

– представьте себя в комнате, заставленной мебелью, опишите перестановки, которые вы в ней сделаете.

2. Упражнения для подготовки будущих учителей к опытно-логическому прогнозированию:

– нарисуйте схему грамматического явления;

– представьте ... на плане;

– составьте алгоритм;

– расскажите о данной теме по плану;

– расскажите о теме с опорой на схему;

– составьте опорный конспект.

3. Упражнения для подготовки будущих учителей к научно-гипотетическому прогнозированию:

1) упражнения на определение прогнозного фона:

– измерьте скорость чтения учеников (количество слов в минуту);

– прочитайте текст и восстановите в памяти его содержание (на русском языке), выполните упражнения на проверку понимания текста;

– посчитайте, сколько разных предложений вы можете составить по теме, в диалоге;

– установите, сколько новых слов вы употребили при ответах на вопросы учителя;

– посчитайте, сколько слов вы написали по памяти правильно;

– сделайте упражнение, самостоятельно проверьте его по правильным ответам, посчитайте, сколько ошибок допустили;

– посчитайте, сколько предложений вы сможете сказать, спонтанно говоря на заданную тему;

2) упражнения для определения периода проспекции:

– предположите период проспекции для увеличения словарного запаса на двести лексических единиц;

– сделайте предположение о периоде проспекции, дающем возможность повысить понимание текста на двадцать процентов;

– разработайте период проспекции для увеличения на тридцать процентов длительности монологического высказывания;

– назовите период проспекции совершенствования умений спонтанной диалогической речи на десять реплик;

3) упражнения для тренировки нормативного прогнозирования:

– спрогнозируйте, как изменится ваш вокабуляр за неделю;

– предположите количество неправильных глаголов, которые вы освоите в течение месяца;

– предположите, на сколько инициативных реплик увеличится ваше диалогическое говорение в течение четверти;

– спрогнозируйте, как изменится спонтанное монологическое высказывание на заданную тему в течение месяца;

– предположите, как исправятся навыки письма в течение недели;

– спрогнозируйте изменение скорости монологического говорения в течение полугодия;

– сделайте предположение об изменении уровня понимания текста за определенный период времени;

– спрогнозируйте, как изменится лексическое наполнение употребляемых в речи речевых образцов в течение месяца;

4) упражнения для тренировки верификации и обучения анализу прогнозов:

– прогноз совершенствования навыков говорения предполагал прирост на пятнадцать предложений, но был выполнен на две трети, проанализируйте ситуацию;

– совершенствование скорости чтения должно было составить десять слов сверх предыдущего уровня, но был достигнут прирост только в девять слов, верифицируйте и исправьте прогноз;

– совершенствование грамотности письма составлял двадцать слов за неделю, но был выполнен на пятьдесят процентов; выскажите мнение о результате.

4. Упражнения для подготовки будущих учителей к проектированию:

– составьте план мероприятий исследовательского проекта;

– сформулируйте темы творческих проектов;

– сформулируйте гипотезу, которую нужно проверить в проектной работе;

– подберите литературу по проекту;

– какие библиографические источники можно использовать в проекте?

#### 5. Упражнения для тренировки планирования:

- составьте план выполнения своего домашнего задания на следующий урок;
- составьте список типичных трудностей, которые вы хотели бы преодолеть;
- напишите перечень умений/компетенций, которые вы хотели бы улучшить;
- при подготовке проекта разделите библиографические источники на группы;
- выделите идею проекта;
- кратко сформулируйте содержание каждой логической части проекта.

#### 6. Упражнения для тренировки целеполагания:

- определите цель совершенствования навыков чтения, если вам трудно понимать смысл текстов;
- вы сделали много ошибок в упражнениях на понимание прочитанного, поставьте цель работы дома;
- определите цель домашней работы, если вы допустили много ошибок в контрольной работе;
- сформулируйте цель домашней работы, если испытываете затруднения с выполнением теста.

#### 7. Упражнения для подготовки будущих учителей к программированию:

- определите, почему у вас плохо получается говорение по теме, предложите, как улучшить навыки;
- определите, что нужно делать, чтобы совершенствовать навыки аудирования;
- предложите задания для совершенствования навыков понимания прочитанного;
- предложите 2–3 пути улучшения своей грамматической (языковой) компетентности.

Рассмотрим *метод применения*. Применение умений прогнозировать осуществляется по трем направлениям: по линии совершенствования собственной учебной деятельности будущими учителями, по линии руководства прогностической деятельностью школьников и по линии прогнозирования своей учебно-воспитательной работы в школе. Прогнозирование с целью улучшения собственной учебно-познавательной деятельности удобнее проводить на начальных курсах, когда происходит интенсивное развитие и совершенствование языковой и речевой компетентности. Прогнозирование в данном случае проявляется на всех уровнях (наивно-интуитивном, опытно-логическом, научно-гипотетическом) и во всех формах (целеполагание, планирование, программирование, проектирование). С помощью прогнозирования своей деятельности студенты языковых факультетов могут работать над языковой (произносительной, лексической, грамматической), а также коммуникативной компетенцией: аудированием, диалогической и монологической речью, чтением, письмом. Причем метод применения целесообразно вынести за рамки аудиторных занятий, реализуя его в самостоятельной работе студентов.

Следующая составляющая метода прогнозирования – руководство прогностической деятельностью учащихся – вступает в силу в период педпрактики в школе. Студентам предстоит определить применение уровня прогнозирования в школьном возрасте, с которым предстоит работать, а также сформулировать посильные для учащихся задания и упражнения. Например, в работе с младшими школьниками преобладающим уровнем прогнозирования будет наивно-интуитивный. Соответственно задания будут основываться на стимулировании фантазии и воображения. В младшем подростковом возрасте целесообразна опора на опытно-логическое прогнозирование, а конкретное его выражение – задания на планирование, схематизацию и другие виды логической организации информации.

Научно-гипотетический как преобладающий уровень прогностической деятельности в большей степени относится к старшему школьному возрасту, но при условии, что учащиеся хорошо справляются с предыдущими уровнями прогнозирования.

Третий вариант применения прогностических умений – прогнозирование учебно-воспитательной деятельности. Студенты в этом случае применяют формы прогнозирования: целеполагание, планирование, программирование, проектирование. Постановка целей урока, составление программы кружковой работы, планирование тематическое и поурочное, написание развернутых конспектов уроков – все эти виды деятельности относятся к прогнозированию.

Важным методом прогностической дидактики является *метод контроля*. В работе с наивно-интуитивным и опытно-логическим прогнозированием контроль прогностических умений осуществляется параллельно компетенциям по предмету. Например, успешность навыков говорения во многом зависит от того, насколько грамотно и четко информация для говорения отражена на схеме или в плане. На научно-гипотетическом уровне метод контроля представлен контролем учителя, само- и взаимоконтролем учащихся и студентов. Самоконтроль выступает как обязательная стадия в процессе верификации и корректировки прогноза. Периодически учитель (преподаватель) проверяет адекватность прогнозов или просит учащихся осуществить взаимопроверку в парах. Формы прогнозирования, как правило, проверяются и корректируются преподавателем, так как составляют компонент деятельности, заложенный в государственном стандарте и подлежащий обязательному изучению. Например, планы и цели уроков подлежат обязательной оценке преподавателем после проведения педагогической практики.

#### 1.4. Диагностика уровня прогнозирования специалистов

В данной части работы покажем диагностику подготовленности будущих педагогов к прогнозированию. Критериально-уровневая шкала для диагностики была разработана в процессе теоретического и эмпирического исследования, а также работы в качестве преподавателя в педагогическом вузе.

Чтобы оценить уровень достоверности прогностической деятельности будущих учителей, мы предложили критерии точности, адекватности и эффективности. Раскроем перечисленные критерии. Критерий адекватности означает, что этапы разработки прогнозов с учетом цели прогнозирования соответствуют процессу деятельности педагога. Адекватность предполагает, что процесс прогнозирования правильно выстроен в соответствии с целью. Критерий точности означает совпадение прогноза и его оценки. Точность прогнозирования будущих учителей можно определить в процессе верификации прогнозирования в деятельности студентов. Например, в процессе прогнозирования выполнения теста при прогнозе «отлично» и оценке «отлично» прогноз точен, при реальной оценке «хорошо» прогноз вероятностный. Оценка «удовлетворительно» означает, что прогноз недостоверный. При оценке «неудовлетворительно» прогноз считается саморазрушающимся.

Критерий эффективности интерпретируется как соотношение усилий педагога и результатов прогнозирования. Под реальными результатами понимается улучшение уровня прогнозируемых навыков и компетенций будущего учителя, его учеников.

Для измерения подготовленности будущих учителей к прогнозированию мы использовали критериальную шкалу. Каждый критерий проявляется в высокой, средней, низкой допустимой, низкой недопустимой степени, критерии имеют численные выражения 2, 1, 0, (-1). Численное выражение (-1) соответствует низкому недопустимому уровню и означает, что такое проявление



ние критерия отрицательно влияет на повышение достоверности прогнозирования.

На основе критериев конкретизированы уровни педагогического прогнозирования:

1) достоверный уровень прогнозирования предполагает, что процесс прогнозирования соответствует его цели (+2), обеспечивает совпадение прогноза и результата от 76% до 100%, характеризуется высокой эффективностью (+2). Диапазон уровня – от 3,76 до 6,0 баллов;

2) вероятностный уровень прогнозирования предполагает достаточное соответствие процесса прогнозирования его цели (+1), означает совпадение прогноза и результата от 51% до 75%, характеризуется достаточной эффективностью (+1). Диапазон уровня – от 1,51 до 3,75 баллов;

3) недостоверный уровень прогнозирования предполагает малое соответствие прогнозирования цели деятельности (0), обеспечивает совпадение прогноза и результата от 26% до 50%, низкоэффективен (0). Диапазон уровня – (-0,74) до 1,51 балла;

4) саморазрушающийся уровень прогнозирования предполагает несоответствие прогнозирования его цели (-1), плохо обеспечивает совпадение прогноза и результата до 25%, неэффективен (-1). Диапазон уровня – от (-3,0) до (-0,75) балла.

Рассчитаем общий диапазон уровня по формуле (1) [22]:

$$\text{Диапазон уровня} = \frac{\text{разность количественных показателей уровней}}{\text{число уровней}} \quad (1)$$

Чтобы рассчитать общий диапазон, вычислим максимальный и минимальный показатель по трем критериям. Они оставляют 6 и 2,25 соответственно. Следовательно, достоверный уровень исчисляется от 3,76 до 6,0 баллов, вероятностный – от 1,51 до 3,75, недостоверный – от -0,76 до 1,50, саморазрушающийся – от -3,0 до -0,75.

Исследование подготовленности будущих учителей к педагогическому прогнозированию предполагает не только измерение уровня умений прогнозирования, но также и уровня прогностических знаний. Знания педагогического прогнозирования мы диагностировали на основе анкет, тестов-анкет, тестов.

Для определения подготовленности к прогнозированию мы использовали критерии умений, описанных в составе достоверности прогнозирования. Критериями знаний педагогического прогнозирования являются объем знаний и качество знаний. Оба критерия оценивались нами по четырехбалльной шкале:

Объем знаний имеет численные выражения:

«2» – полный объем знаний по прогнозированию (по программе спецкурса);

«1» – достаточно большой, хотя неполный объем знаний;

«0» – небольшой объем знаний;

«-1» – недостаточный для прогнозирования объем знаний.

Качество знаний оценивалось по следующей шкале:

«2» – высокое качество знаний;

«1» – достаточно высокое качество знаний;

«0» – невысокое качество знаний;

«-1» – недостаточное для прогнозирования качество знаний.

Используя критериально-уровневую шкалу, мы выделили четыре уровня подготовленности будущих учителей к педагогическому прогнозированию: первый уровень – продуктивный; второй уровень – необходимый и достаточный; третий уровень – необходимый, но недостаточный; четвертый уровень – недостаточный.

Продуктивный уровень предполагает освоение студентом всех трех аспектов прогнозирования (учебно-познавательного, профессионального, обучающего) и уверенную реализацию этих аспектов в своей деятельности. Студент при этом имеет качественные знания по педагогическому прогнозированию в большом

объеме, умения прогнозирования проявляются в высокой степени, в основном, на достоверном уровне.

Необходимый и достаточный уровень характеризуется уверенным освоением будущими учителями двух аспектов прогнозирования (учебно-познавательного, профессионального или обучающего). Будущий учитель демонстрирует хорошие знания педагогического прогнозирования в достаточном объеме, умения прогнозирования проявляются на вероятностном уровне.

Необходимый, но недостаточный уровень характеризуется применением одного аспекта прогнозирования. Будущий учитель имеет удовлетворительные знания по педагогическому прогнозированию в малом объеме, умения прогнозирования проявляются, в основном, на недостоверном уровне.

Недостаточный уровень прогнозирования означает, что студент не освоил ни одного аспекта прогнозирования. Будущий учитель демонстрирует неудовлетворительные знания по педагогическому прогнозированию в недостаточном для прогнозирования объеме, умения прогнозирования проявляются, в основном, на саморазрушающемся уровне.

Для расчета диапазона каждого уровня воспользуемся формулой 1.

В вычислениях применим критерии умений и знаний прогнозирования. Диапазон уровня равен 10,5.

Следовательно:

- продуктивный уровень исчисляется от 17,6 до 28,0 баллов;
- необходимый и достаточный – от до 7,1 до 17,5;
- необходимый, но недостаточный – от (-3,4) до 7,0;
- недостаточный от (-14) до (-3,5).

Выявление уровня достоверности прогнозирования и прогностической компетентности позволило учесть в работе выявленные группы предикторов. Для выявления групп предикторов мы использовали критерии: уровень достоверности прогнозирования, готовность студентов к разным периодам упреждения

прогнозов (оперативным, краткосрочным, среднесрочным и более), готовность к педагогическому прогнозированию в разных аспектах (учебно-познавательном, профессионально-подготовительном, консультативно-обучающем):

1) первая группа предикторов характеризуется достоверным и вероятностным оперативным прогнозированием, которое легче осуществляется в учебно-познавательном аспекте;

2) вторая группа предикторов не ниже вероятностного уровня прогнозирует также краткосрочно, наряду с учебно-познавательным аспектом предикторы готовы к прогнозированию в профессионально-подготовительном аспекте;

3) третья группа предикторов не ниже вероятностного уровня прогнозирует также среднесрочно, предикторы готовы к прогнозированию во всех трех аспектах.

В исследовании мы учитывали основные положения педагогической акмеологии. Подготовленность будущих учителей к педагогическому прогнозированию определяет их движение к профессионализму. В связи с этим мы отслеживали у студентов субъективно значимые «акме». Достижение обучаемыми субъективно значимых «акме» измерялось методом экспертных оценок. В начале работы обучаемые под руководством преподавателя на основе применения акмеологического анализа выявляли свои субъективно значимые «акме» данного периода профессиональной подготовки. Следовательно, в начале обучения процент субъективно значимых «акме» был равен нулю. Далее с помощью технологий педагогического прогнозирования предикторы стремились к достижению субъективно значимых «акме». В конце обучения эксперты оценивали наличие или отсутствие достижения «акме», к которым стремился обучаемый. Конечный итог подводился подсчетом голосов экспертов «за» и «против».

Измерение уровня подготовленности будущих учителей к педагогическому прогнозированию основывалось на примене-

нии тестовых заданий. В процессе разработки тестов и тестов-анкет мы руководствовались работой К.Д. Дятловой, Т.Г. Михалевой, В.А. Хлебникова, А.Н. Майорова [6], раскрывающей вопросы создания и валидности тестов. Мы учитывали требования к структуре теста, согласно которым в тестовые задания должны входить инструкции, текст заданий, варианты ответов, правильные ответы. Также мы придерживались основного требования о том, что тестовые задания должны иметь однозначно правильный ответ [Там же, с. 77]. В связи с этим мы разбили все измерительные материалы на три группы: тесты, тесты-анкеты и анкеты. Следует отметить, что требования к тестам мы учитывали только в первой группе измерительных материалов.

Классификационные признаки тестов, использованных нами в процессе диагностики, описаны на базе главных оснований характеристики тестов, приведенных в работах А.Н. Майорова [16]. Составленные тесты относятся к группе заданий закрытого типа, то есть к типу заданий, предусматривающих различные варианты ответа на поставленный вопрос, когда из ряда ответов выбирается один или несколько правильных. В группе заданий закрытого типа данные тесты относятся к тестам множественного выбора. Испытуемый должен выбрать один из предложенных вариантов, среди которых, по описанию А.Н. Майорова, чаще всего один является правильным. В нашем исследовании ответы различаются степенью педагогической и методической грамотности. Один из вариантов является наиболее полным и корректным. Ряд тестов можно отнести к классу двухмерных, так как они проверяют методическую подготовленность будущего специалиста и уровень его подготовленности к педагогическому прогнозированию. Приведем пример одного из заданий теста [24].

*Определите корректную последовательность действий в процессе прогнозирования:*

*а) предпрогнозная ориентация, верификация, прогнозный диагноз, прогнозная перспекция, корректировка;*

*б) предпрогнозная ориентация, прогнозная перспекция, прогнозный диагноз, верификация, корректировка;*

*в) предпрогнозная ориентация, прогнозный диагноз, прогнозная перспекция, верификация, корректировка;*

*г) предпрогнозная ориентация, прогнозный диагноз, прогнозная перспекция, корректировка, верификация.*

В зависимости от процедуры тесты в нашем исследовании можно отнести к группе нестандартизированных. В зависимости от назначения они относятся к общедиagnostическим. В зависимости от используемых средств их можно назвать бланковыми. В зависимости от числа одновременно обследуемых людей тесты относятся к групповым. На основе формы ответа используемые тесты классифицируются как письменные. В зависимости от ведущей ориентации они являются смешанными. На основе степени однородности заданий тесты относятся к группе гомогенных. По характеру действий они являются вербальными. На основе направленности тесты входят в группу личностных, т.к. их целью является диагностика активности и саморегуляции человека. В зависимости от вида нормирования тесты можно определить как критериально ориентированные и прогностические.

В ходе применения тесты были проверены на надежность и валидность. Под первым критерием имелась в виду ретестовая надежность, что означает что результаты тестирования при следующих тестированиях должны повторяться для каждого респондента. Основываясь на трех применяемых в практике базовых методов верификации надежности теста (повторного тестирования, параллельного тестирования и расщепления) [16] мы использовали метод расщепления. Использование данного метода было обусловлено тем, что другие тесты относились к группе тестов достижений. Таким образом, проведение повторного тестирования было крайне нежелательным. При расщеплении мы делили тест на две части. Учет оценок за каждую часть теста совпал с отметкой за полное тестирование.

Помимо вышеизложенных тестов мы применяли традиционные. Пр продемонстрируем пример задания такого теста [24].

*В ходе оценки умений спонтанной диалогической речи на уроке английского языка в восьмом классе несколько школьников смогли составить только по одному предложению в течение одной минуты.*

- 1. Сделайте предположение о причинах.*
- 2. Спланируйте оказание академической помощи этим школьникам (разработайте поисковый прогноз).*
- 3. Предложите метод прогнозирования, которым целесообразно воспользоваться в данной ситуации.*
- 4. Предложите, как лучше верифицировать данный прогноз.*

Отметим, что валидность теста свидетельствует о том, насколько достигнутые в ходе тестирования результаты соответствуют реальной ситуации. Однако специалисты отмечают, что, как любой другой измерительный инструмент, тест не может дать абсолютно объективную картину компетенций и УУД. Следует отметить, что в процессе исследования измерялась очевидная, содержательная и эмпирическая валидность. Очевидная валидность контролировалась опросами будущих учителей, поскольку у исследователя не было оснований скрывать от испытуемых цели тестирования. Содержательная валидность измерялась с помощью экспертного оценивания. Эмпирическая валидность (валидность по критерию) проверялась методом индивидуальной оценки. Какой-либо эксперт давал заключение об измеряемом явлении на основе предложенной нами оценочной шкалы (описанным и численно выраженным уровням подготовленности будущих учителей к педагогическому прогнозированию).

## Библиографический список по главе 1

1. Абрамкина, С.Р. Особенности применения методологии скользящего прогнозирования к оценке и прогнозированию основных показателей системы дошкольного образования / С.Р. Абрамкина, Е.И. Семушкина // Государственное и муниципальное управление в XXI веке: мат-лы междунар. науч.-практ. конф. – Челябинск, 2015. – С. 199–206.
2. Анохин, П.К. Опережающее отражение действительности / П.К. Анохин // Вопросы философии. – 1962. – № 7. – С. 97–111.
3. Бахмат, Н.В. Формирование готовности будущего учителя начальных классов к педагогическому моделированию / Н.В. Бахмат // Научная перспектива. – 2011. – № 5. – С. 68–72.
4. Бернштейн, Н.А. Новые линии развития в физиологии и их соотношение с кибернетикой / Н.А. Бернштейн // Вопросы философии. – 1962. – № 8. – С. 78–87.
5. Брушлинский, А.В. Мышление и прогнозирование: логико-психологический анализ / А.В. Брушлинский. – М.: Мысль, 1979. – 230 с.
6. Дятлова, К.Д. Прогностическая валидность абитуриентских тестов и школьного аттестата / К.Д. Дятлова, Т.Г. Михалева, В.А. Хлебникова // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 149–154.
7. Ермакова, Л.И. Подготовка студентов педвуза к овладению педагогическими технологиями / Л.И. Ермакова, Г.М. Янюшкина // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6. – С. 297.
8. Ешниязова, Т.М. Обогащение учебного процесса новыми педагогическими технологиями / Т.М. Ешниязова, У.К. Ходжаниязова // Наука сегодня: теоретические и практические аспекты: сб. науч. тр. по мат-лам междунар. науч.-практ. конф.: в 3 ч. – Ч. 2. – Вологда, 2015. – С. 18–20.
9. Жиркова, Н.М. Подготовка специалистов через педагогическую технологию «Дизайн-образования» / Н.М. Жиркова // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2010. – № 5-1. – С. 107–110.
10. Ильевич, Т.П. Обучение через педагогическую технологию как стратегия современного образования: методологические аспек-



- ты / Т.П. Ильевич, И.В. Половинкина // World Science: Problems and Innovations: сб. статей победителей XI междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч. – Ч. 2. – Пенза, 2017. – С. 270–274.
11. Караханова, С.А. Типы моделей педагогической деятельности и подходы к образованию и воспитанию / С.А. Караханова // Современные гуманитарные исследования. – 2007. – № 2. – С. 223–224.
  12. Конаржевский, Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса как фактор повышения эффективности управления общеобразовательной школой: дис. ... д-ра пед. наук / Ю.А. Конаржевский. – Челябинск, 1980. – 507 с.
  13. Кузьмина, Н.В. Методы системного педагогического исследования: учеб. пособие / Н.В. Кузьмина, Е.А. Григорьева, В.А. Якунин; под ред. Н.В. Кузьминой. – Л.: ЛГУ, 1980. – 172 с.
  14. Леутина, А.Л. Социальное и педагогическое прогнозирование в процессе социализации детей / А.Л. Леутина // Образование и наука. – 2015. – № 1. – С. 43–55.
  15. Ломов, Б.Ф. Антиципация в структуре деятельности / Б.Ф. Ломов, Е.Н. Сурков. – М.: Наука, 1980. – 279 с.
  16. Майоров, А.Н. Мониторинг в образовании / А.Н. Майоров. – 3-е изд. испр. – М: Интеллект-центр, 2005. – 424 с.
  17. Матушак, А. Прогнозирование и методы прогнозирования в учебном процессе: монография / А. Матушак, З. Матушак. – Челябинск: Центр научного сотрудничества, 2011. – 140 с.
  18. Митина, Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования / Л.М. Митина. – СПб.: Нестор-история, 2014. – 376 с.
  19. Настольная книга преподавателя иностранного языка: справ. пособие / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько, С.И. Петрова. – Минск: Вышэйш. шк., 1997. – 364 с.
  20. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sinncom.ru/content/reforma/index5.htm> (Дата обращения: 12.03.2018).
  21. Педагогические технологии: вопросы теории и практики внедрения: справочник для студентов / авт.-сост. А.В. Вишневская; под ред. И.А. Стеценко. – Ростов н/Д: Феникс, 2014. – 253 с.

22. Присяжная, А.Ф. Педагогическое прогнозирование в системе непрерывного педагогического образования (методология, теория, практика): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / А.Ф. Присяжная. – Екатеринбург, 2006. – 43 с.
23. Присяжная, А.Ф. Педагогическое прогнозирование в системе непрерывного педагогического образования (методология, теория, практика): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / А.Ф. Присяжная. – Челябинск, 2006. – 378 с.
24. Присяжная, А.Ф. Тесты и анкеты для измерения уровня прогностических компетенций и компетентностей будущих учителей: сборник / А.Ф. Присяжная. – Челябинск: Челяб. гуманитар. ин-т. – 2004. – 41 с.
25. Присяжная, А.Ф. Формирование прогностической компетентности будущих учителей: теоретико-методологический аспект: монография / А.Ф. Присяжная. – Челябинск: ЧГПУ, 2005. – 180 с.
26. Прогностика: терминология / АН СССР; Комитет науч.-техн. терминологии; отв. ред. В.И. Сифоров. – М.: Наука, 1990. – 56 с.
27. Программа развития педагога [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [минобрнауки.рф/documents/3071/file/1734/12.02.15](http://минобрнауки.рф/documents/3071/file/1734/12.02.15) (Дата обращения 13.03.2018).
28. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [рофстандартпедагога.рф/профстандарт-педагога](http://рофстандартпедагога.рф/профстандарт-педагога) (Дата обращения 12.03.2018).
29. Рабочая книга по прогнозированию / редкол.: И.В. Бестужев-Лада [и др.]. – М.: Мысль, 1982. – 430 с.
30. Распоряжение Правительства РФ от 15 мая 2013 г. № 792-р «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://legalacts.ru/doc/gasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-15052013-n-792-r> (Дата обращения: 04.03.2018).
31. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования. Магистратура. Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 21 ноября 2014 г. № 1505) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: ГАРАНТ.РУ: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70736032/#ixzz532vPkviC> (Дата обращения 02.01.2018).

32. Шкерина, Т.А. Обеспечение инновационного образовательного процесса вуза педагогическими технологиями / Т.А. Шкерина // Актуальные проблемы современной педагогики и психологии в России и за рубежом: сб. науч. тр. по итогам междунар. науч.-практ. конф. – Красноярск, 2016. – С. 92–94.
33. Cohen, L. Manion, L. Morrison, K. *Research Methods in Education*. London and New York: Routledge Tailor and Francis Group, 2007. – 638 p.
34. Hyndman, R.J. & Athanasopoulos, G. (2013) *Forecasting: principles and practice*. OTexts.org/fpp/ <https://ru.scribd.com/doc/306274230/Forecasting-Principles-and-Practice-Rob-Hyndman> (accessed 05.01.2018).
35. Matuszak, A.F. *Comparative Study Of Pedagogical Forecasting Genesis In Russian And Polish Pedagogical Education* / A.F. Matuszak // *Современные исследования социальных проблем (электронный журнал)*. 2015. № 11 (55). doi: 10.12731/2218-7405-2015-11-37 (Дата обращения: 28.02.2016).
36. Matuszak, A. *Students' Culture of Trust in Internet Sources Use: Cross-cultural Research* / A.F. Matuszak // *Contexts of Trust in ICT-Aided Educational Interactions*. – Szczecin: Wydawnictwo naukowe Uniwersytetu Szczecinskiego, 2015. – P. 231–240.
37. Matuszak, A. *Teacher-student culture of trust in educational process: prognostic aspect* // *Trust and conflict in intercultural processes: Experience, practice, reflections* / edited by F. Stara, R. Deluigi. – Macerata, 2016. – Pp. 30–43. ISBN 978-88-6056-461-0 Access: <http://eum.unimc.it/catalogo/catalogo-2016/trust-and-conflict-in-intercultural-processes/?searchterm=stara>.
38. Perycz, E. *Propedeutyka prognozowania strategicznego [Propaedeutics to strategic forecasting]*. Gdansk: University of management Publishing house, 2005. – 112 p.
39. Perzycka, E. *School of the future. Searching for the Experience of Teachers in the Use of Digital Media In Polish and Norwegian schools*. Szczecin: Volumina.pl, 2010. – 193 p.
40. Polak, F.L. *Prognostics: a Science in the making surveys and creates the future* / F.L. Polak. – Amsterdam, New York: Elsevier Pub. Co., 1971. – 425 p.

## **ГЛАВА 2. ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ К ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ**

### **2.1. Понятие, сущность, содержание ценностно-ориентированной деловой коммуникации специалистов**

Успех профессиональной деятельности современного специалиста, наряду с другими важными аспектами, обуславливается эффективной деловой коммуникацией, подразумевающей продуктивное обсуждение проблем во время деловых совещаний, принятие наиболее эффективных решений в сотрудничестве с другими, корректное общение по телефону, переписку с соблюдением правил делового этикета, информативные и убедительные выступления перед руководителями, коллегами, клиентами и т.д.

В научной литературе деловой коммуникацией называют «процесс взаимодействия деловых партнеров, направленный на организацию и оптимизацию того или иного вида предметной деятельности: производственной, научной, педагогической и пр.» [37]. Будучи направленной на разные предметы профессиональной деятельности, деловая коммуникация представителей разных специальностей обладает своими специфическими особенностями. Деловая коммуникация преподавателей, например, направлена на решение учебно-воспитательных задач. Деловая коммуникация экономистов служит целям хозяйственно-финансового управления экономическими процессами. Деловая коммуникация медиков направлена на сохранение и укрепление здоровья детей и взрослого населения. Целью деловой коммуникации инженеров является управление производственно-технологическими процессами.

Обладая рядом специфических черт, деловая коммуникация всех специалистов без исключения также имеет ряд общих ха-

рактических, к которым относятся процессы обмена информацией, взаимодействия и восприятия участниками коммуникации друг друга. В ходе коммуникации задействуются механизмы идентификации, эмпатии, рефлексии и децентрации. Психолог И.И. Зарецкая называет данные механизмы коммуникативным потенциалом личности, который вместе с направленностью составляет ее «коммуникативное ядро» [11, с. 53].

В «коммуникативное ядро» личности входят и ценности, являющиеся ориентирами или идеальными образцами в структуре сознания специалистов, имеющих дело с той или иной коммуникативной ситуацией. Данные ценности регулируют коммуникативное поведение, определяя результаты деловой коммуникации и, как следствие, итоги профессиональной деятельности. Ценности, на которые ориентируются специалисты, служат «отправной точкой» в процессе изменения себя и мира вокруг к лучшему.

В научной литературе существует множество классификаций ценностей, например: терминальные и инструментальные<sup>5</sup>; общечеловеческие, общегосударственные, национально-ментальные, субъектно-личностные, профессиональные [1]; общечеловеческие, социально-этнические, профессиональные [8]; витальные, социальные, политические, моральные, религиозные, эстетические [36]; ценности познания, политики, цивилизации, экзистенции, PR, церкви, социального действия [17] и т.д.

Общечеловеческими ценностями принято считать нормы, которым следуют представители всех государств без исключения. Данные нормы выражены понятиями «жизнь», «природа», «родина», «семья», «труд», «культура», «знания» и др. Без этих норм существование человечества было бы невозможным.

К общегосударственным ценностям относят нормы отдельных стран. Это «политика», «порядок», «безопасность государства», «экономическое развитие», «наука», «образование» и т.д.

---

<sup>5</sup> Rokeach M. The nature of human values. N.Y., Free Press, 1973.

Профессиональными называют ценности представителей той или иной профессии. Ценности, на которые ориентируются специалисты, работающие в разных сферах деятельности, можно наблюдать в слоганах и миссиях всемирно известных компаний. Вот некоторые из слоганов:

*General Electric: «Наш важнейший продукт – прогресс».*

*Philips: «Изменим жизнь к лучшему».*

*Zanussi: «Надежная бытовая техника существует. Доказано Zanussi».*

*Audi: «Превосходство высоких технологий».*

*Lexus: «Прикосновение к роскоши».*

*Reхona: «Никогда не подведет».*

Приведем несколько примеров миссий российских компаний.

*Почта России: «Наша Миссия – объединять людей. Мы предоставляем надежные и доступные услуги почтовой связи в России и по всему миру. Мы сохраняем экономическую и политическую целостность России и способствуем ее интеграции в мировое сообщество. Мы создаем качественные рабочие места и стремимся реализовать потенциал каждого из наших сотрудников. Стратегическая цель – сделать Почту России прибыльной, клиентоориентированной, эффективной и технологичной компанией, надежным и современным поставщиком почтовых, логистических и финансовых услуг для всей страны».*

*МТС: «Мы ставим потребности и желания абонентов в центр всего, что мы делаем. Мы предлагаем простые и интуитивно понятные решения. Мы интегрируем технологии завтрашнего дня в повседневную жизнь».*

*Сбербанк: «Мы даем людям уверенность и надежность, мы делаем их жизнь лучше, помогая реализовывать устремления и мечты».*

Таким образом, несложно сделать вывод о том, что главными ценностями-целями компаний и организаций являются *удовлетворение потребностей клиентов, прогресс, качество товаров и услуг.*

Перечисленные ценности можно конкретизировать применительно к представителям разных профессий. Для учителя или преподавателя, например, ценностями-целями являются удовлетворение потребностей учеников/студентов в обучении и воспитании, развитие обучающихся, качество образовательных услуг. Для медика ценности-цели – это удовлетворение потребностей пациентов в сохранении и укреплении здоровья, прогресс в медицине, качество медицинских услуг. Для менеджера индустрии питания ценности-цели заключаются в удовлетворении гостей в приятном времяпровождении и вкусной еде, развитии ресторанного бизнеса, качестве блюд, напитков, сервиса. Для архитектора – это удовлетворение потребностей заказчиков в красивых, комфортабельных и безопасных зданиях, прогресс в строительных технологиях, качество выполнения проектной документации и т.д.

Поскольку деловая коммуникация направлена не только на предмет профессиональной деятельности, но и на партнеров по коммуникации<sup>6</sup>, рассматривая ценностные аспекты коммуникативных процессов, необходимо учитывать также и ценностное отношение партнеров по коммуникации друг к другу. В этом отношении мы будем опираться на точку зрения философа В.Н. Сагатовского, который выделил в коммуникации динамический спектр уровней, характеризующихся разной степенью ценностного отношения к партнеру. Согласно данной точке зрения, существует четыре уровня:

---

<sup>6</sup> Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. М.: Политиздат, 1988. 319 с.

1) уровень манипулирования, при котором собеседник является средством или «говорящим орудием»;

2) уровень рефлексивной игры, когда «контрпроект» собеседника учитывается, но блокируется с целью собственной реализации;

3) уровень правового общения, для которого характерно выработка внешних норм согласования «проектов друг друга»;

4) уровень нравственного общения, при котором «проекты» согласовываются через внутреннее принятие общего «проекта» совместной деятельности<sup>7</sup>.

Уровень правового и уровень нравственного общения перекликаются с понятиями «деловой этикет» и «деловая этика».

*Деловым этикетом* в научной литературе называют «свод правил, определяющих культуру взаимоотношений между теми, кто занят или предполагает заняться совместной деятельностью» [11, с. 24]. Деловой этикет затрагивает все аспекты деловой коммуникации, например, протокол собрания, регламент проведения переговоров, правила общения по телефону, структуру деловых писем и т.д. Деловой этикет основывается на стандартах корпоративной культуры всемирно известных компаний.

*Деловая этика*, под которой также подразумевается ряд определенных правил, касается вопросов честности в отношениях с сотрудниками / потребителями / конкурентами, деятельности компаний, связанной с рисками загрязнения окружающей среды или причинения вреда здоровью людей.

В том случае, если правила делового этикета и нормы деловой этики присваиваются будущим специалистом эмоционально

---

<sup>7</sup> Сагатовский В.Н. Социально проектирование (к основам теории) // Прикладная этика и управление нравственным воспитанием. Томск: Издательство Томского университета, 1980. 284 с.



и воспринимаются им позитивно, со знаком «+», они становятся для него своего рода ценностями-средствами достижения ценностей целей профессиональной деятельности.

Из всего вышесказанного выведем понятие ценностно-ориентированной деловой коммуникации. Итак, под *ценностно-ориентированной деловой коммуникацией* мы понимаем профессиональную коммуникацию, предусматривающую субъект-субъектное взаимодействие, осуществляемое в целях организации и оптимизации рабочих процессов в компании, учреждении или на предприятии, при котором направленность на ценности-цели профессиональной деятельности (*удовлетворение потребностей клиентов, прогресс, качество товаров и услуг*) и ценности-средства (*деловой этикет, деловая этика*) выступает определяющим фактором коммуникативного поведения участников коммуникации.

Для ценностно-ориентированной деловой коммуникации характерно отсутствие формального отношения к профессиональной деятельности и деловой коммуникации, служащей способом организации и оптимизации этой деятельности. В ходе осуществления такого делового взаимодействия повышается степень общности участников коммуникации, происходит «обмен ценностями», в результате чего узко-личностные потребности заменяются ценностями более высокого порядка, социально и профессионально значимыми.

Для обоснования актуальности проблемы подготовки будущих специалистов к ценностно-ориентированной деловой коммуникации сделаем краткий экскурс в историю ее развития и проанализируем ее современное состояние.

Проблемой коммуникации стали заниматься с момента возникновения систематического знания. Размышления на тему общения или коммуникации появились уже в античности. Ценности человечества также всегда были важным предметом исследования философии, психологии и социологии. Теория ком-

муникации как самостоятельная научная дисциплина возникла, тем не менее, только в начале XX века. Целью дисциплины стало решение практических задач. Коммуникативной проблематикой в США активно занимались Д. Дьюи, Ч.С. Пирс, Ч. Кули, Г. Блумер, П. Лазарсфельд, К. Левин и др. В Европе проблемам коммуникации посвящали свои работы М. Вебер, К. Ясперс, А. Шюц и др.

То, что теория коммуникации зародилась не в России, а в западных странах можно объяснить модернизацией, осуществлявшейся там в конце XIX – начале XX вв. без вмешательства государства. Благодаря модернизации на Западе постепенно устанавливались демократические принципы общественной жизни, конкуренции и предпринимательства. Деловая коммуникация служила достижению успеха в делах.

В России модернизация осуществлялась силами государства, воплощающего и реализующего интересы общества. Централизованный стиль управления в России долго не способствовал развитию форм и способов деловой коммуникации.

Интерес к проблемам коммуникации или общения и ценностным аспектам коммуникации в российской науке проявился в 60-е годы XX века во время так называемой «оттепели». Замечательно, что до этого времени аксиология (наука, изучающая ценности)<sup>8</sup> была под запретом и считалась «буржуазной лженаукой». К ученым, которые исследовали феномен коммуникации и ее ценностные аспекты, можно отнести М.С. Кагана, А.А. Леонтьева, Б.Д. Парыгина, А.В. Петровского, С.Л. Рубинштейна, В.Н. Сагатовского, В.М. Соковнина и др.

В концепции коллектива А.В. Петровского ценности рассматриваются как регулятор групповой сплоченности и активности. Психолог выделяет фактор и показатель сплоченности

---

<sup>8</sup> Выжлецов Г.П. Аксиология: становление и основные этапы развития // Социально-политический журнал. 1996. № 1. С. 86–99.

группы, фиксирующий степень совпадения позиций и точек зрения отдельных членов группы и ценностей, значимых для группы в целом. Данный фактор или показатель он называет «ценностно-ориентационным единством»<sup>9</sup>.

М.С. Каган в качестве ценностных проявлений общения рассматривал бригадный подряд, борьбу с бюрократизмом, мещанством и потребительским отношением к жизни, преодоление индивидуализма, развитие коллективизма во всех сферах деятельности, понимание высокой социальной ценности, уникальности каждой личности, а также ценности духовного единства людей<sup>10</sup>.

К 1960–70-м годам относится появление компетентностного подхода, являющегося на данном этапе основной образовательной парадигмой. Появление компетентностного подхода, с нашей точки зрения, можно считать поворотным моментом в истории исследования феномена коммуникации. Термин «linguistic competence» (языковая / лингвистическая компетенция / способность) был предложен Н. Хомским в 1965 году. Н. Хомский считал языковую компетенцию знанием языка и его правил, а языковую активность (linguistic performance) актуальным языковым поведением, в котором проявляются ошибки, паузы, неровности, неправильное словоупотребление – нарушения языковой компетенции. Если языковую компетенцию он относил к области лингвистики, то языковую активность – к области психологии.

Начиная с 1970-х годов, осуществлялись попытки разграничить когнитивные и базовые межличностные коммуникативные умения человека, результатом которых явилась концепция коммуникативной компетенции, которая в дальнейшем перерос-

---

<sup>9</sup> Петровский А.В. Вопросы истории и теории психологии: Избранные труды. М.: Педагогика, 1984. 272 с.

<sup>10</sup> Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. М.: Политиздат, 1988. 319 с.

ла в развитие различных моделей данной компетенции. Одной из наиболее популярных стала модель коммуникативной компетенции Я. ван Эка. В качестве ее структурных компонентов были выделены лингвистическая, социолингвистическая, дискурсивная, социокультурная, стратегическая и социальная компетенции.

Началом «движения компетенций» в психологии считается статья Д. МакКлеланда «Тестирование: компетенции против интеллекта», вышедшая в 1973 г. В своей статье МакКлеланд утверждал, что личностные тесты и тесты IQ плохо справляются с задачами предсказания успешности в реальной профессиональной деятельности. В качестве альтернативы психолог предложил использовать поведенческое интервью, в котором для оценки компетенций применяется метод незавершенных ситуаций, где наилучшим прогнозом являются спонтанное поведение и мысли человека в условиях неструктурированной ситуации, или то, как он вел себя в подобных ситуациях раньше [54].

