

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

**ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ВОСПИТАНИИ,  
ОБУЧЕНИИ И РАЗВИТИИ ПОДРАСТАЮЩЕГО  
ПОКОЛЕНИЯ**

**Сборник научных трудов в 3 томах**

**Том III**

Челябинск  
2010

УДК 371  
ББК 74.00  
И 66

**Инновационные процессы в воспитании, обучении и развитии подрастающего поколения:** сб. науч. трудов: в 3 т. / под общ. ред. А.Ф. Аменда. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2010. – Т. 3. – 650 с.

ISBN 978-5-85716-840-0

В работе рассматривается достаточно широкий круг вопросов и проблем инновационного воспитания, обучения и развития подрастающего поколения. Третий том посвящен проблемам психолого-педагогической и профессиональной подготовки подрастающего поколения и будущих педагогов.

Читателям предоставлена возможность ознакомиться с современным состоянием представленных в сборнике проблем и их теоретическими основами. Авторы предлагают также конкретные практические рекомендации по решению проблем в соответствии с современными социально-экономическими условиями и особенностями инновационного образования.

Материалы, представленные в работе, рассчитаны на широкий круг читателей: студентов педагогических специальностей, педагогов дошкольных образовательных учреждений, учителей, преподавателей, аспирантов, докторантов, ученых – всех, кто интересуется проблемами воспитания, обучения и развития молодежи.

Творческий коллектив авторов выражает искреннюю благодарность всем, кто принимал участие в издании настоящего сборника: Е.В. Евпловой, А.С. Казанцеву, О.Е. Кузовенко, Е.П. Поздняковой.

**Редакционная коллегия:**

Аменд А.Ф., д-р пед. наук, профессор ЧГПУ

Горчинская А.А., к-т пед. наук

Саламатов А.А., к-т пед. наук, доцент ЧГПУ

ISBN 978-5-85716-840-0

© Издательство Челябинского  
государственного педагогического  
университета, 2010

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Введение .....</b>	<b>5</b>
<b>Глава 1. Подготовка будущего педагога – дело государственной значимости .....</b>	<b>7</b>
<i>Латюшин В.В., Гнатышина Е.В.</i> Профессиональная подготовка будущего педагога в ЧГПУ: традиции и инновации .....	8
<i>Бухалова И.В.</i> Система внеучебной воспитательной работы Челябинского государственного педагогического университета .....	46
<i>Латюшин В.В., Шульгина Т.А.</i> Рейтинг в системе оценки качества научно-исследовательской деятельности преподавателя вуза .....	63
<i>Ярославова Г.Ю.</i> Особенности формирования организаторских умений будущего учителя в условиях студенческого педагогического отряда .....	90
<i>Бердникова И.А.</i> Обеспечение качества усвоения учебного материала студентами на занятиях по иностранному языку .....	111
<i>Попова Е.В.</i> К вопросу о подготовке будущих педагогов к работе в полиэтнической образовательной среде .....	132
<b>Глава 2. Ключевая проблема модернизации российского образования – подготовка будущего учителя .....</b>	<b>147</b>
<i>Рябинина Н.П.</i> Формирование эколого-экономической культуры учителя новой школы .....	148
<i>Харланова Е.М.</i> Развитие социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза .....	164
<i>Шумакова О.А.</i> Образовательная среда вуза как фактор формирования и развития психологической структуры инновационной культуры будущих педагогов .....	180
<i>Санникова С.В.</i> Формирование социокультурной компетенции будущих учителей .....	196
<i>Калугина Е.В.</i> Особенности аудиолингвального обучения английскому языку будущих учителей .....	209
<i>Хабибуллин Ф.Х.</i> Развитие информационной компетентности будущих педагогов .....	230
<i>Рязанова Е.В.</i> Методологическая организация механизма процесса формирования значимых качеств личности у учителя-сурдопедагога в профессиональном образовательном пространстве педагогического университета .....	246
<i>Михайлова Т.А.</i> Ключевые компоненты содержания педагогической практики на факультете физической культуры и безопасности жизнедеятельности .....	260
<b>Глава 3. Профессиональная подготовка подрастающего поколения –</b>	

<b>основа их трудовой успешности .....</b>	<b>275</b>
<i>Гнатышина Е.В.</i> Формирование информационной культуры педагога профессионального обучения в процессе экономической подготовки .....	276
<i>Кулагина Е.А.</i> Воспитательный процесс в учреждениях профессионального образования: поиск условий его эффективности .....	289
<i>Кузовенко О.Е.</i> Некоторые аспекты экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения .....	304
<i>Евлова Е.В.</i> Формирование качеств личностной конкурентоспособности будущего специалиста в условиях конкурентной учебной среды .....	323
<i>Казанцев А.С.</i> Моделирование развития общепредметных компетенций будущих педагогов профессионального обучения средствами информационных технологий .....	338
<i>Трускова М.А.</i> Формирование проектной культуры будущих педагогов профессионального обучения (дизайн) .....	353
<i>Горайнова Н.М.</i> Проблема формирования управленческой культуры у будущих менеджеров .....	369
<i>Попова И.С.</i> Технология развития инициативности будущих специалистов в условиях студенческих педагогических отрядов .....	389
<i>Хуснуллина Н.Х.</i> Формирование профессионально-ценностных ориентаций у будущих менеджеров ресторанного и гостиничного сервиса .....	404
<b>Сведения об авторах .....</b>	<b>425</b>
<b>Список рекомендуемой литературы .....</b>	<b>427</b>

## **ВВЕДЕНИЕ**

*Искусство обучения есть искусство будить в юных душах  
любопытность и затем удовлетворять ее...*

*А. Франс*

Как известно, по инициативе Президента Российской Федерации Д.А. Медведева 2010 год объявлен Годом учителя в России. И это не случайно, ведь, несмотря на то, что педагогический труд зачастую остается в тени, от качества работы педагогов напрямую зависит, каким станет будущее страны и какие люди будут в ней жить. Очевидно, что профессия педагога должна быть оценена по достоинству и иметь особый социальный статус, и Год учителя в России – это своеобразная дань уважения благородному и в то же время сложному педагогическому труду.