К началу 1990-х годов была создана всемирная база данных моделей компетенций, словари и шкалы различных компетенций. Компетентностный подход получил широкое распространение в образовательных системах таких стран, как Великобритания, Германия, Дания, Италия, Франция и т.д.

В годы перестройки в России начала разрушаться советская идеология, а новая не появилась. В конце 80-х годов XX века в ответ на вызовы времени зарождается педагогическая аксиология, направленная на изучение ценностей образования. Научные работы, выполненные в русле этой науки, посвящены поиску ценностных основ и ценностному прогнозированию образования.

В 1990-е годы в Россию хлынул поток информации из-за рубежа, в том числе и о компетентностном подходе. Появились диссертационные исследования, в которых в качестве предмета исследования были выбраны различные компетенции, например, «Использование лекций и семинаров для развития профес-

сионально-методической компетенции студентов языкового вуза» (1993 г.), «Социокультурный аспект в формировании профессиональной компетенции будущих учителей иностранного языка» И.И. Лейфа (1995 г.) или «Развитие психолого-педагогической компетенции учителя» М.И. Лукьяновой (1996 г.).

Распад Советского Союза, переход к рыночной экономике, появление нового коммуникативного пространства обусловили повышение значимости деловой коммуникации. В конце 90-х гг. XX века – начале «нулевых» появляются диссертации, исследующие проблемы формирования культуры делового общения, умений и навыков деловой коммуникации у студентов. Это, например, диссертации О.А. Давыдовой «Формирование культуры делового общения у будущих государственных служащих» (2003 г.), диссертация И.Н. Красоткиной «Подготовка будущих экономистов к деловому общению средствами гуманитарных дисциплин» (2005 г.), диссертация М.В. Дементьевой «Педагогические условия формирования готовности к деловому иноязычному общению у студентов неязыковых факультетов вузов» (2001 г.) и т.д. Публикуются и диссертации, изучающие проблемы формирования общечеловеческих и профессиональных ценностей студентов. Среди них – «Становление социально-ценностных профессиональных ориентаций учителя музыки в процессе вузовской подготовки» О.Ф. Асатрян (2000 г.), «Развитие профессиональных и ценностных ориентаций студентов туристского вуза в процессе их социологической подготовки» Н.И. Даниленко (2001 г.), «Аксиологизация гуманитарных знаний как фактор развития ценностных ориентаций студентов» Л.Р. Малышевой (2000 г.) и т.д. Из всех исследований, посвященных изучению проблем подготовки к деловой коммуникации и формированию ценностных ориентаций, наиболее близкой к поставленной нами проблеме является диссертация И.Г. Бельской «Педагогическое содействие становлению готовности студентов вуза к гуманно ориентированному деловому общению» (2007 г.).

Отметим, что на современном этапе проблема подготовки к деловой коммуникации исследована довольно хорошо. Авторы предлагают самые разнообразные системы, модели, методики и технологии формирования культуры делового общения, знаний, навыков и умений деловой коммуникации. Е.А. Стояновская, например, предлагает использовать проблемно-модульную технологию, предполагающую интеграцию проблемного метода и модульного сжатия учебной информации [53]. Н.А. Сигачева выдвигает идею концентрированного обучения, которая заключается в концентрации учебного материала, сокращении числа одновременно изучаемых дисциплин, увеличении времени взаимодействия преподавателя и обучающихся [47].

Среди методов подготовки к деловой коммуникации современные авторы предлагают использовать ролевую и деловую игру, метод конкретных ситуаций, дискуссию, метод проектов, презентацию, тренинг, культурную капсулу и т.д. В качестве средств применяются учебные пособия, аутентичный материал, Интернет-ресурсы, видеозаписи, телекоммуникационные средства, культурно-исторические ценности и т.д.

Выбор методов, форм и средств иногда определяется контингентом обучающихся. Так, например, для обучения менеджеров Н.В. Мельченкова предлагает использовать игры на развитие стратегического мышления, необходимого для принятия управленческих решений [31].

Авторы диссертационных исследований выделяют специфические принципы и педагогические условия, учитывая которые, преподаватель может осуществить подготовку студентов к деловой коммуникации наиболее эффективно. Среди принципов называются: принцип связи обучения с жизнью, принцип сознательности и активности, принцип коммуникативно-профессиональной направленности [45], принцип единства когнитивного и эмоционального [53] и т.д. К педагогическим условиям относят ориентацию на культурное развитие личности [16], формирова-

ние субъектной позиции студентов в процессе организации их познавательной деятельности, теоретическую и практическую компетентность преподавателя [47] и т.д.

Отдавая должное предложенным системам, моделям и технологиям, мы, тем не менее, не можем сказать, что они в достаточном объеме обеспечивают подготовку к ценностным аспектам деловой коммуникации, в то время как об актуальности проблемы такой подготовки свидетельствуют исследования, проведенные в направлении изучения ценностных установок россиян. В данных исследованиях говорится о наличии определенных противоречий в отношении ценностной направленности российских граждан и отсутствии четких ценностных ориентиров, что не может не сказываться на их коммуникативном взаимодействии в деловой среде. Согласно результатам «Европейского социального исследования», например, среднестатистический россиянин больше ценит богатство, власть, личный успех и социальное признание, чем другие европейцы. При этом получение этих благ в сознании россиян не связывается с готовностью принимать самостоятельные решения и выходить за рамки исполнительской рутины. В исследовании констатируется также и тот факт, что россияне меньше заботятся о справедливости, толерантности и окружающей среде [29].

Философ И.М. Невлева, проведя исследование российской деловой культуры, говорит о противоречивом характере самых разнородных влияний, оказываемых на сознание россиян: с одной стороны, это влияние американских идеалов и американской экономической модели с присущими им агрессивной инновационностью, поклонением материальным ценностям, универсализмом планетарного масштаба, а с другой стороны, это сохранение традиций и ценностей, которые бытовали еще при социализме (коллективизм, общественное благо) [36]. Данные противоречия могут приводить к нарушению последовательности в принятии решений и препятствовать воплощению их в жизнь.

На Валдайском форуме 2013 года В.В. Путин назвал феномен давления на идентичность россиян со стороны глобальных тенденций результатом национальных катастроф XX века, следствием разрушения культурных традиций, морального обнищания общества, потери доверия к власти и друг к другу. В своей речи президент подчеркнул, что для движения вперед необходимо духовное, культурное и национальное самоопределение [51].

Прежде чем описывать модель подготовки к деловой коммуникации, осуществляемой с ориентацией на профессионально значимые ценности, определимся с планируемым результатом такой подготовки. Поскольку результаты обучения на современном этапе основываются на компетентностной парадигме, в качестве цели и планируемого результата подготовки будущих специалистов к ценностно-ориентированной деловой коммуникации мы будем рассматривать *компетенцию ценностно-ориентированной деловой коммуникации*, в которой выделяем три компонента: *когнитивный (знания)*, *деятельностно-поведенческий (умения, навыки)*, *ценностный (ценности)*.

В *когнитивный компонент* компетенции входят знания сущностного наполнения понятий «деловой этикет», «деловая этика», «миссия компании», «корпоративная социальная ответственность», форм делового общения, протокола ведения собраний, принципов ведения успешных переговоров, составления структуры презентации, приемов эффективной подачи информации, стилистики оформления деловых писем и документов, правил общения по телефону.

К *деятельностно-поведенческому компоненту* относятся умения и навыки следования правилам делового этикета, сопоставления разных точек зрения, нахождения наиболее эффективного решения в сотрудничестве с другими, улаживания разногласий, использования принципов активного слушания, грамотного выстраивания структуры презентации, применения



наглядных средств во время публичных выступлений, комментирования схем, планов и графиков, использования просодических приемов и языка жестов, корректного ведения постпрезентационного обсуждения, работы с деловой корреспонденцией, написания отчетов, деловых писем и служебных записок, контролирования разговора и подведения его итогов, мотивирования других, «передачи» им ценностей профессиональной деятельности.

*Ценностный компонент* компетенции включает ценности-цели профессиональной деятельности будущих специалистов (удовлетворение потребностей клиентов, прогресс, качество товаров и услуг) и ценности-средства достижения ценностей-целей (деловой этикет, деловая этика).

Итак, подготовка будущих специалистов к ценностно-ориентированной деловой коммуникации состоит в формировании соответствующей компетенции. В научно-методической литературе формирование определяется как «деятельность или экспериментатора-исследователя, или учителя, связанная с организацией усвоения определенного элемента социального опыта (понятия, действия) учеником»<sup>11</sup>. Опираясь на работы И.А. Зимней [14], В.А. Якунина [57] и др., затрагивающие вопросы формирования нового вида деятельности, поясним, что такое формирование осуществляется при активном участии самих обучающихся.

Когнитивный, деятельностно-поведенческий и ценностный компоненты компетенции ценностно-ориентированной деловой коммуникации различаются по степени сложности их формирования. На рис. 2.1 показана «модель айсберга», представляющая проблему формирования компетенций, предложенная С. и Л. Спенсерами [49]. На рисунке видно, что знания и навыки, ко-

---

<sup>11</sup> Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие. М.: Академия, 1998. 288 с.

торым сравнительно легко научить, составляют видимую часть «айсберга», тогда как личностные свойства, мотивы, установки и ценности скрыты «под водой» и труднее поддаются формированию.



Рис. 2.1. Компетенции по С. и Л. Спенсерам

Поскольку в состав компетенции ценностно-ориентированной деловой коммуникации мы ввели ценности, задача ее формирования требует применения аксиологического подхода, разработкой которого применительно к педагогике занимались Л.В. Вершинина [6], А.В. Кирьякова [19], И.С. Ломакина [28], В.В. Мороз [34], В.А. Слостенин [48], Л.А. Степашко [52] и др.

В исследованиях, проведенных в русле аксиологического подхода, говорится о том, что структура субъективной системы ценностей имеет сложный характер. По теории личности А. Маслоу, например, иерархия жизненных ценностей выстраивается в соответствии с иерархией потребностей личности [30]. Так как ценности личности обладают разной степенью значимости, между ценностями существуют «отношения сравнительной значимости» [10]. Я. Гудечек выделяет горизонтальную и вертикальную структуру в системе ценностей. Горизонтальная

структура представляет собой упорядоченность принимаемых и отвергаемых ценностей в «параллельной последовательности», а вертикальная структура – «включение индивидуальных систем ценностей в систему ценностей общества в целом»<sup>12</sup>.

Что касается формирования системы ценностей личности, то М.С. Яницкий, например, к психологическим процессам, которые задействованы в процессе формирования системы ценностей личности, относит адаптацию, социализацию и индивидуализацию. Адаптация заключается в преодолении тревоги за счет изменения ценностных ориентаций. Социализация означает принятие ценностей людей, значимых для человека. Индивидуализация направлена на построение личной системы ценностей [58]. Психолог перечисляет также механизмы, характерные для процессов адаптации, социализации и индивидуализации. В случае адаптации действуют защитные механизмы устранения тревоги. Социализации свойственна идентификация или отождествление себя с другими людьми посредством принятия их ценностей. Индивидуализация происходит с помощью механизма интернализации или создания индивидуальной шкалы ценностей.

Таким образом, мы видим, что высшим уровнем ценностей ориентации личности является индивидуализация, характеризующаяся наличием собственной шкалы ценностей. Индивидуализации нельзя достичь, минуя стадию присвоения ценностей «значимых других», т.е. необходимо ориентироваться на определенные ролевые модели.

Психологические постулаты, обозначенные выше, перекликаются с положениями педагогической теории ориентации лич-

---

<sup>12</sup> Гудечек Я. Ценностная ориентация личности // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. М., 1989. С. 102–109.

ности в мире ценностей А.В. Кирьяковой, которая считает, что личность «восходит» от потребностей к ценностям, проходя три фазы:

- 1) формирование «образа мира»;
- 2) формирование образа «Я»;
- 3) формирование «образа будущего»<sup>13</sup>.

Отметим, что в вузе складываются самые благоприятные условия для закладывания правильных ценностных ориентиров. Во многих работах по педагогике и возрастной психологии [22; 35; 39 и др.] говорится о потребности самоопределения как ключевом моменте ранней юности. В юношеские годы личность подвергается пересмотру, стадию переосмысления проходят представления о правах, обязанностях и моральных принципах, развиваются умения анализировать жизненный опыт и оценивать явления действительности.

За время учебы в вузе у студентов начинает складываться образ будущей профессиональной деятельности и запускается механизм профессиональной идентификации. Э.Ф. Зеер, например, говорит о том, что у большинства студентов идет процесс «кристаллизации» профессиональной направленности. Постепенное овладение социально-профессиональной ролью ведет к «конституированию» себя как представителя определенного профессионального сообщества [13].

Учитывая вышесказанное, представим модель подготовки будущих специалистов к деловой коммуникации, ориентированной на ценности профессиональной деятельности.

---

<sup>13</sup> Кирьякова А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей: монография. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 1996. 190 с.

## **2.2. Модель подготовки будущих специалистов к ценностно-ориентированной деловой коммуникации**

Разработанная модель включает *содержательный, технологический и оценочный блоки*.

### **Содержательный блок**

Содержательный блок модели включает программу подготовки к деловой коммуникации, устанавливая связи с профессиональными и образовательными стандартами (нормативной базой профессионального образования).

Анализ профессиональных и образовательных стандартов ряда специальностей позволил выявить требования, предъявляемые к выпускникам учебных заведений в отношении их участия в деловой коммуникации. Так, например, в ФГОС ВО ряда направлений среди общекультурных компетенций есть «способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия» [42]. В ФГОС ВО «Сестринское дело», например, к общекультурным компетенциям отнесена «способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия» [41]. Среди профессиональных компетенций ФГОС ВО «Экономика» есть «способность организовать деятельность малой группы, созданной для реализации конкретного экономического проекта» [42], а среди профессиональных компетенций ФГОС ВО «Технология продукции и организация общественного питания» существует профессиональная компетенция – «способность формировать профессиональную команду, проявлять лидерские качества в коллективе, владение способами организации производства и эффективной работы трудового коллектива на основе современных методов управления» [40].

Показательны также, например, следующие требования профессионального стандарта, разработанного для специалистов сферы закупок:

- соблюдать конфиденциальность и этику делового общения;
- активно бороться с профессиональной недобросовестностью;
- не допускать конфликтов на работе;
- не допускать клеветы и распространения сведений, порочащих иные организации и коллег [43].

На основе этих и других стандартов нами была разработана программа, которая наиболее полно может быть реализована в ходе освоения дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере», хотя некоторые ее элементы могут включаться также и в такие дисциплины, изучаемые будущими специалистами, как «Деловое общение», «Деловые коммуникации», «Менеджмент», «Управление человеческими ресурсами» и т.д.

Поскольку формирование образа ценностно-ориентированной деловой коммуникации предполагает знакомство с деловой перепиской, презентациями или публичными выступлениями, общением по телефону, переговорами и деловыми совещаниями или собраниями, в программу мы включили пять модулей, каждый из которых посвящен одной из этих форм деловой коммуникации.

Выбор форм деловой коммуникации в качестве дидактического ядра модели объясняется также и тем, что данные формы можно рассматривать как ряд сценариев с набором соответствующих правил протокола и делового этикета, а, согласно одной из наук о познании – когнитологии, наши знания о мире складываются именно по определенным сценариям с фиксированным набором стереотипных ситуаций [32]. Усвоение данных сценариев способно существенно упростить участие в деловой коммуникации, автоматизируя поведение и перемещая акцент

на проблемы, требующие мыслительной деятельности более высокого порядка.

Таким, образом, в программу входят модули «Деловая переписка», «Общение по телефону», «Собрания», «Публичные выступления», «Переговоры». Каждый модуль включает несколько тем. Программу подготовки будущих специалистов к деловой коммуникации мы представили в табл. 2.1 ниже.

Таблица 2.1

**Программа подготовки будущих специалистов  
к деловой коммуникации**

Раздел	Содержание модулей
1. Деловая переписка	1. Письма (структура и стиль письма, интервалы и отступы, устойчивые фразы, сокращения и т.д.)
	2. Обмен информацией (запрос, ответ, жалобы, принесение извинений и т.д.)
	3. Служебные документы (повестки, протоколы, служебные записки и т.д.)
2. Общение по телефону	1. Начало беседы (называние компании, отдела, представление себя, объяснение причины звонка и т.д.)
	2. Обмен информацией (принципы активного слушания, передача адресов, имен и фамилий, цифр, адресов и т.д.)
	3. Сообщения (оставление, прием и проверка сообщений и т.д.)
	4. Назначение встреч (выбор места и времени, отмена встречи и т.д.)
3. Собрания	1. Начало собрания (оглашение повестки, представление гостей, извинения за отсутствующих и т.д.)
	2. Обсуждение вопросов повестки (выражение согласия/несогласия, аргументирование мнения и т.д.)
	3. Принятие решений (оценивание вариантов, принятие и отклонение различных опций, голосование и т.д.)
	4. Конец собрания (подведение итогов, назначение ответственных, благодарение присутствующих и т.д.)

Раздел	Содержание модулей
4. Публичные выступления	1. Подготовка (цель, содержание и структура выступления, репетиция и т.д.)
	2. Вступление (приветствие присутствующих, оглашение цели и плана и т.д.)
	3. Основные приемы (переходы от одной части к другой, риторические вопросы, повтор, цитаты, истории и т.д.)
	4. Наглядные средства (использование <i>PowerPoint</i> и <i>Prezi</i> , комментирование слайдов, планов, графиков, таблиц, схем, таблиц и т.д.)
	5. Конец выступления (итог выступления, ответы на вопросы аудитории и т.д.)
5. Переговоры	1. Подготовка к переговорам (план, информация о другой стороне, принципы взаимовыгодных переговоров и т.д.)
	2. Начало переговоров (светский разговор, повестка, обозначение интересов сторон и т.д.)
	3. Предложения и контрпредложения (выяснение истинных интересов другой стороны, разные стили переговоров и т.д.)
	4. Выход из тупика (запрещенные тактики, формулирование вопросов, чтение языка жестов, способы выхода из затруднительной ситуации и т.д.)
	5. Достижение соглашения (завершение переговоров, обмен визитками и т.д.)

Поскольку нашей целью является не только формирование знаний, навыков и умений участия в деловой коммуникации, но и ценностей профессиональной деятельности и ценностей коммуникации как таковой, содержание программы подготовки будущих специалистов к деловой коммуникации обогащается также и ценностным содержанием. Аксиологизированные материалы включаются в учебные темы дисциплин. Такими темами в случае обучения экономистов, например, могут быть темы «Знакомства», «Компании», «Продукты», «Деньги», «Человече-



ские ресурсы», «Культура», «Этикет», «Мошенничество», «Сервис», «Производство», которые студенты изучают на занятиях дисциплины «Иностранный язык». Таблица 2.2 содержит примерные способы формирования профессионально значимых ценностей у будущих экономистов.

Для будущих учителей такими темами могут быть «Педагогическое взаимодействие», «Развитие, воспитание, формирование и социализация личности», «Аксиологические основы педагогики», «Управленческая культура руководителя» и т.д.

Для будущих медицинских работников наибольшим ценностным потенциалом обладают темы «Основы психогигиены и психопрофилактики», «Общественное здоровье и здравоохранение», «Медицинская экология», «Медицинская деонтология», «Клиенто-центрированная терапия» и т.д.

Таблица 2.2

#### Способы формирования ценностей у будущих экономистов

Темы	Способы
1. Знакомства	Доклады об известных российских или зарубежных специалистах, выбранных в качестве ролевых моделей, примеров для подражания
2. Компании	Обсуждение понятий «миссия компании», «корпоративная социальная ответственность», «деловая этика»
3. Продукты	Обсуждение российского производства, качества продукции, доклады о производстве экологически чистых продуктов
4. Деньги	Доклады о благотворительных фондах
5. Человеческие ресурсы	Знакомство с кодексами деловой этики известных компаний, обсуждение вопросов стилей управления, мотивации и развития персонала, условий труда
6. Культура	Доклады о деловом этикете разных стран, сопоставление разных культур, нахождение точек их соприкосновения
7. Этикет	Знакомство с содержанием тренингов делового этикета

Темы	Способы
8. Мошенничество	Обсуждение понятий честности, справедливости, знакомство с ситуациями нарушения деловой этики, подрыва доверия у клиентов и стейкхолдеров
9. Сервис	Доклады о кодексах обслуживания клиентов, тренингах сервисного обслуживания
10. Производство	Обсуждение российского производства, курса на импортозамещение

Менеджеры индустрии питания могут познакомиться с аксиологизированными материалами на темах «Диетология», «Меню», «Сервис», «Санитария и гигиена» и т.д.

Подготовка будущих специалистов к деловой коммуникации осуществляется с учетом трех уровней делового взаимодействия:

- 1) внутрикорпоративного уровня;
- 2) межкорпоративного уровня;
- 3) уровня взаимодействия с клиентами.

Коммуникация на внутрикорпоративном уровне представляет собой деловое взаимодействие с коллегами. Осуществление коммуникации на этом уровне предполагает повышение степени «ценностно-ориентационного единства» коллектива, что должно вести к усилению результатов совместных действий.

Межкорпоративный уровень деловой коммуникации предполагает взаимодействие с деловыми партнерами (продавцами, поставщиками, представителями предприятий обслуживания и т.д.). Данный уровень требует сотрудничества, построения взаимовыгодных отношений.

Для участия в деловой коммуникации на уровне взаимодействия с клиентами необходимо создание климата доверия, располагающего к большей лояльности с их стороны.

Примеры заданий для подготовки будущих специалистов к деловой коммуникации на вышеперечисленных уровнях содержатся в табл. 2.3, 2.4 и 2.5 ниже.

Таблица 2.3

**Задания для подготовки будущих экономистов  
к деловой коммуникации**

Внутрикорпоративный уровень	Межкорпоративный уровень	Уровень взаимодействия с клиентами
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ знакомство с правилами использования корпоративной почты;</li> <li>✓ написание служебных записок;</li> <li>✓ презентация дресс-кода компании;</li> <li>✓ ролевая игра – улаживание конфликта между сотрудниками компании;</li> <li>✓ ролевая игра – переговоры представителей профсоюза с руководством компании об улучшении условий труда и др.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ составление деловых писем (жалоб, запросов, предложений);</li> <li>✓ ролевая игра – решение проблем с поставками;</li> <li>✓ ролевая игра – заключение сделки;</li> <li>✓ ролевая игра – назначение встречи;</li> <li>✓ дилемма – слияние двух компаний;</li> <li>✓ дилемма – открытие зарубежного филиала и др.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ презентация продукта;</li> <li>✓ презентация проекта;</li> <li>✓ презентация маркетинговой стратегии;</li> <li>✓ подготовка рекламного буклета;</li> <li>✓ ролевая игра – работа с фокус-группой;</li> <li>✓ обсуждение аспектов телемаркетинга и др.</li> </ul>

Таблица 2.4

**Задания для подготовки будущих медицинских работников  
к деловой коммуникации**

Внутрикорпоративный уровень	Межкорпоративный уровень	Уровень взаимодействия с пациентами
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ знакомство с корпоративной культурой известного медицинского учреждения;</li> <li>✓ разработка миссии клиники;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ презентация клиники;</li> <li>✓ презентация нового лекарства;</li> <li>✓ презентация просветительского мероприятия по профилактике заболеваний;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ знакомство с этическо-деонтологическими принципами;</li> <li>✓ знакомство с правилами общения с тяжелобольными;</li> </ul>

Внутрикорпоративный уровень	Межкорпоративный уровень	Уровень взаимодействия с пациентами
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ презентация кодекса деловой этики для персонала медицинского учреждения;</li> <li>✓ ролевая игра – разбор конфликтной ситуации между сотрудниками учреждения;</li> <li>✓ ролевая игра – общение с интерном и др.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ оформление плаката «Профилактика вредных привычек»;</li> <li>✓ ролевая игра – открытие филиала клиники в другом городе и др.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ролевая игра – сбор анамнеза;</li> <li>✓ ролевая игра – заключительный диагноз;</li> <li>✓ ролевая игра – беседа с ипохондриком;</li> <li>✓ дилемма – эвтаназия и др.</li> </ul>

Таблица 2.5

**Задания для подготовки будущих менеджеров индустрии питания к деловой коммуникации**

Внутрикорпоративный уровень	Межкорпоративный уровень	Уровень взаимодействия с клиентами
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ доклад о корпоративной культуре известной сети ресторанов;</li> <li>✓ разработка концепции ресторана;</li> <li>✓ презентация нового меню;</li> <li>✓ тренинг работы в команде;</li> <li>✓ ролевая игра – разбор конфликтной ситуации между персоналом ресторана;</li> <li>✓ тренинг по соблюдению правил санитарии и гигиены и др.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ доклад об одной из ассоциаций, действующих в сфере индустрии питания;</li> <li>✓ презентация нового ресторана;</li> <li>✓ ролевая игра – обслуживание ресторанный критика;</li> <li>✓ ролевая игра – выбор поставщика;</li> <li>✓ ролевая игра – решение проблем с поставками и др.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ тренинг обслуживания клиентов;</li> <li>✓ презентация просветительского мероприятия «Правила здорового питания»;</li> <li>✓ оформление обучающего материала по здоровому питанию для детей;</li> <li>✓ ролевая игра – беседа с недовольным клиентом и др.</li> </ul>

## Технологический блок

Подготовка будущих специалистов к деловой коммуникации осуществляется с использованием современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), которые за последние десятилетия во многом изменили способы нашей коммуникации друг с другом. О влиянии современных технологий на коммуникацию лидер-теоретиков информационного общества М. Кастельс пишет следующее: «Поскольку наша повседневная деятельность основывается на коммуникации, а Интернет видоизменяет способ нашей коммуникации друг с другом, наша жизнь оказывается в сильной зависимости от этой новой технологии. С другой стороны, используя Интернет для выполнения множества своих собственных дел, мы изменяем и сам Интернет. В результате этого взаимодействия образуется новая социально-техническая структура» [18, с. 7]. Интересное определение Интернету дает А.А. Андреев, называя глобальную сеть «человекомашинной системой связанных между собой компьютеров, гипермедийной информации в них и пользователей» [2]. Таким образом, преподаватель, по нашему мнению, должен применять новые ИКТ в том числе и для того чтобы обучить студентов коммуникации в современных формах ее проявления.

Выбор ИКТ в качестве инструментов обучения обусловлен и тем, что данные технологии позволяют расширить возможности учебно-воспитательного процесса благодаря таким особенностям электронного обучения, как гибкость, мобильность, интерактивность, индивидуализация, модульность, интенсификация, выделяемым разными авторами [3; 21–26; 27; 38; 46; 50; 56 и т.д.].

Под *гибкостью* имеется в виду возможность обучения в удобное время, в удобном месте и подходящем для студента темпе.

Под *мобильностью* подразумевается легкость внесения изменений в электронные учебные материалы в отличие от корректировки их печатных версий.

*Интерактивность* относится к осуществлению обратной связи со студентами и мониторингу учебной деятельности.

Соблюдая принцип *индивидуализации*, мы можем выстраивать индивидуальные образовательные маршруты.

*Модульность* обозначает возможность формирования учебных программ из набора независимых курсов-модулей в соответствии с индивидуальными или групповыми потребностями обучающихся.

Благодаря *интенсификации обучения* можно частично восполнить нехватку аудиторной работы.

В своей работе мы используем систему управления обучением Blackboard Learn, однако это могут быть и другие системы, такие, например, как Moodle, SCORM и др. Данные системы объединяют технологии мультимедиа, форумы, блоги, вики, инструменты для создания тестов и опросников, а также оснащены центром оценок, позволяющим осуществлять мониторинг учебной деятельности.

В системе управления обучением создаются электронные курсы-модули «Деловая переписка», «Общение по телефону», «Собрания», «Публичные выступления», «Переговоры», которые изучаются студентами самостоятельно.

Освоение тем курсов-модулей предполагает прохождение трех этапов: *ознакомительного, репродуктивного и продуктивно-творческого*.

На *ознакомительном этапе* студенты знакомятся с теоретическим печатным, аудио- и видеоматериалом по той или иной форме деловой коммуникации.

Теоретический материал предваряют комиксы, которые используются в качестве мотивационного момента (рис. 2.2)<sup>14</sup>.



Рис. 2.2. Комикс в начале темы «Завершение переговоров» курса-модуля «Переговоры»

В курсе-модуле «Деловая переписка» студенты читают об отличиях официальной переписки от неофициальной, принятых в деловой переписке конвенциях, структуре делового письма, приемах дипломатии в выражении претензий и просьб, функциях и правилах оформления повестки собрания, протокола, служебной записки, отчета и т.д.

В курсе-модуле «Собрания» студенты знакомятся с принципами подготовки к собранию, способами управления временем и создания атмосферы сотрудничества, приемами дипломатии, используемыми для выражения несогласия, межкуль-

---

<sup>14</sup> Подготовка к деловой коммуникации в конкретном случае осуществляется средствами дисциплины «Иностранный язык», поэтому на всех рисунках представлены англоязычные аналоги примеров деловой коммуникации.

турными различиями проведения собрания в разных странах, смотрят видео с примерами начала собрания, обсуждения проблем, выдвижения предложений, голосования, подведения итогов и т.д.

В курсе-модуле «Общение по телефону» студенты читают о стратегиях активного слушания, способах эффективного обмена информацией, смотрят видео о телефонном этикете с примерами неподобающего поведения, например, слишком быстрая и небрежная речь, а также советами о том, как вести себя должным образом и т.д.

В курсе-модуле «Публичные выступления» студенты учатся готовиться к публичным выступлениям, писать введение и заключение презентации, использовать *PowerPoint* и *Prezi*, применять базовые приемы, помогающие донести информацию до аудитории с наибольшим эффектом, устанавливать контакт со слушателями, отвечать на вопросы, комментировать слайды, графики, планы, схемы, диаграммы, таблицы, смотрят видео с примерами удачных и неудачных выступлений и т.д.

В курсе-модуле «Переговоры» студенты читают о том, как готовиться к переговорам, что нужно знать о второй стороне, как использовать правила делового протокола, какие существуют стили ведения переговоров в разных странах, разбирают способы выхода из трудных ситуаций, смотрят видео о принципах взаимовыгодных переговоров и видео с примерами переговоров и т.д.

На ознакомительном этапе студенты знакомятся также с речевыми клише, использующимися в разных формах деловой коммуникации, сокращениями, принятыми в деловой переписке и шаблонами деловых документов. На рис. 2.3 показаны речевые клише, размещенные в теме «Выход из тупика» курса-модуля «Переговоры».

Рисунок 2.4 содержит общепринятые сокращения, с которыми студенты знакомятся во время освоения темы «Обмен информацией» курса-модуля «Деловая переписка».




EXPRESSIONS FOR DISAGREEING	
Polite	Less polite
I would prefer...	I don't see the point.
That is not how we see it.	That is totally unacceptable.
Could you clarify that, please?	No, that is out of the question.
Could you explain that more fully, please?	No, I'm not interested.
I'm afraid we couldn't agree to that.	I think you should explain.
Expressions to slow conversation down	
Let me (just) make sure I understand what you are saying.	
Let's go back and review the situation.	
Why is that important to you?	
How can we deal with/solve this problem?	
Where does your information come from?	

Рис. 2.3. Речевые клише темы «Выход из тупика»

Abbreviations and Acronyms			
<i>Common abbreviations:</i>			
& (ampersand)	and	Jan	January
+	and/plus	Feb	February
ad(vert)	advertisement	Mar	March
am	in the morning	Apr	April
appt	appointment	May	May
asap	as soon as possible	Jun	June
at the mo	at the moment	Jul	July
eg	for example	Aug	August
etc	etcetera/and so on	Sept	September
ie	in other words	Oct	October
info	information	Nov	November
pls	please	Dec	December
pm	in the afternoon		
re	regarding/about	Email, chatroom, and text-messaging:	
rep	representative	FAQ	frequently asked questions
rgds	regards	Thx	thanks
w/e	weekend	TIA	thanks in advance
wk	week	IMO	in my opinion
yr	year/your	CU	see you

Рис. 2.4. Примеры сокращений, использующихся в деловой переписке

На рис. 2.5 показан шаблон служебной записки, размещенный в теме «Служебные документы» курса-модуля «Деловая переписка».

Memo	
<p><b>To:</b> Charles Stancombe, CFO <b>From:</b> Maria Castelano, Human Resources <b>CC:</b> Thierry Baptiste, CEO <b>Date:</b> 15 July 2014 <b>Re:</b> Appointment: Commercial Manager, France</p>	
<p>I have interviewed three candidates for this position and recommend the appointment of Tim Skoba. My reasons are as follows:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. He has required qualifications.</li><li>2. He has a lot of experience with the products we sell in the French market.</li><li>3. He speaks French fluently.</li><li>4. His removal expenses will be minimal as he has no family at present. If you approve our recommendation, I will prepare the contract for signature. Please let me know your decision as soon as possible.</li></ol>	<p><b>Примечание [A1]:</b> Memos are used only inside the company. They should include the following headings: To/From/Date/Subject. They should be short and include only useful information.</p>
<p>M.C.</p>	<p><b>Примечание [A2]:</b> Points should be arranged in logical order. In longer memos it is normal to number the different points.</p>
	<p><b>Примечание [A3]:</b> You can end with your initials or signature.</p>

Рис. 2.5. Шаблон служебной записки с примечаниями

Изучив теоретический материал той или иной темы электронного курса-модуля, студенты должны выполнить тест, оценка за который автоматически заносится системой в центр оценок курса.

На ознакомительном этапе студенты также знакомятся с материалами, обогащенными ценностными категориями. Так как данные материалы, в отличие от курсов-модулей по деловой коммуникации, включаются в темы учебных дисциплин, они изучаются в аудитории.

В теме «Компании» дисциплины «Иностранный язык», например, будущие экономисты смотрят видео с выступлением Стива Джобса перед штатом сотрудников *Apple*, в котором он демонстрирует ролик, созданный для рекламной кампании *Apple*. Лейтмотивом ролика выступил слоган компании «Think different» («Думай по-другому»). В ролике – фотографии людей,

оставивших след в истории человечества (Махатмы Ганди, Альберта Эйнштейна, Пабло Пикассо, Эдит Пиаф, Джона Леннона и др.). Комментарий за кадром – «Только люди достаточно сумасшедшие для того, чтобы думать, что они могут изменить этот мир, и оказываются именно теми, кто этот мир меняет». Данное видео может быть использовано в качестве примера ценностно-ориентированной деловой коммуникации на внутрикорпоративном уровне. Ценности, на которые необходимо ориентироваться – прогресс, качество товаров и услуг. Стив Джобс мотивирует штат сотрудников компании, повышая степень их «ценностно-ориентационного единства».

В этой же теме содержится текст об индийской компании «Tata Group», председатель совета директоров которой может служить ролевой моделью для будущих специалистов в отношении ценностного поведения. Традицией компании является не только получение прибыли, но и забота о служащих. Например, дети сотрудников компании уже в 1917 году стали получать бесплатное образование. Одним из проектов «Tata Group» стал выпуск машины, доступной по цене.

В теме «Человеческие ресурсы» разбираются вопросы мотивации. Студенты читают текст с примерами управления сотрудниками за счет внушения страха и статью о необходимости мотивирования благодаря четким инструкциям, делегированию ответственности, конструктивной критике, установлению реалистичных сроков выполнения работы. Студенты также читают о необходимости предоставлять равные возможности всем служащим вне зависимости от пола, возраста, национальности, религии и наличия физических недостатков. Обучающиеся знакомятся с кодексами равных возможностей, в которых декларируется, что компании не занимаются дискриминацией в отношении своих служащих, поставщиков и клиентов. В кодексах подчеркивается, что все сотрудники уникальны, и каждый может принести в компанию ценный опыт и идеи.

Будущие медицинские работники смотрят видео о правилах коммуникации с тяжелобольными. Согласно данным правилам, все больные для медика равны вне зависимости от занимаемой ими должности или социального положения. Общение с такими больными включает следующие аспекты:

- информирование пациента о заболевании;
- тактика общения с пациентом;
- включение семьи в эмоциональную поддержку пациента;
- формирование новых жизненных смыслов;
- психологическая поддержка.

Данное видео содержит декларацию прав больного на получение информации о диагнозе, возможных рисках в случае оперативного вмешательства, преимуществах и недостатках предлагаемого метода лечения, альтернативных методах лечения и т.д. Студенты знакомятся с тем, какая информация считается конфиденциальной, какие факты имеют отношение к врачебной тайне, а также учатся сообщать диагноз в деликатной форме. Происходит знакомство с этапами восприятия больным информации о диагнозе (переживание отрицания диагноза, возмущение и гнев, этап «переговоров» с врачом, депрессия, принятие диагноза) и мерами психологической поддержки на каждом этапе. Студенты узнают о «терапии присутствием», а также способах передачи информации: беседы с врачом, информация от больного к больному, телефонная горячая линия, СМИ, школа пациентов, привлечение независимых и общественных экспертов. Будущие медицинские работники изучают также тактику общения с разными психотипами пациентов.

Если мы обучаем будущих менеджеров индустрии питания, то в теме «Диетология» студенты могут познакомиться с положительным опытом зарубежных представителей индустрии питания, например, использованием этикеток пищевой ценности продуктов (Nutrition Facts Labels), разработанных Управлением

по санитарному надзору за качеством пищевых продуктов и медикаментов Министерства здравоохранения и социальных служб США, содержащихся на упаковках продуктов питания (рис. 2.6).

<b>Nutrition Facts</b>	
Serving Size 2/3 cup (55g)	
Servings Per Container About 8	
Amount Per Serving	
<b>Calories 230</b>	Calories from Fat 40
% Daily Value*	
<b>Total Fat 8g</b>	<b>12%</b>
Saturated Fat 1g	5%
Trans Fat 0g	
<b>Cholesterol 0mg</b>	<b>0%</b>
<b>Sodium 160mg</b>	<b>7%</b>
<b>Total Carbohydrate 37g</b>	<b>12%</b>
Dietary Fiber 4g	16%
Sugars 1g	
<b>Protein 3g</b>	
Vitamin A	10%
Vitamin C	8%
Calcium	20%
Iron	45%
* Percent Daily Values are based on a 2,000 calorie diet. Your daily value may be higher or lower depending on your calorie needs.	
	Calories: 2,000 2,500
Total Fat	Less than 65g 80g
Sat Fat	Less than 20g 25g
Cholesterol	Less than 300mg 300mg
Sodium	Less than 2,400mg 2,400mg
Total Carbohydrate	300g 375g
Dietary Fiber	25g 30g

Рис. 2.6. Образец этикетки пищевой ценности продукта

Информация, представленная на «этикетках», позволяет покупателю оценить содержание калорий, белков, углеводов, жиров, соли, холестерина и других веществ с учетом их суточной нормы, что помогает придерживаться здоровой системы питания.

Будущие рестораторы и шеф-повара знакомятся также с правилами диетического питания, которые следует соблюдать при составлении меню, а также серию программ «Masterchef», где дилетанты-повара соревнуются в кулинарных навыках, отстаивают свое мастерство и учатся работать в команде. Ведущие программы – успешные рестораторы выступают в качестве ролевых моделей, показывая пример ценностного отношения к профессии.

Студенты знакомятся также и с отрицательными примерами ценностных установок и ценностного отношения к коллегам, партнерам и клиентам. В теме «Мошенничество» будущие экономисты читают текст о финансовых скандалах, случившихся в шведской компании «Skandia» и голландской компании «Ahold», в которых были допущены искажения в бухгалтерских отчетных документах, что привело к потере доверия к этим компаниям у клиентов и снижению их рыночной стоимости.

В теме «Этикет» студенты смотрят видео с примерами неподобающего коммуникативного поведения, например, ролики деловых совещаний российского бизнесмена С.Ю. Полонского, размещенные на сервере *YouTube*, и обсуждают возможные последствия такого «делового общения».

После знакомства с материалами, обогащенными ценностными категориями, студентам предлагается ответить на вопросы, обсудив их в парах или группах.

Для выстраивания правильной иерархии ценностей на ознакомительном этапе используются задания на ранжирование. Например, студентам предлагается расставить примеры нечестных поступков в порядке возрастания от наименее серьезного к самому «вопиющему» и объяснить свой выбор.

На ознакомительном этапе подготовки будущих специалистов к ценностно-ориентированной деловой коммуникации задействуется также инструмент системы *Blackboard Learn* – «форумы». Данный инструмент используется, во-первых, в целях

организации обучения студентов друг у друга, а, во-вторых, для активизации их рефлексивной деятельности.

Основоположник студенто-центрированного подхода в обучении К. Роджерс, говоря о пользе обучения студентов друг у друга, утверждает, что обучающиеся должны получать знания не только от преподавателя или из книг, но и от партнеров по учебной деятельности. Преподаватель при этом выполняет функцию фасилитатора, который способствует непрерывному процессу учения, предоставляя для обучения всевозможные ресурсы и опираясь на интересы самих обучающихся [44]. Данную позицию поддерживает и российский ученый, основатель интенсивного метода обучения иностранным языкам Г.А. Китайгородская, которая пишет о том, что получение дополнительных знаний от партнеров по обучению способствует созданию позитивного микроклимата на занятиях, а также личностному росту обучающихся [20].

Относительно необходимости активизировать рефлексивную деятельность студентов заметим, что рефлексия или самоанализ собственного мыслительного процесса помогает лучше контролировать коммуникативное поведение, а также преодолевать трудности, возникающие в ходе общения. Рефлексия нужна и для того, чтобы задействовать механизмы идентификации и интернализации, позволяющие личности подняться от узколичностных потребностей к ценностям более высокого порядка.

Опишем, как создаются указанные педагогические условия, а именно *организация обучения студентов друг у друга и активизация рефлексивной деятельности* на форумах системы *Blackboard Learn*.