Открывая Год учителя в России, Д.А. Медведев отметил, что «2010 год станет годом начала серьезной модернизации отечественного образования, годом позитивных перемен. А ключевая роль в реализации этой инициативы, конечно, принадлежит российским учителям». Но никакие инновационные позитивные изменения в образовании не могут быть осуществлены без достаточной подготовленности к этому педагогической общественности. Именно поэтому данный сборник научных трудов «Инновационный процесс в воспитании, обучении и развитии подрастающего поколения» выходит в свет в Год учителя.

Столь значимое событие в стране заставляет проанализировать современную систему образования в России и, как результат, наметить пути дальнейшего инновационного развития народного образования. Для этого необходимо:

- создать условия для разностороннего развития личности в дошкольных и общеобразовательных учреждениях;
- обеспечить здоровьесберегающее и эколого-экономическое образование школьников;
- организовать взаимодействие семьи и школы для предупреждения девиантного поведения детей и подростков;
- использовать современные информационные технологии в образовательном процессе школы;
- сформировать военно-патриотические качества у подрастающего поколения;

– сформировать готовность будущего учителя к осуществлению инновационной деятельности в образовательных учреждениях различного типа и уровня;

– обеспечить профессиональную подготовку будущих специалистов в соответствии с современными требованиями общества и государства;

– создать условия для постоянного роста исследовательской компоненты в процессе обучения и воспитания подрастающего поколения.

Эти направления во многом предопределили структуру настоящего сборника научных трудов: книга состоит из трех томов, тома поделены на главы, каждая из которых посвящена отдельным аспектам инновационного образования. Статьи настоящих глав включают историю рассматриваемой проблемы, ее современное состояние, анализ предпринятых на сегодняшний день мер и практические рекомендации по решению представленной проблемы в соответствии с современными социально-экономическими условиями и особенностями инновационного образования как одного из путей к культуре граждан и развитию общества.

Поскольку каждая глава книги посвящена рассмотрению конкретной проблемы современного образования, то данный сборник можно начинать читать с любой главы или параграфа: все зависит от того, какие проблемы представляют для читателя наибольший интерес. Однако коллектив авторов настоятельно рекомендует последовательное прочтение данного сборника, поскольку это позволит читателю обзорно рассмотреть различные проблемы образования, пути их решения, сформировать собственную точку зрения относительно поднятых в работе вопросов.

В сборнике научных трудов читателям также предложен обширный список литературы для самостоятельного чтения, который подскажет читателю источники продолжения изучения и углубления знакомства с инновационным образованием.

Особенностью сборника является и то, что авторы излагают материал в доступной для любого читателя научно-публицистической форме, приводят примеры, дают конкретные рекомендации.

Авторы сборника научных трудов не считают, что предложенные ими пути решения той или иной педагогической проблемы являются единственно верными, поэтому с благодарностью примут замечания, предложения и пожелания со стороны читателей, заинтересованных в судьбе российского образования.

# Глава 1

## Подготовка будущего педагога – дело государственной значимости

*Посредственный учитель излагает. Хороший  
учитель объясняет. Выдающийся учитель  
показывает. Великий учитель вдохновляет*  
У. Уорд



## **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ЧГПУ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ**

*Нужны умные, образованные люди;  
по мере приближения человечества к лучшей жизни  
число этих людей будет увеличиваться,  
пока они не составляют большинства*  
А.П. Чехов

Современные тенденции в реформировании образования страны четко определяют основные направления развития образовательных учреждений, которые связаны с внедрением инноваций в учебно-воспитательный процесс, ведущей ролью системы управления качеством обучения и воспитания подрастающего поколения, поддержкой системы научных исследований и наукоемких технологий в структуре современных университетов. В программе «Российское образование 2020: Модель образования для экономики, основанной на знаниях» говорится о необходимости, поддерживая жизнеспособные традиции отечественного образования, осваивая все лучшее, что сложилось в мировой практике, вырастить принципиально новую систему образовательных институтов, ориентированную на потребности постиндустриальной экономики и общества XXI века. Молодой педагог, сегодняшний выпускник педагогического вуза, которому предстоит работать в условиях реформирования системы образования, должен демонстрировать высокий уровень профессиональной компетентности и адаптивности к инновационным общественным процессам. Инициатива «Наша новая школа» определяет широту его работы по воспитанию и обучению: это и творческий потенциал, и развитие гражданственности и патриотизма, повышение интеллектуального уровня будущего гражданина нашей страны. Главная задача новой школы – это раскрытие способностей каждого ученика, воспитание личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. Подготовка специалиста для системы образования любого профиля: учителя начальной школы, учителя-предметника, педагога-психолога, социального педагога, педагога профессионального обучения – должна быть ориентирована прежде всего на успешное развитие личности будущего специалиста, его профессиональный успех.

Сохраняя привычные российскому обществу, сложившиеся годами традиции профессиональной подготовки специалистов для системы образования, внедрять все лучшее, новое, что дает системе университетского



образования инновационный потенциал современных технологий – вот один их принципов работы Челябинского государственного педагогического университета.

Челябинский государственный педагогический университет был открыт в 1934 г. За 75 лет своего существования он превратился в один из крупнейших педагогических вузов России. Его сегодняшний набор на первый курс (все формы обучения) превышает 1,5 тыс. человек. В настоящее время ЧГПУ – третий по количеству студентов вуз города Челябинска. В его структуре четыре института, пятнадцать факультетов, один филиал, 53 кафедры.

На протяжении семидесяти пяти лет коллектив университета готовит специалистов высшей квалификации. За этот период вузом было подготовлено свыше 75 тысяч учителей, большинство из которых работают в сфере образования и науки, культуры и управления. 1213 выпускников носят звание «Заслуженный учитель школы РФ», 5500 – отличники народного просвещения, более 1500 человек награждены различными правительственными наградами; более 2000 выпускников – кандидаты наук, более 300 – доктора наук. Среди награжденных орденами, медалями и знаками отличия более 6800 выпускников ЧГПУ. Это оценка деятельности профессорско-преподавательского коллектива вуза по подготовке учительских кадров для области и нашей страны.

В 1966 ЧГПУ был переведен в число вузов первой категории, в 1974 удостоен премии Ленинского комсомола, в 1984 награжден орденом «Знак Почета» за достигнутые успехи в подготовке кадров для народного образования, в 1995 получил статус педагогического университета, в 2005 удостоен Благодарности президента России В.В. Путина.

Образовательные программы, реализуемые в Челябинском государственном педагогическом университете, охватывают направления подготовки бакалавров, магистров, специалистов, а также обеспечивают послевузовское и дополнительное образование по всем специальностям. Обучение ведется по 52 направлениям.

Особенности воспитательного процесса в Челябинском государственном педагогическом университете определяются идеологией, отраженной в Декларации ООН о правах человека, в Конвенции ООН о правах ребенка, в Конституции России, в Законах «Об образовании РФ», «О высшем профессиональном и послевузовском образовании», в Уставе ЧГПУ, в правилах внутреннего распорядка ЧГПУ, в программе развития ЧГПУ 2005–2010 года.

Главной целью педагогический университет считает кадровое и научно-методическое обеспечение системы образования Челябинской области.

Специфику настоящего периода развития университета определяет необходимость подготовки учителей и других специалистов, с одной стороны,

сохраняющих достоинства, традиционно присущие выпускникам высших педагогических учебных заведений:

- профессиональную ориентированность на интересы детей и работу в школе;
- высокую методическую подготовку;
- широкий педагогический кругозор и профессионально-педагогическую готовность к работе.

С другой стороны, это подготовка специалистов, отличающихся качествами выпускников классических университетов:

- фундаментальными знаниями;
- навыками в организации и проведении исследовательской работы;
- высоким уровнем мотивации, умениями и навыками в сфере самообразования.

Выполнение университетом указанных целей и задач обеспечивается:

- совершенствованием содержания и методов педагогического образования;
- наличием дипломированных преподавательских кадров;
- научными исследованиями как обязательными элементами подготовки специалиста;
- сохранением традиций качественной организации педагогической практики;
- развитием связей с органами образования.

Особое внимание в университете уделяется качеству подготовки будущего специалиста. Система менеджмента качества (СМК) в ЧГПУ рассматривается как совокупность организационной структуры вуза, целей и политики в области качества, внутренних и внешних потребителей, деятельности работников вуза применительно к качеству, документации, обеспечивающей и сопровождающей систему, процессов и ресурсов, необходимых для осуществления общего руководства качеством.

Руководство университета остановилось на международном стандарте ISO 9001:2000, чтобы в дальнейшем включить элементы других моделей и интегрировать их в действующую систему менеджмента качества. С целью внешнего подтверждения соответствия ISO 9001:2000 университет прошел процедуру сертификации в декабре 2008 и ресертификационный аудит в декабре 2009 на соответствие новому стандарту ISO 9001:2008.

Работа по внедрению СМК и повышению эффективности системы управления повысила качество подготовки обучаемых, расширила спектр образовательных программ, улучшила учебно-методическое и технологическое обеспечение подготовки, повысила результативность СМК ЧГПУ, факультетов

и кафедр (о чем свидетельствует успешная сертификация и надзорный аудит СМК), помогла эффективно и обоснованно вести политику экономии средств.

Университет осуществляет профессиональную подготовку по 52 направлениям и ориентируется прежде всего на подготовку специалистов для сферы образования и воспитания. Так, из 52 лицензированных направлений и специальностей 32 относятся к группе специальностей (ОКСО) – 05000 – Образование с присвоением специалисту квалификации «учитель», «педагог», «воспитатель», «бакалавр образования». Остальные специалисты и бакалавры могут использовать свои профессиональные знания не только в системе образования, но и в других отраслях хозяйства.

Номенклатура основных и дополнительных специальностей не только не сокращается, но неуклонно расширяется. Так, в 2006 году в лицензии были указаны 34 специальности, а в 2010 году уже 52. Были открыты специальности: информационные технологии в образовании, 4 направления бакалавриата (педагогика, физико-математическое образование, технологическое образование, социальные науки) по 7 профилям подготовки. В мае 2010 были лицензированы программы по 5 направлениям магистратуры (естественнонаучное, физико-математическое, социально-экономическое, филологическое образование и педагогика).

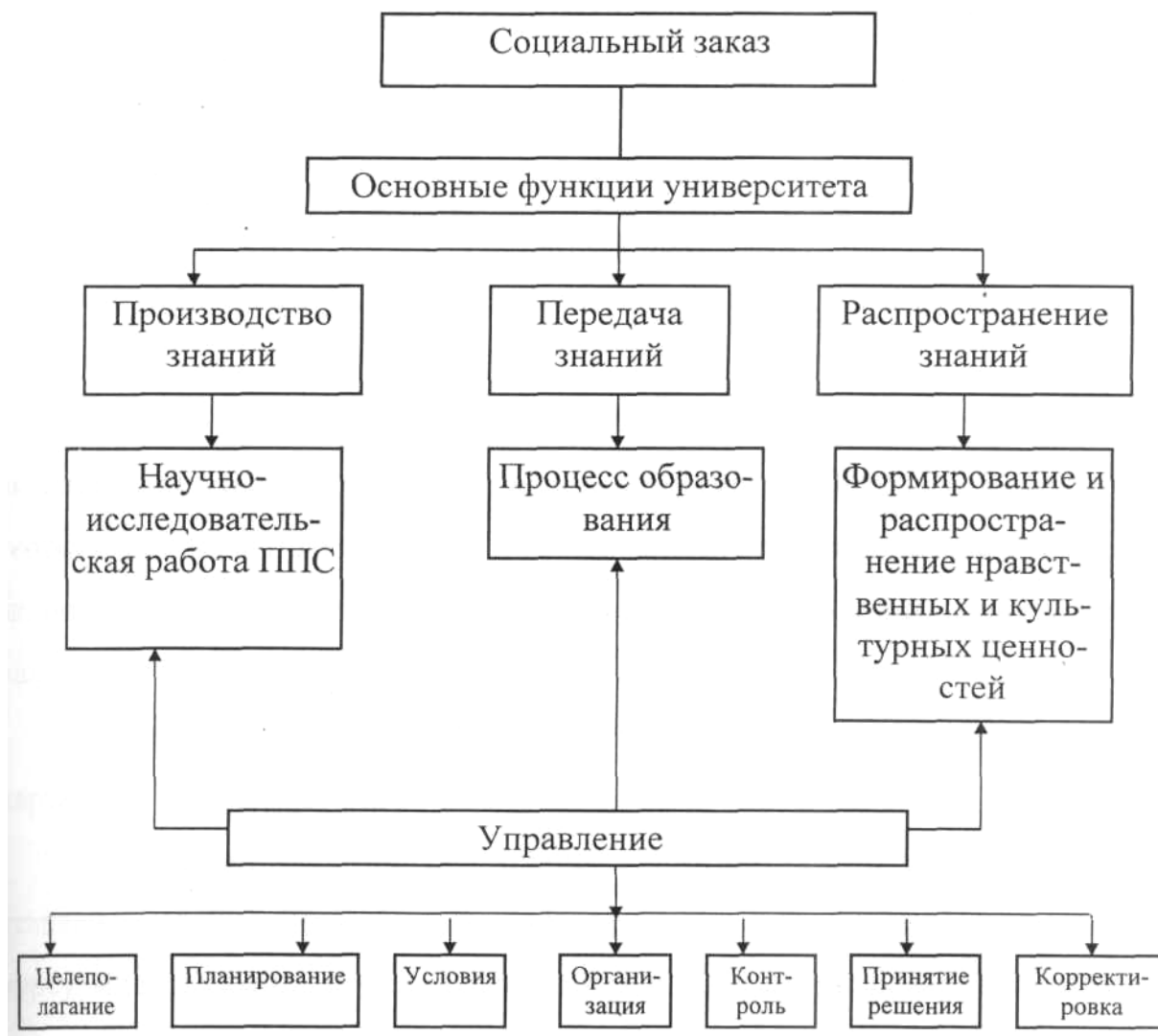
Такой подход свидетельствует о динамичности образовательной структуры вуза, учитывающей общие тенденции в современной образовательной политике.