На форуме каждого электронного курса-модуля преподаватель размещает вопросы, касающиеся разных аспектов деловой коммуникации. Студенты отвечают на вопросы или размещают какой-либо материал, а также комментируют «посты» своих одноклассников. В курсе-модуле «Публичные выступления» сту-

денты приводят примеры удачных и неудачных выступлений, как своих собственных, так и выступлений, на которых они когда-либо присутствовали. В курсе-модуле «Переговоры» они размещают материал о стилях ведения переговоров в разных странах. В курсе-модуле «Собрания» они обсуждают, как можно проявлять несогласие с точкой зрения других участников дискуссии во время делового совещания. На форуме данного курса-модуля есть также ссылка на тест, определяющий стиль участия в совещаниях. После тестирования участники форума размышляют о полученных результатах, соглашаются с ними или нет, а также пишут о том, как можно улучшить данный аспект своего коммуникативного поведения.

В курсе-модуле «Общение по телефону» студенты рассказывают о своих приятелях, с которыми им приятно общаться, и анализируют, почему им нравится общаться именно с ними.

На форумах студенты размышляют о своих ценностях, размещая информацию об известном иностранном или российском специалисте, который является для них мастером своего дела, примером профессионала и коммуникатора, а также публикуют миссию компании или организации, презентацию о которой они готовят в течение прохождения курса-модуля «Публичные выступления».

Преподаватель активно участвует в обсуждении, вступая с другими участниками в дискуссию, пытаясь задействовать механизмы ценностной ориентации студентов, делясь своим опытом и ставя проблемные вопросы.

Перейдем к описанию работы студентов на *репродуктивном этапе*. На данном этапе студенты приступают к выполнению заданий, рассчитанных на отработку умений и навыков использования приемов разных форм деловой коммуникации. Задания размещаются в системе *Blackboard Learn* с помощью инструмента «Назначения». Студенты выполняют задания в



формате *Word* и отправляют соответствующие файлы в системе. На рис. 2.7 показан фрагмент выполненного задания.

1 of 2

Comment

Reaching an Agreement

Note: Please, **highlight** all the information you insert in the exercises.

1. There are a number of phrases which are often used during a negotiation. Complete the mini-dialogues with phrases from the box.

*room for maneuver • get back to you • draw up a quotation • a range of possibilities  
it's hard to say • that depends on • to follow up on our conversation*

A: We don't have a lot of time. Can you deliver the machine parts by next Friday at the latest?  
B: **That depends on** <sup>1</sup> how many other orders we're working on right now. I'll check and **get back to you** <sup>2</sup> early tomorrow.  
C: What sort of after-sales service can you offer us?  
D: There is **a range of possibilities** <sup>3</sup>. I'll email you details of our different service packages and you can choose which one you want.

Рис. 2.7. Задание, выполненное в системе *Blackboard Learn*

В курсе-модуле «Деловая переписка» размещаются задания на определение стиля документа (официальный/неофициальный), расшифровку сокращений, применение языка дипломатии, редактирование писем и служебных документов (исправление ошибок, расположение частей документа в нужном порядке, расстановку интервалов и отступов) и т.д.

В курсе-модуле «Общение по телефону» – задания на перефразирование грубых вопросов с целью их смягчения, прием сообщений, уточнение, подведение итогов разговора и т.д.

В курсе-модуле «Собрания» – задания на составление вступительной речи председателя собрания, отработку языка дипломатии, способов обсуждения и решения проблем, подведение итогов собрания.

В курсе-модуле «Публичные выступления» – упражнения на составление плана, введения и заключения презентации, работу с голосом, отработку риторических вопросов и повторов, комментирование слайдов, графиков, таблиц и схем, участие в постпрезентационном обсуждении и т.д.

В курсе-модуле «Переговоры» размещаются задания на отработку стратегий оценки и категоризации интересов и планируемых результатов переговоров, своих и второй стороны, приемов дипломатии, способов выхода из затруднительных ситуаций, умений участвовать в светском разговоре, необходимом для создания благоприятной атмосферы переговоров и т.д.

На *продуктивно-творческом* этапе студенты приступают к участию в квази-профессиональной ценностно-ориентированной деловой коммуникации. В случае освоения курса-модуля «Деловая переписка» они составляют деловые письма и служебные документы, которые отправляют в системе *Blackboard Learn* с помощью инструмента «Назначения» либо размещают в вики своей группы. На рис. 2.8 представлен пример обмена письмами с помощью инструмента «вики».

С помощью функции комментариев, которой оснащены инструменты электронной системы управления обучением, преподаватель поясняет исправленные ошибки и уточняет различные нюансы деловой переписки, например, неуместность использования разных шрифтов в деловых письмах или необходимость расставления интервалов и отступов и т.д.

При работе над курсами-модулями «Общение по телефону», «Собрания» и «Переговоры» студенты составляют диалоги в парах или разыгрывают собрания или переговоры в группах, разбирая какую-либо конкретную ситуацию или решая дилемму.

**Partner A**

**Write**  
Your boss left this post-it note on your desk while you were at lunch. Follow the instructions she gave you.

*Please email Ronald Chambers (rchambers@jcu.com). We need his company's phone number and delivery address for our customer database.*

*Don't forget these are new clients. Be nice!*

*Thanks, Jan*

**Dear Mr Chambers**

I'm writing to know some information.

Will you write your company's phone number and delivery address for our customer database, please ?

I look forward to hearing from you

Yours sincerely

Matvey

---

**Dear Matvey**

Yes, of course, I'm pleased to write to you all. Due to warehouse location change, our delivery address is now:

**Avenida Diagonal, 643, 08034 Barcelona, Spain.**

**Tel.no. +34 93 280 4923.**

Please make sure **NOTHING** is sent to this address until **1st July.**

Best regards

Ronald Chambers

**Partner B** Edit Wiki Content

**Reply**  
You receive an email from your potential supplier. Reply to it using the following information.

**To:** Purchasing Dept  
**From:** Management (Jakob Leitner)

**Message:**  
Due to warehouse location change, our delivery address is now:  
**Avenida Diagonal, 643**  
**08034 Barcelona**  
**Spain**  
**TEL. no. +34 93 280 4923**  
Please make sure **NOTHING** is sent to this address until 1st July.  
**JK**

Comment

Рис. 2.8. Переписка с помощью инструмента «вики»

Работая над курсом-модулем «Публичные выступления», студенты выбирают известную компанию или организацию и готовят о ней презентацию, используя речевые клише и приемы, отработанные на репродуктивном этапе. Презентации готовятся пошагово, фрагменты текста отправляются в системе *Blackboard Learn* с помощью инструмента «Назначения». В конце курса-модуля студенты выступают с подготовленной презентацией перед своей группой и отвечают на вопросы аудитории.

Стоит отметить, что на продуктивно-творческом этапе важно выбирать задания, учитывая их ценностную составляющую. Выступая с презентацией о компании, будущие экономисты, например, рассказывают о ее ценностно-целевой основе – миссии, а также деятельности компании, направленной на улучшение условий труда служащих и повышение качества жизни на местном и региональном уровнях. Студенты рассказывают также об основателях компаний как ролевых моделях, на которые можно было бы ориентироваться в будущей профессиональной деятельности (фаза формирования картины мира и присвоения ценностей значимых других). Студентам предстоит ответить на вопрос, хотели бы они идентифицировать себя с данной компанией или нет, и пояснить свой выбор.

*Пример ценностно-ориентированного задания для будущих экономистов* (задание по методу конкретных ситуаций о принятии решения об изменении корпоративной культуры компании (ценностные аспекты: деловой этикет, ценностное отношение к сотрудникам)):

В филиал международного банка приезжает новый генеральный директор, который намерен изменить корпоративную культуру в филиале. В данное время в компании принято работать с 9.00 до 17.00, носить униформу, устраивать продолжительные совещания, писать длинные отчеты, обращаться друг к другу по фамилии, предварительно записываться на прием к управляющему.

Новый генеральный директор собирается ввести гибкий график работы, политику «открытых дверей», неформальную одежду по пятницам, короткие неформальные совещания и очные встречи вместо написания длинных отчетов. Директор считает имидж банка неудачным и полагает, что в скором времени банк может потерять клиентов.

Управляющий в главном управлении банка желает, чтобы во всех филиалах была одна и та же корпоративная культура. По мнению управляющего, совещания с меньшим количеством присутствующих более эффективны. Управляющий намерен повысить прибыль филиала. В настоящий момент у банка много конкурентов, которые меняют свою корпоративную культуру.

Менеджер, давно работающий в филиале, против перемен. Он встречался со многими управляющими из головного офиса банка и не думал, что там знают местные обычаи. Менеджер полагает, что организовать гибкий график работы будет довольно сложно. Также постоянные клиенты банка привыкли видеть сотрудников в униформе. По мнению менеджера, важно писать подробные отчеты. Он также против того, чтобы подчиненные встречались с ним без предварительной записи.

Проведите собрание, на котором примите решение о том, что в филиале можно и нужно изменить, а что оставить без изменений.

*Пример ценностно-ориентированного задания для будущих технологов продуктов питания* (задание по методу конкретных ситуаций о принятии решения об изъятии продукта из производства и коммуникации с общественностью (ценностный аспект: деловая этика)):

В компании, производящей еду для домашних питомцев, стало известно, что один из самых продаваемых кормов для собак содержит вещество, которое не приносит вреда животным, но в случае употребления людьми в больших количествах может вызывать рак. С юридической точки зрения компания не несет никакой ответственности, т.к. Министерство здравоохранения не запрещает использовать данный химикат в продукции для домашних животных.

Проведите собрание и обсудите, что необходимо предпринять в отношении данного продукта.

*Пример ценностно-ориентированного задания для будущих инженеров* (задание по методу конкретных ситуаций о выборе между техническим прогрессом и экологией (ценностный аспект: деловая этика)):

Компания-застройщик собирается построить промышленное предприятие. Застройщик уже приобрел землю и скоро получит разрешение на строительство. Представители застройщика встречаются с местными жителями, которые выступают против строительства. Местная общественность опасается того, что завод будет загрязнять окружающую среду, и появится оживленное уличное движение, а также они боятся того, что город потеряет своеобразие и индивидуальность.

Разыграйте встречу представителей застройщика с местной общи-  
нственностью.

*Пример ценностно-ориентированного задания для будущих  
представителей всех специальностей* (задание по методу роле-  
вой игры на принятие этического решения (ценностный аспект –  
деловая этика)):

Вам случайно стало известно, что ваш непосредственный на-  
чальник берет взятки. Вы не знаете, нужно ли об этом сообщать ру-  
ководству компании. Вы хотели бы сохранить лояльность по отно-  
шению к начальнику, но, с другой стороны, совесть и воспитание  
вам подсказывают обратное.

Разыграйте ситуацию – разговор подчиненного с начальни-  
ком/руководством компании/коллегой.

Преподаватель участвует в игровых ситуациях, в которых  
осуществляется имитация социального пространства личностной  
самореализации студентов, тактично направляя их к выбору наи-  
более правильных решений, способствуя запуску механизмов  
ценностной ориентации – идентификации и интернализации.

Таким образом, подготовка к ценностно-ориентированной  
деловой коммуникации проходит три этапа – ознакомительный,  
репродуктивный и продуктивно-творческий, причем данная  
подготовка частично осуществляется в электронной образова-  
тельной среде.

Остановимся подробнее еще на одном педагогическом ус-  
ловии, а именно тьюторском сопровождении процесса обучения  
в электронной образовательной среде.

Поскольку работа в дистанционном режиме связана для  
многих студентов с определенными трудностями – кто-то не  
может самостоятельно организовать свою работу, кому-то нуж-  
жен дополнительный стимул, а кто-то откладывает выполнение  
заданий до наступления экзаменационной сессии, преподавате-  
лю приходится выполнять функции тьютора, который обучает  
студентов навыкам управления временем и учебной деятельно-  
стью. Опишем, как это происходит в нашей модели.

В начале работы с каждым курсом-модулем, посвященным одной из форм деловой коммуникации, студентам отправляется письмо с соответствующим объявлением и ссылкой на курс-модуль. На начальной странице курса размещаются приветствия, сообщения, советы по работе с курсом-модулем, предупреждения о завершении срока выполнения того или иного задания. На этой же странице содержится инструкция по работе с инструментами платформы, график выполнения заданий, критерии оценивания и т.д. На начальной странице курса-модуля размещается ссылка на инструмент платформы *Blackboard Learn* – журнал. В этом журнале студенты отвечают на вопросы по материалу инструкции, а также сообщают о том, насколько часто они собираются заниматься и сколько времени они планируют уделять выполнению заданий. Здесь они также задают вопросы о том, что осталось для них непонятым. Преподаватель отвечает в журнале на вопросы студентов и комментирует их записи.

Стоит отметить, что практически все инструменты *Blackboard Learn* оснащены функцией комментариев, с помощью которой и осуществляется обратная связь. В комментариях преподаватель пишет свои замечания, дает рекомендации, а студенты задают свои вопросы.

В меню курса-модуля размещаются также контактные данные преподавателя, дни и часы консультаций, в которые студенты могут с ним встретиться очно.

### **Оценочный блок**

Степень сформированности компетенции ценностно-ориентированной деловой коммуникации оценивается с помощью критериев, показателей и методов оценивания. Критерием в научной литературе называют признак, на основе которого оценивается качество объекта или процесса<sup>15</sup>. Критериями оце-

---

<sup>15</sup> Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М.: НМЦ СПО, 1999. 538 с.

нивания уровня сформированности компетенции ценностно-ориентированной деловой коммуникации являются *знания (когнитивный компонент), умения и навыки (деятельностно-поведенческий компонент)*, а также *ценности (ценностный компонент)*. Под показателем мы подразумеваем количественную или качественную характеристику того или иного критерия. Показателями сформированности когнитивного компонента являются полнота, достаточность и систематичность знаний. Уровень сформированности деятельностно-поведенческого компонента мы определяем по степени уверенности, осознанности и самостоятельности применения навыков и умений ценностно-ориентированной деловой коммуникации. Показателями сформированности ценностей являются регулярность и стабильность проявления установок на определенные ценности.

В табл. 2.6 содержатся критерии оценивания сформированности компонентов компетенции ценностно-ориентированной деловой коммуникации.

Таблица 2.6

**Критерии оценивания сформированности компетенции ценностно-ориентированной деловой коммуникации**

Компоненты компетенции	Критерии
Когнитивный	<p align="center"><b>ЗНАНИЯ:</b></p> <p>сущности понятий «деловой этикет», «деловая этика» «миссия компании», «корпоративная социальная ответственность», форм деловой коммуникации, протокола ведения собраний, принципов успешных переговоров, структуры презентации, приемов эффективной подачи информации, стилистики и правил оформления деловых писем и документов, правил общения по телефону и т.д.</p>
Деятельностно-поведенческий	<p align="center"><b>УМЕНИЯ И НАВЫКИ:</b></p> <p>применять правила делового этикета, следить за ходом и регламентом собрания, сопоставлять разные мнения, приходить к наиболее эффективному</p>



Компоненты компетенции	Критерии
Деятельностно-поведенческий (продолжение)	решению в сотрудничестве с другими, улаживать разногласия, использовать принципы активного слушания, выстраивать структуру презентации, использовать наглядные средства во время публичного выступления, комментировать схемы, планы и графики, применять просодические приемы и язык жестов, корректно вести постпрезентационное обсуждение, работать с деловой корреспонденцией, писать отчеты, деловые письма и служебные записки, выражать мысли четко и понятно, перефразировать сказанное в целях уточнения, контролировать разговор, подводить ему итог, мотивировать других, «передавая» им ценности профессиональной деятельности и т.д.
Ценностный	<p style="text-align: center;"><b>ЦЕННОСТИ:</b></p> ценности-цели (удовлетворение потребностей клиентов, прогресс, качество товаров и услуг); ценности-средства (деловой этикет, деловая этика)

В табл. 2.7–2.9 приведены критериально-уровневые шкалы оценивания степени сформированности компонентов компетенции ценностно-ориентированной деловой коммуникации.

Таблица 2.7

**Критериально-уровневая шкала оценивания степени сформированности когнитивного компонента**

Степень	Описание
Низкая	Обучающийся не владеет понятиями «деловой этикет», «деловая этика» «миссия компании», «корпоративная социальная ответственность», не имеет достаточного запаса знаний о формах деловой коммуникации, протоколе ведения собраний, принципах успешных переговоров, структуре презентации, приемах эффективной подачи информации, стилистике и правилах оформления деловых писем и документов, правилах общения по телефону.

Степень	Описание
Низкая (продолжение)	Общий объем знаний не является достаточным для осуществления деловой коммуникации с ориентацией на ценности-цели профессиональной деятельности (удовлетворение потребностей клиентов, прогресс, качество товаров и услуг) и ценности-средства (деловой этикет, деловая этика)
Средняя	Обучающийся владеет отрывочными представлениями о понятиях «деловой этикет», «деловая этика», «миссия компании», «корпоративная социальная ответственность», имеет некоторые знания о формах деловой коммуникации, протоколе ведения собраний, принципах успешных переговоров, структуре презентации, приемах эффективной подачи информации, стилистике и правилах оформления деловых писем и документов, правилах общения по телефону. Объем знаний достаточен для фрагментарного участия в отдельных видах деловой коммуникации с ориентацией на ценности-цели профессиональной деятельности (удовлетворение потребностей клиентов, прогресс, качество товаров и услуг) и ценности-средства (деловой этикет, деловая этика)
Высокая	Обучающийся владеет понятиями «деловой этикет», «деловая этика» «миссия компании», «корпоративная социальная ответственность», имеет достаточный объем знаний о формах деловой коммуникации, протоколе ведения собраний, принципах успешных переговоров, структуре презентации, приемах эффективной подачи информации, стилистике и правилах оформления деловых писем и документов, правилах общения по телефону. Объем знаний достаточен для участия в деловой коммуникации с ориентацией на ценности-цели профессиональной деятельности (удовлетворение потребностей клиентов, прогресс, качество товаров и услуг) и ценности-средства (деловой этикет, деловая этика)

Таблица 2.8

**Критериально-уровневая шкала оценивания степени  
сформированности деятельностно-поведенческого компонента**

Степень	Описание
Низкая	Обучающийся не следует правилам делового этикета, не умеет контролировать ход разговора, не использует принципы активного слушания, не участвует в общем обсуждении проблем, не управляет аудиторией, не вдохновляет других участников коммуникации, не создает позитивную атмосферу, располагающую к сотрудничеству. Речь лишена энтузиазма, не поддерживает визуальный контакт, не дружелюбен. За ходом выступления трудно следить, не может пользоваться наглядными средствами. Письма и служебные документы составлены нелогично, содержат лексические, грамматические и стилистические ошибки
Средняя	Обучающемуся нужны подсказки для адекватного участия в деловой коммуникации. Применяет ряд правил делового этикета, способен выслушать партнеров, но испытывает определенные трудности с контролем над ходом разговора, старается быть дружелюбным, но иногда ведет себя противоположным образом. Речь не лишена энтузиазма, поддерживает визуальный контакт с аудиторией. Способен логично выстроить выступление, но иногда отклоняется от темы. Не всегда адекватно демонстрирует приемы, использующиеся в разных формах делового общения. Слайды презентации иногда сложно читаются и немного перегружены. В письмах и служебных документах соблюдена стилистика, их части расположены в логичном порядке, но в них допущены незначительные ошибки
Высокая	Обучающийся самостоятельно, без подсказок применяет навыки и умения деловой коммуникации, следует правилам делового протокола, пользуется принципами активного слушания, может контролировать разговор, демонстрирует навыки сотрудничества, создает позитивную атмосферу. Речь полна

Степень	Описание
Высокая (продолжение)	энтузиазма, поддерживает визуальный контакт с аудиторией. Структура выступления логична, слайды удачно дополняют презентацию. Демонстрирует практически все приемы, используемые в разных формах делового общения. В письмах и служебных документах соблюдена стилистика, их части расположены в логичном порядке, шрифт, интервалы и отступы использованы правильно

Таблица 2.9

**Критериально-уровневая шкала оценивания степени сформированности ценностного компонента компетенции**

Степень	Описание
Низкая	Обучающийся не демонстрирует в процессе выполнения заданий установок на ценности-цели (удовлетворение потребностей клиентов, прогресс, качество товаров и услуг) и ценности-средства (деловой этикет, деловая этика), что затрудняет его участие в деловой коммуникации. Отдает предпочтение узколичностным потребностям
Средняя	Обучающийся проявляет установки на ценности-цели (удовлетворение потребностей клиентов, прогресс, качество товаров и услуг) и ценности-средства (деловой этикет, деловая этика) эпизодически, что позволяет эффективно участвовать в ограниченном наборе ситуаций деловой коммуникации при поддержке преподавателя или других студентов
Высокая	Обучающийся регулярно и стабильно проявляет установки на ценности-цели (удовлетворение потребностей клиентов, прогресс, качество товаров и услуг) и ценности-средства (деловой этикет, деловая этика), что обеспечивает продуктивную деловую коммуникацию

В количественном отношении по каждому компоненту компетенции ценностно-ориентированной деловой коммуникации начисляются баллы. Низкой степени соответствует 1 балл, средней – 2 балла, высокой – 3 балла. Для оценки степени сформированности компетенции в целом выводится среднее арифметическое. Значения 1 или 1,33 соответствуют низкой степени сформированности компетенции; 1,67, 2 или 2,33 – средней степени; значения 2,67 или 3 показывают высокую степень сформированности компетенции.

Теперь охарактеризуем методы оценивания сформированности компетенции ценностно-ориентированной деловой коммуникации. В литературе в качестве примеров методов оценивания компетенций приводятся наблюдение за исполнением действий обучающихся в конкретных ситуациях (выступление, дискуссия, исследование и т.д.), эссе, портфолио, кейс-измерители, включающие специальные проблемные задачи, тесты для оценки практической деятельности студентов [4; 5; 7; 9; 12; 15; 33; 55].

Когнитивный компонент компетенции оценивается с помощью тестирования. Вопросы тестов могут быть следующими: «Какие правила делового этикета вы знаете?», «Что такое язык дипломатии?», «Как вы понимаете выражение “корпоративная социальная ответственность”?», «Какова структура презентации?», «Перечислите отличия официального стиля переписки от неофициального», «Как нужно готовиться к переговорам?» и т.д.

Для оценивания деятельностно-поведенческого и ценностного компонентов компетенции используется метод наблюдения. Контрольными заданиями являются выступление с презентацией или участие в групповом обсуждении.

Задания на составление деловых писем и служебных документов оцениваются с помощью метода «контент-анализ».

Ценностный компонент компетенции оценивается также с помощью анкетирования. Вопросы анкеты могут быть следующими: «Кто из известных российских бизнесменов является для вас примером, на который вы могли бы равняться в своей будущей карьере? Объясните свой выбор», «Важно ли для вас быть богатым – иметь много денег и дорогих вещей?», «Хотите ли вы заботиться о благополучии окружающих?», «Верите ли вы в то, что люди должны придерживаться правил даже тогда, когда их никто не видит?» и т.д.

Оценивание осуществляется не только преподавателем, но и самими студентами, которые оценивают себя или своих товарищей. Для этого используется инструмент системы *Blackboard Learn* «Самооценка и оценка партнером». В курсе-модуле «Публичные выступления», например, студенты оценивают структуру и содержание презентации. В курсе-модуле «Деловая переписка» они оценивают грамотность, правильность оформления, владение принципами дипломатии. На рис. 2.9 представлена модель подготовки будущих специалистов к ценностно-ориентированной деловой коммуникации. В модели приведены примеры учебных тем, изучаемых будущими экономистами. Для представителей других специальностей перечень учебных тем будет иным.

Принципами реализации модели подготовки будущих специалистов к ценностно-ориентированной деловой коммуникации, кроме общепедагогических принципов и принципов дистанционного (электронного) обучения, являются *принцип аксиологизации содержания* (наполнения программы подготовки к деловой коммуникации ценностными категориями); *принцип актуализации личностного опыта* (обращения к реальному опыту общения студентов); *принцип коммуникативности* (максимального приближения процесса общения к реальному процессу общения).

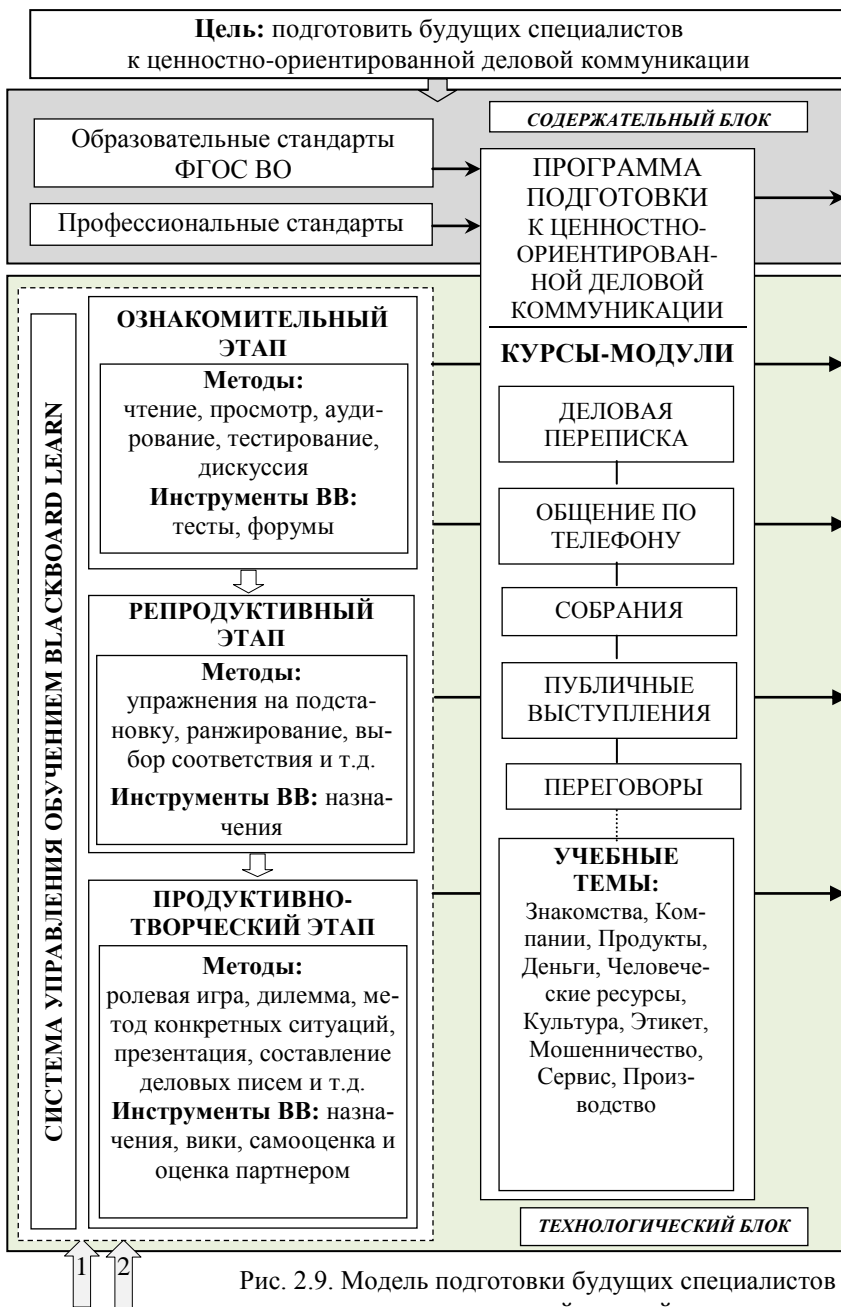
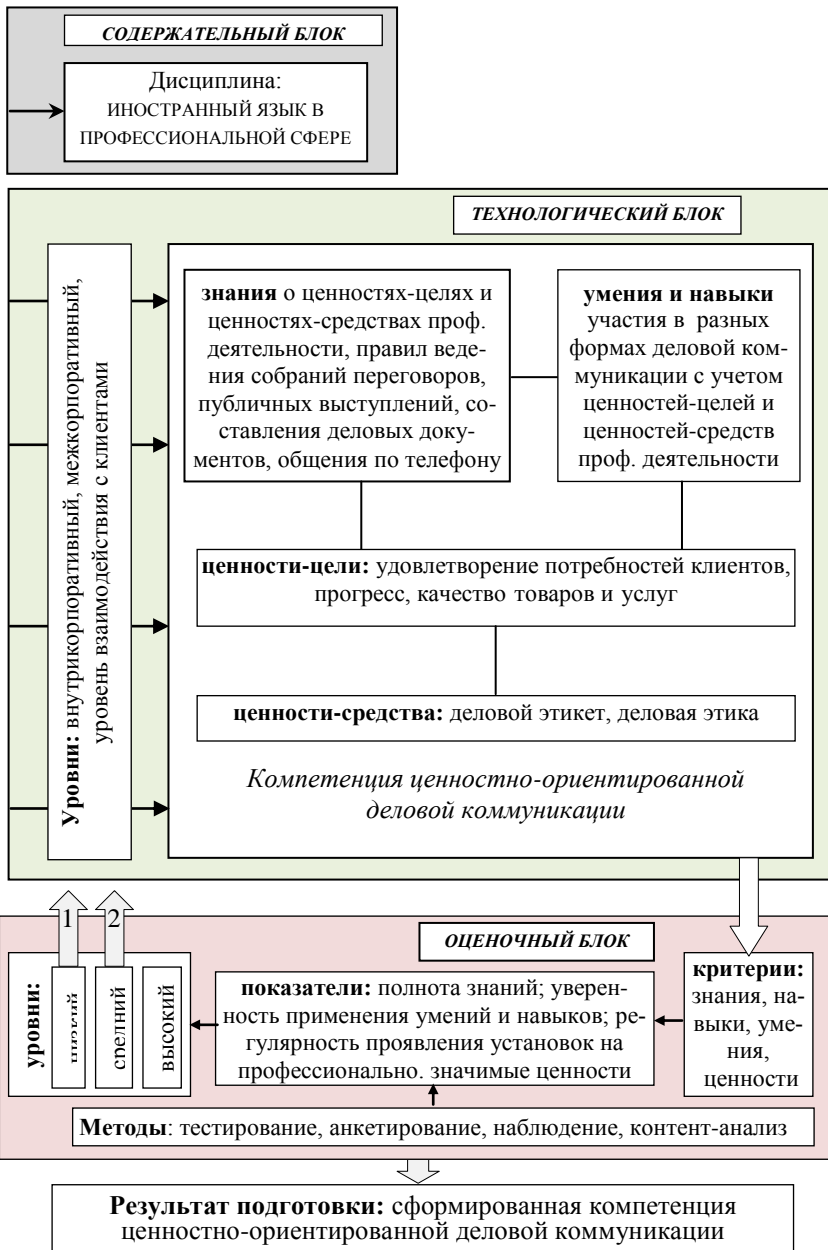


Рис. 2.9. Модель подготовки будущих специалистов к ценностно-ориентированной деловой коммуникации





Итак, подытожим изложенное выше.

1. Актуальность проблемы подготовки будущих специалистов к ценностно-ориентированной деловой коммуникации определяется необходимостью их подготовки к эффективному деловому взаимодействию, характеризующемуся ценностно-ориентационным единством и отсутствием противоречий в ценностных установках.

2. Ценностно-ориентированная деловая коммуникация представляет собой профессиональную коммуникацию, предусматривающую субъект-субъектное взаимодействие, осуществляемое в целях организации и оптимизации рабочих процессов в компании, учреждении или на предприятии, при котором наличие направленности на ценности-цели профессиональной деятельности (удовлетворение потребностей клиентов, прогресс, качество товаров и услуг) и ценности-средства (деловой этикет, деловая этика) выступает определяющим фактором коммуникативного поведения участников делового взаимодействия.

3. Решить проблему подготовки будущих специалистов к ценностно-ориентированной деловой коммуникации возможно с помощью модели, состоящей из содержательного, технологического и оценочного блоков.

4. Содержательный блок модели устанавливает связь с профессиональными и образовательными стандартами подготовки будущих специалистов и включает программу, состоящую из пяти курсов-модулей «Деловая переписка», «Общение по телефону», «Собрания», «Публичные выступления», «Переговоры», дополняющуюся аксиологизированными материалами учебных тем дисциплин.

5. Технологический блок определяет формы, средства и способы достижения цели модели. Подготовка к деловой коммуникации происходит с использованием электронной системы управления обучением с применением инструментов «Назначение», «Форум», «Вики», «Журнал», «Самооценка и оценка

партнером». Подготовка к деловой коммуникации предполагает прохождение ознакомительного, репродуктивного и продуктивно-творческого этапов. На ознакомительном этапе студенты осваивают теоретический материал по деловой коммуникации, обогащенный ценностными категориями. На репродуктивном этапе они отрабатывают навыки и умения деловой коммуникации. На продуктивно-творческом этапе студенты демонстрируют полученные знания, умения и навыки ценностно-ориентированной деловой коммуникации.

6. Оценочный блок включает критерии, показатели и методы оценивания достижения цели модели. Критериями оценивания уровня сформированности компетенции ценностно-ориентированной деловой коммуникации являются когнитивный компонент (знания), деятельностно-поведенческий компонент (умения и навыки), ценностный компонент (ценности). Показателями сформированности когнитивного компонента являются полнота, достаточность и систематичность знаний, деятельностно-поведенческого компонента – уверенность, осознанность и самостоятельность применения умений и навыков, ценностного компонента – регулярность и стабильность проявления ценностных установок. На основе критериев и показателей определяется уровень сформированности компетенции ценностно-ориентированной деловой коммуникации – низкий, средний, высокий. В качестве методов оценивания используются тестирование, наблюдение, контент-анализ, анкетирование.

7. Принципами реализации модели являются принцип аксиологизации содержания, принцип актуализации личного опыта, принцип коммуникативности. Эффективная реализация модели возможна также при соблюдении следующих педагогических условий: организации электронного обучения, тьюторского сопровождения процесса обучения в электронной среде, обучения студентов друг у друга и активизации рефлексивной деятельности студентов.

## Библиографический список по главе 2

1. Алехина, Н.В. Формирование дискурсивно-ценностной компетенции будущих лингвистов: дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Алехина. – Челябинск, 2014. – 197 с.
2. Андреев, А.А. E-learning: некоторые направления и особенности применения / А.А. Андреев, В.А. Леднев, Т.А. Семкина // Высшее образование в России. – 2009. – № 8. – С. 88–92.
3. Биккулова, Г.Р. Принципы дистанционного обучения как отражение современных требований к образовательному процессу / Г.Р. Биккулова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 60. – С. 332–335.
4. Богославский, В.А. Принципы проектирования оценочных средств для реализации образовательных программ высшего профессионального образования при подходе, основанном на компетенциях / В.А. Богославский, Е.В. Караваяева, А.А. Шехонин // Высшее образование в России. – 2007. – № 10. – С. 3–9.
5. Бояринцева, Е. Учебное рефлексивное портфолио / Е. Бояринцева, И. Титова, А. Харевский // Высшее образование в России. – 2008. – № 4. – С. 170–171.
6. Вершинина, Л.В. Аксиологическое пространство образования: ценностное сознание учителя: монография / Л.В. Вершинина. – Самара: СГПУ, 2003. – 148 с.
7. Голуб, Г.Б. Оценка уровня сформированности ключевых профессиональных компетентностей выпускников УНПО: подходы и процедуры / Г.Б. Голуб, Е.Я. Коган, В.А. Прудникова // Вопросы образования. – 2008. – № 2. – С. 161–185.
8. Григорьева, Н.В. Формирование у будущих экономистов профессионально-ценностных ориентаций в поликоммуникативной образовательной среде вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.В. Григорьева. – Чебоксары, 2011. – 198 с.
9. Ефремова, Н.Ф. Компетенции в образовании: формирование и оценивание / Н.Ф. Ефремова. – М.: Национальное образование, 2012. – 416 с.

10. Журавлева, Н.А. Динамика ценностных ориентаций молодежи в российском обществе / Н.А. Журавлева // Психология человека в современном мире. – М.: Ин-т психологии РАН, 2009. – С. 400.
11. Зарецкая, И.И. Основы этики и психологии делового общения: учебное пособие / И.И. Зарецкая. – М.: Оникс, 2010. – 224 с.
12. Звонников, В.И. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход: учебное пособие / В.И. Звонников, М.Б. Чельшкова. – М.: Унив. кн.: Логос, 2009. – 272 с.
13. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие / Э.Ф. Зеер. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Академический проект: Фонд «Мир», 2008. – 336 с.
14. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебное пособие / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2000. – 384 с.
15. Иванов, Д. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании: учеб. пособие / Д. Иванов. – М.: Чистые пруды, 2007. – 32 с.
16. Игнатенко, И.И. Формирование культуры иноязычного делового общения студентов в системе высшего гуманитарного образования: дис. ... д-ра пед. наук / И.И. Игнатенко. – М., 2011. – 346 с.
17. Ильин, В.В. Аксиология: монография / В.В. Ильин. – М.: Изд-во МГУ, 2005. – 216 с.
18. Кастельс, М. Галактика Интернет. Размышления об Интернете, бизнесе и обществе: монография / М. Кастельс; пер. с англ. А. Матвеева; под ред. В. Харитонов. – Екатеринбург: У-Фактория, 2004. – 328 с.
19. Кирьякова, А.В. Аксиология и инноватика университетского образования: монография / А.В. Кирьякова, Т.А. Ольховая. – М.: Дом педагогики, 2010. – 203 с.
20. Китайгородская, Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика: учебно-методическое издание / Г.А. Китайгородская. – М.: Высш. шк., 2009. – 277 с.
21. Комраков, Е.С. Проектировочная деятельность тьютора в системе открытого дистанционного профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.С. Комраков. – М., 2004. – 201 с.

22. Крайг, Г. Психология развития: учебное пособие / Г. Крайг, Д. Бокум. – СПб.: Питер, 2005. – 940 с.
23. Красикова, Е.Н. Кейс-метод как инновационный метод дистанционного обучения / Е.Н. Красикова // Иностранные языки в дистанционном обучении: материалы междунар. науч.-практ. конф. (17–20 октября 2005 г.). – Пермь: Перм. гос. техн. ун-т. – 2006. – С. 39–45.
24. Крюков, Д.Н. Электронный вуз: визуализация эффекта присутствия / Д.Н. Крюков // Высшее образование в России. – 2009. – № 11. – С. 80–84.
25. Кузьминский, А.И. Педагогика высшей школы: учебное пособие / А.И. Кузьминский. – Киев: Знание, 2005. – 486 с.
26. Курылев, А.С. Проектирование систем непрерывного открытого профессионального образования: теория и практика: монография / А.С. Курылев. – Калининград: БГАРФ, 2007. – 138 с.
27. Лобанов, Ю.И. Самообразование в открытой сетевой информационной среде / Ю.И. Лобанов, О.А. Ильченко // Высшее образование в России. – 2009. – № 8. – С. 99–103.
28. Ломакина, И.С. Теоретико-аксиологические основы формирования профессиональной компетентности специалистов в вузе (социокультурный аспект): монография / И.С. Ломакина. – М.: Изд-во МГОПУ, 2003. – 321 с.
29. Магун, В.С. Базовые ценности–2008: сходства и различия между россиянами и другими европейцами: препринт WP6/2010/03 / В.С. Магун, М.Г. Руднев. – М.: Гос. ун-т – Высшая школа экономики, 2010. – 52 с.
30. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Питер, 2006. – 352 с.
31. Мельченкова, Н.В. Формирование готовности студентов – будущих менеджеров к деловому общению: на примере обучения иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Мельченкова. – Самара, 2006. – 164 с.
32. Микешина, Л.А. Философия науки: учебное пособие / Л.А. Микешина. – М.: Прогресс-Традиция; МПСИ: Флинта, 2005. – 464 с.

33. Михайлова, Н.С. Разработка фонда оценочных средств в проектировании образовательных программ / Н.С. Михайлова, М.Г. Минин, Е.А. Муратова. – Томск: Изд-во ТПУ, 2008. – 204 с.
34. Мороз, В.В. Развитие креативного потенциала студентов университета: аксиологический подход / В.В. Мороз // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 2. – С. 97–99.
35. Мухина, В.С. Возрастная психология. Феноменология развития: учебное пособие / В.С. Мухина. – М.: Академия, 2006. – 608 с.
36. Невлева, И.М. Деловая культура, универсальность и специфика: дис. ... д-ра. филос. наук / И.М. Невлева. – Ростов н/Д, 2002. – 242 с.
37. Панфилова, А.П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности: учебное пособие / А.П. Панфилова. – 2-е изд. – СПб.: ИВЭСЭП, Знание, 2004. – 496 с.
38. Педагогические технологии дистанционного обучения: учебное пособие / под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2008. – 400 с.
39. Практическая психология образования: учебное пособие / под ред. И.В. Дубровиной. – СПб.: Питер, 2004. – 592 с.
40. Приказ об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 19.03.04 Технология продукции и организация общественного питания (уровень бакалавриата) от 12 ноября 2015 г. № 1332 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/190304.pdf>.
41. Приказ об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 34.03.01 Сестринское дело (уровень бакалавриата) от 3 сентября 2015 г. № 964 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/340301.pdf>.
42. Приказ об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.03.01 Экономика (уровень бакалавриата) от 12 ноября 2015 г. № 1327 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/71265458/>.