По десяти специальностям (в интересах студентов и образовательных учреждений) сохраняется сокращенный срок обучения. Это позволяет раньше приступить к профессиональной деятельности и избежать дублирования в изучении дисциплин студентами, уже имеющими базовое высшее или среднее профессиональное образование, а образовательным учреждениям – получить педагогические кадры с высшим образованием. Так, на заочном отделении по специальностям «логопедия», «начальное образование», «социальная педагогика», «хореография», «менеджмент организации», «профессиональное обучение (по отраслям)» и др. поступающие со средним профессиональным образованием обучаются 4 года. Продолжает развиваться практика организации дополнительного образования студентов.

Учебно-воспитательный процесс в высшем учебном заведении предполагает разнообразную деятельность по формированию профессиональных и нравственно-этических качеств будущего педагога. Она предусматривает: организацию процесса обучения на основе выполнения требований Государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования; разработку регионального компонента профессиональной направленности бакалавров; разработку регионального

компонента профессиональной подготовки специалистов; открытие новых специальностей в соответствии с запросами современного образовательного и воспитательного процесса; укрепление материальной базы для учебной и научно-исследовательской деятельности; качественное учебно-методическое обеспечение образовательного и воспитательного процесса; достижение современного высокопрофессионального уровня обучения; организацию НИРС и УИРС, способствующих формированию у студентов потребности в творчестве, самореализации и способности к самообразованию.

В ЧГПУ разработана и функционирует следующая система университетского образования (рис. 1.1).



**Рис. 1.1 Система университетского образования**

Данная система реализуется в представленной модели процесса университетского образования (рис. 1.2).



**Рис. 1.2. Модель процесса университетского образования**

В данной системе проявляется единство научной и учебной деятельности; активная творческая работа студентов, их участие в НИРС и УИРС; интеграция теоретической и практической подготовки; систематичность и преемственность знаний; профессиональная направленность преподавания и воспитания; личностная ориентация; гуманизация университетского образования.

Деятельность университета по подготовке специалистов в педагогической сфере осуществляется в соответствии с номенклатурой лицензированных направлений и специальностей.

Подготовка бакалавров и специалистов в Челябинском государственном педагогическом университете по всем специальностям проводится по учебным планам, разработанным на основе профессионально-образовательных программ (ПрОП), структура и содержание которых отражают требования Государственного образовательного стандарта.

Введение переутвержденного Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования 2005 г. поставило перед вузом ряд новых задач, связанных с образовательной деятельностью. Были разработаны: программа развития университета до 2014 года; новые учебные планы и программы; создана учебно-методическая база для их реализации.

Расположение и перечень дисциплин в учебных планах свидетельствует об ориентации на поэтапную подготовку специалистов, учителей-практиков с широким кругозором, владеющих новыми педагогическими технологиями.

Разработанные в соответствии с ГОС учебные планы по всем специальностям имеют единую форму. Они состоят: из графика и плана учебного процесса; сводных данных по бюджету времени (в неделях); перечня дисциплин, входящих в федеральный, национально-региональный, вузовский компоненты; дисциплин, входящих в курсы по выбору; факультативных дисциплин.

На 1–2 курсах студентам всех факультетов даются основные общекультурные, психолого-педагогические, медико-биологические и естественнонаучные знания (80,5 % учебного времени). Вместе с тем, уже на первоначальном этапе начинается специальная профессиональная подготовка.

На 3–4 курсах продолжается профессиональная подготовка студентов по общекультурным, психолого-педагогическим, специальным дисциплинам в соответствии с основной и дополнительными специальностями (75 % учебного времени). После освоения курса «Методика преподавания дисциплины» студенты выходят на педагогическую практику, во время которой теоретические и методические знания закрепляются, формируются умения и навыки педагогической деятельности.

На 5 курсе завершается подготовка по основной и дополнительной специальностям.

Результатом процесса обучения и воспитания является итоговая государственная аттестация, включающая государственные экзамены и квалификационную работу.