43. Профстандарт 08.026. Специалист в сфере закупок [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://classinform.ru/profstandarty/08.026-spetcialist-v-sfere-zakupok.html> .
44. Роджерс, К. Свобода учиться: монография / К. Роджерс, Д. Фрайберг. – М.: Смысл, 2002. – 527 с.
45. Сафонова, О.Ю. Формирование опыта делового письменного общения будущих менеджеров в процессе обучения иностранному языку в вузе: на примере англ. яз.: дис. ... канд. пед. наук / О.Ю. Сафонова. – Пенза, 2008. – 168 с.
46. Сергиенко, И.В. Моделирование дистанционного образования как системы интегрированных обучающих технологий: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / И.В. Сергиенко. – Ижевск, 2005. – 396 с.
47. Сигачева, Н.А. Подготовка будущих менеджеров к иноязычному деловому общению средствами концентрированного обучения: на материале англ. яз.: дис. ... канд. пед. наук / Н.А. Сигачева. – Елабуга, 2007. – 222 с.
48. Слостенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию: учебное пособие / В.А. Слостенин, Г.И. Чижакова. – М.: Академия, 2003. – 192 с.
49. Спенсер, Л.М. Компетенции на работе: монография / Л.М. Спенсер, С.М. Спенсер. – М.: Изд-во «НИРРО», 2005. – 384 с.
50. Стародубцев, В.А. Информационно-коммуникационные технологии в работе преподавателя дистанционного обучения: учебное пособие / В.А. Стародубцев [и др.]. – Томск: Изд-во Томского политехн. ун-та, 2010. – 98 с.
51. Стенограмма выступления В.В. Путина на Валдае 24.10.2014 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2014/10/24/putin.html>
52. Степашко, Л.А. Философия образования: онтологические, аксиологические, антропологические основания: монография / Л.А. Степашко. – Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2008. – 248 с.
53. Стояновская, Е.А. Формирование умений делового общения у студентов-экономистов на основе проблемно-модульной технологии: дис. ... канд. пед. наук / Е.А. Стояновская. – Воронеж, 2011. – 229 с.

54. Стуф, А. Что есть компетенция? Конструктивистский подход как выход из замешательства [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://hr-portal.ru/article/chto-est-kompetenciya-konstruktivistskiy-podhod-kak-vyход-iz-zameshatelstva> .
55. Фишман, Б.Е. Тесты внешней оценки уровня сформированности ключевых компетентностей учащихся: методическое пособие для руководителей и педагогов образовательных учреждений / Б.Е. Фишман. – Самара: Изд-во ЦПО, 2005. – 61 с.
56. Хуторской, А.В. Принципы дистанционного творческого обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/1998/1111-05.htm>.
57. Якунин, В.А. Педагогическая психология / В.А. Якунин. – СПб.: Изд-во В.А. Михайлова, 2000. – 349 с.
58. Яницкий, М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М.С. Яницкий. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.



## ГЛАВА 3. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ДЕОНТОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

### 3.1. Теоретические аспекты формирования профессионально-деонтологической культуры у будущих специалистов (на примере организации дополнительного профессионального образования федеральной противопожарной службы МЧС России)

Профессионально-деонтологическая культура, как сложное составное понятие, является на сегодняшний день достаточно малоизученным. Понять сущность реальнее всего можно только рассмотрев его структурные части. Прежде чем анализировать модель формирования профессионально-деонтологической культуры будущих специалистов, необходимо обратиться к самому термину «профессионально-деонтологическая культура специалистов», разложив его по составным частям, поскольку само понятие является собирательным («культура», «профессиональная культура», «деонтология», «профессионально-деонтологическая культура»).

Понятие «культура», как сложное и междисциплинарное, получило свою характеристику во многих научных отраслях. *Философия* рассматривает «культуру» в виде материальных и духовных ценностей, создаваемых человеком на протяжении всей цивилизации [53]. В *культурологии* данный термин трактуется как способ вхождения человека в общественную жизнь, механизм его самосознания и характеристика его ментальности [29, с. 82].

С точки зрения *психологии* понятие «культура» связано с речью и поведением, организованностью, вежливостью, самодисциплиной [40]. В области *педагогики* под культурой понимаются опыт материальной и духовной деятельности, вырабо-

танный человечеством, который может быть усвоен личностью и стать ее достоянием [38]. В данном исследовании нас интересует культура как личностная характеристика.

Обобщая сказанное, выделим следующие особенности культуры как личностной характеристики:

1. В субъективном смысле культура характеризует кругозор человека, его образованность и воспитанность.

2. В объективном смысле культура подразумевает под собой совокупность достижений человеческого общества в его социальной духовной и производственной жизнедеятельности.

Рассмотрев многоаспектность понятия «культура», обратимся к толковому словарю В.И. Даля, где под культурой понимается «образование умственное и нравственное» [16]. Дефиниция выбрана нами, потому что в ней ярко выражен нравственный компонент.

Проведем анализ понятия «профессиональная культура», получившего широкое распространение еще в советской науке 80-х гг. XX века. Это было связано с разработкой культурологического подхода, с позиций которого рассматривались многие процессы и явления.

Профессиональная культура – это система, состоящая из ряда подсистем, таких как знания, нормы, символы, ценности и ценностные ориентации, регулирующие деятельность человека в процессе профессиональной активности.

Сущность понятия «Профессиональная культура» многими учеными понималась по-разному. Так, И.Ф. Исаев отождествлял его с категорией, характеризующей специалиста с точки зрения его умения решать профессиональные задачи [20, с. 152]. Л.И. Лурье [30] под профессиональной культурой понимает определенную подсистему, продукт общей культуры человека. По мнению Л.П. Бугевой [9], профессиональная культура – совокупность правил, норм и моделей поведения человека, представляющая относительно замкнутую область, связанную со спецификой деятельности в современных условиях разделения труда.

Одной из самых главных составляющих профессиональной культуры специалиста является взаимосвязь между профессиональным образованием как начальным организационным звеном подготовки и последующей реализацией образовательного опыта в профессиональной деятельности. Субъективный уровень культуры формируется через участие в различных формах социальной деятельности. Большое значение здесь имеют социальные условия, нормы и правила, способы самореализации [1; 10].

Поэтому, обобщая взгляды ученых на содержание и структуру понятия, под профессиональной культурой специалиста будем понимать компонент общей культуры, являющийся результатом совместной профессиональной деятельности, имеющей умственное и нравственное начало и закрепленное в моделях поведения сотрудников.

Деятельность сотрудников противопожарной службы МЧС России всегда находилась под особым социальным контролем. О важности противопожарной службы для Российской Федерации свидетельствует придание ей статуса Государственной, и также принятие Федерального закона «О пожарной безопасности» [51].

1. Служба в пожарной охране характеризуется высоким уровнем опасности, травматизма, рискованностью, стрессогенностью; действиями в условиях ограниченного пространства и дефицита времени [5; 6; 8].

2. Среди наиболее важных качеств, присущих сотрудникам ГПС МЧС России, исследователи выделяют такие как: самоорганизация человека, инициативность, саморегуляция и др. [17; 21; 45].

3. Большое значение имеют личностные качества, которые должны быть присущи сотрудникам пожарной охраны. Ю.Р. Ахватова [5] особый акцент делает на таких компонентах деятельности сотрудников, как личностный (творческий подход к выполнению поставленной задачи и умение доводить начатое дело; обновление знаний и самосовершенствование в сфере пожарной безопасности; самостоятельность; нравственная пози-

ция, оптимизм; активность; гибкое мышление); профессиональный (компетентность; мобильность; эмоционально-волевая устойчивость; жизнестойкость); полипрофессиональный (самодисциплина; саморазвитие; положительный эмоциональный настрой в работе; легкость в общении с коллегами; и др.).

Представленный анализ позволяет сделать вывод о том, что профессиональная деятельность специалистов пожарной охраны характеризуется следующими особенностями, а именно – высоким уровнем опасности, влиянием значительного числа стрессогенных факторов, действиями в условиях ограниченного пространства и дефицита времени, самоорганизацией, саморегуляцией и эмоционально-волевой устойчивостью.

Поскольку тема параграфа предполагает рассмотрение деонтологического аспекта профессиональной культуры сотрудника ГПС МЧС России, проанализируем, что понимается под профессионально-деонтологической культурой сотрудника ГПС МЧС России.

Термин «деонтология» происходит от греческого «деон» (*deon, deontos* – долг, должное) и «логос» (*logos* – учение, наука). В обиход этики был введен в начале XIX века философом И. Бентамом для обозначения науки о морально оправданном поведении работника, о нормах профессиональной этики специалиста, наделенного наравне с социальной ролью также и определенными властными полномочиями, призванными помочь ему в выполнении служебного долга [52].

Для поэтапного перехода к определению «профессионально-деонтологической культуры будущих специалистов» представляется целесообразным рассмотреть такие процессы, как «деонтологическая подготовка» и «деонтологическая готовность».

Деонтологическая подготовка в контексте служебной деятельности сотрудников государственной противопожарной службы охватывает такие аспекты, как возможные вредные последствия оказания помощи; возможность выполнения специалистом требований Кодекса этики и служебного поведения в сложных,

экстремальных ситуациях; проблемы моральной надежности сотрудника [37; 58].

Деонтологическая подготовка направлена на обеспечение деонтологической готовности сотрудников. Проведенный анализ литературных источников указывает на то, что в содержании деонтологической готовности исследователи выделяют следующие элементы:

1) знаниевый, включающий знания о правовых основах своей деятельности и служебных обязанностях [50];

2) мотивационный, направленный на социально ответственное поведение человека, на его умения социального взаимодействия [54];

3) элемент, связанный с сознательным регулированием своей деятельности [13; 47];

4) элемент, отвечающий за осознанный выбор нравственной линии поведения, за принятие морально оправданных решений, их оценку, за установление необходимых ограничений в собственном поведении на основе своей личностной позиции [2].

В данном параграфе нами будут рассмотрены первый и четвертый элементы деонтологической готовности, а второй и третий – исключены, поскольку концентрируем внимание на педагогическом содержании формирования профессионально-деонтологической культуры сотрудников ГПС МЧС России. Эти два элемента определяют структурные компоненты профессионально-деонтологической культуры сотрудников ГПС МЧС России.

Анализ диссертационных исследований, изучающих профессиональную культуру, показал весьма разнообразные виды компонентов, характеризующих ее содержание. Так, говоря о формировании патриотической культуры у сотрудников ОВД, М.А. Мазур [31], выделяла когнитивный, деятельностный и личностный компоненты. При формировании клиентообразующей культуры менеджеров А.П. Мирзоян [35] заостряла внимание на когнитивном, операционном, личностном и аксиологиче-

ском компонентах. В.Н. Гусынин [15], характеризуя формирование профессиональной культуры учителей основ безопасности жизнедеятельности в учебно-методическом центре МЧС России, выделил мотивационно-личностный, когнитивно-деятельностный и оценочно-креативный. Ознакомившись с мнениями ученых, мы пришли к выводу, что использование тех или иных компонентов при характеристике определенного вида профессиональной культуры является сугубо индивидуальным. Принимая во внимание специфику деятельности специалистов пожарной охраны, а также опираясь на взгляды таких ученых, как, Ю.Р. Ахватова [5], В.Б. Коробко [26], С.А. Кручинин [27], К.К. Пашаян [37], В.Б. Рондырев-Ильинский [43] и др., считаем возможным выделить в структуре профессионально-деонтологической культуры сотрудника ГПС МЧС России следующие компоненты: **когнитивно-деятельностный, ценностный, служебно-субъектный.**

Когнитивно-деятельностный компонент представляет собой сочетание деонтологических знаний и умений. В состав ценностного компонента включены ценностные ориентации. *Служебно-субъектный компонент* представлен профессионально важными личностными качествами.

Особенностью когнитивности является рассмотрение ментальных процессов, а именно: мышления, памяти, внимания, воображения [56; 60]. Когнитивно-деятельностный компонент структуры профессионально-деонтологической культуры сотрудников пожарной охраны характеризует восприятие профессиональных норм, полноту, прочность и осознанность знаний в области оказания помощи людям, попавшим в стихийные ситуации, критичность, эрудированность, системность, логичность профессионального мышления, освоение комплекса профессиональных знаний, применяемых в служебной деятельности сотрудника ГПС МЧС России.

Выделение нами ценностного компонента профессионально-деонтологической культуры было обусловлено таким факто-

ром, что при возрастании количества и интенсивности чрезвычайных ситуаций еще более актуализируется вопрос о важности подготовки специалиста к работе в экстремальных ситуациях не только с профессиональной точки зрения, но и в морально-психологическом плане. К сотруднику пожарной охраны, оказывающему помощь людям, предъявляются все более серьезные требования не только по поводу вопросов подготовки, квалификации, но и знаний и соблюдения этических норм и принципов, свойственных специальности [46; 47].

В подтверждение вышеназванных тезисов в 2011 году был подписан Приказ МЧС России от 07.07.2011 № 354 о вступлении в силу Кодекса этики и служебного поведения государственных служащих Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий [39]. В документе говорится, что каждый сотрудник должен соблюдать и защищать права человека, этические нормы в деятельности.

Ценностный компонент профессионально-деонтологической культуры, формирующийся в процессе подготовки и деятельности специалистов пожарной охраны, направлен на формирование и развитие нравственно-этических основ и соблюдения этических принципов деятельности при оказании помощи пострадавшим в чрезвычайных ситуациях.

В структуру профессионально-деонтологической культуры сотрудника ГПС МЧС России можно включить следующие виды ценностей: ценности общечеловеческие и ценности специфические для конкретного специалиста либо деятельности. Общечеловеческие ценности: жизнь человека, здоровье, Родина, природа, служебный долг и др. Специфические ценности: наличие в человеке высокого чувства сострадания, выдержки, приоритет чужой жизни, но не своей; скорость действий сотрудника в экстремальной ситуации, спасение людей при пожаре. Прояв-

ление «специфичности» таких ценностей можно наблюдать в следующих моментах:

1. Специфические ценности в экстремальной ситуации (приоритет жизни человека, а не материальных ценностей).

2. Специфические ценности в обычной ситуации (например, наставничество над молодым сотрудником, оказание ему моральной поддержки).

Служебно-субъектный компонент – это, в первую очередь, профессионально-важные личностные качества, необходимые специалисту в процессе служебной деятельности. Данный компонент является специфическим, характеризующимся раскрытием тех или иных профессионально важных личностных качеств в условиях повседневной работы.

Таким образом, проведя анализ особенностей профессиональной деятельности сотрудников ГПС МЧС России, определив компоненты профессионально-деонтологической культуры, представим разработанное нами определение «профессионально-деонтологической культуры сотрудника ГПС МЧС России».

*Профессионально-деонтологическая культура сотрудника ГПС МЧС России – это компонент профессиональной культуры, в котором морально-оправданное выполнение профессионального долга в условиях повышенной опасности, стрессов, дефицита времени и пространства выступает основной ценностью профессиональной деятельности.*

*Формирование профессионально-деонтологической культуры сотрудников ГПС МЧС России в организации ДПО – это процесс освоения и усвоения сотрудником профессиональных и нравственных основ в период обучения, их дальнейшее совершенствование и развитие при выполнении служебно-оперативных задач.*

Анализ различных точек зрения позволяет сделать вывод, что ученые исследуют профессиональную культуру специалистов с позиций различных педагогических подходов. Большая



часть исследователей использует так называемые «дефисные» и взаимодополняющие подходы. Например, системный и поведенческий (Н.В. Москвин) [36]; системный, интегративно-деятельностный, культурологический (М.А. Мазур) [31], системно-деятельностный и компетентностно-культурологический (К.С. Цеунов) [55]. Мы также считаем, что анализ проблемы формирования профессиональной культуры и ее отдельных аспектов необходимо осуществлять комплексно, с учетом особенностей профессиональных реалий.

Данные работы посвящены формированию профессиональных компетенций и профессиональной культуры работников, никак не связанных с пожарной охраной. Поэтому, рассматривая вопросы формирования профессионально-деонтологической культуры сотрудников ГПС МЧС России, мы будем применять подходы, удовлетворяющие нашим задачам. В связи с этим в качестве методологических оснований нами выбраны системно-субъектный, культурологический и средовой подходы.

1. Системно-субъектный подход – это, в первую очередь, общенаучная основа исследования. Системный аспект поможет проанализировать проблему комплексно и построить модель формирования профессионально-деонтологической культуры сотрудников ГПС МЧС России в организации ДПО.

2. Культурологический подход раскрывает суть, «природу» и структуру профессионально-деонтологической культуры сотрудника ГПС МЧС России, ее составных частей. В нашем случае данный подход – это конкретно-научная методология познания и преобразования существующей педагогической действительности.

3. Средовой подход определяет, насколько эффективно будет функционировать модель формирования профессионально-деонтологической культуры сотрудников ГПС МЧС России в условиях ДПО.

### *Системно-субъектный подход*

Анализируя данный подход, рассмотрим его составляющие. Сутью системного подхода [23; 32] является рассмотрение проблемы в единстве логики, взаимосвязь между отдельными элементами, прямое соотношение между общим и частным [49]. Основой системного подхода являются такие диалектические принципы, как независимость (автономность), качественное развитие части и целого, взаимосвязь и развитие, зависимость (связанность). [42]. Системно-субъектный подход – это познание объекта как системы, в основе которой заложена личностная (субъектная) составляющая. Использование данного подхода для исследования процесса формирования профессионально-деонтологической культуры сотрудников ГПС МЧС России требует анализа системных аспектов педагогического объекта, его элементов, связей, компонентов, с акцентом на субъекта обучения.

Рассматривая системно-субъектный подход, обратимся к определению понятий «система» и «субъект». Под системой понимается набор элементов, связанных друг с другом и характеризующихся определенными признаками: 1) взаимодействием между составляющими; 2) их суммированностью, образующей целое, при сохранении определенной «обособленности» от внешней среды; 3) функционированием всей системы, которое не означает, что каждый элемент в отдельности будет реализовываться.

В центре организации бытия и субъектности находится обучающийся и его потребности в развитии и дальнейшем самосовершенствовании.

В рамках темы параграфа нами анализируется модель формирования профессионально-деонтологической культуры сотрудников ГПС МЧС России в организации дополнительного профессионального образования, в основе которой – личность «начинающего» специалиста. Сотрудник пожарной охраны, как обучающийся, дополнительно приобретает такие личностные

характеристики, как решительность самостоятельность, ответственность и гуманность.

Культурологический подход является для нас одним из важнейших [9; 11]. Его цель – изучение объекта именно как культуры, анализ структурного состава, то есть познание явления с точки зрения формирования у субъекта такой профессионально-деонтологической культуры. Культурологический подход рассматривает организацию процесса обучения с учетом наследия традиций, ценностей, норм, преобладания между субъектами образовательного процесса культурно значимого взаимодействия [9]. Указанный элемент культурологического подхода играет очень большую роль и будет использоваться нами при реализации для содержательного блока модели.

Резюмируя вышесказанное, приходим к выводу, что использование культурологического подхода в процессе обучения специалистов в организации дополнительного профессионального образования помогает обеспечению реализации следующих принципов:

- развитие у обучающихся способности к проявлению самостоятельности при решении проблем как в учебной, так и в служебной деятельности, осмысление и присвоение субъектом культурных ценностей на основе социального и личного опыта;
- анализ содержания образовательных программ на основе социальных и служебных потребностей, с учетом познавательных, мировоззренческих, нравственных и иных проблем;
- самоконтроль как элемент развития рефлексивной культуры обучающегося [62].

Для более четкого понимания структуры профессионально-деонтологической культуры сотрудников государственной противопожарной службы МЧС России конкретизируем структуру профессионально-деонтологической культуры и представим ее в таблице 3.1.

Таблица 3.1

**Компоненты профессионально-деонтологической культуры  
и их содержание**

Компоненты культуры	Содержание, выявленное на основе подхода
Когнитивно-деятельностный	<i>Деонтологические знания:</i> знания нормативных документов; деонтологических основ деятельности, знания о профессиональном долге, о моральных ценностях
	<i>Деонтологические умения:</i> умение с ценностных позиций проводить спасательные работы на объектах, учитывая приоритет чужой жизни, но не своей; спасение человеческой жизни, но не имущества, оказание помощи пострадавшим в условиях повышенной опасности; планировать свои действия исходя из профессионального долга
Ценностный	<i>Ценностные ориентации:</i> отношение к человеческой жизни как непреходящей ценности при спасении человека, отношение к чужой беде как к своей
Служебно-субъектный	<i>Профессионально важные личностные качества:</i> 1) корректность и толерантность к проявлению стресса у потерпевших, выдержка при проявлении факторов пожара – дыма, открытого огня, радиоактивных и химических выбросов; 2) моральные качества – добросовестность и ответственность; 3) волевые качества – смелость, самообладание

*Средовой подход* – подход, направленный на изучение особенностей процесса формирования и развития обучающегося и особое влияние на эти процессы специально создаваемой среды [19; 33; 57].

Ключевой составляющей данного подхода является понятие «образовательная среда», которое на сегодняшний день достаточно широко, полно и содержательно исследовано как в пе-

дагогике, так и в психологии. Но, касаясь рассматриваемого нами вопроса, считаем целесообразным рассматривать понятие «среда» с учетом специфики ведомственной образовательной организации, к числу которых относятся учебные центры федеральной противопожарной службы.

Используя данный подход, нами, безусловно, учитывались особенности образовательной среды, как учебных центров, так и системы МЧС России в целом. Поступая на службу, начинающий специалист проходит индивидуальное обучение в пожарной части. За ним закрепляется наставник, задача которого заключается в оказании помощи по отработке обязательных служебных нормативов, а также и теоретическая подготовка молодого специалиста. После этого, сдав внутренние зачеты и зафиксировав их результаты в документах о прохождении индивидуального обучения, сотрудник направляется на профессиональное обучение в учебный центр федеральной противопожарной службы. Особенностью обучения в организации дополнительно профессионального образования МЧС России является возможность и необходимость, согласно требованиям к занимаемым должностям, получать дополнительные квалификации (спасателя, ответственного по охране труда, управление автомобилем со спецсигналами, газодымозащитника, группы допуска по электробезопасности).

Средовой подход позволяет определить, что же помогает в формировании той или иной среды, где разрабатываемая педагогическая модель формирования профессионально-деонтологической культуры сотрудников ГПС МЧС России в организации ДПО будет наиболее эффективна. Опираясь на положения данного подхода, выделим следующие характеристики такой среды.

1. Совмещение учебной и служебной деятельности, что способствует формированию служебно-учебной среды. В ведомственных образовательных организациях федеральной противопожарной службы обучение МЧС России (в учебных цен-

трах в частности) помимо учебных занятий слушатели несут службу в суточном наряде в составе дежурных караулов, в рамках которых начальники караулов (преподаватели-методисты) проводят также занятия по отработке прикладных пожарных нормативов. Отсюда вытекает и вторая особенность служебно-учебной среды организации ДПО МЧС России – работа в коллективе.

2. Выполнение служебных обязанностей, а также обучение в составе пожарного караула. Взаимоподдержка является важной и неотъемлемой частью этого процесса. В составе пожарного караула выстраивается определенная иерархия по результатам, что формирует к тому же еще и конкурентно-мотивационную среду, с одной стороны, с другой же стороны – служебный караул поддерживает отстающих и является для них гарантом успеха.

3. Служба и повседневная учебная деятельность согласно нормативным документам. МЧС России – государственная структура, функционирующая по строго регламентирующим документам – приказам, распоряжениям и уставам, отличающаяся методом особой субординации и иерархичностью. Сказанное подтверждается следующим:

1) за недисциплинированное поведение и неудовлетворительные результаты в учебе обучающийся может быть привлечен к дисциплинарной ответственности;

2) регламентация поведения сотрудника не только на службе и в быту согласно *Кодексу этики и служебного поведения*;

3) наличие такого понятия, как «служебная необходимость», связанного со сложной оперативной обстановкой, когда сотрудника могут привлечь к выполнению определенных функций как в составе подразделений учебного центра, так и своих комплектующих органов (по официальному обращению непосредственного руководителя комплектующего органа).

4. Учеба и выполнение служебных обязанностей в ситуации морального выбора наряду с субординацией. При этом, исходя из специфики службы, жесткая субординация не является самым важным составляющим элементом успеха, ведь начальник караула не всегда может следовать нормам и правилам деятельности и общения с подчиненными машинально. Пройдет, возможно, определенное время и начальник караула вместе с бойцом, работая в боевой обстановке на пожаре, могут «прикрывать» друг друга, спасать, выручать. Именно поэтому жесткая субординация может быть во вред, так как пожарный, побоявшись нарушить устав, будет ожидать приказа руководителя вместо выполнения пожарно-спасательного долга.

5. Наличие в качестве отдельного вида занятия самостоятельной подготовки. Самоподготовка – особый вид занятий, который присущ ведомственным образовательным организациям. При этом на самостоятельную подготовку выделяется определенное время и она находится под системным контролем преподавателей и куратора учебной группы.

6. Выполнение дополнительных функций, связанных с бытовой, хозяйственной, служебной сферами, а также оказание помощи своим сослуживцам путем выполнения трудовых функций, не связанных с прямыми обязанностями по специальности.

7. Постоянное повышение своего профессионального уровня, посредством прохождения курсов повышения квалификации, а также получения и периодического подтверждения специальных разрешений (допусков) на проведение новых видов определенных работ.

Дальнейший анализ проблемы формирования профессионально-деонтологической культуры сотрудников пожарной охраны в организации дополнительного профессионального образования показал, что аналогичные вопросы рассматривались в трудах ряда исследователей. В большей степени учеными разрабатываются педагогические модели (А.Ф. Григорьев [14],

В.Н. Гусынин [15], Т.С. Ковалева [24], А.Ф. Кузнецов [28], К.К. Пашаян [37], В.С. Романюк [41]) и др., наполнение которых может определяться условиями реализации, принципами, этапами и компонентами.

Авторами многих исследований подчеркивается, что для формирования различных аспектов профессиональной культуры требуется создание комплекса педагогических условий, которые в зависимости от направления и рассматриваемой среды могут быть достаточно разнообразными. Так, говоря о модели процесса формирования деонтологической компетентности сотрудников МЧС России, К.К. Пашаян [37] к педагогическим условиям относит: наличие в образовательной организации системы воспитательной работы, направленной на формирование у курсантов таких элементов, как ценностные ориентации, профессионально важные личностные качества сотрудника пожарной охраны (центральным аспектом здесь выступает готовность к оказанию помощи потерпевшим); включение деонтологической составляющей в содержание профессиональной подготовки сотрудников МЧС.

По-мнению В.С. Романюка [41], для того, чтобы сформировать коммуникативную культуру курсантов в системе МВД необходимы определенные условия, такие как ситуации профессионального общения на различных видах занятий, в том числе и внеаудиторных (касаемо в первую очередь коммуникативной деятельности).

При этом вышеупомянутые исследования направлены на изучение вопросов формирования профессиональной культуры специалистов иных сфер деятельности, а не пожарной охраны. Также в данных работах не были исследованы вопросы формирования профессиональной культуры обучающихся в организациях дополнительного профессионального образования, поэтому мы будем решать поставленную проблему самостоятельно.



### **3.2. Модель формирования профессионально-деонтологической культуры**

Служебная повседневная деятельность личного состава пожарной охраны является сложной и многофункциональной [17]. Данное обстоятельство указывает на сложность процесса формирования профессионально-деонтологической культуры сотрудников ГПС МЧС России в период обучения их в организации дополнительного профессионального образования. Именно поэтому, разрабатывая модель формирования профессионально-деонтологической культуры сотрудников ГПС МЧС России, в организации ДПО необходимо учитывать имеющийся опыт в профессиональной подготовке личного состава ведомства, заостряя внимание на ее деонтологической составляющей, т.е. моральном и ценностном аспектах. Акцентируя внимание на актуальности рассматриваемого процесса, мы сочли правильным обратиться к работам, затрагивающим рассмотрение вопросов о тенденции подготовки специалистов пожарной охраны в ведомственных образовательных организациях.

Так, С.Н. Алексеев, разрабатывая педагогическую модель, опирается на внедрение в практику обучения компетентностно-ориентированных заданий [3]. В.Ю. Рыбников [44] предложил концепцию копинг-поведения в работе сотрудников пожарной охраны, составной частью которой является структурно-функциональная модель. М.А. Балабанов [6] предлагает повысить уровень первоначальной профессиональной подготовки в ведомственном вузе на основе еще более глобального внедрения автоматизированной обучающей системы в подготовку курсантов системы МЧС России.

В качестве рабочего определения модели, мы, учитывая мнение В.А. Штоффа [59, с. 36], приняли определение, в котором под моделью понимается «мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или

воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте».

В процессе конструирования модели, мы опирались как на особенности образовательного процесса в организациях ДПО МЧС России в частном, так и в целом на особенности служебно-учебной среды. Особенность обучения в организациях ДПО следующая: специфика службы подразумевает то, что гражданин, поступая на службу в боевое подразделение ГПС МЧС России, проходит индивидуальное обучение, получая минимальные первичные знания, а также определенные навыки. В свою очередь, обучение в организации ДПО (учебном центре федеральной противопожарной службы) является курсовым. Но именно в условиях учебного центра, где перед командно-преподавательским составом стоит задача активного выполнения воспитательных функций и привития моральных ценностей, вопросы деонтологической подготовки являются всецело и органично связанными с профессиональным обучением.

Особенностью построения нашей модели является то, что специалист пожарной охраны, поступая на обучение, уже имеет определенное образование и гражданскую специальность. Другой примечательной особенностью модели является то, что она активно применяется в процессе подготовки только для слушателей профессионального обучения и профессиональной переподготовки. Отсутствие в этом перечне курсов повышения квалификации объясняется нами тем, что эта категория слушателей, как правило, – уже сформировавшиеся профессионалы, отработавшие на должности до пяти лет. Более того, обучение по программам повышения квалификации проводятся также и на базе вузов ГПС МЧС России. Именно поэтому мы посчитали нецелесообразным рассматривать данный аспект обучения применительно к образовательным организациям ДПО.

Таким образом, для более интенсивного анализа рассматриваемого вопроса нами была сконструирована педагогическая

модель, позволяющая отображать формирование профессионально-деонтологической культуры сотрудников ГПС МЧС России, цели, задачи, содержание и оценку исследуемого процесса. Также рассмотрим функции реализации педагогической модели на различных этапах.

Специалисты пожарной охраны в процессе формирования их профессионально-деонтологической культуры в учебных центрах федеральной противопожарной службы должны рассматриваться не как объекты, а как субъекты с собственными ценностными ориентациями [18]. Поступая на обучение и впоследствии обучаясь, слушатель в основном исполняет приказы и команды (является объектом). Заканчивая курс подготовки при внедрении педагогической модели (на основе системно-субъектного подхода) с учетом сформировавшегося уровня профессионально-деонтологической культуры, специалист способен самостоятельно проводить оценку служебных ситуаций, принимать ответственные решения и, таким образом, становится самостоятельным субъектом деятельности в статусе сотрудника пожарной охраны.

Основным элементом, обеспечивающим эффективность работы модели формирования профессионально-деонтологической культуры сотрудников ГПС МЧС России, является взаимосвязь между деятельностью и результатом обучения в учебном центре федеральной противопожарной службы. Специалист пожарной охраны, обучающийся в организации дополнительного профессионального образования МЧС России, должен увидеть и ощутить полезность и значимость для себя профессиональных знаний, норм этики, моральных и профессиональных ценностей, получаемых в процессе обучения, а также осознать необходимость того, что совершенствование и воспитание в себе деонтологических качеств не заканчивается получением свидетельства о профессии пожарного либо квалификации спасателя.

Рассмотренные тенденции позволяют более серьезно подойти к моделированию процесса формирования профессионально-деонтологической культуры сотрудников ГПС МЧС России в рамках их профессионального обучения в организации ДПО. Выстраивая педагогическую модель, мы придерживались уже имеющегося опыта коллег в построении аналогичных моделей, а также подходами к выбору тех или иных моделей. Разрабатывая данную модель, мы определяли ее как структурно-функциональную. Опираясь на мнение Е.В. Яковлева и Н.О. Яковлевой, при построении модели мы выявили структурные элементы в виде блоков [62, с. 127].

Целью разработанной модели является формирование профессионально-деонтологической культуры сотрудников ГПС МЧС России (общий вид модели представлен на рис. 3.1).

Будем принимать во внимание тот факт, что исследуемый процесс связан с учебным центром федеральной противопожарной службы, куда поступают на учебу уже состоявшиеся во многом личности с определенным образовательным уровнем, определенным уровнем воспитания, ценностей и знаний, приобретенных в период прохождения обучения в пожарной части. Вышеперечисленные аспекты способствуют наиболее скорейшему включению специалиста пожарной охраны в процесс формирования профессионально-деонтологической культуры. При обучении специалиста МЧС России в учебных центрах федеральной противопожарной службы, особенно затрагивая вопросы его деонтологической подготовки, большое значение играют непосредственные требования социума, так называемый «социальный заказ», а также требования МЧС России. Поэтому, включая в педагогическую модель такой раздел, как требования, предъявляемые к сотруднику ГПС МЧС России, мы опирались на действительные потребности как со стороны общества, так и на нормативные – со стороны работодателя.





Рис. 3.1. Модель формирования профессионально-деонтологической культуры сотрудников ГПС МЧС России в организации дополнительного профессионального образования

*Целевой блок* в разработанной нами модели выполняет **диагностическую и целеполагающую функции**. Диагностика проводится при поступлении специалиста на курсы профессионального обучения, осуществляется в виде заданий различного плана (входной контроль). В процессе знакомства с вновь прибывшим человеком на обучение, педагогическим составом, назначенным куратором и психологом проводится анализ не только оценки уровня профессиональной подготовки специалиста, но и его моральных качеств, особенно в вопросах, касающихся деонтологической составляющей. Важным моментом здесь является вопрос с прогнозированием дальнейшего, возможного поведения сотрудника. С точки зрения именно должного поведения в учебе и при исполнении служебных обязанностей.

Требования к специалисту пожарной охраны со стороны государства, общества и просто потребителей являются первой частью *организационно-нормативного блока*. Полагаем, что введение четких уставных требований в виде служебных обязанностей, наличия и соблюдения норм Кодекса профессиональной этики (деонтологический аспект) и «классности» сотрудников пожарной охраны (профессиональный аспект) может напрямую способствовать процессу формирования профессионально-деонтологической культуры специалистов пожарной охраны.

«Классность» специалиста (сотрудника федеральной противопожарной службы МЧС России), определяется правовым и фактическим основанием. Правовое основание заключается в требовании к стажу службы (нахождение в должности до трех лет) и экзаменационной сдачи служебных нормативов, анализе определенного интеллектуального уровня бойца и оценке его нравственных ценностей. Фактическим же основанием могут являться те или иные квалификации, которые уже есть у человека, поступающего на обучение в организацию ДПО МЧС России. При этом оценка этих дополнительных квалификаций должна происходить педагогическим и командным составом

именно с деонтологических позиций. Насколько та или иная квалификация еще более может способствовать развитию деонтологической составляющей в структуре профессиональной культуры специалиста пожарной охраны.

Рассматривая отдельные разделы Кодекса профессиональной этики государственных служащих МЧС России, отметим, что помимо нравственного аспекта, касающегося поведенческого аспекта специалиста, находящегося на службе, а также в быту, данный документ «призван повысить эффективность выполнения государственными служащими своих должностных обязанностей» (пункт 1.6 приказа МЧС России от 07.07.2011) [39]. Положение же следующего пункта документа (п. 1.7), затрагивает тот момент, когда «знание положений кодекса является критерием оценки профессиональной деятельности». Такие важные с этической точки зрения законодательные моменты свидетельствуют об особой актуальности вопросов морали, этики и деонтологии в целом при выполнении служебных задач, как при непосредственно чрезвычайных ситуациях, так и в повседневной служебной деятельности.

Таким образом, первая часть организационно-нормативного блока, направленная на анализ правовых требований к поступающему на обучение специалисту, имеет определенную, как профессиональную, так и в первую очередь деонтологическую направленность на человека, потребителя, на социум и государство (в виде работодателя).

Вторая часть организационно-нормативного блока посвящена вопросам учебно-воспитательного процесса в организации дополнительного профессионального образования МЧС России. Ориентация на практическую составляющую в обучении является главной смысловой основой деятельности организации дополнительного профессионального образования. Процесс обучения в учебных центрах федеральной противопожарной службы имеет достаточно четкую, выстроенную структуру,



состоящую из таких общеобязательных и утвержденных элементов, как: 1) аудиторная работа (проведение педагогическим составом образовательной организации лекций, уроков, практических, выездных занятий, консультаций, самоподготовки и тренингов); 2) внеаудиторная работа (учебная практика (несение службы в составе пожарного караула, или же нахождение в резервных группах ГУ МЧС России по субъекту на случай возникновения различного рода ЧС). В рамках такого рода внеаудиторной работы необходимо быть готовым в любой момент выехать на пожар, либо по первому сигналу – на любое чрезвычайное происшествие. Также к внеаудиторной относится и непосредственно воспитательная работа, проводимая педагогическим составом, кураторами, психологами и руководством; 3) аттестации по дополнительным квалификациям (спасателя, газодымозащитника, «спецсигналы»). Воспитательная работа в период обучения в учебном центре федеральной противопожарной службы представляет собой формирование направленности обучающихся на соблюдение распорядка дня, субординации, внутреннего порядка, формы одежды, мероприятий по патриотическому воспитанию.

На данном этапе в соответствии с выявленными содержанием и спецификой процесса формирования профессионально-деонтологической культуры сотрудников ГПС МЧС России в организации ДПО мы проводим аудиторную работу, которая включает не только овладение теоретическими знаниями в области профессионального поведения, но и адекватные формы, методы и приемы организации образовательного процесса в организации ДПО.

Затрагивая вопросы организации обучения в сфере дополнительного профессионального образования, говоря о формах обучения (пожарно-технические занятия (ПТЗ), пожарно-технические учения (ПТУ), кинофильмы, музей и др.), считаем необходимым обратиться к методам (упражнения, учебная практика,

демонстрация, инструктаж и др.) и средствам (учебные полигоны, теплодымокамера, пожарно-техническое вооружение (ПТВ), электронный имитатор и др.). Таким образом, учебный процесс направлен на формирование профессионально-деонтологической культуры для дальнейшей службы в МЧС России.

*Организационно-нормативный блок* в разработанной нами модели выполняет **организационную и служебно-правовую функции**. Служебно-правовая функция заключается в ознакомлении слушателей с отражением профессионально-деонтологической культуры специалиста пожарной охраны в нормативной документации и требованиях со стороны общества и пострадавших. Организационная функция заключается в четком структурировании процесса обучения и воспитания в учебном центре федеральной противопожарной службы таким образом, чтобы содействовать формированию профессионально-деонтологической культуры специалиста.

Основными частями *содержательного блока* выступают этапы становления профессионально-деонтологической культуры специалистов пожарной охраны: организационно-пропедевтический, локально-профессиональный и системно-профессиональный. Разделяя процесс формирования профессионально-деонтологической культуры специалистов пожарной охраны в период их обучения в учебном центре по этапам, нами была поставлена цель сделать его еще более точным, структурированным, последовательным и, в итоге – результативным.

**Первый этап** – *организационно-пропедевтический* – является подготовительным, и важным становится выполнение следующих задач:

- 1) осознание обучающимися значимости деонтологического аспекта профессиональной культуры в служебной деятельности специалистов пожарной охраны;
- 2) пропедевтика когнитивно-деятельностного компонента профессионально-деонтологической культуры слушателя *деон-*

*тологических знаний* (нормативных документов, правил) и *умений* (спасение человеческой жизни, оказание помощи пострадавшим в условиях повышенной опасности).

Именно в этот подготовительный период задается определенный «вектор» направления формирования профессионально-деонтологической культуры специалиста государственной противопожарной службы МЧС России.

Данный этап формирования профессионально-деонтологической культуры достаточно важен и является определяющим, поскольку формирует первые, как психологические, так и нравственные ценностные ощущения выбранной профессии. Это происходит в рамках ознакомительных экскурсий в музей пожарной охраны, встречами с ветеранами пожарной охраны. Также по программам обучения в обязательном порядке проходят плановые аудиторные занятия по теме: «Введение в специальность». Важным составляющим эффективности данного этапа является закрепление полученной информации. Поэтому преподавательский состав, кураторы, командиры должны закрепить полученную информацию. Это может быть в рамках как учебных занятий, так и при проведении воспитательной работы в качестве куратора учебной группы (индивидуальные беседы, собрание группы, встреча с активом группы и т.д.). Роль педагога на данном этапе достаточно значительна, поскольку именно от его инициативы во многом зависит создание благоприятного психологического климата в формируемом коллективе (в нашем случае – учебной группе), гордости специалистов пожарной охраны за свою профессию и готовность постоянно совершенствоваться и самосовершенствоваться.

**Второй этап** – *локально-профессиональный* – основывается на реализации следующих задач:

1) формирование высокой нравственной позиции к служебной деятельности специалистов пожарной охраны;

2) формирование морально-нравственных поведенческих качеств, а также способности принимать быстрые решения при чрезвычайных ситуациях, направленных на оказание помощи людям;

3) анализ ценностных элементов деонтологической составляющей в содержании служебной деятельности специалиста пожарной охраны в зависимости от ситуации, стимулирование интереса к оценке принятых решений в условиях учебных и реальных ситуаций извне, равнодушного отношения к чужому горю и готовности жертвовать своими силами, здоровьем, жизнью во имя помощи пострадавшим в беде.

В рамках данного этапа вводятся общие и специальные задания. Под общими заданиями, реализуемыми на разных предметах, мы понимаем задания, например, по анализу и планированию ситуации, анализ нравственного поступка, сравнительный анализ категорий «хочу» и «должен».

**Третий этап – системно-профессиональный.** В рамках данного этапа нами были поставлены следующие задачи:

1) мотивирование специалистов пожарной охраны к поиску самостоятельного эффективного решения служебных задач в рамках компетенции служащих;

2) формирование способности к самооценке своих действий, критическому и глубокому анализу принимаемых решений.

Характерным педагогическим моментом данного этапа формирования профессионально-деонтологической культуры сотрудников пожарной охраны является введение в процесс обучения ролевых игр. Это позволяет обучающимся в условиях учебного процесса проявлять профессионально-деонтологическую культуру, организовывая процесс эвакуации граждан из общественного места, при проведении аварийно спасательных работ, связанных с извлечением человека из автомобиля при ДТП, а также оказывая первую помощь пострадавшим, в том числе и помощь психологическую.

Этот структурный элемент модели в виде этапа является несколько автономным по отношению к содержанию учебного процесса и способствует реализации следующих функций:

– **ценностно-служебной** (развитие ценностных ориентаций, основанных на требованиях морали и службы);

– **аналитической** (умение грамотно и в нужные моменты брать на себя ответственность и осознавать нравственные критерии ответственных решений).

Рассмотренные этапы способствуют последовательным педагогическим действиям в процессе формирования профессионально-деонтологической культуры в организации ДПО. При этом, говоря о содержательном моменте профессионально-деонтологической культуры, необходимо рассмотреть, из каких компонентов она состоит. Первый – *когнитивно-деятельностный* – направлен на формирование знаний и умений (знания нормативных документов, деонтологических основ деятельности; умение с ценностных позиций проводить аварийно-спасательные работы на объектах – приоритет чужой жизни, но не своей; спасение человеческой жизни, но не имущества, – оказание помощи пострадавшим в условиях повышенной опасности). *Ценностный* компонент направлен на раскрытие ценностных ориентаций (отношение к человеческой жизни как непреходящей ценности при спасении человека, отношение к чужой беде как к своей), качества (корректность и толерантность к проявлению стресса у потерпевших, выдержка при проявлении факторов пожара – дыма, открытого огня, радиоактивных и химических выбросов). Служебно-субъектный состоит из следующих элементов: а) моральные качества – добросовестность и ответственность; б) волевые качества – смелость, самообладание).

*Оценочно-результативный блок* модели включает критерии, показатели и методы оценки уровня сформированности профессионально-деонтологической культуры специалистов пожарной службы за период прохождения профессионального

обучения в учебном центре. Критерии выявлены на основе вышеназванных компонентов профессионально-деонтологической культуры сотрудников государственной противопожарной службы (профессиональные знания и умения, профессионально важные личностные качества и профессиональные ценностные ориентации). Нами учитывались следующие показатели: 1) насколько регулярно проявлялись разные критерии; 2) способность к самостоятельности при принятии ответственных решений; 3) осознанность в процессе применения с деонтологических позиций приобретенных профессиональных знаний и умений, развитие профессионально важных личностных качеств и ценностных ориентаций. Методы оценки уровней сформированности профессионально-деонтологической культуры нами будут выделены следующие: педагогический эксперимент, тестирование деонтологических знаний и умений, педагогическое наблюдение, анкетирование, беседа, метод экспертных оценок.

Уровни сформированности профессионально-деонтологической культуры: низкий, средний, высокий.

Также в педагогической модели нами предусмотрен коррекционный момент: при условии, что если сформированность профессионально-деонтологической культуры в результате находится на низком либо среднем уровнях, то педагог в работе с обучающимися возвращается назад к содержательному блоку.

Данный блок выполняет **оценочную функцию**.

Таким образом, опираясь на точку зрения В.А. Штоффа, будем считать, что представленная нами педагогическая модель формирования профессионально-деонтологической культуры сотрудников государственной противопожарной службы отвечает «необходимым и достаточным условиям существования» [59, с. 87], а именно:

1. Модель отвечает условию отражения и уточненной аналогии – между построенной нами моделью и оригиналом.

2. Модель является репрезентативной, т.е. замещает исследуемый объект в рамках научного эксперимента.

3. Модель отвечает условию экстраполяции, т.е. через ее познание поступает достоверная информация об оригинале.

В построении учебного процесса и организации планомерной воспитательной работы огромная роль отводится педагогическому составу, а задача по формированию профессионально-деонтологической культуры может быть реализована при условии организации руководством образовательной организации четкой системной и планомерной работы, в основу которой должны быть положены методы прогнозирования, системности и анализа [25].

Характеризуя представленную модель формирования профессионально-деонтологической культуры сотрудников ГПС МЧС России и учитывая основные характерные особенности педагогических подходов (средового, системно-субъектного и культурологического), обратимся к принципам ее реализации:

– *социальной ориентированности* (учеба и служба во имя спасения людей под девизом: «Мы первыми приходим на помощь»);

– *интерактивности* (взаимное влияние друг на друга субъектов образовательного процесса при соблюдении четкой субординации; взаимное эмоциональное восприятие, взаимопонимание);

– *адаптивности* (привыкание к новым условиям службы, к учебному и воспитательному процессам и распорядку дня);

– *координации* (совместная деятельность педагога и обучающегося, направленная на достижение общего результата с использованием имеющихся у образовательной организации ресурсов).

### **3.3. Технология формирования профессионально-деонтологической культуры у будущих специалистов (на примере внедрения содержательного блока модели в образовательный процесс)**

Конструируя процесс формирования профессионально-деонтологической культуры сотрудников пожарной охраны в данном блоке, мы полагали, что становление и развитие профессиональной культуры, как и любой иной, должно осуществляться поэтапно (П.Я. Гальперин [12], Н.Ф. Талызина [48] и др.). Исходя из этого, дифференцируем процесс формирования профессионально-деонтологической культуры сотрудников ГПС МЧС России на три этапа в содержательном блоке (первый – организационно-пропедевтический; второй – локально-профессиональный; третий – системно-профессиональный).

*На первом, организационно-пропедевтическом, этапе* были созданы предпосылки для формирования профессионально-деонтологической культуры сотрудников пожарной охраны и ее структурных элементов.

Задачей данного этапа являлась подготовка слушателя, его настрой на дальнейшее как профессиональное, так и морально-нравственное совершенствование в процессе формирования профессионально-деонтологической культуры в служебно-учебной среде организации ДПО. Содержание работы было следующим:

В самом начале обучения, буквально в первые дни, вниманию слушателей были представлены такие темы занятий, как «Введение в специальность» и «История пожарной охраны». Особенностью данных тем являлось то, что они, помимо насыщенного теоретического материала, предполагали и демонстративную часть с материалом наглядным. Наглядность заключается в посещении музея пожарной охраны и закреплении теоретических знаний, полученных в аудитории по данным темам.



**Второй (локально-профессиональный) этап** содержательного блока модели формирования профессионально-деонтологической культуры сотрудников пожарной охраны. Главная цель на этом этапе заключалась в организации занятий, направленных на выполнение заданий обучающимися сотрудниками. Смысл заданий заключался в развитии умений и профессиональных навыков, а также определенных личностных качеств.

Используемые задания дифференцировались нами на общие и специальные. Общие – задания, выполняемые в рамках изучения разных предметов, а специальные – на конкретном учебном занятии.

Организуя такую работу, мы старались придерживаться активных форм проведения занятий. Учебная группа делилась на микрогруппы, примерно от шести до восьми человек в каждой. Каждое занятие такой экспериментальной группы предполагало работу по таким направлениям, как:

1. *Планирование профессиональной ситуации* – умение устанавливать психологический контакт с различными категориями граждан в различных поведенческих ситуациях, анализировать сказанное.

2. *Формирование представлений* о взаимоотношениях в социуме в различных ситуациях. Моделирование разных форм общения в виде спора или дискуссии.

3. *Управление ситуацией* – умение подытоживать слова собеседника, размышлять о выборе тактики общения с тем или иным человеком в зависимости от ситуации.

4. *Ориентировка на социального партнера* – имитировать коммуникацию как с коллегами по работе в повседневной служебной деятельности, так и с людьми, пострадавшими от стихийных бедствий, чрезвычайных ситуаций, пожаров, потерявших близких и родных людей и т.д.

Приведем примеры общих заданий согласно перечисленным выше направлениям.

### Задача 1. *Планирование профессиональной ситуации*

Перед Вами девизы службы пожарной охраны МЧС России. В каких из них, дается морально-нравственная оценка действий и событий социальной действительности: «Спасение людей – достоинство отважных!», «Мы не будем в стороне, если чья-то жизнь в огне!», «По долгу службы, по зову сердца!».

### Задача 2. *Формирование представлений, моделирование разных форм общения*

«Анализ нравственного поступка». Взгляды на моральную сторону любого действия могут быть различными. Поступки в нашей жизни – это всегда показатель хотя бы частично нравственности. В любом действии, в любой ситуации (служебной, бытовой и т.д.) можно и нужно видеть нравственное начало. Так, обратимся к одной притче, в которой Господь под видом простого путника подошел к каменщику и спросил, что он делает. Тот ответил: «Таскаю камни!». Тогда подошел Господь ко второму каменщику с тем же вопросом. «Зарабатываю семье на кусок хлеба!» – ответил тот. «А я строю храм!» – сказал третий каменщик. «Вот ты-то мне и нужен», – сказал господь и вдохнул силы в этого каменщика. Казалось бы, люди делали одно общее дело, но насколько различными были их мотивы. Для того чтобы любое действие стало так или иначе поступком, необходимо осознавать его цель, смысл действия и личностное нравственное отношение. Морально-этический аспект является главной характеристикой любого поступка.

Другой пример задания: «Рассмотрев вышеупомянутую историю, попробуйте привести примеры похожих ситуаций, в которых бы ярко прослеживалось нравственное начало в поведении человека». «Приведите примеры нравственных поступков из жизни вашей группы в период обучения в учебном центре, а также из области служебной деятельности сотрудников МЧС России». Разберите данные примеры под разными углами зрения:

а) цель поступка – есть средство к достижению цели;

- б) мотив поступка – отражает его результат;
- в) соотношение цели и итога;
- г) учет последствий;
- д) соотношение субъективной (личностной) и объективной (выраженной в групповой или общечеловеческой морали) оценки поступка [59].

### Задача 3. *Управление ситуацией*

1. Личное и служебное, их соотношение (хочу и должен). Возможно ли избежать противоречий? Письменно обоснуйте свою позицию.

2. Социум не ставит человеку задачу отдать свою жизнь, помогая другому человеку. Что же заставляет человека идти на такой подвиг? Подготовьте ответ на данный вопрос. (Один из примеров ответа: «Такое воспитание – поступить по-другому просто не могу. А если еще и по долгу службы обязан помогать людям, попавшим в беду, то комментарии здесь излишни»).

3. Изложите тезисно и лаконично обязанности человека перед социумом.

4. Сравните два высказывания: «Высокое достоинство долга не имеет ничего общего с наслаждением жизнью» (И. Кант); «Не того можно назвать человеком истинно нравственным, кто только терпит над собой веление долга как какое-то тяжелое бремя, а именно того, кто заботится совместить требования долга и внутреннего существа своего, кто старается переработать их в свою кровь и плоть внутренним процессом саморазвития и самосознания, чтобы не только оправдать свои действия некими инстинктами, но и ощутить внутреннее духовное наслаждение» (Н. Добролюбов).

Какая, на ваш взгляд, точка зрения более точно обозначает проблему морального долга? Ответ обоснуйте.

Пример ответа: «Первая точка зрения мне наиболее близка. Так как все четко и ясно, «не в бровь, а в глаз» бьет, а во вторых, поступая на службу в пожарную охрану, мы клянемся

«стойко переносить все тяготы и лишения». А еще как сотрудники МЧС России мы обязаны в любую минуту, секунду, час прийти на помощь человеку. Нам не до наслаждений, если рядом беда...».

#### Задача 4. *Ориентировка на социального партнера*

Выберите верное понятие морального долга:

- 1) принуждение человека к совершению поступка;
- 2) обязанность человека перед обществом;
- 3) осознание человеком вынужденности определенных действий;
- 4) поступок, совершенный без удовольствия, из «чувства долга».

Выполнение специальных заданий касалось нескольких направлений деятельности сотрудника МЧС: пожарная тактика, пожарная профилактика, дознание, медицинская подготовка, газодымозащитная служба, охрана труда. Причем данные задания обособленно и разрозненно используются в учебном процессе, но комплексные исследования при этом не проводятся. В этом как раз и состоит особенность нашего эксперимента, что, внедряя модель, мы оцениваем общую картину сформированности профессиональной культуры (с опорой на деонтологическую составляющую) при выполнении таких разноплановых заданий.

Примеры заданий:

1. Провести анализ собственных действий во время моделирования ситуации при работе на пожаре и оказанию помощи пострадавшим. Действия происходят на объектах, где есть взрывчатые вещества (дисциплина «Пожарная тактика»).

2. Провести осмотр места пожара и сбор вещественных доказательств, провести допрос потерпевшего (дисциплина «Расследование и экспертиза пожаров»).

3. Оказать первую помощь пострадавшим при пожаре. Вывести пострадавшего из стрессового состояния. Проявить сочувствие к пострадавшему (дисциплина «Первая подготовка»).

4. Оказать первую помощь пострадавшим при ДТП. Проявить выдержку и самообладание (дисциплина «Первая подготовка»).

5. В составе звена газодымозащитников провести эвакуацию пострадавших из задымленного здания (дисциплина «Газодымозащитная служба»).

6. «Проанализируйте с этических позиций содержание следующих статей Федерального закона от 21 декабря 1994 г. «О пожарной безопасности»: ст. 4 «Виды и основные задачи пожарной охраны»; ст. 6 «Государственный пожарный надзор» (в части прав Главного государственного инспектора РФ по пожарному надзору и должностных лиц органов пожарного надзора); ст. 7 «Личный состав Государственной противопожарной службы»; ст. 8 «Гарантии правовой и социальной защиты личного состава Государственной противопожарной службы».

В данных заданиях присутствует обязательная часть (минимальный уровень). При переходе на новые уровни сложности возможны дополнительные задания.

*Этап третий – системно-профессиональный.* В ходе экспериментальной части работы мы использовали на занятиях ролевые игры. Каждому обучающемуся предлагалась определенная роль, а также возможные варианты модели профессионального поведения в конкретной боевой обстановке. Моральные нормы с упором именно на дентологическую составляющую имеют в данном моделировании поведения ключевое значение. Предлагаемые обучающимся ролевые игры были связаны с различными служебными ситуациями, в которых нет ортодоксальных решений. Вариантов моделей поведения в каждой ситуации как минимум два.

Использование ролевых игр для формирования профессионально-деонтологической культуры сотрудников государственной противопожарной службы проходило по определенным видам направлений:

– целевое – сфокусировано на формировании навыков проведения аварийно-спасательных работ, оказания первой помощи гражданам и учет людей, подвергшихся эвакуации (дисциплина «Первая помощь» – наложение различных повязок на раны, используя имитатор повреждений «Гоша»; на имитаторе «Амбумен» – проведение непрямого массажа сердца, а также искусственного дыхания);

– ситуационное и эвристическое, основной целью которого является отработка навыков и практики взаимодействия между сотрудниками пожарной охраны и другими специалистами при ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций, борьбе с огнем, оказании помощи нуждающимся людям, опираясь при этом на деонтологическую составляющую в своих действиях. Примером этого могут служить регулярные (с определенной периодичностью проводимые) пожарно-тактические занятия (ПТЗ) со слушателями учебного центра по организации эвакуации граждан из зданий при объявлении пожарной тревоги, а также участие обучающихся организации ДПО МЧС России в проведении пожарно-тактических учений (ПТУ) по отработке действий при наводнениях, эпидемиях, эпизоотиях, радиационных авариях и других чрезвычайных ситуациях);

– позиционное и коммуникативное направления – с целью формирования и развития профессиональных умений и навыков по установлению фактов нарушения требований пожарной безопасности на объектах, условий и причин, способствующих этому (например, дисциплина «Расследование и экспертиза пожаров», практическое занятие, посвященное тактическим аспектам осмотра места происшествия (пожара), параллельному сбору процессуальной информации, опрос свидетелей; посещение ТЦ «Кольцо», проверка наличия пожарной сигнализации, путей эвакуации, знаний работниками торгового центра правил поведения и плана действий при возникновении чрезвычайных ситуаций).

В **оценочно-результативном блоке** модели реализовалась оценочная функция. Используя такие методы, как тестирование, наблюдение, систематизации и обобщения, опираясь на указанные показатели и критерии, нами выделялись также и уровни сформированности профессионально-деонтологической культуры сотрудников пожарной охраны.

Для убежденности, что представленная педагогическая модель способствует более эффективному процессу формирования профессионально-деонтологической культуры сотрудников ГПС МЧС России нами были выделены две группы педагогических условий.

Первая группа – **организация работы в условиях служебно-учебной среды:**

*1. Конкурентность в морально-нравственном продвижении обучающихся в организации ДПО.*

Служебно-учебная среда, создаваемая в ведомственных образовательных организациях (особенно в системе ДПО, так как здесь она более насыщенная), воздействует на слушателей, обучающихся в учебном центре федеральной противопожарной службы с целью совершенствования профессионально-деонтологических умений и знаний, а также обеспечивает практическую направленность процесса формирования профессионально-деонтологической культуры. Служебно-учебная среда помогает обучающемуся развивать свои морально-нравственные качества через совершение определенных поступков, связанных как с процессом обучения, так и со служебной деятельностью.

Классифицируем работу по функционированию служебно-учебной среды по двум направлениям: *образовательному и корпоративному*. Благодаря первому направлению необходимо научиться работать эффективно, лично развиваться, совершенствовать профессионально значимые личностные качества [3; 4]. Образовательное направление реализовывалось в естественных условиях учебного процесса организации ДПО МЧС России (спецкурс «Основы профессионального мастерства»).

*Основные задачи:*

- знакомство обучающихся сотрудников с морально-нравственной основой поведения на службе;
- формирование, развитие ценностных ориентаций, их проявление в конкретных ситуациях;
- формирование навыков профессионального общения и служебного этикета.

Ведущей целью специального курса является то, что через все вводные темы «красной нитью» должна проходить деонтология. В ответах на вопросы приоритет должен отдаваться деонтологической составляющей, любая дискуссия в основе своей должна опираться на должное поведение, осознание морали и нравственности как главных критериев оценки профессионально важных личностных качеств. При рассмотрении тем и проблем нами применялись три вида задач:

1) задачи, основанные на требованиях федерального образовательного стандарта, представляющие собой определенный «базовый уровень» (квалификационные);

2) задачи, затрагивающие разделы определенных модулей и помогающие процессу формирования профессионально-деонтологической культуры на уровне выполняемого служебного функционала специалиста (функциональные);

3) задачи, связанные с развитием профессионально-деонтологической культуры на уровне производственных операций (операционные).

Разновидности тех или иных форм и методов проведения учебных занятий базируются на принципе целесообразности [61]. Последний находит свое выражение в сочетании традиционных форм и методов (лекционные занятия, семинары, уроки, беседы и др.), а также таких как: проблемная лекция, пресс-конференция, групповая дискуссия и др. В рамках учебного процесса обучающийся включался в самостоятельную работу по добыванию информации, требующей анализа, синтеза, резюме-



рования, группового обсуждения и системного противопоставления отдельных фактов действительности [7]. Эта работа задавала обучающимся определенный «вектор» по заданному алгоритму действий, где сначала происходило знакомство с информацией, затем ее обобщение и анализ, после этого осуществлялась проекция на служебную деятельность специалиста, затем формулировка заключения. Отличительной чертой таких заданий являлась изначальная задумка о связи профессионального и морального аспекта в деятельности сотрудника пожарной охраны МЧС России. Более высокую оценку получали те обучающиеся, которые не просто с легкостью определяли свою деонтологическую линию поведения, но и могли объяснить свои действия с морально-нравственной точки зрения. Конкурентность в образовательном направлении означала повышение мотивации обучающегося к дальнейшему совершенствованию морально-нравственных основ службы уже в рамках следующего направления – корпоративного.

Рассмотрим пример плана занятия спецкурса на тему: «Служебный коллектив: нравственные основы регуляции».

**Цель занятия:** сотрудники государственной противопожарной службы должны овладеть теоретическими и практическими знаниями о том, что есть такое служебный коллектив, и каковы нравственные начала его становления и деятельности. Что такое психологический климат, и как при помощи морально-нравственных начал функционирует служебный коллектив.

**1. Кратко изложить основное содержание понятий:**

- альтруизм;
- профессиональное воспитание;
- служебный коллектив;
- профессиональная культура;
- товарищество;
- субординация;
- «чувство локтя».

## **2. Контрольные вопросы:**

1. В чем особенности вновь создаваемого служебного коллектива?
2. Что является гарантом единства и целостности служебного коллектива?
3. Какие социальные функции, помимо прочих, выполняют служебные коллективы пожарной охраны?
4. Назовите основные морально-нравственные и деонтологические составляющие, которые оказывают благоприятное влияние на формирование коллектива?

## **3. Задачи и упражнения**

*1. Перед Вами задания, где необходимо назвать не менее 5 качеств, свойственных, на ваш взгляд, для служебного коллектива пожарной охраны:*

- а) качества гражданские – патриотизм, ...
- б) качества трудовые – трудолюбие, ...
- в) качества нравственные – отзывчивость, ...
- г) качества морально-служебные – равнодушие, ...
- д) качества психолого-педагогические – сила воли, ...

*2. Ваше мнение по поводу смысла высказывания «выносить сор из избы»? Как оно соотносится с понятием «служебный коллектив»?*

*Рассмотрим несколько точек зрения и определим к какой из них склоняемся мы:*

А. Надо выносить такой сор! Помещение станет чище!

Б. Нет, не стоит этого делать! Это приведет только к позору.

В. Разобраться в сути происходящего, жестко дифференцировать всю информацию, что за недостатки, в каком виде, каковы последствия того, что было сделано и т.д.

Г. Невозможно мириться больше с недостатками. Возможно, это единственный способ «встряхнуть» коллектив, придав огласке происходящее «во вне»!

*3. Дискуссия. Сотрудник в вашем коллективе убежден и видит, что коллектив придерживается в корне неверного мнения. Какая из высказанных точек зрения в таком случае представляется оптимальной?*

А. Убедить коллег в том, что они не правы, и им необходимо изменить точку зрения.

Б. Придерживаться общего мнения. Если большинство так считает, то это правильно.

В. Поступить самому так, как считаешь точным и правильным

Основная задача педагога при выполнении заданий и упражнений – выработать максимально уважительное отношение обучающегося к окружающим коллегам, к служебному коллективу, служебным потребностям. В процессе выполнения заданий в качестве положительных моментов подчеркивалась совместная работа по обсуждению вопросов, обращение к сослуживцам за советом, либо принятие общего «Соломонова решения». Значительную роль при выполнении этих заданий и упражнений отводилась эксперту. В его роли выступал психолог, основной задачей которого было грамотно и с учетом определенных индивидуальных особенностей разделить группу на микрогруппы в процессе соревновательности в зависимости от образовательного и воспитательного уровней развития.

В процессе работе нами использовались следующие методы: мозговой штурм, публичная дискуссия, кооперативное обучение. Слушателям учебного центра федеральной противопожарной службы были предложены задания по подготовке устного выступления на темы: «Профессиональная честь сотрудника МЧС России», «Решения, принимаемые сотрудниками пожарной охраны при ЧС, их обоснованность и эффективность». Учебная группа слушателей подразделялась на 3 подгруппы, каждая из которых готовила ответ. В каждой микрогруппе выбирался «спикер», который и представлял результаты.

При этом, в целях организации дискуссии, каждая микрогруппа готовила вопросы для других. Приводя конкретные примеры из жизни и службы, необходимо было составить образ идеального спасателя.

Пример ответа: «Портрет образцового спасателя. Это сильный, волевой, всесторонне развитый, грамотный сотрудник, обладающий системой знаний, умений и навыков в области психологии, медицины, пожарной тактики и техники, гиперответственный и достаточно гуманный человек».

Также нами было организовано обсуждение по вопросу: «Различаются ли существенно понятия *честь*, *честность*, *честолюбие*? (рассмотреть на примере различных ситуаций, описанных как в художественной литературе, так и просто жизненных)».

– Вспомним сюжет известной повести А.С. Пушкина «Дуэль», где главным героем откладывается право на ответный выстрел. И вот, на протяжении нескольких лет, он ждет удобного момента, когда можно воспользоваться этим правом. Ваше отношение к такому «отложенному» поступку литературного героя?

– Дж. Эймс, сотрудник центрального разведывательного управления, сотрудничающий с отечественными спецслужбами, достаточно длительное время. При этом им раскрываются военные секреты своей страны. Какие, по вашему мнению, морально-нравственные мотивы такого поступка? Есть ли они здесь? Как Вы относитесь к таким действиям?

Второе направление – *корпоративное*. Здесь обучающимся предоставляется возможность работать в коллективе, принимать компромиссные условия, находить оптимальное решение поставленной задачи с упором на особенности служебно-учебной среды образовательной организации МЧС России.

Особенностью служебной деятельности сотрудников государственной противопожарной службы МЧС России является работа в составе караула. В рамках учебного процесса мы искусственно делим группы на микрогруппы для создания «командного эффекта». Внутри караулов образуется определенный актив. Например, такой элемент конкурентности и соревновательности, как конкурс стенных газет, посвященных каким-либо историческим событиям, среди пожарных караулов. Содержание такой газеты может быть наполнено описанием наиболее ярких событий в период обучения и связано с выполнением

служебных заданий (тушения лесных пожаров, ликвидации последствий ЧС).

Еще одним, не менее важным, аспектом является деятельность обучающихся в решении бытовых вопросов по осуществлению обустройства подразделения. Такая особенность имеется в каждом подразделении пожарной охраны, поскольку «узко-профильные» специалисты по различным бытовым вопросам отсутствуют, то сотрудники сами устраняют недостатки.

Прохождение профессионального обучения в условиях служебно-учебной среды организации ДПО МЧС России является своеобразной специализированной «школой», предоставляющей специалисту путевку в жизнь. Отсюда и решение «бытовых вопросов», а также просто добрых дел, является неотъемлемой частью такой среды.

*2. Создание в служебно-учебной среде ситуаций морального выбора для развития профессиональных ценностных ориентаций.*

Служебные ситуации, применяемые нами в рамках учебного процесса для формирования профессионально-деонтологической культуры сотрудников государственной противопожарной службы, подразумевают определенную системность и структурированность. На примере использования метода кейсов обратимся к особенностям преподавания дисциплины «Пожарная тактика».

**1. Ситуация-случай** (допустим, взрыв вагона с бромом на железнодорожном вокзале).

**2. При содействии педагога и экспертов ситуация-случай переходит в конкретную проблемную плоскость** (в качестве экспертов выступают преподаватели специальных дисциплин). Обозначаются все сложности ситуации, степень опасности, возможные последствия. Демонстрируются архивные фото-видеоматериалы.

**3. Анализ хронология событий** (при непосредственном участии преподавателя).

#### **4. Ключевой момент сценария:**

выступают эксперты. Ими обосновываются собственные версии причины чрезвычайной ситуации и анализируются тактические действия по ликвидации последствий взрыва. Преподаватель «катализирует» дискуссию, активно вовлекая слушателей в обсуждение, путем выдвижения ими собственных версий, отличных от мнений экспертов. Одним из ключевых моментов обсуждения является вопрос морального выбора (поскольку необходимо ликвидировать пожар, осознавая, что велика вероятность причинения вреда своему здоровью, но при этом спасти жителей города от возможной экологической катастрофы). Вводя такую ценностную составляющую в ответы, педагогом, совместно с экспертами, еще в большей степени инициируется дискуссия между группами. В результате, лучшие ответы оцениваются не только за счет профессиональных знаний обучающихся. Выделение лучших ответов происходит не только за счет знаний, но и за счет демонстрации ими ценностных ориентаций и профессионально важных личностных качеств

**Рассмотрим вторую группу педагогических условий – организация командной работы в карауле по саморазвитию обучающихся:**

*1. Стимулирование рефлексивной позиции личного состава ГПС МЧС России в процессе контролируемой самоподготовки для формирования установки на саморазвитие профессионально-деонтологической культуры.*

Проводя работу по формированию установки на саморазвитие профессионально-деонтологической культуры у обучающихся в организациях ДПО МЧС России, мы опирались на концептуальные идеи А.В. Кирьяковой [22], Д.Ф. Махдумовой [34]. Первый этап заключался в проведении анализа, оценке и выборе, а также обеспечении понимания слушателями профессиональных ценностей. Работа показала, что для осознанного и осмысленного усвоения ценностных ориентаций нужно перевести слушателей на новый уровень рефлексии, используя методы самоанализа, самооценки и самоопределения. В рамках этой работы нами создавались ситуации, оказывающие влияние на осоз-

вание обучающимися своих функциональных обязанностей, ценностных ориентаций, требующих соотнесения собственных успехов с принятым в служебной деятельности эталоном, а также ситуации, ориентированные на выявление ошибок и трудностей, связанных так или иначе с профессионально-ценностным выбором.

Мы не делали особого акцента на отсутствии у слушателей оценок о неудачах. Информирование коллектива об успехах одnogруппника/сослуживца является серьезным мотивационным фактором в желании проявить себя. Отметим еще и такой положительный момент, как изменение отношения обучающегося к оценке собственных достижений.

В процессе работы у обучающихся была возможность проявить определенные качества в рамках самостоятельной работы на таком занятии, как самоподготовка. Ключевая роль здесь отводилась куратору группы. Его задача – дать импульс процессу самоанализа слушателей. Преподаватель, он же куратор учебной группы, является своеобразным «вектором», направляющим звеном для обучающихся в процессе организации и проведения такого занятия, как самоподготовка.

Также мы были нацелены на то, чтобы обучающиеся в процессе некоторых занятий сами подбирали материал для дискуссии с целью повышения интереса в вопросе формирования профессионально-деонтологической культуры.

В процессе проведения планомерной работы по формированию профессионально-деонтологической культуры нами активно использовались приемы эмпатии. К примеру, обучающиеся рассказывали своему товарищу о каких-то непростых жизненных ситуациях. При этом должны были внимательно выслушивать сослуживца, давать, со своей точки зрения, моральную оценку и предлагать возможные варианты решения проблемы. Нами преследовалась цель вызвать у обучающихся чувство гуманности, сочувствие и неравнодушие. Эти тактиче-

ские приемы, как показала практика, имеют достаточно большое значение для формирования команды, коллектива.

Особое место при использовании приемов эмпатии мы отводили элементам тренинга. Обучающиеся проецировали себя на месте сослуживца, одноклассника, стараясь не поддаваться отрицательным эмоциям. Выполнение таких упражнений помогало обучающимся учебного центра федеральной противопожарной службы формировать и развивать умения, навыки поведения в различных ситуациях.

*2. Совершенствование навыков работы в команде для повышения эффективности совместных действий в условиях деятельности по строго регламентированным документам.*

Команда, или, в нашем случае, пожарный караул – это особый, живой организм со своими принципами, основами, традициями и необходимыми составляющими. Для эффективности совместной деятельности от каждого субъекта требуются определенные качества. Мы стремились к тому, что если обучающиеся будут обращать в первую очередь внимание на повышение эффективности собственного труда, то и результаты коллектива в целом будут лучше, а уровень профессионально-деонтологической культуры повысится. Если научить слушателей продуктивно работать в команде для общего блага, то окончательный итог сформированности профессионально-деонтологической культуры будет положительным.

Отталкиваясь от этого, мы выстраивали учебный процесс так, чтобы работа в составе коллектива активно способствовала общей цели. Наиболее яркий пример – экзамен по дисциплине «Профессиональная этика» со слушателями учебной группы «Диспетчера (радиотелефонисты)». Содержание данной дисциплины основывается на правовых актах, и, естественно, что обучающиеся никак не могли в своих ответах обойти регламентационные документы. А именно это преследовалось нами в рамках ведения педагогического условия, в котором речь шла о



совершенствовании работы в команде, но по строго регламентированным документам.

Работа состояла из трех этапов.

1. Обучающиеся погружаются в совместную деятельность. Мотивация, вполне естественная – итоговый экзамен, который необходимо сдать. Формируются три микрогруппы, доводятся требования к ответу и отвечающему. На выбор обучающимся предлагаются несколько тем, каждая из которых имеет деонтологический подтекст. Например, «Правомерное и девиантное поведение сотрудника пожарной охраны России», «Профессия диспетчера пожарной охраны – призвание, образ жизни или просто работа?», «Пожарная охрана на службе обществу»



2. На втором этапе организуется работа в команде.

- а) Выбор «спикера» группы.
- б) Спикеры представляют свои группы, но при этом в выступлении и последующем обсуждении может участвовать вся группа.
- в) Материал для выступления готовится в ограниченное время.
- г) Основная эффективность в подготовке достигается здесь за счет слаженных командных действий и вкладе каждого в подготовку ответа своей группы.
- е) Одним из главных критериев оценки ответа является деонтологическая составляющая. Причем ценностью ответа будет являться анализ требований того или иного документа, например, положений Кодекса профессиональной этики



3. Третий этап – анализ и общая оценка коллективной работы

Работа в составе группы играет важную роль в формировании профессионально-деонтологической культуры сотрудников ГПС МЧС России, так как, кроме прочего, тренирует умения слаженной работы и быстрого реагирования в составе подразделения.

Таким образом, проблема формирования профессионально-деонтологической культуры сотрудников ГПС МЧС России является достаточно актуальной. Решить ее можно только при ус-

ловии системной работы образовательных организаций дополнительного профессионального образования. Именно данные организации, призванные воплощать свою главную педагогическую формулу: «Образование не на всю жизнь, а образование – через всю жизнь», играют большую роль в этом процессе. Но при этом сформировать такой вид культуры в прежних условиях представляется не до конца возможным. Именно поэтому тщательная теоретическая проработка вопроса деонтологии сотрудников пожарной охраны, предлагаемая педагогическая модель, педагогические условия для ее эффективного внедрения в учебный процесс, с учетом особенностей служебно-учебной среды ведомственной организации дополнительного профессионального образования, могут способствовать улучшению качества педагогического процесса и более эффективного процесса формирования данной разновидности профессиональной культуры сотрудников ГПС МЧС России.

### Библиографический список по главе 3

1. Абульханова-Славская, К.А. Проблемы сознания и его исследований в отечественной психологии XX–XXI столетий [Текст] / К.А. Абульханова-Славская // Сборник «Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии» (отв. ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова). – М., 2017. – С. 158–166.
2. Алексеев, С.Н. Компетентностно-ориентированная модель курсового проектирования в вузах МЧС России [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / С.Н. Алексеев. – СПб., 2011. – 23 с.
3. Андреева, Г.М. Социальная психология [Текст]: учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2007. – 256 с.
4. Асмолов, А.Г. Вектор социальных измерений [Текст] / А.Г. Асмолов // Образовательная политика. – 2010. – № 1–2 (39). – С. 3–4.
5. Ахватава, Ю.Р. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального становления сотрудников ГПС МЧС России [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ю.Р. Ахватава. – СПб., 2011. – 22 с.
6. Балабанов, М.А. Первоначальная профессиональная подготовка курсантов в вузе государственной противопожарной службы МЧС России на основе автоматизированной обучающей системы [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / М.А. Балабанов. – СПб., 2012. – 174 с.
7. Баровик, А.В. Дидактическая система профессионального обучения специалистов пожарной безопасности средствами компьютерных технологий [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А.В. Баровик. – Н. Новгород, 2002. – 186 с.
8. Баскин, Ю.Г. Пути совершенствования образовательного процесса в учебных заведениях МЧС России [Текст] / Ю.Г. Баскин // Технологии техносферной безопасности. – 2016. – № 1(65). – С. 205–209.
9. Буева, Л.П. Культура, культурология и образование [Текст] / Л.П. Буева // Вопросы философии. – 1994. – № 2. – С. 25–27.
10. Вдовиченко, В.Г. Методологическая культура студентов: постановка проблемы, анализ путей ее решения [Текст] / В.Г. Вдови-

- ченко // Вопросы общественных наук. – Вып. 81. – Киев: Лыбидь, 1990. – С. 86–92.
11. Видт, П.Е. Педагогическая культура: становление, содержание и смыслы [Текст] / П.Е. Видт // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 3–7.
  12. Гальперин, П.Я. Введение в психологию: учеб. пособие для вузов [Текст] / П.Я. Гальперин. – М.: Книжный дом «Университет», 2000. – 332 с.
  13. Голикова, С.Н. Развитие гражданской идентичности педагогов в процессе непрерывного профессионального образования [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / С.Н. Голикова. – Омск, 2012. – 23 с.
  14. Григорьев, А.Н. Формирование информационной культуры специалиста в системе непрерывной профессиональной подготовки кадров МВД России [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / А.Н. Григорьев. – М., 2010. – 334 с.
  15. Гусынин, В.Н. Совершенствование специально-технической подготовки будущих учителей безопасности жизнедеятельности в региональном учебно-методическом центре МЧС [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / В.Н. Гусынин. – М., 2010. – 200 с.
  16. Даль, В.И. Словарь живого великорусского языка [Текст] / В.И. Даль. – М.: Русский язык, 2003. – 2721 с.
  17. Домаев, Е.В. Формирование профессионализма у сотрудников ГПС МЧС России на этапе их профессионального становления [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.В. Домаев. – СПб., 2011. – 25 с.
  18. Домрачев, А.А. Состояние некоторых личностных характеристик у специалистов противопожарной службы в условиях длительной напряженной деятельности [Текст] / А.А. Домрачев., Ю.И. Савченков, Л.А. Михайлова // Физиология человека. – 2004. – Т. 30. – № 5. – С. 92–96.
  19. Зеер, Э.Ф. Профориентология. Теория и практика [Текст]: учебное пособие для высшей школы / Э.Ф. Зеер., А.М. Павлова, Н.О. Садовникова. – М.: Академический проект Фонд «Мир», 2015. – 192 с.
  20. Исаев, И.Ф. Теория и практика формирования профессиональной педагогической культуры преподавателей высшей школы [Текст] / И.Ф. Исаев. – М.: МПГУ; Белгород, 2001. – 219 с.

21. Капустина, Е.Г. Деловая игра как метод формирования компетенций курсантов и слушателей в современных условиях [Текст] / Е.Г. Капустина // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. – 2015. – № 3 (44). – С. 202–203.
22. Кирьякова, А.В. Аксиологические характеристики инновационных процессов в современном высшем образовании [Текст] / А.В. Кирьякова // Актуальные проблемы технических наук в России и за рубежом: сборник статей международной научно-практической конференции. – 2014. – С. 27–29.
23. Ковалев, А. Системный подход к подготовке специалиста [Текст] / А. Ковалев, В. Минеев // *Almamater*. – 1992. – № 1. – С. 19–24.
24. Ковалева, Т.С. Формирование коммуникативной компетентности у курсантов вузов МЧС России в процессе изучения курса «Русский язык и культура речи» [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Т.С. Ковалева. – СПб., 2009. – 193 с.
25. Колмогорова, Л.С. Представление студентов о самопрезентации педагога [Текст] / Л.С. Колмогорова // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2017. – № 1. – С. 135–140.
26. Коробко, В.Б. Современные тенденции изменения организационных форм обеспечения пожарной безопасности [Электронный ресурс] / В.Б. Коробко, А.Н. Барбосов // Технологии техносферной безопасности. – 2011. – № 6 (40). – Режим доступа: <http://academygps.ucoz.ru/ttb/2011-6/2011-6.html> (Дата обращения 30.11.2017).
27. Кручинин, С.А. Эмоционально-волевая устойчивость сотрудников спасательных формирований МЧС России к профессиональным стрессовым воздействиям [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 05.26.03 / С.А. Кручинин. – СПб., 2012. – 26 с.
28. Кузнецов, А.Ф. Формирование профессионально-профилированной физической культуры у курсантов образовательных учреждений МВД России [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 13.00.08 / А.Ф. Кузнецов. – СПб., 2012. – 40 с.