По каждой учебной дисциплине составлены учебно-методические комплексы, включающие учебные программы, тематику лекций по курсу, планы семинарских, практических и лабораторных занятий, списки основной и дополнительной литературы, проблематику курсовых и квалификационных работ, требования к зачету или экзамену, задания для самостоятельной работы, понятийный словарь и др. В университете разработано положение об электронном учебно-методическом комплексе, в соответствии с которым разрабатываются учебно-методические комплексы на электронных носителях. На кафедрах подготовлены тексты лекций, учебные и методические пособия, рекомендации, задания к лабораторным работам и советы по их выполнению (в машинописном или электронном вариантах). За последние 5 лет преподавателями университета было издано 215 учебников и учебных пособий. Только за три последних года в учебный процесс были внедрены 139 учебников и учебно-методических пособий, созданных профессорско-преподавательским составом университета.

Преподавателями вуза осуществляется разработка электронных учебных пособий, мультимедийного обеспечения для образовательных программ по дисциплинам.

В университете предварительно апробируется малыми тиражами рекомендуемая к изданию учебная литература. Научно-методическая литература собственного издания позволяет обеспечить учебный процесс необходимыми пособиями практически в полном объеме.

Часть устаревшей учебно-методической литературы заменена на учебные пособия нового поколения. Качество учебно-методических изданий, авторами которых являются преподаватели университета, соответствует современным требованиям. Они обеспечивают учебный процесс и направлены на организацию самостоятельной работы студентов. В вузе изучена нормативно-правовая база по организации самостоятельной работы студентов, выявлены проблемные аспекты темы, проанализировано основное содержание самостоятельной работы по дисциплинам, читаемым преподавателями кафедр, проведен хронометраж различных форм самостоятельной работы, созданы формы графика контроля самостоятельной работы студента.

Положительный эффект имеют новые формы организации самостоятельной работы: изучение отдельных тем с помощью компьютера; использование системы программированного обучения; моделирование и прогноз ситуаций и др.

Большое внимание уделяется ознакомлению студентов с новым содержанием учебного процесса в школе, с новыми технологиями. Эффективно формируются профессиональные умения студентов: работа над конспектом урока, освоение методов контроля знаний, организация самостоятельной работы учащихся.

В содержании методов обучения отражены особенности университетского образования, организующего познавательную деятельность студентов под руководством педагогов с учетом специфики задач подготовки специалиста и бакалавра.

Формами учебных занятий, направленными на *теоретическую подготовку*, являются лекция, семинар, конференция, консультации и др., а на *практическую подготовку* – лабораторный практикум, практическое занятие, курсовая работа, все виды практик, деловая игра и др. Использованию новых методов, форм и технологий обучения уделяется самое пристальное внимание.

Популярны на кафедрах проблемные лекции, на которых используется экспресс-опрос, деловые, ролевые, имитационные игры; метод телекоммуникационных проектов; тренинговые занятия по частным методикам.

Внедрены методы и формы обучения на базе музейного комплекса. Готовя учителя-патриота, учителя-профессионала, учителя-новатора,

преподаватели широко используют материалы педагогического, экологического, исторического, географического, литературного краеведения (каф. педагогики, отечественной истории, биологии, географии, литературы). В соответствии с региональным компонентом читаются специальные курсы: история Урала, литературное, географическое, историческое краеведение (каф. отечественной истории, географии, литературы); все студенты вуза изучают историю родного края (каф. истории, социологии и права). Совершенствованию знаний, умений и навыков устной и письменной речи способствует подготовка студентов всех факультетов по русскому языку, культуре речи.

Продолжается работа по структурированию основных модулей по разделам педагогики. Отмечается наличие системы педагогической подготовки в рамках курсов по выбору, находящихся в русле актуальных проблем педагогики. Кафедра педагогики обеспечивает выполнение ГОС ВПО, предлагая ежегодно более 11–12 курсов по выбору, которые условно можно разделить на *базовые* (например, «Методология и методика педагогических исследований», «Основы профессионально-педагогической деятельности» и т.д.); *инновационные*, отражающие сущность инновационных процессов в образовании, реализацию основных направлений модернизации российского образования (например, «Педагогическая логика», «Управление качеством образования в школе», «Технология педагогического образования» и т.д.); *регионально-национальные*, раскрывающие особенности развития системы образования Урала («Проблемы народного образования на Южном Урале XVII–XX вв.», «История народного образования на Урале в годы Великой Отечественной войны» и т.д.);

Широко распространены личностно ориентированные технологии. Они предусматривают раскрытие индивидуальных способностей студентов, особенностей их интеллекта, эмоционального развития, профессиональных наклонностей и устремлений, ценностного отношения к будущей педагогической деятельности. Преподаватели вуза учат студентов самостоятельно добывать знания, помогают им в выработке индивидуального стиля деятельности, сохраняя за студентом право на самостоятельное решение.

В вузе внедрено руководство исследовательской деятельностью экспериментальных площадок, таких, как на факультете коррекционной педагогики: «Дифференциация организационного, дидактического и методического обеспечения очно-заочных специальных (коррекционных) образовательных услуг для детей с особыми образовательными потребностями», «Информационно-интерактивное обеспечение образовательного процесса ДОУ», «Организация коррекционно-педагогической помощи учащимся 5–9 классов с особенностями в развитии по технологии интегрированного обучения».



На кафедрах и факультетах университета используются такие средства активизации познавательной деятельности, как дискуссии и диспуты на семинарских занятиях (кафедра педагогики, психологии, экономической теории и менеджмента и др.); защита практических, творческих работ, педагогических проектов (факультеты исторический, УНК, естественно-технологический, физический, информатики и др.); конкурсы ораторов, чтецов, творческих сочинений (факультеты филологический, исторический, УНК и др.); олимпиады по экономике, педагогике, психологии, иностранным языкам и др.; музыкальные представления, спектакли учебных театров (факультеты филологический, иностранных языков, УНК, математический и др.).

Таким образом, средства, формы и методы активизации познавательной деятельности студентов соответствуют современным требованиям к организации учебно-воспитательного процесса и формированию личности учителя, педагога XXI века.

В университете уделяется большое внимание методике вузовского преподавания. На кафедрах и факультетах проводятся методические и методологические семинары и конференции, на которых рассматриваются вопросы повышения эффективности вузовского преподавания. Систематически проводятся открытые занятия, преследующие цель обобщения и распространения передового опыта.

Действует внутривузовская система повышения квалификации преподавателей. Организована школа молодого преподавателя, ведется вузовский семинар преподавателей психолого-педагогических дисциплин. В результате в учебно-воспитательный процесс оперативно внедряются новые формы, методы и технологии воспитания и обучения.

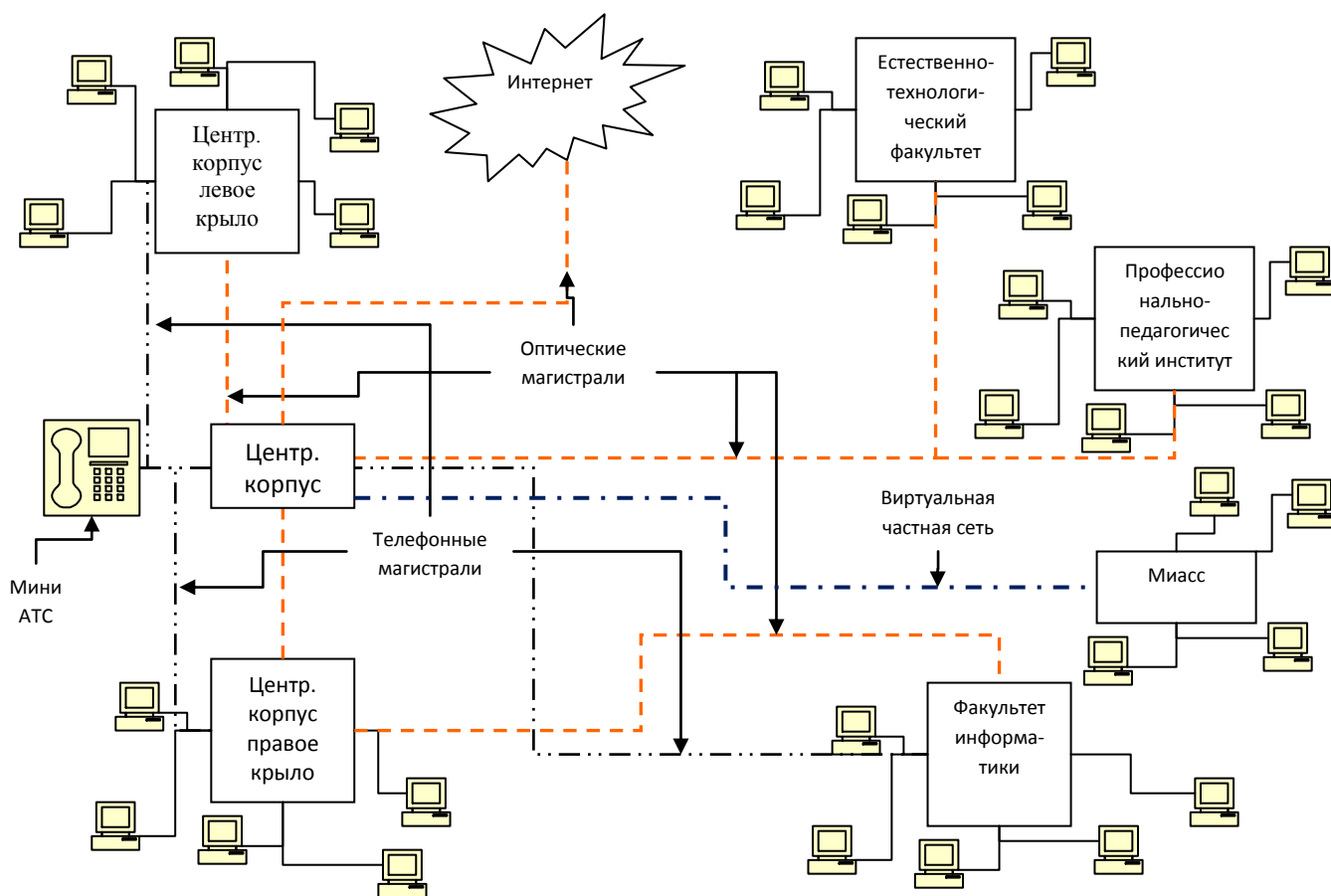
В ноябре 1997 года была проведена первая научно-практическая конференция «Методика вузовского преподавания», которая стала традиционной и является единственной в России. В 2009 была проведена девятая международная научно-практическая конференция «Вузовское преподавание: стратегия инновационного развития в условиях модернизации высшего профессионального образования». В ней приняли участие не только преподаватели челябинских вузов, но преподаватели других вузов России: представители органов управления образованием, руководители и преподаватели образовательных учреждений высшего и среднего профессионального образования, общего среднего и дополнительного образования, аспиранты.

4 сентября 2008 года по приказу ректора в ЧГПУ было создано управление по информационным технологиям (УИТ), объединившее два структурных подразделения: информационно-вычислительный центр и лабораторию информатики. Основными задачами, стоящими перед УИТ,

являются: информатизация процесса обучения; научного процесса; воспитательного процесса; а также внедрение информационных и коммуникационных технологий в управленческую деятельность.

Ректорат Челябинского государственного педагогического университета постоянно уделяет большое внимание развитию новых информационных технологий, компьютерного парка и средств телекоммуникаций. С 2006 года по 2010 год компьютерный парк вырос в 1,5 раза с 700 до 1050 компьютеров. В университете насчитывается 31 компьютерный класс.

Начиная с 2000 года была создана и продолжает развиваться единая телекоммуникационная университетская сеть (рис. 1.3). Она построена по стандартам структурированной кабельной системы (СКС). Всего было смонтировано более 1000 информационных портов, что дало возможность объединить все имеющиеся компьютеры в единую сеть.



**Рис. 1.3. Структурная схема телекоммуникационной сети ЧГПУ**

Для доступа в Интернет используются два оптических канала (скорость 2 и 10 Мбит/с). Завершены работы по построению единой телекоммуникационной сети, объединившей центральный корпус, а также корпуса профессионально-педагогического института и естественно-технологического факультета.