29. Культурология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений (издание третье) [Текст]. – Ростов-н/Д: Феникс, 2001. – 608 с.
30. Лурье, Л.И. Взаимообогащение гражданского и военного образования в процессе инновационной деятельности [Текст] / Л.И. Лурье // Педагогическое образование и наука. – 2015. – № 4. – С. 66–70.
31. Мазур, М.А. Формирование патриотической культуры у сотрудников органов внутренних дел [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / М.А. Мазур. – Челябинск, 2013. – 233 с.
32. Мануйлов, Ю.С. Методология системных исследований / Ю.С. Мануйлов. – М.: ВКА им. А.Ф. Можайского, 2009. – 159 с.
33. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Ю.С. Мануйлов. – М., 1998. – 56 с.
34. Махдумова, Д.Ф. Самосовершенствование как мультидисциплинарная проблема [Текст] / Д.Ф. Махдумова // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 6. – С. 71–74.
35. Мирзоян, А.П. Формирование клиентоориентированной культуры будущих менеджеров [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А.П. Мирзоян. – Челябинск, 2013. – 208 с.
36. Москвин, Н.В. Педагогическое руководство самообразовательной деятельностью обучающихся в учебных центрах ГПС МЧС России [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.В. Москвин. – СПб., 2011. – 22 с.
37. Пашаян, К.К. Педагогические условия формирования деонтологической компетентности сотрудников МЧС России в процессе профессиональной подготовки [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / К.К. Пашаян. – СПб., 2012. – 150 с.
38. Педагогика [Текст]: учебник для бакалавров / Л.С. Подымова. – М.: Издательство ЮРАЙТ, 2014. – 332 с.
39. Приказ МЧС России № 354 «Об утверждении Кодекса этики и служебного поведения государственных служащих Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий» от 07.07.2011 [Электронный ресурс] // Справочно-

- информационная система «Гарант». – Режим доступа: <http://base.garant.ru/55171973/> (Дата обращения 23.12.2017).
40. Психологический словарь [Текст] / редкол.: В.В. Давыдов и др. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика-пресс, 2001. – 438 с.
  41. Романюк, В.С. Формирование коммуникативной культуры курсантов образовательных учреждений МВД [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / В.С. Романюк. – Казань, 2007. – 167 с.
  42. Ромашин, В.Н. Требования, предъявляемые к офицерским кадрам и пути повышения качества военно-профессиональной подготовки курсантов [Текст] / В.Н. Ромашин // Омский научный вестник. – 2009. – № 1 (75). – С. 133–136.
  43. Рондырев-Ильинский, В.Б. Организационно-педагогические условия профессиональной подготовки пожарных в подразделениях ГПС МЧС России [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / В.Б. Рондырев-Ильинский. – СПб., 2008. – 24 с.
  44. Рыбников, В.Ю. Психологический стресс и проблема толерантности сотрудников ГПС МЧС России [Текст] / В.Ю. Рыбников, Е.Н. Ашанина // Вестник психотерапии. – 2007. – № 24 (29). – С. 155–157.
  45. Северин, Н.Н. Педагогическая технология формирования профессионализма у сотрудников ГПС МЧС России [Текст] / Н.Н. Северин, Е.В. Дамаев // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – СПб., 2011. – № 10. – С. 166–170.
  46. Стенограмма выступления Министра МЧС России С.К. Шойгу перед депутатами Совета Федерации Федерального Собрания Российской Федерации 3 марта 2010 года [Электронный ресурс] // [www.rubin01.ru/articles/stati/page20212/mchs/mchs/zapozhar-otvetit-sobstvennik](http://www.rubin01.ru/articles/stati/page20212/mchs/mchs/zapozhar-otvetit-sobstvennik) (Дата обращения 20.10.2017).
  47. Стенограмма выступления Ю.С. Шойгу на пресс-конференции РИА-новости «Опасная психология» 06.12.2012 [Электронный ресурс] // Опасная психология. – Режим доступа: <http://pressria.ru/authors/schoeguu/> – 2012. – 6 декабря (Дата обращения 20.10.2017).
  48. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология: учебник для студентов образовательных учреждений среднего профессиональ-

- ного образования (5-е изд., испр.) [Текст] / Н.Ф. Талызина. – М., 2006. – 288 с.
49. Уемов, А.И. Выводы по аналогии и значение атрибутивных системных параметров [Текст] / А.И. Уемов // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. – 2011. – Т. 24. – № 1 (63). – С. 278–286.
50. Учебник спасателя [Текст] / С.К. Шойгу, М.И. Фалеев, Г.Н. Кириллов и др.; под общей ред. Ю.Л. Воробьева. – 2-е изд., перераб. и доп. – Краснодар: Советская Кубань, 2002. – 528 с.
51. Федеральный закон № 69 «О пожарной безопасности» от 21.12.1994 [Электронный ресурс] // Справочно-информационная система «Консультант-Плюс». – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_160102/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_160102/) (Дата обращения 01.12.2017).
52. Философский словарь [Текст] / сост. А.И. Абрамов и др.: под ред. И.Т. Фролова. – 7-е изд., перераб. и доп. – М.: Республика, 2001. – 719 с.
53. Философский словарь [Текст] / под ред. С.Я. Подопригора. – Ростов н/Д: Феникс, 2010. – 592 с.
54. Херцберг, Ф. Мотивация к работе [Текст] / Ф. Херцберг, Б. Москер, Б.Б. Снидерман; пер. с англ. Д.А. Куликова; под общ. ред. Е.А. Борисовой. – М.; СПб.: Вершина, 2007. – 238 с.
55. Цеунов, К.С. Формирование межкультурной компетенции будущих специалистов по связям с общественностью [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / К.С. Цеунов. – Челябинск, 2013. – 26 с.
56. Шамов, А.Н. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация (базовый курс немецкого языка) [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / А.Н. Шамов. – Н. Новгород, 2005. – 55 с.
57. Шек, Г.Г. Средовой подход как педагогическая инновация и условия его освоения [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Г.Г. Шек. – Елец, 2001. – 28 с.
58. Шелепенькин, А.А. Совершенствование методического обеспечения подготовки специалистов ГПС МЧС России к деятельности в условиях повышенного риска [Текст]: автореф. дис. ...



- канд. пед. наук: 13.00.08 / А.А. Шелепенькин. – СПб., 2004. – 23 с.
59. Штофф, В.А. Роль моделей в познании [Текст] / В.А. Штофф. – Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1963. – 128 с.
60. Яблонская, Л.М. Место этико-деонтологического подхода в становлении профессионализма служащих полиции [Текст] / Л.М. Яблонская // Теория и практика общественного развития. – 2011. – № 4. – С. 56–58.
61. Ядов, В.А. Проблемы методологического уровня отечественных социологических исследований [Текст] / В.А. Ядов // Междисциплинарность в социологическом исследовании: материалы методологического семинара памяти Г.С. Батыгина (2007–2009 гг.). Сборник материалов трех семинаров, проводившихся 16–17 февраля 2007 г.; 25–26 апреля 2008 г.; 24–25 апреля 2009 г.. Российская академия наук; Институт социологии РАН; ГОУ ВПО «Российский университет дружбы народов»; редакторы-составители: О.А. Оберемко, И.А. Шмерлина. – 2010. – С. 15–21.
62. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения [Текст] / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

## **ГЛАВА 4. КОРРЕКЦИЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА**

### **4.1. Педагогическая диагностика как основа коррекции знаний**

Качество образования – многогранная категория современной педагогики, сущность которой непрерывно дискутируется и обогащается. Не снижается актуальность поиска путей достижения результатов образовательных программ, закрепленных в соответствующих федеральных стандартах. Однако ни введение новых стандартов, ни пополняющийся перечень критериев качества образования не снимают давнюю проблему вузов – наличие неуспевающих студентов, в то время как успеваемость является индикатором результатов учебного процесса при мониторинге его качества.

Наиболее применяемой на практике для преодоления неуспеваемости является радикальная административная процедура – отчисление студентов, которые имеют академические задолженности. Улучшает ли это качество образования? Школьные биографии А. Бенуа, И.М. Бехтерева, А.С. Пушкина, А. Тьюринга, А. Эйнштейна и других выдающихся личностей не свидетельствуют о целесообразности отчисления из учебных заведений «двоечников». Можно также заметить, что «отличники» не всегда достигают ожидаемых от них профессиональных высот. Кроме общепризнанно негативной академической неуспеваемости, имеет место скрытая или относительная неуспеваемость, проявляющаяся в несоответствии между качеством общеобразовательных и профессиональных знаний студентов и их познавательными возможностями. Можно ли назвать образование качественным, если имеет место формальное соответствие его результатов стандарту, но не реализован потенциал личности? Очевидно, что решение проблемы следует искать в сфере

дидактики. А пути решения проблемы можно найти исключительно в системе педагогической диагностики.

Необходимо заметить, что «педагогическая диагностика» рассматривается как наиболее общее и широкое понятие в терминологическом ряду: «педагогическая диагностика», «педагогический контроль», «педагогический мониторинг», «диагностика качества образовательного процесса» и т.п. При этом очень существенна атрибуция «педагогическая», которая подчеркивает направленность диагностики в учебном процессе на *педагогические* цели; соответствие расширяющегося аппарата методов и средств логике педагогической деятельности; получение на основе ее результатов новой информации, позволяющей, с одной стороны, улучшить развитие личности студента и качество его образования, а с другой – оценить качество педагогической работы преподавателя [4]. Изучение трактовок понятия «диагностика» различными учеными демонстрирует комплексный характер диагностики, включение в нее дидактической, психологической и социальной составляющих, что объединяется определением-прилагательным «педагогическая». В итоге любая «диагностика»: психологическая, образовательная, в обучении, качества образования, учебных результатов, трудностей в обучении, результатов усвоения учебного предмета и др. является частным аспектом сложного явления – педагогической диагностики.

Диагностика включает в себя процедуру накопления статистического материала (мониторинг) и фиксацию фактического состояния изучаемого объекта (контроль) [4]. При этом каждый автор рассматривает диагностику в некотором аспекте:

– с точки зрения сущности: Б.Т. Лихачев (системообразующий *компонент* образовательного процесса), А.В. Хуторской (*процесс* получения информации о состоянии педагогического объекта с целью выявления, анализа, оценивания и корректировки обучения, Л.В. Загрекова (разнонаправленная

преобразующая, познавательная, аналитическая, оценочная *деятельность* или *система деятельности*), И.П. Подласый (*способ* получения опережающей информации об эффективности функционирования целостной системы обучения ), В.П. Безрукова (*система* таких *способов*) и др.;

– с точки зрения целей: В.С. Аванесов (выявление интересующих свойств личности с целью измерения результатов воспитания, образования и обучения), К. Ингенкамп (определение результатов обучения, оптимизация процесса обучения) и др.;

– с точки зрения результата: А. Анастаси (определение способностей обучающихся, характера и объема трудностей в учебе и поведении) и др.;

– с точки зрения функций: Е.А. Михайлычев (установление и изучение признаков для характеристики состояния различных элементов педагогической системы и условий ее реализации) и др.

В итоге для определения понятия «педагогическая диагностика» необходимо обобщить все ее методологические составляющие. В таком случае *педагогическая диагностика* – это системообразующий элемент учебного процесса, содержащий дидактический, психологический и социальный компоненты, который представляет собой процесс всестороннего изучения разноплановых педагогических объектов. В рассмотрение попадают как объекты личностного плана: индивидуальные – студент и преподаватель; групповые – группы студентов, коллективы преподавателей, так и объекты процессуального плана: прежде всего педагогический процесс и образовательная среда. *Субъекты* педагогической диагностики: студенты (в процессе взаимо- и самодиагностики), преподаватели (в процессе дидактической диагностической деятельности и реализации субъективных методов психологической диагностики), специалисты психологической службы вуза (в процессе реализации субъективных и объективных методов психологической диагностики),

а далее другие должностные лица (в процессе проведения воспитательных и иных мероприятий, мониторинга учебных достижений и т.п.). *Цель педагогической диагностики в учебном процессе вуза: обеспечить условия для всестороннего развития личности студента и его воспитания на основе распознавания и использования педагогически значимой информации, в том числе формировать его профессиональную компетентность, обеспечить психологическую подготовку к профессиональной деятельности.*

Структура педагогической диагностики в учебном процессе вуза наглядно представлена на рис. 4.1.

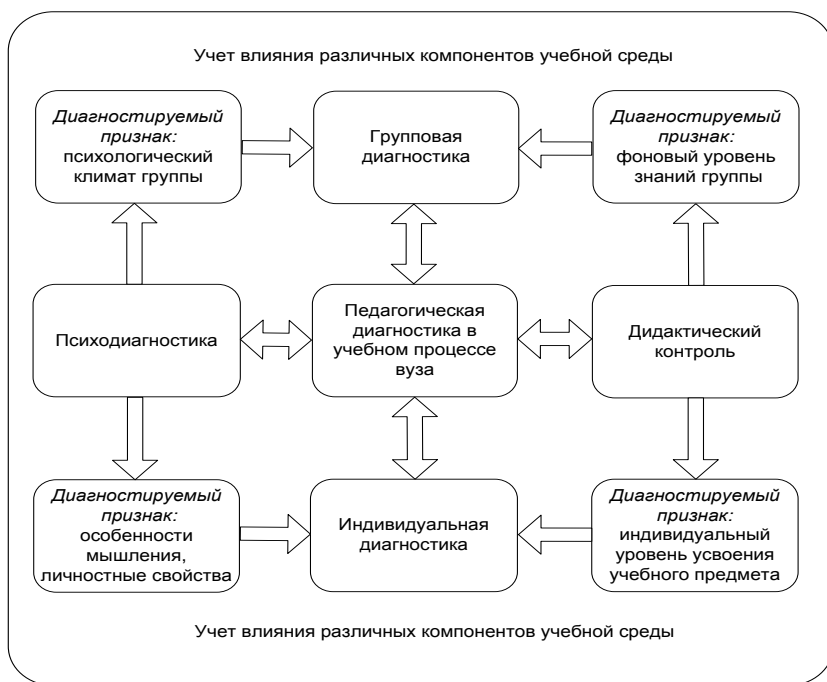


Рис. 4.1. Структурная модель педагогической диагностики в учебном процессе вуза

Педагогическая диагностика осуществляется на всех *уровнях управления* учебным процессом вуза: внешнем (инспекционные проверки), уровне вуза, структурного отдела вуза, преподавателя, обучающихся. Основные *функции* диагностики: оценочная, обучающая, информационная, контролирующая, управляющая, прогнозирующая, предписывающая, обратной связи, анализирующая, корректирующая, развивающая, мотивационно-ориентирующая, формирующая, интегрирующая, воспитывающая. Приоритет функций зависит от уровня управления учебным процессом, на котором реализуется диагностика. При этом корректирующая функция, как правило, лишь декларируется и фиксируется формальными речевыми оборотами «диагностика и коррекция», «контроль и коррекция» и т.п. Каков же смысл понятия «коррекция» в дидактике высшей школы?

Коррекция знаний обучающихся практически не попадает в ракурс систематических педагогических исследований. Тематика, связанная с коррекцией, преимущественно разрабатывается по отношению к так называемым «особенным» обучающимся (коррекционная педагогика) в целях их социальной адаптации. Также обсуждаются вопросы о педагогической запущенности обучающихся и связанной с этим коррекцией в целях их психологической и социальной адаптации, позволяющей обеспечить качественное обучение. Опубликован ряд работ [9; 37; 40; 42; 44; 47 и др.], в которых освещаются некоторые аспекты коррекции по отношению к «обычным» обучающимся, но цели такой коррекции не конкретизированы. Очевидно такой целью должна стать адаптация к жизни в обществе – умение соответствовать его потребностям, осознание своего места в нем.

В дидактике имеют место устойчивые речевые обороты «коррекция знаний», «коррекция знаний и умений». Однако различные авторы употребляют и другие термины: Т.В. Никитина – «дидактическая коррекция», С.И. Макаров [25] – «когнитивная коррекция», С.В. Сафонова – «коррекция учебной дея-

тельности», О.М. Кондратьева – «коррекция учебно-познавательной деятельности», М.В. Ильина – «коррекция результатов процесса формирования ключевых компетенций», Е.А. Суховиенко – «коррекция учебных результатов учащихся» и в той же работе [41] – «коррекция целей педагогического процесса», А.А. Попова – «коррекция обучения», Л.Н. Терновая – «коррекция процесса обучения», И.Л. Садовская – «коррекция усвоения знаний», Н.Ф. Талызина – «коррекция процесса усвоения знаний», Р.М. Кудяев – «коррекция познавательных умений», Н.Л. Федотова – «коррекция навыков», Т.П. Малявина – «коррекция умений и навыков», И.Ю. Данилова – «коррекция исследовательского поведения», С.И. Операйло – «коррекция работоспособности студента», Н.И. Шевандрин – «коррекция личности».

Рассматривая вопрос о выборе основного объекта коррекции в дидактическом процессе, прежде всего необходимо обсудить *знания*, так как они представляют собой фундамент и составную часть всех требуемых в современном обществе результатов обучения, являются важнейшей целью обучения и средством обучения. Через знания реализуется педагогический замысел, раскрывается содержание обучения. Различные элементы подготовленности обучающегося обобщенно трактуются как «знания» [2; 12 и др.].

В результате коррекции знаний студентов должно осуществиться совершенствование всех основных качеств знаний (полнота и глубина; систематичность и системность; оперативность и гибкость; конкретность и обобщенность; свернутость и развернутость; осознанность и прочность), учебных умений и познавательной деятельности. При преподавании конкретных учебных дисциплин знания необходимо корректировать не только по отношению к целевому компоненту дидактической модели дисциплины, но и по отношению к вспомогательным знаниям. Традиционно рассматривают три уровня знаний: первый уровень – знания-узнавания и знания-репродукции, второй – знания-умения, третий – знания-трансформации. Коррекция знаний предпола-

ет тенденции к повышению их уровня. Следует также отметить, что результат коррекции знаний в учебном процессе вуза носит не только объективный, но и субъективный характер. В результате коррекции знаний должен быть достигнут баланс между потенциалом каждого обучающегося и его фактическими знаниями материала совокупности учебных дисциплин, достигнутыми уровнями сформированности компетенций, а в перспективе – профессиональной компетентностью.

*Коррекция знаний* является важным элементом учебного процесса в вузе. В дидактике она представляет двуединый процесс: с одной стороны – процесс обнаружения отклонений от требуемых результатов обучения и внесения изменений в процесс обучения для их достижения, а с другой – процесс преобразования опыта студента, позволяющий повышать уровень достигнутых результатов обучения. Данный процесс включает в себя целенаправленную деятельность всех субъектов образовательного процесса, а также совокупность их знаний о способах осуществления такой деятельности и системы мероприятий, в которых эта деятельность реализуется.

Коррекция знаний в учебном процессе вуза должна осуществляться на тех же уровнях управления учебным процессом, что и педагогическая диагностика: внешнем уровне, уровне вуза, структурного отдела вуза, преподавателя, обучающихся (взаимо- и самокоррекция).

*Субъекты* коррекции знаний совпадают с субъектами педагогической диагностики личностного плана: индивидуальные (отдельные студенты и преподаватели) и групповые (учебные группы / подгруппы, коллективы преподавателей).

*Цель* коррекции знаний согласована с целью педагогической диагностики в учебном процессе вуза – перевод учебных знаний студентов на более высокий уровень, совершенствование комплекса качеств их знаний, достижение скоррелированности между учебным потенциалом студента и полученными им знаниями.



Структурная *модель* коррекции знаний в учебном процессе вуза представляется системой, состоящей из функционирующих во взаимосвязи коррекции знаний в дидактическом (коррекция качеств знаний) и психологическом (коррекция познавательных умений, познавательной деятельности, качеств мышления) аспектах. Коррекция знаний применяется индивидуально и к учебным группам (микрогруппам). При этом обязателен учет влияния образовательной среды. Структурная модель коррекции знаний в учебном процессе вуза схематически изображена на рис. 4.2. Данная модель соответствует структурной модели педагогической диагностики, а ее содержательное наполнение весьма вариативно.

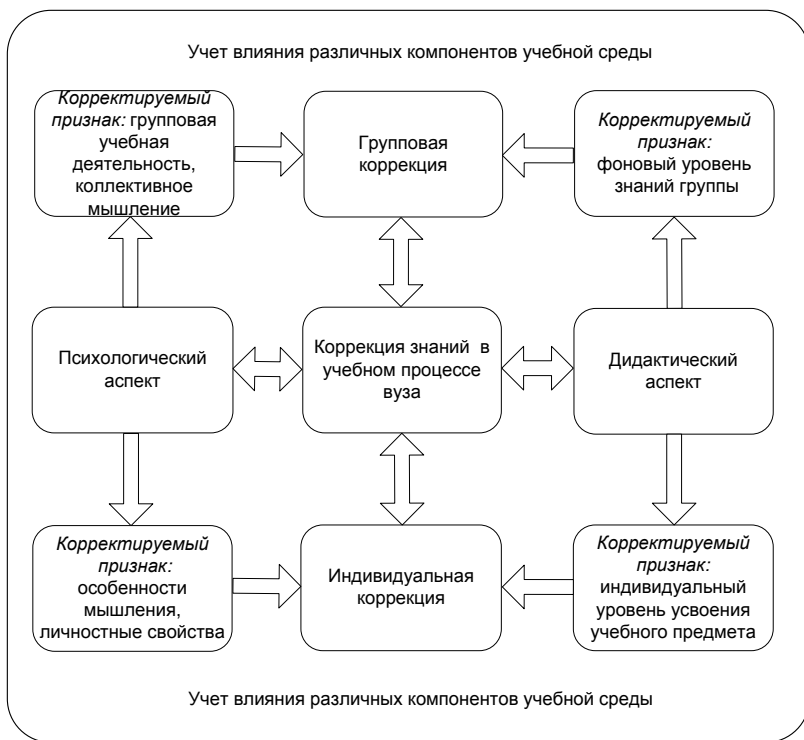


Рис. 4.2. Структурная модель коррекции знаний в учебном процессе вуза

Н.Ф. Галызина [42, с. 51] пишет о трех типах коррекции существующего состояния системы (которые можно отнести и к процессу усвоения знаний):

1) реагирования на ожидаемые изменения ситуации (в этом случае перестройка программы производится по косвенным признакам предполагаемых негативных воздействий на систему);

2) реагирования на состоявшиеся, но не успевшие повлиять на запланированное состояние системы изменения в ситуации (перестройка программы производится согласно новым условиям работы системы);

3) реагирования на ошибки (перестройка программы производится на основании анализа ошибок).

Отсюда вытекают два направления коррекции: первое – профилактическая – предупреждение появления ошибок, второе – развивающая обратную связь – преодоление допущенных ошибок.

Цель профилактической коррекции – предупреждение изменений, которые могут негативно повлиять на объем и качество знаний и умений студентов. Это направление коррекции не обуславливается непосредственно предшествующим контролем, а обеспечивается статистическими данными о знаниях студентов. К сожалению, традиционный учебный процесс не уделяет должного внимания профилактической коррекции. Если же она осуществляется, то направлена преимущественно на коррекцию фонового уровня знаний учебной группы, а не на индивидуальные знания студентов. Мероприятия профилактической коррекции организуются в целях предупреждения забывания базовых для дальнейшего обучения элементов знаний, а также предупреждения ошибочных знаний. Идея профилактической коррекции часто реализуется в пропедевтических курсах по дисциплинам, которые вводятся во многих вузах [27; 29].

Если коррекция не является профилактической, то она развивает обратную связь. Существует две точки зрения на взаимодействие коррекции и обратной связи в системе обучения: пер-

вая – коррекция включена в обратную связь: на вход канала обратной связи поступают сведения, которые контролируют состояние системы и корректируют отклонения в его функционировании; вторая – в структуре обратной связи есть только сведения о состоянии системы в процессе управления. Изучение литературы свидетельствует, что правильнее будет считать коррекцию знаний не составляющей обратной связи, а развитием обратной связи, переходом между диагностикой и дальнейшим обучением. В таком рассмотрении коррекция знаний четко является как отдельный элемент учебного процесса.

Принимая во внимание имеющиеся научные исследования в области коррекции знаний, можно попытаться дать классификацию *видам коррекции знаний* в учебном процессе вуза. Основные подходы к классификации отражены в таблице 4.1.

Таблица 4.1

**Классификация видов коррекции знаний студентов**

Основание классификации	Виды коррекции знаний
Наличие цели коррекции	1) в «активном режиме» – запланированная деятельность преподавателя по коррекции конкретных результатов обучения студентов, при которой студентам сообщается о цели коррекции; 2) в «фоновом режиме» – запланированная корректирующая деятельность преподавателя, при которой студентам не сообщается о цели коррекции; 3) «стихийная» – спонтанная корректирующая деятельность преподавателя без четкой постановки цели
Субъект коррекции	1) коррекция индивидуальных знаний, 2) коррекция фоновых уровней знаний
Объект усвоения	1) коррекция усвоения понятий, фактов; 2) коррекция качеств мышления; 3) коррекция способов деятельности; 4) коррекция познавательных умений
Формы социальной опосредованности	1) внешняя коррекция; 2) самокоррекция

Основание классификации	Виды коррекции знаний
Степень вмешательства преподавателя	1) очная, заочная или дистанционная коррекция знаний, требующая непосредственного участия преподавателя; 2) взаимокоррекция и самокоррекция знаний студентов в том числе с использованием компьютерных программ без непосредственного участия преподавателя
Систематичность осуществления	1) разовая коррекция; 2) периодическая коррекция; 3) систематическая коррекция
Сроки реализации	1) оперативная или текущая коррекция; 2) отсроченная (опережающая либо запаздывающая) коррекция
Этапы обучения	1) коррекция базовых знаний; 2) коррекция текущих знаний; 3) коррекция знаний темы, модуля, итоговых знаний по учебной дисциплине; 4) коррекция остаточных знаний по учебной дисциплине; 5) коррекция знаний по комплексу взаимосвязанных дисциплин
Виды конкретных форм обучения	1) коррекция знаний на лекциях; 2) коррекция знаний на практических занятиях; 3) коррекция знаний на семинарах; 4) коррекция знаний на лабораторных и контрольных работах, коррекция знаний на консультациях; 5) коррекция знаний на коллоквиумах, зачетах, экзаменах; 6) коррекция знаний в процессе аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов; 7) коррекция знаний в ходе научной работы студента
Способы осуществления	1) письменная или устная формы; 2) с применением компьютера или без него
Форма проведения	1) индивидуальная; 2) групповая

Формулируя цели коррекции знаний, необходимо определить стратегию коррекции по отношению к различным подгруппам студентов. При этом, кроме решения задачи коррекции знаний, параллельно нужно решать смежную задачу коррекции программы обучения (для одних в плане преодоления затруднений, для других – в целях более быстрого достижения целей обучения) [40]. Деление обучающихся на подгруппы для реализации целей коррекции можно осуществить в соответствии с различными подходами.

Во-первых, следует принимать во внимание мотивы учебно-познавательной деятельности студентов [48], так как она определяет отношение обучающихся к коррекции знаний [50]. При этом отрицательное отношение к коррекции порождается мотивами, которые являются внешними по отношению к цели деятельности, а положительное – внутренними познавательными мотивами. Таким образом, при выборе форм, методов и средств коррекции знаний преподаватель должен стремиться к формированию внутренних мотивов учебно-познавательной деятельности.

Говоря о дифференциации студентов, Т.В. Крылова [49] выделяет: 1) подгруппу студентов, ориентированных на научные и творческие достижения, стремящихся выйти за границы обязательного учебного материала (стремление к сверхнормативной деятельности, доминирование мотивации достижения); 2) подгруппу студентов, имеющих выраженную профессиональную направленность (доминирование мотивации учения, нормативный тип ее осуществления); 3) подгруппу студентов, стремящихся иметь диплом, подтверждающий наличие высшего образования, без выраженного стремления его дальнейшего использования (доминирование мотивации наличия статуса).

Во-вторых, дифференциацию студентов можно осуществить в согласии с их успеваемостью: подгруппы студентов с высоким уровнем успеваемости, со средним и низким. Этот подход

наиболее распространен в педагогической практике. При этом коррекции подлежат не только знания неуспевающих студентов, но и средне- и даже отлично успевающих [48]. Главным недостатком такого подхода является неявно заданный «порог» для развития, отнесение студента к определенной категории, что в ряде случаев отрицательно влияет на мотивацию. Следует учитывать и тот фактор, что успеваемость – субъективный показатель, не всегда эквивалентный реальному уровню знаний студента, не учитывающий его познавательного потенциала.

В итоге наиболее продуктивный подход для коррекции знаний студентов должен предусматривать учет их индивидуальных психологических особенностей и выделение подгрупп на основе сходства таковых. При выявлении психологических особенностей следует учитывать не только субъективные психологические методы, но и данные объективных методов психологического обследования.

Важно подчеркнуть, что корректирующая функция педагогической диагностики (или даже коррекционный этап диагностики) может обсуждаться только в отношении текущей систематической диагностики. В этом плане большинство источников [1; 16; 19; 22; 23; 28; 33; 39; 41 и др.] указывают на возможность выявления элементов неувоенных знаний, фиксации пробелов в знаниях, что позволяет в дальнейшем осуществить коррекцию знаний субъекта диагностики. В таком ключе педагогическая диагностика становится *основой* коррекции знаний, развивающей обратную связь. В итоге для построения технологии коррекции знаний диагностика является системообразующим элементом учебного процесса.

Если рассматривать *диагностику как основу профилактической коррекции знаний*, то субъект коррекции знаний уже не может совпадать с субъектом диагностики. В частности, Л.Н. Терновая [43] предложила для организации коррекции процесса обучения вновь появляющихся обучающихся исполь-

зовать систематизированные данные итоговой диагностики предыдущих периодов обучения. Безусловно, что в данном ракурсе рассмотрения корректируется не только процесс обучения, но и знания студентов.

Коррекция знаний должна начинаться с диагностики, но ее завершающий этап также связан с диагностикой. Качество коррекции знаний позволяют оценить успешность обучения и изменения в результатах диагностики. Поэтому диагностика служит индикатором качества коррекции знаний.

При анализе средств коррекции знаний часто исследуется эффективность отдельных методов, приемов и организационных форм педагогической диагностики для достижения целей коррекции: педагогические тесты [19; 23; 40; 41; 48 и др.], мониторинг и тест-рейтинговый контроль [29; 41 и др.], итоговый контроль [43], информационная карта [19] и т.д. О.М. Кондратьева [48] подчеркивает, что коррекция знаний студента неотделима от каждого момента учебной деятельности и обязательно осуществляется в процессе контроля, а значит и в процессе педагогической диагностики. Необходимо констатировать, что неверно говорить о разрозненных средствах коррекции знаний, исходящих из педагогической диагностики, – педагогическая диагностика в целом является средством коррекции знаний.

В итоге нужно не только констатировать взаимосвязь между педагогической диагностикой и коррекцией знаний, но и рассматривать педагогическую диагностику как основу коррекции знаний. При этом учитываются различные смысловые оттенки многозначного слова «основа» в русском языке – семантически может рассматриваться как средство для сохранения определенных свойств объекта (каркас), внутренняя структура, средство для построения новых элементов некоторого пространства (базис). Данный вывод приводит к новым средствам диагностики и коррекции, новой концептуальной модели и новой технологии коррекции знаний. И об этом следующие параграфы.

## **4.2. Концептуальная модель коррекции знаний на основе педагогической диагностики**

В теоретическом аспекте коррекция знаний объективно существует как педагогический феномен и как элемент учебного процесса, имеет собственное содержание, структуру, принципы, функции в учебном процессе. В прикладном аспекте коррекцию знаний следует рассматривать как деятельность различных субъектов процесса обучения, имеющую для каждого из них собственные цели, задачи, методы, формы и средства.

Свойства коррекции знаний позволяют сформулировать основную идею коррекции знаний на основе педагогической диагностики: направленность коррекции знаний на успешность обучения студентов, преодоление неуспеваемости и отставания.

Чтобы построить концептуальную модель системы коррекции знаний студентов в вузе на основе педагогической диагностики необходимо тщательно рассмотреть ее составляющие. Коррекция знаний содержит формализуемые и неформализуемые составляющие.

Внутренняя неформализуемая составляющая коррекции знаний на основе педагогической диагностики по отношению к субъектам коррекции знаний объединяет четыре компонента:

1) интенциональный (мотивы, цели, задачи). Для преподавателя этот компонент подразумевает умения сформулировать на основе мотивов познания студентов цели и задачи коррекции знаний, которые обуславливают будущую успешность обучения, для студента – умения на основе мотивов самопознания сформулировать цели и задачи само- и взаимокоррекции знаний;

2) когнитивный (знание средств коррекции знаний и их возможностей);

3) операциональный (умения применять средства коррекции и самокоррекции знаний);



4) компонент индивидуального опыта (анализ субъектом коррекции собственного и полученного из разнообразных источников опыта коррекции и самокоррекции знаний).

Рассмотрим подробнее формализуемые компоненты.

*Процесс обнаружения* отклонений в результатах обучения происходит в ходе диагностической деятельности. Поэтому, с одной стороны, диагностика и коррекция содержат общие структурные элементы. С другой стороны, организация коррекции знаний следует за результатами диагностики, поэтому коррекция есть логическое следствие диагностики.

Так как постановка *цели* коррекции и отбор адекватных *цели средств* коррекции, ее форм и методов осуществляется на основе результатов обнаружения отклонений в результатах обучения, то уже на первом этапе процесса коррекции знаний наряду с корректирующей функцией педагогической диагностики реализуется и ряд других. Поэтому иногда коррекцию рассматривают как составляющую диагностики, «корректировочный компонент технологической системы педагогической диагностики» (Е.А. Суховиенко), т.е. с некоторых позиций коррекция знаний входит в педагогическую диагностику.

В то же время выделяют рефлексивно-обучающий компонент диагностики, который направлен на развитие умений самодиагностики, самоконтроля, рефлексии, формирование соответствующей мотивации у студентов [41]. Данный компонент присущ *процессу преобразования опыта* обучающегося и *процессу внесения изменений* в процесс обучения. С этих позиций диагностика (в плане реализации корректирующей функции) входит в коррекцию знаний. На этом этапе важны средства коррекции знаний [6] и система мероприятий [6], в которых они реализуются. Педагогическая диагностика при этом является основным средством коррекции знаний.

Изменения (*результат коррекции*) требуют повторной диагностики и оценки полученного сдвига в результатах обучения

по итогам проведенной коррекции знаний, отсюда педагогическая диагностика есть логическое следствие коррекции знаний.

Таким образом, необходимо констатировать, с одной стороны, взаимопроникновение и взаимовлияние рассматриваемых педагогических явлений, а с другой стороны – обособленность ряда их элементов. В итоге, педагогическая диагностика и коррекция знаний – взаимосвязанные, но различные составляющие учебного процесса с присущей каждому сфере применения.

Общность коррекции знаний и педагогической диагностики отражается в сходной системе закономерностей (табл. 4.2).

Таблица 4.2

**Общие закономерности педагогической диагностики и коррекции знаний**

<i>Общие закономерности</i>	
<i>Педагогической диагностики в учебном процессе вуза</i>	<i>Коррекции знаний студентов в учебном процессе вуза</i>
<i>Закономерности цели. Цель зависит от:</i>	
– уровня осуществления педагогического процесса	
– потребностей и возможностей педагогического процесса	
<i>Закономерности содержания. Содержание зависит от:</i>	
– потребностей педагогического процесса и целей диагностики	– потребностей педагогического процесса и целей коррекции
– темпов социального и научно-технического прогресса	
– возрастных возможностей	
– уровня развития теории и практики педагогической диагностики	– уровня развития теории и практики коррекции знаний
– материально-технических и экономических возможностей учебных заведений	
<i>Закономерности качества. Эффективность каждого нового этапа зависит от:</i>	
– продуктивности предыдущего этапа и осуществления коррекции свойств объектов диагностики	– продуктивности предыдущего этапа и осуществления соответствующей диагностики
– характера и объема изучаемого учебного материала	– характера и объема корректируемого учебного материала

– организационно-педагогического воздействия субъектов диагностики	– организационно-педагогического воздействия субъектов коррекции
– профессионально важных личностных качеств студентов	
– времени диагностики	– продолжительности и видов коррекции знаний
<i>Закономерности методов и средств</i>	
<i>Эффективность</i> диагностических методов зависит от:	<i>Эффективность</i> средств коррекции знаний зависит от:
– знаний и навыков субъектов диагностики в применении методов	– знаний и навыков субъектов коррекции знаний в применении средств коррекции
– цели диагностики	– цели коррекции знаний
– содержания диагностики	– содержания коррекции знаний
– возраста обучающихся	
– профессионально важных личностных качеств студентов	
– материально-технического обеспечения	
– организации учебного процесса	– организации процесса коррекции знаний
<i>Закономерности управления. Продуктивность</i> зависит от:	
– интенсивности обратных связей в системе обучения	
– обоснованности корректирующих воздействий	– качества диагностики
<i>Закономерности стимулирования. Продуктивность</i> зависит от:	
– внутренних стимулов (мотивов) диагностики	– внутренних стимулов (мотивов) коррекции
– внешних (общественных, экономических, педагогических) стимулов	– внешних (общественных, экономических, педагогических) стимулов

Единство педагогических явлений отражается и в системе принципов педагогической диагностики и коррекции знаний. Такие принципы, как целостность, целенаправленность, персонализация, всесторонность, объективность, систематичность, эффективность, процессуальность, воспитывающий и разви-

вающий характер, гуманистическая направленность, научно обоснованный подход, компетентность, преемственность и интеграция мероприятий характерны для обоих обсуждаемых педагогических явлений. Принципами детерминированности и конфиденциальности дополняется перечень принципов педагогической диагностики. Принцип целесообразности характерен для коррекции знаний.

При коррекции знаний студентов реализуются все функции педагогической диагностики. Реализация функций педагогической диагностики происходит на всех уровнях осуществления коррекции знаний, при этом вступают в действие и функции коррекции знаний в целостном учебном процессе: обучающая, развивающая, воспитательная и мотивационно-стимулирующая.

В итоге коррекция знаний – сложное педагогическое явление, сущностные и структурные элементы которого невозможно разложить на простейшие составляющие. На всех этапах осуществления коррекции знаний педагогическая диагностика имеет управляющую по отношению к коррекции функцию. Однако в плане выполнения корректирующей функции педагогическая диагностика является частью коррекции знаний. В попытке осознать взаимосвязи коррекции знаний с педагогической диагностикой возникла метафора – «образ гриба», который позволяет дать наглядную интерпретацию концептуальной модели системы коррекции знаний студентов на основе педагогической диагностики (рис. 4.3). Коррекция знаний как самостоятельный компонент учебного процесса и отдельное педагогическое явление иллюстрируется «шляпкой» гриба. В природе шляпка гриба – сложное образование, которое имеет слоистую структуру и множество связей. Это отражает сущность коррекции знаний как сложной системы. Разделение «шляпки» на кольца позволяет проиллюстрировать этапы коррекции знаний.

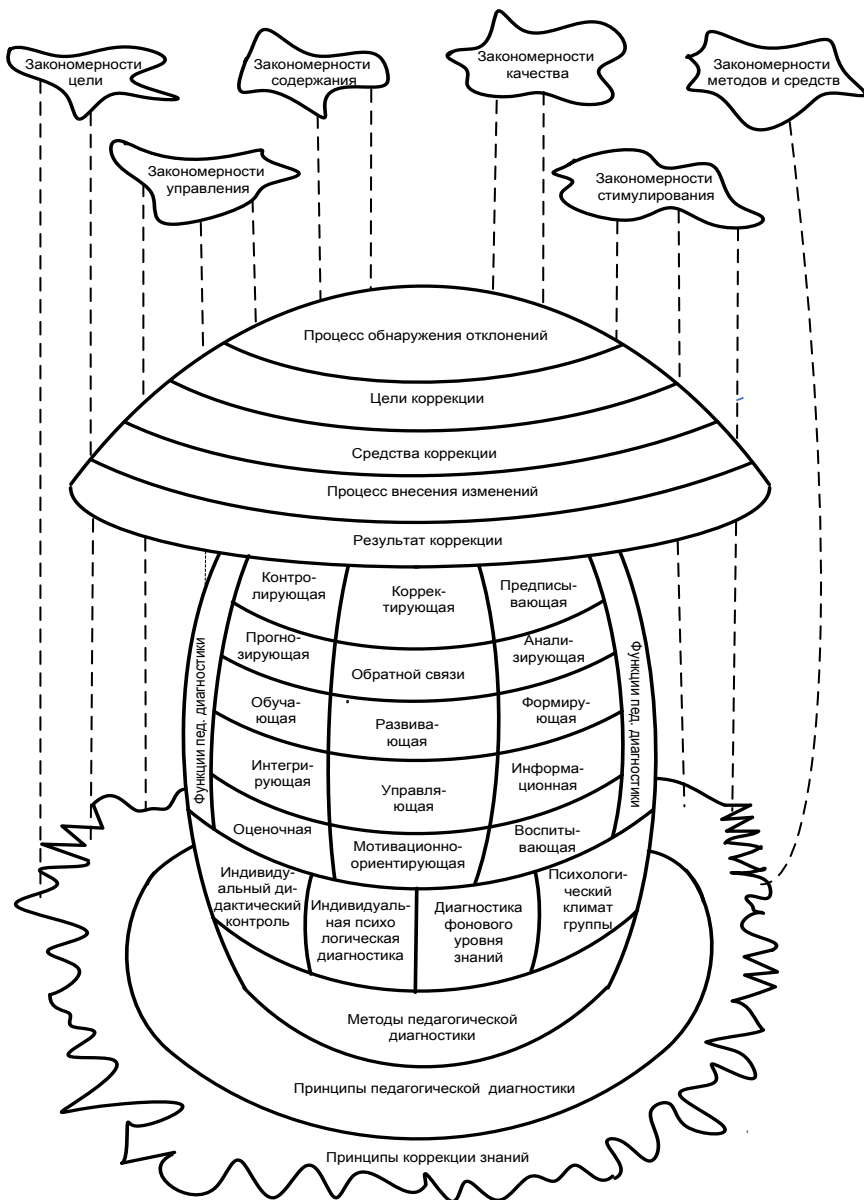


Рис. 4.3. Грибовидная модель системы коррекции знаний студента

На уровне корректирующей функции диагностика является элементом коррекции знаний (у гриба «ножка» вырастает в «шляпку»), здесь диагностика обуславливает центральный элемент коррекции – процесс обнаружения отклонений (сфера диагностики) и вытекающие из него – постановка цели коррекции (сфера диагностики), подбор средств коррекции (сфера диагностики), затем процесс внесения изменений (собственно коррекция) и ее результат, который представляется краем «шляпки» гриба. Возобновление цикла процесса коррекции знаний отражается в возможности «переползти» с внешней стороны «шляпки» на внутреннюю сторону и вернуться к «ножке» – диагностике. Переплетение грибных гиф внутри «шляпки» гриба ассоциируется с процессом преобразования опыта обучающегося, который является существенной частью коррекции, но практически не поддается исследованию.

«Ножка» гриба – достаточно сложное образование. В основании «ножки» заложены методы педагогической диагностики, которые в свою очередь позволяют реализовать ее основные функции, и дают возможность осуществления коррекции знаний. «Ножка» произрастает из «мицелия» – принципов педагогической диагностики, которые тесно связаны и во многом определяют принципы коррекции знаний (на рисунке «травка»). Принципы коррекции знаний и педагогической диагностики вытекают из практически единой системы их общих закономерностей. На рисунке группы закономерностей отражены «облачками», нити «дождя» иллюстрируют обусловленность принципов закономерностями.

Концептуальная модель коррекции знаний на основе педагогической диагностики может рассматриваться как интерпретация *системы* коррекции знаний студентов в вузе. Действительно, данная модель отвечает ведущим признакам системы [20].