Хорошая телекоммуникационная инфраструктура дала возможность предоставить студентам и преподавателям доступ к Центральной библиотеке образовательных ресурсов (ЦБОР [www.edulib.ru](http://www.edulib.ru)), содержащей полнотекстовые электронные версии учебников для высшей школы, а аспирантам и соискателям к полнотекстовым электронным версиям диссертаций в Российской государственной библиотеке ([www.diss.rsl.ru](http://www.diss.rsl.ru)).

Единое виртуальное пространство университета включает в себя три компонента: учебную, информационно-библиотечную и административную (рис. 1.4).



**Рис. 1.4. Виртуальное пространство ЧГПУ**

Телекоммуникационная сеть физически разделена на 3 изолированных сегмента: учебную и служебную, библиотечную, бухгалтерскую. Для студенческой и служебной сети функционирует единый домен на базе Windows Server 2008. Для каждого сотрудника и студента заведены учетные записи, настроены правила доступа к ресурсам сети и электронной почте.

Информационные и коммуникационные технологии в учебный процесс внедряются по следующим направлениям:

- 1) формирование единой коллекции электронных УМК;
- 2) создание учебных курсов на электронных носителях;
- 3) внедрение рейтинговой системы оценки достижений студентов;
- 4) дистанционное обучение;
- 5) электронный каталог «Элекат».

В 2008 году в ЧГПУ был запущен проект по формированию единой коллекции электронных учебно-методических комплексов. Основной задачей, стоящей перед преподавателями, является перевод всех УМК в единообразный электронный вид. Все созданные УМК доступны как преподавателям, так и

студентам вуза. По состоянию на май 2010 года 90 % всех учебно-методических комплексов переведены в электронный вид. В 2009 в университете был запущен проект по созданию учебных курсов на электронных носителях. Помимо общепринятого наполнения (выписка из ГОС ВПО, пояснительная записка, библиографический список и т.д.), каждый УМК содержит и весь необходимый методический материал: структурную формулу лекции, включающую все презентации, аудио- и видеосопровождение, анимации и все прочее, что преподаватель может использовать при чтении лекции, а студент – при самостоятельном изучении дисциплины, при повторении изученного материала. Помимо структурной формулы лекций УМК содержит тексты всех лабораторных и практических занятий, перечень индивидуальных заданий. По состоянию на май 2010 создано около 100 учебных курсов на электронных носителях.

Факультетом информатики разработана, апробирована и внедрена компьютерная рейтинговая система. В настоящее время она используется на факультетах информатики, психологии, естественно-технологическом, факультете коррекционной педагогики.

Преподавателями широко применяются мультимедийные курсы лекций. В университете оборудованы 10 аудиторий, оснащенных интерактивными досками и проекторами. В учебном процессе используется 30 мультимедиапроекторов.

Отделом видеотехнологий и компьютерного дизайна была разработана структура видеоархива и начато его наполнение. ОВиКД создал материалы по заявкам подразделений и преподавателей: сборник «Великая Отечественная и Вторая мировая войны в контексте истории XX–XXI вв», учебный справочник «Учителю о лекарственных растениях Челябинской области» (Е.А. Ламехова), обложка конференции «Язык. Культура. Современность» (Л.П. Юздова), «Современное радиэкологическое состояние озерных экосистем Восточно-Уральского радиационного следа» (С.Г. Левина), «Психология жизнеспособности человека» (Е.А. Рыльская).

Отдел разработки программного обеспечения (ОРПО) УИТ разрабатывает и поддерживает систему дистанционного обучения. В рамках развития дистанционного обучения преподаватели университета проводят обучение по 16 элективным курсам.

Кроме этого, элементы дистанционного обучения применяются на заочном отделении университета, часть материала изучается дистанционно. На очной форме обучения используются электронные УМК, которые являются универсальным средством представления материала для любой формы обучения.

Ректорат ЧГПУ уделяет большое внимание повышению квалификации преподавателей и сотрудников в области использования современных технологий в учебном процессе. Ежегодно силами УИТ и факультета информатики проводятся занятия для преподавателей университета. Разработана 3-уровневая система переподготовки с начального уровня до уровня самостоятельного разработчика мультимедиакурсов с использованием различных программно-аппаратных средств. Всего прошло обучение около 100 человек.

Основой организации воспитательной работы в университете стали Концепция профессионально-педагогического воспитания студентов педагогического университета и Комплексная программа воспитания студентов ЧГПУ, которые позволили создать на основе Федеральных законов, программ, нормативных документов и собственного опыта правовые основы деятельности всех компонентов системы воспитательной работы, определить кадровую политику, разработать методическое обеспечение содержания воспитательной работы.

Целью Комплексной программы явилось создание и обеспечение необходимых научно-методических, организационных, кадровых, информационных и других условий для реализации и развития системы воспитательной работы.

Для достижения этой цели программа воспитания студентов ЧГПУ предусматривает решение таких взаимосвязанных задач, как:

- восстановление практики планирования воспитательной работы и ее совершенствование на уровне всех субъектов воспитания (университетском, факультетском, кафедральном, групповом, индивидуальном);
- изучение (мониторинг) интересов, ценностных ориентаций студентов как основы планирования воспитательной работы;
- использование традиций и положительного опыта, накопленного коллективом ЧГПУ, для становления, функционирования и развития системы воспитательной работы в современных условиях, их сочетание с поиском новых форм и направлений;
- совершенствование системы управления воспитательной работой;
- создание организационной структуры, координирующей воспитательную деятельность (определяющей направления работы, осуществляющей контроль и несущей ответственность за ее результаты);
- реализация целенаправленной кадровой политики, обеспечение профессионализма организаторов воспитательной работы: преподавателей, штатных сотрудников-специалистов, студентов-общественников;
- реализация в системе воспитательной работы возможностей студенческого самоуправления;

– модернизация и разработка новых нормативных и рекомендательных документов (в том числе и методического характера), обеспечивающих функционирование и развитие системы воспитательной работы;

– создание системы морального и материального поощрения (стимулирования) наиболее активных преподавателей и студентов-организаторов воспитательной деятельности;

– осуществление действенного контроля содержания и эффективности воспитательной работы, использование его результатов для корректировки планов и решений.