1) *наличие совокупности элементов*: структурная модель коррекции знаний состоит из коррекции знаний в дидактическом аспекте (коррекция качеств знаний) и в психологическом аспекте (коррекция познавательной деятельности, познавательных умений, качеств мышления), может быть групповая и индивидуальная;

2) *взаимосвязь, взаимодействие элементов*: коррекция знаний имеет динамическую структуру, в рамках которой отражаются закономерные связи элементов системы (целевые, управления, преемственности), которая функционирует и развивается как целое;

3) наличие *системообразующей связи* – педагогическая диагностика;

4) *целостность*: система коррекции знаний на основе педагогической диагностики порождает интегративные качества знаний независимо от их предметного содержания, которые появляются в процессе взаимодействия элементов системы и индусируются устойчивым повышением уровня знаний студентов. Набор элементов системы полон, координация функций отдельных ее составляющих осуществляется посредством педагогической диагностики и обеспечивает качество функционирования системы. Показателем целостности системы коррекции знаний является также наличие цели коррекции знаний, подчиняющей частные цели ее элементов – совершенствование качеств знаний студентов, перевод их учебных знаний на более высокий уровень, достижение соответствия между учебным потенциалом обучающегося и их реальными знаниями;

5) *иерархичность*: система коррекции знаний есть подсистема значительно более широкой системы – учебного процесса в вузе, каждый из ее компонентов: индивидуальная коррекция знаний в психологическом аспекте, групповая коррекция знаний в психологическом аспекте, индивидуальная коррекция знаний в дидактическом аспекте, групповая коррекция знаний в дидакти-

ческом аспекте также является системой и может быть объектом отдельного научного исследования. Качество системы координационных связей обуславливает эффективность функционирования системы коррекции знаний студентов в вузе;

6) *наличие субординационных связей* между элементами системы: коррекция знаний осуществляется на различных уровнях управления учебным процессом;

7) *целеустремленность*: цель коррекции знаний обуславливает способы и характер деятельности всех ее субъектов, определяет выбор средств, форм организации коррекции знаний, соответствующего уровня управления. В плане коррекции цель является прежде всего источником деятельности, а уже далее спроектированным конечным результатом, эталоном;

8) *взаимодействие с внешней средой*: коррекция знаний не может протекать вне объективной учебной среды и зависит от ее влияний, в то же время сам процесс коррекции знаний стимулирует изменения учебной среды.

Система коррекции знаний студентов на основе педагогической диагностики может быть охарактеризована как сложная вероятностная нестационарная система. Каковы же практические способы реализации данной системы? Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо обсудить формы, методы и средства коррекции знаний.

#### **4.3. Тест коррекции знаний как средство коррекции знаний**

Форма коррекции знаний – это специальная конструкция процесса коррекции знаний, характер которой обусловлен его содержанием, методами, приемами, средствами и видами деятельности всех субъектов коррекции. В процессе коррекции знаний отражается система устойчивых связей компонентов внутри каждого цикла обучения.



Форма коррекции знаний как дидактическая категория ассоциирована с внешней стороной организации учебного процесса и включает в себя:

– организационные формы проведения занятий: лекция, практическое занятие, семинар, лабораторная работа, контрольная работа, коллоквиум, зачет, экзамен, консультация, самостоятельная работа, научно-исследовательская работа студента, предметная олимпиада, конкурсы и т.д.;

– формы организации деятельности студентов – аудиторные и внеаудиторные занятия;

– формы организации коррекции знаний – индивидуальная и групповая.

Методы коррекции знаний студентов ассоциированы с внутренней стороной организации учебного процесса, содержательно-процессуальной совместной деятельностью преподавателя и студента.

Метод коррекции знаний – это способ достижения целей коррекции знаний, использующийся:

1) для обнаружения отклонений в ожидаемых индивидуальных знаниях каждого студента или фонового уровня знаний учебной группы;

2) для внесения изменений в процесс обучения, которые компенсируют обнаруженные отклонения.

На выбор форм и методов коррекции знаний влияют ее закономерности и принципы, в целом же они обуславливаются миропониманием субъектов коррекции.

Средства коррекции знаний (в широком смысле) – это все элементы учебной среды, которые преподаватель целенаправленно использует для организации учебного процесса, для качественного взаимодействия со студентами.

Средства коррекции знаний можно проклассифицировать следующим образом:

– *материальные средства коррекции*: литература учебного и справочного характера, первоисточники, средства наглядности, технические средства обучения, лабораторное оборудование, дидактические (раздаточные) материалы и другие вспомогательные средства. На эффективность коррекции знаний влияют также эргономические условия, режим студентов, компоновка расписания занятий;

– *средства информационных технологий*: электронные учебники и учебные пособия, библиотечные и справочные системы, электронные таблицы, профессиональные пакеты прикладных программ, тестовые компьютерные программы, обучающие системы и программы, автоматизированные системы научных исследований, банки данных и базы знаний и системы управления ими, мультимедиа, интерактивная доска, интернет и т.д.;

– *идеальные средства коррекции знаний*: методы и приемы обучения, психологический климат, достижения культуры, знаковые системы, специальная символика и др.;

– *педагогическая диагностика во всей совокупности её методов и организационных форм*.

Методы педагогической диагностики как основы коррекции знаний в учебном процессе вуза могут быть сгруппированы согласно направленности на объект диагностирования (групповая или индивидуальная диагностика) и соответствия способа изучения личности (дидактический контроль, методы психологической или социальной диагностики). Наиболее распространенные методы объединены таблицей 4.3. Возможности рассматриваемых методов для коррекции знаний студентов вуза и их отличительные особенности подробно описаны в монографии [5].

Таблица 4.3

**Методы педагогической диагностики в учебном процессе вуза**

Вид диагностики	Индивидуальная диагностика	Групповая диагностика
Дидактический контроль	Устный опрос Письменная проверка Графическая проверка Программированный контроль Практический контроль Лабораторный контроль Работа с книгой Работа с информацией Дидактические тесты Компьютерная диагностика Наблюдение	Аддитивный тест Фронтальный устный опрос Наблюдение
Психологические и социологические методы	Наблюдение Беседа Эксперимент Ролевые игры Контент-анализ Анкетирование Тесты интеллекта Тесты креативности Тесты способностей Тесты достижений Личностные тесты Опросники Проективные методики Психофизиологические методики	Наблюдение Контент-анализ Анкетирование Опросники Эксперимент Социометрический метод

Необходимо заметить, что объективные методы психологической диагностики, прежде всего тестирование, должны реализоваться не преподавателями, а специалистами-психологами специализированного отдела вуза. Для осуществления индивидуальной и групповой коррекции знаний студентов целесообразно учитывать данные, полученные по психологическим методикам оценки уровня развития познавательных процессов, ус-

тойчивости и концентрации внимания, оценки способностей к систематизированной планомерной умственной деятельности, изучения зрительного восприятия приборной информации и способности быстрой и точной ее оценки, оценки пространственных отношений и сообразительности. В этих целях разработан ряд авторских методик, которые с очень небольшими различиями описывают одни и те же личностно-индивидуальные особенности, поэтому формирование конкретной батареи тестов достаточно вариативно. Наряду с данными индивидуального тестирования необходимо учитывать психологический климат группы. Осуществление психологической диагностики параллельно с дидактическим контролем позволяет эффективно выявлять индивидуальные особенности каждого студента и специфические особенности учебных групп и позволяет преподавателю учитывать эти особенности при обучении и коррекции знаний.

Рассмотрение используемых в педагогической практике средств коррекции знаний, исследование связей между педагогической диагностикой и коррекцией знаний, осознание психологических и дидактических механизмов коррекции знаний дало по совокупности возможность описать новый метод коррекции знаний – *тест коррекции знаний*. Данный тест предполагает не только использование его преподавателем, но и использование его прежде всего студентами для само- и взаимодиагностики, само- и взаимокоррекции знаний. Тестом коррекции знаний называется блок тестовых заданий, которые скомпонованы согласно учебным целям соответствующего занятия или темы, подлежащей усвоению, с учетом не только имеющихся знаний обучающихся, существующих закономерностей усвоения учебного материала, но и выявленных индивидуальных особенностей каждого конкретного студента.

Тест коррекции знаний в соответствии с его целями в учебном процессе сопровождается комплектом дополнительных

средств коррекции знаний (это могут быть адаптированные к рабочей программе изучаемой дисциплины учебные пособия и методические рекомендации, элементы электронного ресурса, опорные конспекты, указания к выполнению теста и др.). Особо необходимо отметить свойство адресности теста – обучающемуся предлагается именно тот тип теста, который оптимально обеспечивает обучающую и корректирующую функции диагностики, при этом тщательно отбирается его сопровождение.

Для компоновки теста коррекции знаний используются тестовые задания, построенные по правилам, сформулированным в сфере дидактического тестирования и подробно описанным в работах В.С. Аванесова и В.С. Кима [1; 22]. По форме заданий это могут быть задания с выбором одного или нескольких правильных ответов (задания закрытой формы), задания со свободно конструируемым ответом (задания открытой формы), задания на установление правильной последовательности и задания на соответствие.

Для разработки сопровождения учебной дисциплины необходимо дать классификацию тестов коррекции знаний. Таковая может опираться на несколько разных идей.

*Первая идея:* тесты коррекции знаний можно проклассифицировать, поставив им в соответствие формы занятий, на которых они применяются: тесты коррекции знаний на аудиторных занятиях – лекциях, семинарах, практических, лабораторных занятиях, и внеаудиторные тесты коррекции знаний – на консультациях и в период самостоятельной работы студентов. Такой подход по сути традиционен и отражает дидактические цели коррекции, дает возможность их диагностичной формулировки в соответствии с местом и значением каждого вида занятия в целостном учебном процессе. Содержание таких тестов достаточно для любого преподавателя, имеющего опыт работы, понимается четко. Тест на лекции должен корректировать общность представлений обучающихся об изучаемом разделе учеб-

ного предмета, осознание новых теорий, понятий, фактов, алгоритмов (знания-узнавания, знания-репродукции). На практическом занятии и на семинаре тест нацелен на коррекцию частных вопросов, которым была посвящена лекция, но диагностика более детально, вариативна, подразумевает формирование основных качеств знаний в процессе решения задачи по готовому алгоритму с образцом и без образца, самостоятельного выбора и реализации алгоритма в результате классификации задачи, самостоятельной разработки и реализации алгоритма для решения нестандартной задачи (знание-репродукция, знание-умение, знание-трансформация). Тест коррекции знаний на лабораторном занятии должен учитывать необходимость формирования исследовательских навыков, может быть связан с реализацией вычислительного, модельного или натурального эксперимента по алгоритму, самостоятельной разработкой и реализацией алгоритма для вычислительного, модельного или натурального эксперимента, качественного и количественного анализа результатов исследования (знание-умение, знание-трансформация). Для аудиторных форм работы тесты должны быть ограничены по времени и не занимать «полезное» время занятий. Во внеаудиторное время можно давать объемные тесты, позволяющие детально корректировать достаточно широкие темы и предполагающие длительную работу с ними.

*Вторая идея:* существуют разные типы мышления студентов, в соответствии с ними и нужно создавать тесты. Таким образом, должны существовать тесты, ориентированные на репродуктивное, продуктивное и творческое мышление. При этом они должны быть составлены так, чтобы студент постепенно переходил на более высокий уровень мышления. Кроме того, необходимо иметь тесты, сориентированные на визуально-образное и абстрактно-теоретическое мышление.

*Третья идея:* существуют различные индивидуальные когнитивные стили студентов. Доминируют шесть основных типов

когнитивных стилей студентов с заметно различимыми характеристиками: интегрально-теоретический, интегрально-деятельностный, интегрально-эмоциональный, дифференциально-теоретический, дифференциально-деятельностный, дифференциально-эмоциональный [17]. В ходе учебного процесса преподаватель может определить наличие у конкретного студента того или иного когнитивного стиля и в соответствии с ним сформировать адресный тест.

*Четвертая идея:* у каждого студента различные специальные предметные способности, и тесты должны формироваться согласно их структуре. В частности, для коррекции знаний по математическим дисциплинам, учитывая структуру математических способностей, можно выделить тесты получения математической информации (например, тесты работы с книгой), тесты переработки математической информации (например, тесты усвоения математической символики), тесты хранения математической информации, при этом необходимо корректировать не только собственно предметные знания, но и знания о способах развития математических способностей.

Приведем примеры тестов коррекции знаний в базовой комплектации.

Тест «Общие понятия о дифференциальных уравнениях» разработан в идеологии первого подхода к классификации тестов и является тестом для лекционного занятия, на котором вводятся основные понятия о дифференциальных уравнениях: обыкновенное дифференциальное уравнение, порядок дифференциального уравнения, частное и общее решение дифференциального уравнения, дифференциальное уравнение как модель геометрической или физической задачи. В «слабых» группах его проведение целесообразно перенести на практическое занятие. Необходимо отметить, что способы решения стандартных типов дифференциальных уравнений студенты усваивают значительно успешнее, чем базовые понятия, поэтому тест коррекции знаний

на этом этапе необходим. Заготовка теста коррекции знаний (которая в дальнейшем дополняется адресными материалами и в отдельных случаях может вообще заменяться) разработана согласно трем уровням обученности студентов. Репродуктивный уровень усвоения корректируется тестом уровня *A*. Данный уровень предназначен прежде всего для слабоуспевающих студентов. Первые четыре задания проверяют понимание основных определений теории дифференциальных уравнений: задание 1 – отличие дифференциальных уравнений от уравнений других классов, задание 2 – определение порядка дифференциальных уравнений, задание 3 – понятие решения дифференциального уравнения, задание 4 – определение интегральной кривой и умение выделить интегральную кривую, проходящую через заданную точку, задание 5 – следует отнести уже к продуктивному уровню, так как оно предполагает построение простейшей дифференциальной модели геометрической задачи. Указания к первым четырем заданиям комментируют основные определения, указания к заданию 5 содержат решение аналогичной задачи. Для «средних» студентов предназначен тест уровня *B*, позволяющий корректировать знания продуктивного уровня. Кроме знаний основных понятий текущей темы, тест предполагает знание основных свойств математических объектов, изученных ранее – производной, неопределенного интеграла, прямой на плоскости, векторов и т.д. Таким образом, все задания предполагают наличие и развитие системного мышления. Перечень основных понятий теории дифференциальных уравнений охватывается тремя заданиями. Указания лишь подводят студента к решению задачи, но не содержат соответствующего алгоритма. Задание уровня *C* сориентировано на развитие у студентов творческого уровня мышления. Оно содержит вопросы в проблемной постановке, предполагает геометрические построения. Комплексность заданий выше, чем в уровне *B*. С учетом объективной сложности предлагаемых заданий указания к ним разра-



ботаны достаточно подробные, содержат фрагменты решения сходных задач. Решение задач данного уровня посылно не всем студентам, т.к. данный уровень является трамплином при подготовке к математическим олимпиадам и конкурсам. При этом проверяется усвоение все тех же понятий, что и в тесте уровня А. Предложенный тест студенты выполняют с использованием текста лекции, допускается использование учебника, учебного пособия, справочника, опорного конспекта. Компьютерная версия теста нецелесообразна.

### Тест коррекции знаний

#### «Общие понятия о дифференциальных уравнениях»

##### Вариант А

1. Какие из следующих уравнений являются дифференциальными:

а)  $y' = 6x + 7$ ;    б)  $y = 2x - 5$ ;    в)  $y'' + 4x^2 + 3 = 0$ ;

г)  $x^2 + 5y + 4 = 0$ ;    д)  $dy = (5x + 1)dx$ ;    е)  $y' = 0$ ?

2. Какие из приведенных ниже дифференциальных уравнений являются уравнениями первого порядка:

а)  $y^2 + y' = x^3$ ;    б)  $\frac{d^2y}{dx^2} = x + \ln y$ ;    в)  $\left(\frac{dx}{dt}\right)^2 = x + t$ ?

3. Проверьте, является ли заданная функция  $y = -e^{3x+1}$  решением уравнения  $y' = 3y - 3$ .

4. Функция  $y = 2x + C$  является решением уравнения  $y' = 2$ . Построить интегральную кривую, проходящую через точку (0; 1).

5. Составить дифференциальное уравнение семейства кривых, для которых угловой коэффициент касательной равен ординате точки касания.

### Вариант В

1. Убедиться, что заданная функция  $y = x + x \int \frac{e^x}{x} dx$  явля-

ется решением дифференциального уравнения  $xy' - y = xe^x$ .

2. Может ли интегральной кривой уравнения  $y' = -y$  быть кривая на рисунках 1–3?

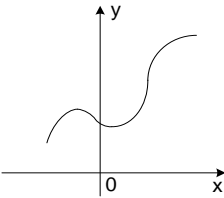


Рис. 1

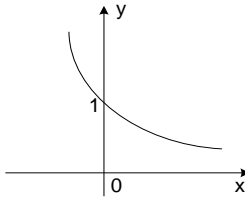


Рис. 2

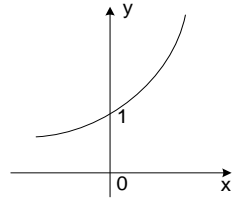


Рис. 3

3. Составить дифференциальное уравнение семейства кривых, для которых угловой коэффициент касательной в каждой точке в два раза больше углового коэффициента радиус-вектора точки касания.

### Вариант С

1. Написать уравнение линии, на которой могут находиться точки графиков решений дифференциального уравнения

$$y' = \frac{x^2(12 - x^2)}{(4 - x^2)^2}, \text{ соответствующие максимумам и минимумам.}$$

Как отличить максимум от минимума?

2. Составить дифференциальное уравнение семейства линий  $y = x^2 + 2C$  и построить эти линии при  $C = \pm 1$ .

3. Составить дифференциальное уравнение семейства кривых, для которых площадь треугольника, образованного касательной, ординатой точки касания и осью  $Ox$ , есть величина постоянная, равная  $a^2$

*Указания к варианту А*

1. Дифференциальное уравнение должно содержать производную  $\left(y', \frac{dy}{dx}\right)$  или дифференциал  $(dy)$  неизвестной функции.

2. Дифференциальное уравнение первого порядка должно содержать производную первого порядка, степень которой может быть любой:

$$(y')^2, \quad \left(\frac{dy}{dx}\right)^3, \quad \frac{dx}{dt}.$$

3. Нужно найти производную заданной функции и подставить функцию и ее производную в данное уравнение.

4. Подставить координаты данной точки в аналитическое выражение данной функции, найти произвольную постоянную  $C$ . Записать частное решение и построить график полученной функции.

5. Использовать геометрический смысл производной как тангенса угла наклона (углового коэффициента) касательной к данной кривой в данной точке.

Рассмотрим пример. Нужно составить дифференциальное уравнение семейства кривых, для которых угловой коэффициент касательной равен абсциссе точки касания. Обозначим координаты точки касания через  $(x, y)$ , тогда  $y'$  – угловой коэффициент касательной. По условию он равен абсциссе  $x$  точки касания, т.е.  $y' = x$  – искомое дифференциальное уравнение.

*Указания к варианту В*

1. Нужно найти производную данной функции и подставить функцию и ее производную в данное уравнение. Необходимо учесть, что производная произведения находится по формуле  $(uv)' = u'v + uv'$ . Производная неопределенного интеграла по переменной интегрирования равна подынтегральной функции, например,  $\left(\int x \sin x dx\right)'_x = x \sin x$ . Производная функции,

заданной неявно, вычисляется почленным дифференцированием с учетом того, что  $y$  – сложная функция.

$$\text{Например, } \ln y + \cos x + y^2 = 0, \quad \frac{1}{y} \cdot y' - \sin x + 2y \cdot y' = 0,$$

$$y' \left( \frac{1}{y} + 2y \right) = \sin x, \quad y' = \frac{\sin x}{\frac{1}{y} + 2y}.$$

2. Необходимо учесть, что у возрастающей функции производная положительная, а у убывающей – отрицательная.

3. Сделать схематический чертеж (удобнее в первой четверти). Координаты точки касания обозначим через  $(x, y)$ . Использовать геометрический смысл производной.

*Указания к варианту С*

1. Точки экстремума (максимумы и минимумы) находятся на линии, где  $y' = 0$  или не существует (но функция  $y$  при этом определена), причем производная должна изменять знак при пересечении этой линии.

2. Для построения линий необходимо привести их уравнения к каноническому виду, дополнив до полного квадрата. Чтобы составить дифференциальное уравнение семейства заданных линий, нужно выразить произвольную постоянную из уравнения этих линий. Затем продифференцировать исходное уравнение семейства линий и подставить в полученное дифференциальное уравнение найденное выражение для произвольной постоянной. Например, требуется составить дифференциальное уравнение семейства кривых  $y = Cx^4$ . Продифференцируем данное равенство:  $y' = Cx^3$ . Из исходного равенства имеем  $C = \frac{y}{x^4}$ . Подставив это выражение для  $C$  в равенство  $y' = Cx^3$ , получаем искомое дифференциальное уравнение:

$$y' = 4 \cdot \frac{y}{x^4} \cdot x^3; \quad y' = \frac{4y}{x} \quad \text{или} \quad y'x = 4y.$$

3. Необходимо использовать геометрический смысл производной. Кроме того, рассматривая площади фигур, вспомнить, что площадь криволинейной трапеции вычисляется с помощью определенного интеграла, в котором подынтегральной функцией является уравнение линии, ограничивающей трапецию сверху, а основание трапеции расположено на оси  $Ox$ .

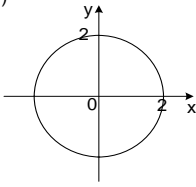
В идеологии второго подхода к классификации тестов разработаны тесты коррекции знаний по аналитической геометрии. Они даны в «параллельных формах»: одна и та же задача представлена на графическом и словесно-формульном языках. Две формы одного и того же теста весьма полезны для формирования навыков работы с уравнениями линейных объектов, кривых и поверхностей второго порядка. Форма 1 – тест на готовых чертежах – используется для представления студенту наглядно-образной информации. Форма 2 – текстовая форма – для представления формализованной информации. Часто студенты работают с двумя формами одновременно, используя дополнительные справочные материалы. В данных тестах уровень А соответствует репродуктивному уровню мышления, а уровни В и С – продуктивному уровню мышления, при этом задача уровня С более сложная по количеству действий. Такие тесты позволяют сглаживать проблемы, связанные с преобладающим типом мышления студента, а также способствуют развитию учебных умений самоадаптации к нежелательному типу предъявления информации. Тесты целесообразно использовать на практических занятиях и для внеаудиторной работы.

### **Тест коррекции знаний «Кривые второго порядка»**

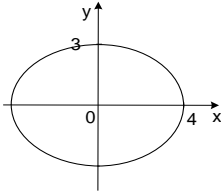
#### ***Вариант 1А***

Составить уравнения кривых второго порядка:

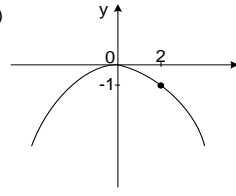
1)



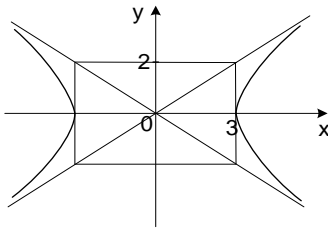
2)



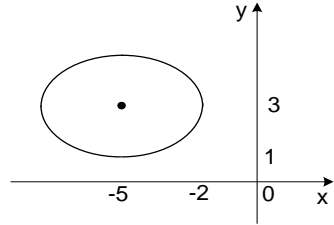
3)



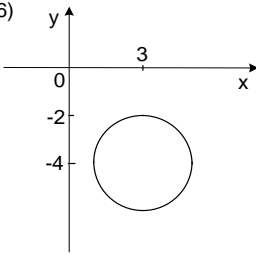
4)



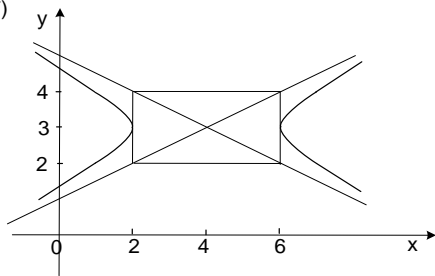
5)



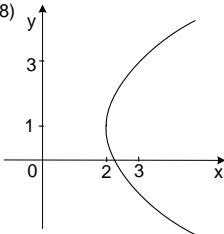
6)



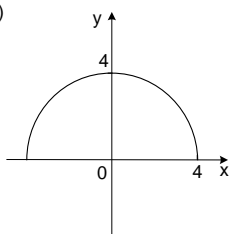
7)



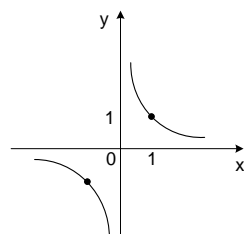
8)



9)



10)



### **Вариант 2А**

*Составить уравнение окружности:*

1) с центром в начале координат и радиусом, равным 3, и выделить из него уравнение правой полуокружности;

2) с центром в точке (4; 4), проходящей через точку (1; 4).

*Составить уравнение эллипса:*

3) с центром в начале координат и полуосями  $a = 4, b = 2$ ;

4) с центром в точке  $(5; 2)$  и вершинами  $A(2;2)$  и  $B(5;1)$ .

*Составить уравнение гиперболы:*

5) фокусы которой расположены на оси абсцисс симметрично относительно начала координат и ее оси  $2a = 2$  и  $2b = 2$ ;

6) фокусы которой расположены на оси ординат симметрично относительно начала координат и ее оси  $2a = 2$  и  $2b = 4$ ;

7) проходящей через точку  $(-1; 1)$ , асимптоты которой являются координатными осями.

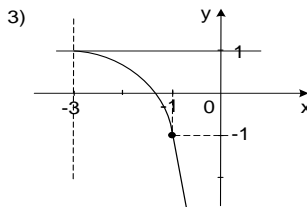
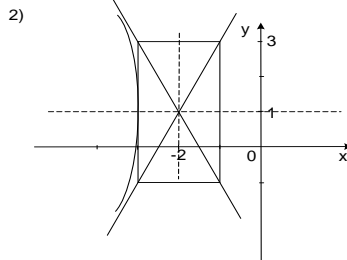
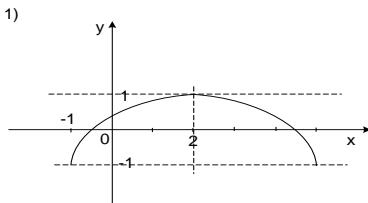
*Составить уравнение параболы:*

8) с вершиной в начале координат, расположенной симметрично оси абсцисс и проходящей через точку  $(1; 2)$ ;

9) с вершиной в точке  $(1; 2)$ , осью симметрии, параллельной оси  $Oy$  и проходящей через точку  $(3; 3)$ .

### **Вариант 1В**

Записать уравнения линий:



### Вариант 2В

Установить какие линии определяются следующими уравнениями. Изобразить эти линии на чертеже.

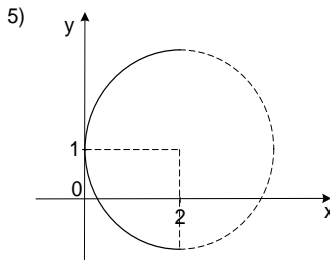
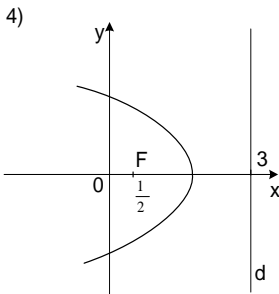
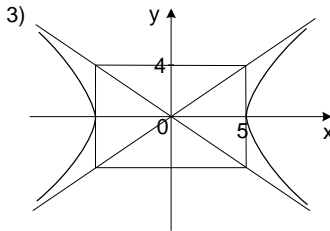
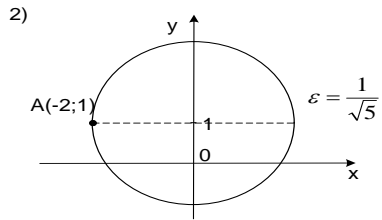
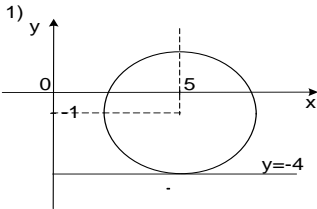
$$1) x = 1 - \frac{2}{3}\sqrt{5 - 4y - y^2};$$

$$2) y = 1 + \frac{3}{2}\sqrt{x^2 + 2x + 5};$$

$$3) y = 1 + \sqrt{-2x - 4}.$$

### Вариант 1С

Составить уравнения кривых второго порядка:





### **Вариант 2С**

1. Записать уравнение окружности, диаметр которой проходит через точки  $A(1; 4)$  и  $B(3; -2)$ .

2. Записать уравнение эллипса, центр которого расположен в точке  $(1; 0)$ , фокус – в точке  $(3; 0)$ , одна из вершин – в точке  $(-2; 0)$ .

3. Записать уравнение гиперболы с центром в начале координат, уравнения асимптот которой  $y = \pm \frac{3}{2}x$ .

4. Записать уравнение параболы с вершиной в точке  $(-1; 3)$  и фокусом в точке  $(-1; 2)$ .

5. Записать уравнение нижней полуокружности, проходящей через начало координат, если центр окружности расположен в точке  $(0; 2)$ .

#### *Указания к вариантам 1А, 2А*

**1–4.** Записать канонические уравнения кривых второго порядка, используя формулы:  $x^2 + y^2 = R^2$ ;  $\frac{x^2}{a^2} + \frac{y^2}{b^2} = 1$ ;  $\frac{x^2}{a^2} - \frac{y^2}{b^2} = 1$ ;

$$\frac{y^2}{b^2} - \frac{x^2}{a^2} = 1; y^2 = 2px; x^2 = 2px.$$

**5–8.** Для записи уравнений кривых второго порядка со смещенным центром необходимо по чертежу определить координаты центра кривой или ее вершины и параметры кривой. Для определения параметра параболы необходимо учитывать, что фокус отстоит от вершины параболы на расстоянии  $\frac{p}{2}$ , а расстояние от фокуса до кривой по прямой, перпендикулярной оси параболы, равно  $p$ .

#### *Указания к вариантам 1В, 2В*

**1–3.** Необходимо привести уравнения кривых второго порядка к каноническому виду. Для этого нужно возвести в квадрат обе части уравнения, а затем выделить полный квадрат там,

где есть квадрат переменных  $x$  и  $y$ . По каноническому виду определить тип кривой, ее центр или вершину, параметры, построить пунктирной линией эту кривую. Исходные уравнения задают часть кривой: правую или левую, если явно выражена переменная  $x$ ; верхнюю или нижнюю, если  $-y$ . Чтобы выделить эту часть, нужно в уравнениях эллипса или гиперболы найти координаты вершин: правой и левой, если в уравнении явно выражена переменная  $x$ , верхней и нижней, если  $-y$ . Затем подставить соответствующую координату в правую часть уравнения.

Например, уравнение  $x = 2 - \frac{1}{4}\sqrt{135 - 9y^2 - 18y}$  – это часть эллипса  $\frac{(x-2)^2}{9} + \frac{(y+1)^2}{16} = 1$ . Координаты левой вершины  $A(-1; -1)$ .

Подставим  $y = -1$  в уравнение  $x = 2 - \frac{1}{4}\sqrt{135 - 9y^2 - 18y}$ , получим

$$x = 2 - \frac{1}{4}\sqrt{144} = -1, \text{ что соответствует абсциссе вершины } A, \text{ следовательно, уравнение}$$

$x = 2 - \frac{1}{4}\sqrt{135 - 9y^2 - 18y}$  – это левая часть эллипса.

Чтобы выделить часть параболы, уравнение которой разрешено относительно  $y$ , нужно подставить абсциссу любой точки из области определения в правую часть уравнения, оценить приближенно  $y$  и выбрать верхнюю или нижнюю ветвь параболы. Аналогично выделяются правая или левая части параболы.

Например, уравнение  $x = 2 + \sqrt{-4y - 12}$  – это часть параболы  $(x-2)^2 = -4(y+3)$  с вершиной  $(2; -3)$ , осью симметрии, параллельной оси  $Oy$ , и ветвями, направленными вниз. Подставим  $y = -4$  в правую часть исходного уравнения, получим  $x = 2 + \sqrt{-4 \cdot (-4) - 12} = 4$ , что соответствует правой ветви параболы.

*Указания к вариантам 1С, 2С*

1. Определить центр и радиус окружности. Для варианта 2С использовать формулу расстояния между точками и деления отрезка в данном отношении.

2. Применить понятие эксцентриситета как отношения фокального расстояния к длине большой оси для варианта 1С. Для обоих вариантов использовать зависимость между  $a$ ,  $b$ ,  $c$ .

3. Применить каноническое уравнение гиперболы, учитывая действительную полуось.

4. Для варианта 1С применить определение параболы, учитывая уравнения директрисы  $d$ . Для обоих вариантов применить свойства параболы: расстояние от фокуса до вершины равно  $\frac{p}{2}$ .

5. Записать уравнение полуокружности, выделить его из уравнения окружности.

Последний тест включен в сборник тестов коррекции знаний, в котором кроме тестов содержатся опорные конспекты по аналитической геометрии.

Важным педагогическим условием эффективности коррекции знаний является то, что комплекты тестов коррекции знаний совместно со средствами индивидуализации процесса обучения должны быть включены в учебно-методические комплексы соответствующих учебных дисциплин. Подтверждена эффективность использования адаптированных к тематическому плану дисциплины учебных пособий, которые содержат тесты коррекции знаний. Включение тестов коррекции знаний в учебные и учебно-методические пособия позволяют использовать их не только при непосредственном руководстве преподавателя, но и для самостоятельной работы студентов.

Проиллюстрируем примером тест работы с книгой, разработанный в рамках четвертого подхода (включен в адаптированное учебное пособие).

### Тест работы с книгой «Степенные ряды»

№	Содержание	Теория и типовые примеры	
1	Степенные ряды. Основные понятия	Определение степенного ряда	с. 35
		Теорема Абеля Область сходимости степенного ряда	с. 34–36
2	Свойства степенных рядов	Дифференцирование	с. 47
		Интегрирование	с. 47
3	Ряды Тейлора и Маклорена	Определение Условия разложения	с. 50–51
		Ряды Маклорена для некоторых элементарных функций	с. 53
4	Применение степенных рядов	Вычисление значений функций	с. 63
		Интегрирование функций	с. 71
		Интегрирование дифференциальных уравнений	с. 79

Номера страниц в последнем столбце таблицы-теста – это номера страниц адаптированного пособия «Числовые и степенные ряды: самоконтроль и коррекция знаний», на которых можно ознакомиться с соответствующим учебным материалом. Несмотря на простоту корректирующих тестов данного типа использование их в качестве задания на самостоятельную вне-аудиторную работу повышает успешность обучения. Данным тестом корректируются теоретические знания определений и теорем по разделу «Степенные ряды». Однако кроме этого выполнение заданий теста позволяет корректировать системность, полноту, конкретность, оперативность знаний. Тест относится к репродуктивному уровню – дополнительные указания нецелесо-

образны. В учебном пособии «Числовые и степенные ряды: самоконтроль и коррекция знаний» для каждой из строк таблицы имеются трехуровневые тесты коррекции знаний с указаниями и опорные конспекты.

В итоге следует сделать вывод, что тест коррекции знаний логично дополняет перечень методов педагогической диагностики и в комплексе с другими методами позволяет осуществлять в учебном процессе коррекцию знаний на основе педагогической диагностики.

#### **4.4. Технология коррекции знаний на основе педагогической диагностики**

Концептуальная модель коррекции знаний на основе педагогической диагностики содержит теоретические идеи, принципы, методы, что дает возможность разработки соответствующей технологии коррекции знаний.

*Содержательный* компонент технологии зависит от предметного содержания коррекции знаний, этапа обучения и предполагает соответствующее описание целей коррекции знаний. При этом необходимо учитывать:

- 1) уровень знаний и умений обучающихся;
- 2) индивидуальные психологические особенности обучающихся.

Основу технологии коррекции знаний представляет ее *диагностический* компонент, который включает рейтинговый контроль и корректирующую диагностику. Тест-рейтинговая система контроля и оценки знаний студентов достаточно хорошо прижилась в современной высшей школе, где она весьма распространена и, несмотря на различия в деталях шкалирования, позволяет формировать как рейтинг студента по отдельным учебным дисциплинам, так и по совокупности всех результатов обучения. В рамках вуза рейтинговый контроль обязан быть

унифицированным, иметь четкие оценочные критерии. Рейтинг считается объективным показателем успешности обучения. Задания текущего контроля, позволяющие формировать рейтинг, – включаются в фонды оценочных средств и закрыты от студентов. Мероприятия рейтингового контроля производятся по определенному графику и обладают свойством дискретности.

В противоположность рейтинговому контролю *корректирующая диагностика* не предназначена для оценки студента. Она не является элементом непосредственного накопления рейтинга, доступна всем студентам, служит исключительно целям успешности обучения студентов, позволяет вовлекать их в процесс обучения в качестве субъектов, равноправных с преподавателем, основана на доверительных отношениях между студентом и преподавателем. Для реализации целей корректирующей диагностики применяется весь перечень средств коррекции знаний, но центральное место среди всех средств занимают тесты коррекции знаний. Мероприятия корректирующей диагностики не фиксированы во времени, включают самокоррекцию, то есть по сути осуществляются непрерывно в отличие от дискретных мероприятий рейтингового контроля. Корректирующая диагностика неразрывно связана с содержательным компонентом технологии коррекции знаний и реализуется в ее процессуальном компоненте.

Для описания *процессуального компонента* технологии коррекции знаний требуется выделить формы, методы и средства коррекции знаний, а также выявить их взаимосвязи в учебном процессе вуза. На этом этапе важна *разработка структурно-логических схем учебных дисциплин специализации*, выявление межпредметных логических связей и на этой основе согласование графика прохождения дисциплин, нацеленное на отсутствие нарушения данных связей. Решение данной задачи имеет определенные организационные трудности, но позволяет частично решить проблему коррекции знаний студентов и оказывает по-

зитивное влияние на качество знаний. Далее необходимо осуществить *подбор средств коррекции знаний*:

1) для фронтальной работы с учебной группой, учитывая ее психологический климат и фоновый уровень знаний;

2) для индивидуальной коррекции знаний каждого студента, учитывая индивидуальные особенности психологического и когнитивного плана.

Средства коррекции знаний реализуются через ее *формы*. В различных источниках описывается три специальные формы коррекции знаний студентов в вузе:

1) групповая форма организации профилактической коррекции – пропедевтический курс по учебной дисциплине, необходимость введения которого часто диктуется объективным нарушением структурно-логических связей между содержанием учебных предметов в школе и требованиями вуза, а также между дисциплинами в вузе;

2) групповая или индивидуальная форма коррекции знаний, осуществляющей обратную связь – репетиторский курс по учебной дисциплине, потребность в котором часто возникает по ряду субъективных причин, связанных с организацией учебного процесса;

3) универсальная форма для эпизодической коррекции знаний – консультация.

В основном же коррекция знаний должна осуществляться через традиционные формы организации учебного процесса:

1) в аудиторное время – лекции, практические занятия, семинары, лабораторные и контрольные работы;

2) во внеаудиторное время – самостоятельная и научно-исследовательская работа студентов.

Материальные средства коррекции знаний инвариантны к ее формам.

Последний элемент процессуального компонента технологии коррекции знаний – *оценка сдвига в уровне знаний студен-*

тов, которая выполняется по результатам текущего и периодического контроля.

Практическая работа по введению коррекции знаний на основе педагогической диагностики осуществляется в семи российских вузах более десяти лет. Результаты, полученные в рамках предложенной технологии, прогнозируемы и воспроизводимы. Разработанная схема коррекции знаний на основе педагогической диагностики обладает свойствами целостности, системности, комплексности, научности, концептуальности, логичности, структурированности, иерархичности, гибкости и вариативности, процессуальна, управляема, инструментальна, диагностична, прогнозируема, имеет развивающий характер. Таким образом, по совокупности характеристик она действительно является педагогической технологией.

Эмпирическая работа позволила установить, что введение системы коррекции знаний в учебный процесс:

1) полезно на любом этапе обучения, а не только на младших курсах;

2) при реализации на предметном содержании одной или нескольких дисциплин повышает успешность обучения не только по этим, но и по другим дисциплинам;

3) дает возможность наиболее эффективно использовать учебно-методический комплекс.

Положительное влияние технологии коррекции знаний студентов в вузе на учебный процесс проявляется в следующем:

– корректируются все основные качества знаний (полнота и глубина; систематичность и системность; оперативность и гибкость; конкретность и обобщенность; свернутость и развернутость; осознанность и прочность), учебные умения и познавательная деятельность;

– реализуется потенциал как слабо- и среднеуспевающих студентов, так и одаренных, высокоуспевающих студентов;



- стимулируется творческая и исследовательская активность студентов в том числе среди слабо- и среднеуспевающих;
- снимается когнитивный диссонанс и происходит полная реализация учебного потенциала каждого студента;
- данные педагогической диагностики используются адекватно уровням управления различными субъектами коррекции, что дает возможность экономии времени для всех участников образовательного процесса;
- сохраняется долговременный характер успешности обучения, которая инвариантна относительно всех учебных дисциплин и в перспективе перерастает в профессиональную успешность;
- происходит переход коррекции знаний на уровни взаимокоррекции и самокоррекции.

В итоге можно констатировать, что система коррекции знаний студентов в вузе является естественным и необходимым развитием педагогической диагностики, находится в русле современных требований к подготовке выпускников высшей школы. Педагогическая диагностика при этом перестает быть самодостаточным теоретическим конструктом и в полной мере реализует функции, направленные на повышение качества образования.

#### **4.5. Рекомендации по использованию методов педагогической диагностики на конкретных видах занятий**

Для преподавателя-практика существенной является информация о выборе методов педагогической диагностики для коррекции знаний на конкретных видах занятий в вузе. Опыт работы автора позволяет дать некоторые рекомендации.

Прежде всего остановимся на коррекции знаний в системе аудиторной работы при проведении наиболее распространенных видов учебных занятий.

Центральное место в вузовском обучении традиционно занимает лекция. Ее целью является усвоение определенной ФГОС ВО системы научных знаний – сущности и взаимосвязей новых понятий, теорий, концепций, фактов, алгоритмов решения задач, которые типичны в рамках изучаемой дисциплины, стандартных и альтернативных подходов к рассмотрению изучаемых разделов науки, знакомство с методологией научного исследования. Кроме того, лекция призвана установить связь между остальными видами занятий и определить место каждого занятия в рассматриваемой теме. Синхронизация материала должна осуществляться между лекцией, практическими, лабораторными, семинарскими занятиями, учебными занятиями по смежным дисциплинам, самостоятельной работой студентов а также планируемыми консультациями.

Лекция крайне важна для формирования культуры умственного труда, позволяет развивать основные качества мышления. Лектор традиционно обеспечивает нравственные аспекты занятия, эмоциональность формы изложения, информативность и научность лекции, аргументированность и доказательность нового учебного знания. При подготовке к лекции педагог продумывает структуру и логику изложения вводимого учебного материала, выбирает приемы акцентирования внимания студентов на главных идеях, подходах, положениях, выводах, находит доступное и ясное объяснение новым терминам и обозначаемым ими понятий, формулирует проблемные вопросы и задачи. Для облегчения восприятия материала на лекции традиционно используются различные ТСО, средства наглядности и другие дидактические материалы. Для коррекции знаний в связи с этим на лекции могут быть применены возможности мультимедиа, справочная и учебная литература, опорные конспекты, модели и другие средства обеспечения наглядности. При этом следует отметить, что данные дидактические средства в большей степени направлены на получение новых знаний.

Собственно корректирующим методом на лекции можно считать устный фронтальный опрос, который часто практикуется опытными преподавателями. Однако, по данным психологов [5], многие студенты обладают низкой способностью к считыванию информации и слабой концентрацией внимания, что делает фронтальный опрос малоэффективным.

Проведение тестов коррекции знаний в начале или в конце лекции становится тем самым органично вошедшим в учебный процесс элементом лекции, который позволяет осуществлять коррекцию знаний каждого обучающегося. Тестирование на лекции позволяет эффективно обосновать необходимость лекции в учебном процессе, так как снимает наиболее веское в рамках компетентностного подхода критическое замечание к лекции об отсутствии индивидуального подхода к обучающимся. Лекционный тест коррекции знаний учитывает цели лекции, общие закономерности усвоения и индивидуальные особенности каждого студента. В итоге через адресный тест на этапе актуализации вводимого учебного материала на лекции возможен дифференцированный и даже индивидуальный подходы к обучающимся.

Педагогически продуманный выбор методов реализации диагностического компонента лекции делает правомерным рассмотрение коррекционной функции лекции, которая априори с лекцией не связывается:

1) Для коррекции фонового уровня знаний студентов применяется привычный устный фронтальный опрос, постановка и ответы на проблемные вопросы, запланированные ошибки, микродискуссии и т.д. При этом безусловно корректируются познавательные умения и индивидуальные знания отдельных студентов. Ключевое слово в последнем предложении – «отдельных». При реализации всех перечисленных приемов традиционно работает не более 10% аудитории. Для этих 10% данных приемов достаточно, лекция им нужна и полезна. Остальные студенты в

лучшем случае просто пишут текст лекции, а могут быть и заняты другими делами.

2) Для коррекции индивидуального уровня знаний студентов применяются тесты коррекции знаний. Это вовлекает в процесс осмысления лекционного материала уже не часть, а всех обучающихся, что автоматически повышает фоновый уровень знаний студентов, а также делает более эффективными перечисленные методы коррекции фонового уровня знаний.

Использование тестов коррекции знаний на лекции дает также возможность осуществления самокоррекции и взаимокоррекции знаний студентов на этом виде занятий, так как:

1) коррекция знаний при работе с тестами организуется непосредственно на занятии;

2) работа с тестами коррекции знаний позволяет выявить пробелы в знаниях студента, чтобы далее должным образом организовать самостоятельную работу во внеаудиторное время либо своевременно обратиться к преподавателю за консультацией.

В процессе работы с тестами коррекции знаний выявилось, что при систематическом применении тестов обучающиеся постепенно, при планомерном снижении роли преподавателя в коррекции знаний приобретают навыки самодиагностики и самокоррекции. Таким образом, лекция становится важным элементом в системе коррекции знаний обучающегося.

*Практические занятия* по учебным дисциплинам традиционно осуществляют функцию обратной связи в обучении. Соответственно, именно на них, как правило, проводятся основные мероприятия по контролю, оценке и коррекции знаний обучающихся. Цель практических занятий – расширение, детализация и углубление знаний, полученных на лекции в теоретическом виде, а также приобретение профессионально важных умений и навыков.

На практическом занятии можно применять достаточно широкий спектр методов и приемов коррекции знаний, но ос-

новным методом следует признать тесты коррекции знаний. Практическое занятие в организационном плане должно быть в идеале обеспечено адекватным уровнем подготовки к занятию учебной группы (это может быть достигнуто, например, за счет проведенной перед занятием консультации), а в реалии хотя бы с адаптации преподавателя к наличному фоновому уровню знаний группы при воплощении плана занятия.

Для этого на предыдущем занятии (в том числе и лекционном) может быть проведен аддитивный тест [7], а в начале занятия реализована корректирующая диагностика посредством устного фронтального опроса, иногда – письменного корректирующего теста. Следует пояснить, что, несмотря на существующее мнение [23] о пользе компьютерного или письменного констатирующе-корректирующего контроля в начале занятия, таковой часто дезорганизует занятие и не позволяет следовать его целям. Эффективность письменного контроля в начале занятия подтверждена лишь в малочисленных учебных группах (до 8 человек). Целесообразно выполнить тест коррекции знаний накануне занятия, особенно важно решить тесты-руководства работы с книгой. В конце занятия время наиболее подходит для проведения коррекции знаний.

На практическом занятии принято достаточно длительно применять устный опрос студентов у доски. Одной из распространенных ошибок преподавателя является вызов к доске «желающих», хорошо понявших тему студентов, владеющих как текущим, так и предыдущим материалом. Это не дает возможности сформулировать цели коррекции знаний и подобрать соответствующие методы. Нужно, чтобы у доски в той или иной форме работали все студенты независимо от уровня их знаний.

Полезным приемом для коррекции знаний на практическом занятии является взаимоконтроль студентов. В процессе взаимоконтроля эффективно корректируются знания как «контролера», так и «проверяемого» [46]. Однако распределение ролей

должно осуществляться строго в соответствии с психологическими особенностями студентов, так как в противном случае могут ухудшиться знания «контролера». Близким по сути распространенным и обладающим диагностически-коррекционным потенциалом приемом коррекции знаний является работа над упражнениями в малых группах или в парном режиме («учитель – ученик»).

Назначение консультантов из числа «сильных» студентов помогает таковым осуществить самодиагностику, корректировать глубину и осознанность знаний. Однако при выборе консультантов недостаточно ориентироваться только на их высокий уровень знаний – нужно обязательно учитывать психологические особенности и систему взаимоотношений с группой.

Для коррекции знаний *междисциплинарного, профессионального* характера из аудиторных занятий наиболее адекватна лабораторная работа. Именно на этом виде занятий закладывается переход предметных компетенций в профессиональную компетентность, а коррекция знаний, позволяющая осуществить данный переход, происходит в большей степени посредством лабораторного метода. На лабораторном занятии важным средством коррекции знаний становится компьютер.

Несмотря на разные цели и возможности реализации коррекции знаний на разных видах аудиторных занятий, можно выделить комплекс методов с большей или меньшей эффективностью применяемых достаточно инвариантно к виду занятия. Данные методы, а также их возможности для диагностики фоновое уровня знаний учебной группы (крайне важно для организации аудиторного занятия преподавателем, непосредственно влияет на содержание плана занятия) и индивидуальных знаний студентов (крайне важно для реализации конечных целей обучения), коррекции знаний студентов на разных видах аудиторных занятий обобщены в таблице 4.4.

Таблица 4.4

**Оценка возможностей приемов педагогической диагностики  
на аудиторных занятиях в вузе для оценки фонового  
и индивидуального уровней знаний и их коррекции<sup>16</sup>**

№ п/п	Приемы диагностики на аудиторных занятиях	Возможность диагностики		Возможность использования для коррекции знаний		
		фонового уровня знаний учебной группы	индивидуального уровня знаний каждого студента	На лекции	На практическом заня- тии и семинаре	На лабораторной работе
1	2	3	4	5	6	7
1	Учет результатов рубежных контролей по темам, актуальным для восприятия нового материала (осуществляется до подготовки к практическому занятию)	++	++	++	++	++
2	Устный фронтальный опрос в начале занятия (констатирующе-корректирующий)	+		++	++	+
3	Обсуждение презентации хода предстоящей работы	++	+		+	+++
4	Подготовка и оформление отчета о выполненной работе					+++
5	Индивидуальный опрос студента у доски с устным комментированием его ответа товарищами	+	+		+++	

<sup>16</sup> Знак «+» означает слабые возможности, знак «++» – средние возможности и «+++» – сильные возможности

Продолжение табл. 4.4

1	2	3	4	5	6	7
6	Индивидуальный опрос студента у доски с записями плана его ответа в тетрадях всеми обучающимися, письменным комментированием		+		+++	
7	Взаимодиагностика у доски или с места для выявления затруднений и формулировки вопроса преподавателю		+		+++	
8	Выполнение письменных работ в парном режиме «обучающий – обучающийся»		+		+++	
9	Взаимодиагностика путем выполнения письменных работ и рецензированием товарища		+		+++	
10	Взаимодиагностика студентов, когда ответственный за тему студент выполняет роль преподавателя		+		++	
11	Взаимодиагностика путем выполнения письменных работ и рецензией студента, наиболее компетентного в изучаемом материале (по мнению товарищей)		+		+++	
12	Взаимодиагностика по заранее заданным сложным вопросам темы с целью отработки и закрепления трудного материала		+		+++	
13	Опрос-игра «Спрашивали – отвечаем»: студенты делятся на три группы, первая готовит вопросы, вторая – отвечает, третья – проверяет и выставляет оценки	+	+		++	



Продолжение табл. 4.4

1	2	3	4	5	6	7
14	Взаимодиагностика цепочкой: первый студент формулирует вопрос, следующий отвечает, задает вопрос третьему студенту и т.д.	+	+		++	
15	Индивидуальное собеседование с преподавателем		+		++	
16	Собеседование с преподавателем в малой группе (до шести человек)	+	+		++	
17	Взаимооценка и самооценка письменных работ при наличии эталона ответа		+		++	
18	Письменные диктанты по формулам, определениям, теоремам и т.п. с последующей самооценкой при работе с книгой или конспектом		+		++	
19	Решение нетривиальных задач		+		+++	
20	Составление алгоритма решения задач		+		+++	
21	Творческие задания		+		+++	
22	Конкурс на лучшее решение задачи, в том числе с привлечением средств пакетов прикладных программ, разработку опорного конспекта, справочника плаката, компьютерной презентации темы и т.п.		+		+++	
23	Самодиагностика и самооценка знаний на основе выданных преподавателем критериев		+		++	

Окончание табл. 4.4

1	2	3	4	5	6	7
24	Зачет на основе групповой подготовки по пройденной теме: одна группа получает сложные теоретические вопросы и готовит их для разъяснения товарищам, другая группа работает над аспектами их применения на практике, третья решает практические задания	+			++	
25	Самодиагностика знаний при работе с обучающей компьютерной программой либо проверке классического решения задачи путем выполнения его в пакете прикладных программ		+		+++	
26	Устный фронтальный опрос в конце занятия (корректирующий, акцентирующий внимание на основных моментах)	++	+	+	++	
27	Постановка проблемных вопросов и вопросов, нацеленных на констатацию факта усвоения / неусвоения материала	++	+	++	++	++
28	Наблюдение за работой обучающихся	+		+	++	+
29	Проведение микродискуссий	+	+	++	++	
30	Запланированные ошибки	+	+	+	++	
31	Лабораторный метод	+	++		++	+++
32	Исследовательский метод				++	++
33	Работа с книгой, работа с информацией		+	+	+	++
34	Контрольное тестирование			+	+	+
35	Система индивидуализированных тестов коррекции знаний	+	+++	++ +	+++	++

Несмотря на важность обсуждения возможностей коррекции знаний на аудиторных занятиях, без специальной организации внеаудиторного времени полноценная коррекция невозможна. Аудиторные занятия: лекция, практическое, лабораторное, семинарское – обеспечивают различные элементы коррекции знаний, однако задача коррекции при этом остается вторичной по отношению к основным целям занятия. Поэтому прежде всего необходимо обсудить приемы коррекции знаний на консультациях, в период самостоятельной работы студентов и при осуществлении научно-исследовательской работы.

Такая форма учебной работы в вузе, как *консультация* достаточно редко выступает в качестве объекта педагогических исследований, в большинстве учебных источников по педагогике вообще не рассматривается. В педагогической практике преподаватели также не всегда акцентируют внимание на консультации, рассматривая ее как дополнительное к учебному процессу эпизодическое мероприятие, проводимое спонтанно, без специальной подготовки. Более того, достаточно распространена и абсурдна ситуация подмены консультации как занятия по коррекции знаний на процедуру передачи задолженностей. Однако имеется и другое мнение. В некоторых источниках консультация позиционируется как *«основной вид аудиторных занятий»* [6]. Студенты же традиционно воспринимают консультацию как единственное занятие, на котором с помощью преподавателя можно осуществить коррекцию знаний.

Название «консультация» происходит от латинского слова «*consultatio*» – совещание, обсуждение. Наиболее типичное толкование смысла слова в дидактике согласовано со следующими позициями:

– консультация – *форма руководства* самостоятельной работой студентов и оказания им помощи в усвоении учебного материала;

– консультация – *вид учебных занятий*, на котором студенты просят разъяснений и совета преподавателя по определенным вопросам, связанным с процессом обучения [6]. С данной точки зрения следует подчеркнуть, что консультация подразумевает равноправие студента и преподавателя при достижении конечной цели («совещание»), вариативность результата консультирования («совет», но не инструкция).

Увеличение объема учебной информации, тенденции к снижению аудиторного времени работы, дифференциация школьной подготовки абитуриентов, необходимость обеспечения запроса общества к подготовке мобильных, нестандартно мыслящих специалистов неминуемо приведут к увеличению веса консультации.

Обобщая различные представления о консультации [6], можно заключить, что *консультация в учебном процессе вуза есть учебное занятие, на котором осуществляется индивидуальная коррекция знаний каждого студента и коррекция фоновое уровня знаний учебной группы (подгруппы, сформированной по определенным признакам) во взаимодействии всех субъектов учебного процесса с использованием широкого спектра методов обучения и педагогической диагностики.*

Следует подчеркнуть, что консультация – *единственный вид учебных занятий*, являющихся занятиями по коррекции знаний.

В литературе [35] отмечаются следующие функции консультации по отношению к студентам:

- установление уровня своих знаний;
- закрепление знаний;
- дополнение, углубление, уточнение знаний;
- приобретение навыков самостоятельного учебного и научного поиска;
- развитие интереса к избранной специальности.

В обобщенном виде данные функции входят в более емкую функцию коррекции знаний студента.

Функции консультации по отношению к преподавателю представлены более кратко:

- изучение индивидуальности студента;
- установление уровня знаний студента.

Однако данная позиция не вполне правильна. Правильным будет четкое представление об уровне знаний (устанавливается в ходе мероприятий текущего контроля и корректирующей диагностики) и индивидуальных характеристиках студента (опыт общения со студентом в совокупности с данными психологов) уже к моменту консультации. Консультация же призвана помочь преподавателю осуществить не одномоментную коррекцию на конкретном занятии, а разработать стратегию коррекции в целостном учебном процессе, подобрать для этого соответствующие средства.

В идеале консультация позволяет и студенту, и преподавателю получить ответ на самые важные для обеих сторон взаимодополняемые вопросы. Для студента вопрос звучит следующим образом: «Как учиться? Что сделать, чтобы иметь качественные знания и высокую успеваемость?». Для преподавателя данная формулировка трансформируется: «Как учить? Что сделать, чтобы студент имел качественные знания и высокую успеваемость?». Поиск ответа на эти вопросы повышает важность консультации, так как приходится признать, что на этом занятии осуществляется не только коррекция знаний студента, но и коррекция знаний преподавателя как в методическом плане, так и в сфере преподаваемой дисциплины.

Имеет место классификация консультаций по различным основаниям [35].

1. *В связи с контингентом студентов* – поточные, групповые и индивидуальные консультации. Групповые и поточные консультации проводятся, как правило, накануне контрольных мероприятий (лабораторные, контрольные работы, зачеты и экзамены), некоторых практических занятий, семинаров, учебных игр, индивидуальные – систематически.

2. *В связи с этапами учебного процесса* – вводные, текущие и итоговые консультации.

3. *В связи с целями и задачами* – установочные, методические, контрольные, проблемные.

4. *В связи со средствами проведения* – классические словесные, письменные, стенды-консультации, витрины-консультации, виртуальные.

5. *В связи со способом проведения* – консультация-совет, консультация-разъяснение, консультация-обсуждение, комбинированная.

Опыт показывает, что реальная консультация часто проводится с большим количеством студентов (количество которых возрастает к концу семестра) в то время как функции консультации предполагают преимущественно индивидуальную работу преподавателя со студентом. Очевидно, для оптимизации консультации необходимо при консультационной работе с группой студентов индивидуализировать подход к каждому отдельному обучающемуся. Этого можно достичь, если дополнить способы проведения консультации методами и приемами педагогической диагностики, которые одновременно являются и средством коррекции знаний.

На консультации можно применять все приемы диагностики, эффективность которых рассматривалась для применения на аудиторных занятиях (таблица 4.2). Однако консультация характеризуется более мягкой регламентацией по времени, возможностями большей вариативности при создании подгрупп, то есть имеет резервы диагностических и коррекционных возможностей каждого приема. Консультация позволяет обучить студентов самодиагностике, взаимодиагностике, эффективно организовать работу в группах. Общие подходы и требования к реализации приемов те же, что и в аудитории, но учебная обстановка на консультации менее формальна. В качестве дидактического обеспечения приемов коррекции знаний полезно использовать пособия, содержащие тесты коррекции знаний.

Современная тенденция в образовании, которая предполагает значительное уменьшение аудиторной нагрузки студента и увеличение объема его *самостоятельной работы*, теоретически дает студенту возможность уделять много времени работе с литературой и компьютерными ресурсами, заниматься научными исследованиями, получать профессиональные умения и навыки. Практически же студент, способный это делать, является исключением из правил. Большинство студентов нужно учить организации самостоятельной работы. Немаловажно и то, что результаты самостоятельной работы невозможно оценить, как невозможно и контролировать использование учебного времени, отведенного рабочей учебной программой на самостоятельную работу. Следовательно, требуется пересмотр целей самостоятельной работы, ее видов и форм, разработка соответствующего информационного и учебно-методического обеспечения, подбор диагностического инструментария.

Самостоятельная работа – это вид организованной преподавателем деятельности обучающихся, которая может быть весьма разнообразной, но при этом направлена на выполнение конкретной дидактической цели в специально выделенное время. Самостоятельная работа может выполняться либо в присутствии преподавателя, который не вмешивается в деятельность обучающихся, либо в его отсутствие. Самыми частыми целями являются поиск понятного источника новых знаний (книги, журнала, учебного сайта, обучающей программы, конспекта лекций и т.д.), получение новых знаний с использованием известных источников, осмысление и закрепление новых знаний, формирование и развитие умений и навыков в использовании новых знаний. Существует два подхода к определению самостоятельной работы:

1) самостоятельная работа – это учебное задание, которое является объектом деятельности обучающегося;

2) самостоятельная работа – это форма проявления соответствующей деятельности: памяти, мышления, творческого воображения при выполнении задания, что в итоге позволяет либо получить новое знание, либо углубить и расширить сферу действия имеющихся знаний, то есть осуществить коррекцию знаний.

Как *форма обучения* во внеаудиторное время самостоятельная работа имеет существенный коррекционный потенциал и по отношению к знаниям обучающегося, и по отношению к развитию познавательных умений. Основной задачей преподавателя является постепенное освобождение студента от внешнего контроля в пользу самоконтроля, умений планирования результатов своей деятельности, умений организовать деятельность других.

Как *средство обучения* самостоятельная работа студентов:

– соответствует дидактическим целям и задачам в различные моменты обучения;

– систематизирует определенный объем знаний, умений и навыков для решения изучаемых классов учебных задач, реализует коррекцию имеющихся знаний и познавательных умений, повышает уровень мыслительной деятельности студентов на каждом этапе их движения от незнания к знанию;

– вырабатывает психологическую установку на систематическую самокоррекцию своих знаний и получение новых знаний, а также умения ориентироваться в потоке разноплановой информации при решении новых задач, которые вначале ставятся преподавателем, а затем предполагают самостоятельную постановку, самоорганизацию работы и самоконтроль;

– является важнейшим инструментом педагогического руководства и управления самостоятельной познавательной деятельностью студентов в процессе обучения.

Для того, чтобы эффективно использовать самостоятельную работу студентов для коррекции их знаний необходимо систематизировать виды самостоятельной работы. Наиболее



часто в педагогической литературе называются следующие виды самостоятельной работы студентов.

1. Работа с книгой. Это работа с текстовым и графическим материалом учебной, научной или справочной литературы: запись и заучивание основных учебных сведений, составление плана ответа по прочитанному тексту, конспектирование, попытки найти ответы на поставленные преподавателем вопросы, поиск алгоритмов решения задач, анализ, сравнение, обобщение и систематизация материала. При этом студент может работать с одним или несколькими источниками, которые могут быть как рекомендованы преподавателем, так и получены в результате самостоятельного библиографического поиска.

2. Работа с компьютером. Сюда входит работа с информацией, полученной из локальных и глобальных сетей и баз данных, работа с электронной ученой литературой, различные виды компьютерного тестирования, работа с пакетами прикладных программ, программами специального назначения и программирование в целях компьютерного моделирования, реализации математических расчетов, составления отчетов, написания рефератов, виртуальные консультации и т.д.). Данный метод по существу является современной интерпретацией метода работы с книгой с учетом изменившихся способов хранения и передачи информации. Он дает возможность реализовать и другие традиционные виды самостоятельной работы. Метод должен быть использован в комплексе с методом работы с книгой.

3. Упражнения. Сюда относят тренировочные, воспроизводящие упражнения по образцу, реконструктивные упражнения, составление различных задач и их решение, рецензирование ответов товарищей, взаимооценку и т.д.

4. Работа с тестами. Это могут быть бланковые тесты, задания программированного контроля, компьютерные тесты, в том числе адаптивные обучающие тесты.

5. Проверочные самостоятельные работы. Как правило, данный вид работы проводится под контролем преподавателя и позволяет обобщить учебный материал существенного для содержания учебной дисциплины раздела.

6. Выполнение лабораторных работ. Для данного вида работы характерно проведение учебного эксперимента с применением лабораторного оборудования либо компьютерной модели.

7. Техническое моделирование и конструирование. Предполагает самостоятельную разработку копий существующих либо новых технических устройств.

8. Подготовка докладов и рефератов. Данный вид работ позволяет осознать основы научной и деловой этики, формирует умения работы с научным текстом.

9. Научно-исследовательская работа. Традиционно научной работой студенты начинали заниматься на старших курсах. В то же время часто студенты младших курсов добиваются существенных научных результатов, которые позволяют определить перспективы их «взрослых» научных исследований.

10. Курсовое и дипломное проектирование. В идеале это вид самостоятельной работы, тесно связанный с научно-исследовательской работой, моделированием и конструированием.

Априори предполагается, что самостоятельная работа носит индивидуальный характер. Однако коллективная самостоятельная работа, которая организована в парах или при участии трех человек, может иметь большую эффективность [6]. В этом случае происходит взаимная интеллектуальная активность и усиление фактора мотивации в ходе взаимоконтроля и взаимооценки. Совместная работа стимулирует каждого участника как к коррекции собственных знаний, так и к коррекции знаний партнеров. При этом корректирующая деятельность преподавателя фактически отсутствует. Работа в группах подтверждает свою эффективность при выполнении лабораторных работ, подготовке докладов и рефератов, участии в научно-исследова-

тельской работе. В целях коррекции знаний целесообразны и проверочные самостоятельные работы в парном режиме или малых группах на аудиторных занятиях. В то же время, чтобы не снизить эффект от групповой работы по сравнению с индивидуальной, обязательно необходимо учитывать индивидуальные психологические особенности обучающихся.

Потребность в коррекции знаний в ходе самостоятельной работы может возникнуть у студента только как результат адекватной самооценки своих знаний и умений. Большинство студентов считают, что они имеют более верное представление об успешности собственной учебной деятельности, чем преподаватели. В то же время весьма специфичен основной оценочный критерий качества учебной работы, а следовательно, и знаний – затраченный на освоение учебной дисциплины труд [11, с. 18]. Каждому преподавателю знакома фраза на экзамене: «Я знаю ответ на этот вопрос, я его учил». Поэтому крайне важно обучить студента самоконтролю знаний. Доказано [46], что формирование навыка самоконтроля возможно только в процессе постепенного перехода от внешнего контроля преподавателем к студенческому взаимоконтролю, а в итоге – к самоконтролю. Данный процесс требует очень тщательного подбора дидактических средств, его организация сложна для преподавателя.

Тесты коррекции знаний могут помочь решить поставленную задачу. Использование сборников тестов коррекции знаний позволяет реализовать все необходимые этапы формирования самостоятельно мыслящего специалиста:

- 1) организация работы и контроль преподавателем (лекции);
- 2) организация работы преподавателем и контроль на уровнях «преподаватель», «взаимоконтроль», «самоконтроль» (практические занятия);
- 3) организация работы на уровнях «преподаватель», «взаимоорганизация», «самоорганизация»;

4) переход контроля на уровни «взаимоконтроль», «самоконтроль», где преподаватель выступает как равноправный участник контроля (консультация);

5) самоорганизация работы с выходом на самоконтроль или взаимоконтроль (внеаудиторная самостоятельная работа).

Таким образом, тесты коррекции знаний могут стать центральным звеном при осуществлении коррекции знаний в системе самостоятельной работы студента.

Отдельное место среди видов самостоятельной работы в плане коррекции знаний занимает *научно-исследовательская работа* [6]. Учебное познание представляет собой поступательное движение через познавательные барьеры, в результате которого студент должен в той или иной степени самостоятельно добыть искомое знание [34]. Рассматривая уровни, на которые поставлены барьеры, можно рассмотреть три последовательные высоты, на которых осуществляется коррекция знаний:

1) проблемное обучение;

2) педагогическая диагностика для осуществления индивидуального подхода к обучающимся. Работа с тестами коррекции знаний на различных видах занятий позволяет как устанавливать познавательные барьеры в учебной ситуации, так и преодолевать их в ходе осознания учебной информации. В диагностическом плане важно, что тесты коррекции знаний позволяют диагностировать не только имеющиеся знания обучающихся, но и процесс получения этих знаний. Необходимо отметить, что на этом уровне барьеры субъективны, их преодоление приводит к открытию давно известных обществу знаний, что удовлетворяет не всех студентов;

3) объективно новое знание и процесс его получения. Этот уровень реализуется в ходе научного исследования. Научно-исследовательская работа обучающегося осуществляется при комплексной подготовке будущего специалиста и реализуется по нескольким направлениям. *Первое направление* – научно-

исследовательская работа, непосредственно включенная в учебный процесс (типовые программные исследования и учебные исследовательские работы). *Второе направление* – научно-исследовательская работа, выполняемая за пределами учебной программы и во внеаудиторное время (предметные и проблемные кружки; проблемные лаборатории; участие в научных и научно-практических конференциях и т.д.). *Третье направление* подготовки специалистов-исследователей – предметные олимпиады, дни научного творчества, различные творческие конкурсы (например, «Лучший по профессии», «Лучший математик»).

Следует считать ошибочным, что не требуется коррекция знаний студентов, увлеченных научной работой или активно участвующих в конкурсных мероприятиях. Опыт работы со студентами при подготовке к предметным олимпиадам и конкурсам показал, что практически у всех участников отсутствует системность знаний, имеют место и пробелы в базовых знаниях. Именно такие студенты наиболее вдумчиво работают с тестами коррекции знаний и признают их эффективность при подготовке к конкурсным мероприятиям наряду с приемами решения нестандартных задач.

Более того, замечено, что активными участниками предметных методических семинаров, членами научного общества часто становятся студенты с весьма посредственной успеваемостью. Как правило, они имеют нестандартное мышление, способны генерировать продуктивные идеи, но затрудняются в обосновании и изложении окончательного решения задачи. И тут тоже нужна коррекция знаний.

Отдельно следует сказать и о тематике научных работ. Часто студентам, желающим участвовать в научной работе кафедры, предлагаются темы рефератов, которые следовало бы назвать псевдонаучными. Например, математическими методами нужно решить задачу прикладного содержания, не содержащую элементов научной новизны. Несмотря на то, что в ходе реше-

ния подобных задач обрабатываются основные методы научного исследования, привлекается нестандартный математический аппарат, такие задания доводятся до конца только студентами с развитым чувством ответственности. Наибольший эффект в плане коррекции знаний может иметь задача, имеющая перспективы развития научного исследования, в частности, заинтересованных студентов можно включать в работу договорных НИР кафедр.

В итоге, можно с уверенностью говорить, что научная работа студентов вносит существенный вклад в процесс коррекции их знаний, так как помимо научного результата студенты получают результат творческого преобразования собственной личности посредством преодоления объективных познавательных барьеров, поднимают на более высокий уровень самостоятельность, креативность, развивают аналитическое мышление.

Коррекция знаний может с успехом реализоваться через все формы обучения. Пытаясь понять механизмы коррекции знаний, проникнуть в ее сущность, выбрать оптимальные методы и формы, на текущем этапе работы мы сознательно отказались от использования компьютера в качестве основного инструмента коррекции знаний. В то же время надо признать, что разработанная компьютерная версия системы коррекции знаний может усилить коррекционную составляющую самостоятельной работы студента и будет незаменимым компонентом дистанционного обучения. Таким образом, важной перспективной задачей является создание компьютерной системы коррекции знаний.

#### Библиографический список по главе 4

1. Аванесов, В.С. Композиция тестовых заданий: учебная книга / В.С. Аванесов. – М.: Центр тестирования, 2002. – 240 с.
2. Аванесов, В.С. Знания как предмет педагогического измерения [Электронный ресурс] / В.С. Аванесов // Педагогические измерения. – 2005. – № 3. – Режим доступа: URL: <http://testolog.narod.ru/EdMeasmt5.html> (Дата обращения 13.12.2013).
3. Анастаси, А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. – СПб.: Питер, 2002. – 688 с.
4. Андреев, В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
5. Артищева, Е.К. Методология изучения педагогической диагностики: монография / Е.К. Артищева. – Калининград: Изд-во БФУ им. И. Канта, 2013. – 220 с.
6. Артищева, Е.К. Коррекция знаний в вузе: теория и практика: монография / Е.К. Артищева. – Калининград: б/и, 2014. – 292 с.
7. Артищева, Е.К. Фоновый уровень знаний: сущность, анализ, оценка усвоения: монография / Е.К. Артищева, С.И. Брызгалова, В.А. Гриценко. – Калининград: Изд-во БФУ им. И. Канта, 2013. – 184 с.
8. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
9. Божович, Е.Д. Процесс учения: контроль, диагностика, коррекция, оценка: монография / Е.Д. Божович. – М.: Изд-во МПСИ, 1999. – 224 с.
10. Борытко, Н.М. Диагностическая деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Борытко / под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 288 с.
11. Бочарова, Е.П. Дидактические основы обучения будущих специалистов самоконтролю знаний: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е.П. Бочарова. – СПб.: С.-Петербург. гос. ун-т, 1996. – 40 с.
12. Гинецинский, В.И. Знание как категория педагогики: опыт педагогической когнитологии: монография / В.И. Гинецинский. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1989. – 144 с.

13. Данилова, И.Ю. Многоуровневая модель организации научно-исследовательской работы студентов как средство обеспечения качества образования в вузе: дис. ... канд. пед. наук / И.Ю. Данилова. – Рязань, 2001. – 174 с.
14. Дергунова, Н.А. Дифференцированное обучение теории вероятностей и математической статистике студентов-социологов в высшей школе: дис. ... канд. пед. наук / Н.А.Дергунова. – Астрахань, 2007. – 227 с.
15. Дергунова, Н.М. Методика самоконтроля учебных действий учащихся при изучении химии в основной школе: дис. ... канд. пед. наук / Н.М. Дергунова. – СПб., 2009. – 193 с.
16. Ефремова, Н.Ф. Тестовый контроль в образовании: учебное пособие / Н.Ф. Ефремова. – М.: Логос, 2007. – 263 с.
17. Зимовина, О.А. Индивидуализация обучения в вузе с учетом доминирующих когнитивных стилей студентов: дис. ... д-ра пед. наук / О.А. Зимовина. – Сочи: НИЦ РАО, 2001. – 280 с.
18. Иваницкий, А.И. Тематический контроль и коррекция знания по физике в старших классах средней школы: дис. ... канд. пед. наук / А.И. Иваницкий. – Киев, 1991. – 245 с.
19. Изотова, Н.В. Корректирующий контроль как фактор повышения качества обучения в вузе (на материале предметов гуманитарного цикла): дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Изотова. – Брянск, 2004. – 217 с.
20. Конаржевский, Ю.А. Система. Урок. Анализ / Ю.А. Конаржевский. – Псков: ПОИПКРО, 1996. – 440 с.
21. Ингенкамп, К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп; пер. с нем. – М.: Педагогика, 1991. – 238 с.
22. Ким, В.С. Тестирование учебных достижений: монография / В.С. Ким. – Уссурийск: УГПИ, 2007. – 214 с.
23. Кудаев, М.Р. Корректирующий контроль в учебном процессе: дидактические основы построения и реализации системы: дис. ... д-ра пед. наук / М.Р. Кудаев. – Майкоп: АГУ, 1998. – 431 с.
24. Лихачев, Б.Т. Педагогика: курс лекций: учебное пособие / Б.Т. Лихачев. – М.: Прометей, 1992. – 528 с.



25. Макаров, С.И., Когнитивная коррекция в вузе на основе электронных образовательных ресурсов / С.И. Макаров, С.А. Севастьянова, Л.И. Уфимцева // Самарский научный вестник, 2017. – Т. 6. – № 4. – С. 234–239.
26. Малявина, Т.П. Коррекция орфографических и пунктуационных умений и навыков старшеклассников как средство повышения уровня правописной грамотности: дис. ... д-ра пед. наук / Т.П. Малявина. – СПб., 2011. – 335 с.
27. Мамаева, Н.А. Разработка педагогической модели коррекции математических знаний первокурсников в техническом вузе / Н.А. Мамаева // Вестник АГТУ. – 2012. – № 2. – С. 135–140.
28. Михайлычев, Е.А. Дидактическая тестология / Е.А. Михайлычев. – М.: Народное образование, 2001. – 432 с.
29. Никитина, Т.В. Коррекция знаний и умений по физике в преподавательском обучении студентов вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.В. Никитина. – Челябинск, 2012. – 25 с.
30. Операйло, С.И. Диагностика и коррекция работоспособности студентов технического вуза: дис. ... канд. пед. наук / С.И. Операйло. – Киев, 1998. – 170 с.
31. Педагогическая диагностика в школе: учебное пособие / под ред. А.И. Кочетова. – Минск: Народная асвета, 1987. – 223 с.
32. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс: Общие основы. Процесс обучения / И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС, 2000. – Кн. 1. – 576 с.
33. Попова, А.А. Теоретические основы подготовки учителя к диагностической деятельности: дис. ... д-ра пед. наук / А.А. Попова. – Челябинск, 2000. – 306 с.
34. Попков, В.А. Дидактика высшей школы: учебное пособие / В.А. Попков, А.В. Коржуев. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 224 с.
35. Прикладная психология в высшей школе / под ред. Н.М. Пейсахова. – Казань: Изд-во КГУ, 1979. – 270 с.
36. Равен, Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Равен; пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 1999. – 144 с.

37. Савельева, С.Н. Организация контроля и коррекции учебно-познавательной деятельности обучающихся в инженерно-технических вузах: дис. ... канд. пед. наук / С.Н. Савельева. – Орел, 1999. – 184 с.
38. Садовская, И.Л. Методика коррекции усвоения знаний в процессе обучения биологии в педагогическом вузе: дис. .... канд. пед. наук / И.Л. Садовская. – Красноярск, 2000. – 197 с.
39. Сафонова, С.В. Педагогическая диагностика качества организации образовательного процесса в вузе: дис. ... канд. пед. наук / С.В. Сафонова. – М., 2008. – 257 с.
40. Слепухин, А.В. Использование новых информационных технологий для контроля и коррекции знаний учащихся по математике: дис. ... канд. пед. наук / А.В. Слепухин. – Екатеринбург, 1999. – 159 с.
41. Суховиенко, Е.А. Педагогическая диагностика успешности обучения учащихся в контексте информатизации образования: дис. ... д-ра пед. наук / Е.А. Суховиенко. – Челябинск, 2006. – 348 с.
42. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Талызина. – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 343 с.
43. Терновая, Л.Н. Коррекция процесса обучения физике на основе результатов итоговой диагностики достижений учащихся: дис. ... канд. пед. наук / Л.Н. Терновая. – М., 2010. – 239 с.
44. Федотова, Н.Л. Взаимосвязь диагностики, коррекции и контроля при обучении фонетическому оформлению речи на неродном языке: дис. ... д-ра пед. наук / Н.Л. Федотова. – СПб., 2004. – 335 с.
45. Хуторской, А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
46. Чапаева, Е. Студенческий взаимоконтроль знаний / Е. Чапаева // Высшее образование в России. – 2006. – № 9. – С. 149–152.
47. Шевандрин, Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н.И. Шевандрин. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 512 с.

48. Кондратьєва, О.М. Методична система контролю і коригування знань та умінь студентів технічних спеціальностей у процесі навчання вищої математики: дис. ... канд. пед. наук / О.М. Кондратьєва. – Черкаси, 2006. – 261 с.
49. Крилова, Т.В. Наукові основи навчання математики студентів нематематичних спеціальностей (на базі металургійних, енергетичних і електромеханічних спеціальностей вищого закладу технічної освіти): дис. ... д-ра пед. наук / Т.В. Крилова. – Київ, 1999. – 473 с.
50. Тарасенкова, Н.А. Використання знаково-символьних засобів у навчанні математики / Н.А. Тарасенкова. – Черкаси: Відлуння-Плюс, 2002. – 400 с.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ работ в области профессионального образования показал необходимость и возможность использования в подготовке будущих специалистов основ деонтологии, теории ценностно ориентированной деловой коммуникации, концепции педагогического прогнозирования, вопросов диагностики и коррекции знаний. Изучение историографии и современного состояния данных вопросов подтвердило актуальность исследуемых проблем.

Подготовка специалистов не может происходить хаотично, она должна быть целенаправленной. Поэтому мы предложили в работе системы и модели подготовки будущих специалистов к ценностно ориентированной деловой коммуникации, коррекции знаний, а также модели прогнозирования, формирования профессионально-деонтологической культуры будущих специалистов.

Описывая реализацию в профессиональном образовании данных систем и моделей, мы стремились достаточно полно показать процесс подготовки специалистов по этим направлениям. Нами предложены технологии, описание процессов профессиональной подготовки, формирования профессиональной культуры. Например, конкретизируя технологии подготовки будущих учителей к педагогическому прогнозированию, мы описали технологии подготовки будущих учителей в процессуально-описательный аспект, под которым понимается алгоритм процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения. Технологии были отнесены к акмеологическим технологиям, под которыми понимается процедура, включающая систему задач и способов продвижения специалиста к вершинам профессиональной и личностной зрелости.

При рассмотрении подготовки будущих специалистов к ценностно-ориентированной деловой коммуникации в работе

приведены программа подготовки, способы формирования ценностей у будущих экономистов. В главе конкретизированы задания для подготовки разных групп работников к ценностно-ориентированной деловой коммуникации: будущих экономистов, медицинских работников, менеджеров индустрии питания.

Деонтологические вопросы профессиональной культуры специалиста рассмотрены на примере их профессиональной переподготовки в организации дополнительного профессионального образования Федеральной противопожарной службы МЧС России. Предложена модель и технология формирования профессионально-деонтологической культуры будущего специалиста.

Важным вопросом является педагогическая диагностика как основа коррекции знаний. В монографии описаны концептуальная модель коррекции знаний на основе педагогической диагностики, технология коррекции знаний. Приведены рекомендации по использованию методов педагогической диагностики на конкретных видах занятий.

Процесс подготовки будущих специалистов возможен как на основе формирования культуры, профессионально важных личностных качеств, ценностей, на базе развития прогностических способностей, а также путем тренировки. Мы показали, как в процесс обучения вводятся задания, комплексы упражнений и т.д. для подготовки студентов.

Данная работа рассматривает лишь некоторые вопросы подготовки современного специалиста в высшем образовании. Между тем данные проблемы охватывают основные важные аспекты подготовки: умение диагностировать, прогнозировать в деятельности специалиста, эффективные способы коммуникации, деонтологические (этические) вопросы решения профессиональных проблем.

Исследования по рассмотренным проблемам проводились авторами из городов России от восточных до западных границ: Челябинска, Тюмени, Владивостока, Калининграда.

*Научное издание*

**Алла Федоровна Матушак  
Инна Александровна Тараненко  
Дмитрий Викторович Деккерт  
Елена Константиновна Артищева**

**ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ  
В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ  
ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ**

Монография

ISBN 978-5-91155-074-5

Работа рекомендована РИС ЮУрГГПУ  
Протокол № 2/18 РИС(н), 2018

Издательство ЮУрГГПУ  
454080 г. Челябинск, пр. Ленина, 69

Редактор Е.М. Сапегина  
Технический редактор Т.Н. Никитенко  
Эксперт Н.В. Уварина

Подписано в печать 06.07.2018. Бумага типографская  
Тираж 500 экз. Объем 9,55 уч.-изд. л. (12 п.л.)  
Формат 60×84 1/16. Заказ №

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ЮУрГГПУ  
454080 г. Челябинск, пр. Ленина, 69