Целью системы воспитания является подготовка профессионально и культурно ориентированной личности, обладающей мировоззренческим потенциалом, способностями к профессиональному, интеллектуальному и социальному творчеству, владеющей устойчивыми умениями и навыками выполнения профессиональных обязанностей.

Основными направлениями реализации целей и задач воспитания студентов ЧГПУ являются:

- организационная и информационно-методическая работа;
- научно-исследовательская работа студентов;
- культурно-массовая работа (организация и проведение традиционных мероприятий);
- общественно-профессиональная деятельность студентов;
- развитие студенческого самоуправления;
- организация клубной работы;
- работа по профилактике правонарушений;
- организация воспитательного процесса в общежитиях;
- работа по организации здорового образа жизни студентов;
- физкультурно-оздоровительная работа и спорт высших достижений;
- работа по формированию психологически комфортной среды;
- укрепление общественного имиджа университета;
- совершенствование нормативно-правового и финансового обеспечения воспитательной работы.

Для реализации целей и задач воспитательной работы проводятся следующие мероприятия: разработка, развитие и корректировка направлений воспитательной работы по личностно-профессиональному становлению студентов на основе результатов социологических исследований и опросов; создание системы информационного обеспечения воспитательной работы; организация и совершенствование работы института кураторов; организация мероприятий по адаптации студентов первого курса; организация эффективной работы музейного комплекса ЧГПУ, регулярное обновление экспонатов и организация посещения музея студентами; выпуск факультетских газет;

организация работы библиотеки как информационно-культурного центра; активизация деятельности Совета ветеранов в воспитательной работе со студентами; создание банка данных о творческих, организаторских способностях студентов и их использование в воспитательной работе; организация проведения культурно-массовых мероприятий; кадровое и материально-техническое обеспечение воспитательной работы (введение должности заместителя декана по воспитательной работе на всех факультетах; использование системы материального стимулирования при организации воспитательной работы); поддержка и развитие деятельности педагогических, студенческих строительных отрядов, органов студенческого самоуправления, клубов, общественных организаций и объединений студентов; активизация деятельности студсоветов по проведению воспитательной работы в общежитиях; привлечение к воспитательной работе в студенческих общежитиях профессорско-преподавательского состава всех факультетов; обеспечение тесного взаимодействия студсоветов и администрации студгородка по всем аспектам воспитательной работы, культуры и быта в студенческих общежитиях; разработка и реализация комплексной Программы по профилактике правонарушений и правовому воспитанию студентов; систематическое проведение спортивно-оздоровительных мероприятий; разработка и реализация комплексной Программы профилактики вредных привычек среди студентов ЧГПУ; создание системы психологической поддержки воспитательной работы; изготовление и распространение атрибутики ЧГПУ; организация и проведение смотров-конкурсов по воспитательной работе со студентами; укрепление и развитие традиций ЧГПУ; изучение и распространение передового опыта в области воспитания; оптимизация правового, методического и финансового обеспечения воспитательной работы; обеспечение взаимодействия всех подразделений ЧГПУ, осуществляющих воспитательную работу, и создание документов, регулирующих единый организационно-воспитательный процесс.

Ведущая роль в управлении воспитательной деятельностью принадлежит Ученому совету вуза, утверждающему руководителей, обеспечивающих организацию и содержание воспитания. Ученый совет вуза определяет концепцию и программу развития воспитания, направленность ценностных основ их реализации, формирование целостного воспитательного пространства коллектива, методы и формы взаимодействия преподавателей и студентов, поддержку и развитие учебно-творческих и научно-исследовательских инициатив, новаторских идей в области воспитания коллектива.

Успех и эффективность воспитательной работы во многом определяются ее кадровым обеспечением. В ЧГПУ сложилась структура управления воспитательной деятельностью. На сегодняшний день созданы: Совет по

воспитательной работе (2001), Совет студенческого городка (2002 ), социологическая лаборатория (2001), отдел воспитательной работы со студентами ЧГПУ (2002), Центр трудоустройства студентов (2004), Центр студенческих инициатив (2008), назначены заместители деканов по воспитательной работе на всех факультетах, продолжает работать институт кураторов академических групп. В Уставе вуза записано: «Участие в воспитательной работе является функциональной обязанностью каждого преподавателя университета» (п. 29.3), «Воспитательная деятельность отражается в индивидуальном плане работы каждого преподавателя университета» (п. 29.4).

Одну из главных ролей в становлении и развитии личности студента играет куратор академической группы, который выступает как организатор жизни студентов в группе, что предполагает координацию, интеграцию и коррекцию различных социальных влияний на студента, а также как психолог, корректирующий отношения в студенческой среде и обеспечивающий индивидуальную поддержку в саморазвитии студента. Руководство куратора способствует скорейшей и эффективной адаптации студентов младших курсов к условиям обучения, освоению особенностей учебного процесса в вузе, ориентации в правах и обязанностях студентов, культурному и физическому совершенствованию.

Критерием эффективности работы куратора являются показатели учебно-воспитательной работы в группе (успеваемость, трудовая дисциплина, участие в жизни факультета, университета и т.д.). Ежегодно проводится ставший традиционным конкурс на звание «Лучший куратор ЧГПУ», в котором принимают участие кураторы всех факультетов.

Социальный мониторинг и диагностику проблем студенческой жизни осуществляет социологическая лаборатория университета. Лабораторией проведены исследования «Социальный портрет студента ЧГПУ», «Первокурсник», «Выпускник», «Общежитие ЧГПУ», «Здоровый образ жизни», «Куратор группы», «Портрет преподавателя дисциплин общекультурного блока глазами студентов», «Проблемы адаптации студентов первого курса» и др.

Одним из компонентов системы воспитательной работы вуза является институт дополнительных творческих педагогических профессий (ИДТПП), где полученные знания и умения студента востребованы уже в процессе обучения, когда он сам становится организатором деятельности в группе, на факультете. ИДТПП создает условия для развития духовности, приобщения к культуре, к народным традициям, оказывает помощь студентам в жизненном самоопределении, в нравственном, гражданском и профессиональном становлении.



В институте создана необходимая материально-техническая база для организации учебно-воспитательного процесса: открыты и эффективно функционируют два танцевальных зала, вокальная студия, театральная студия, туристский клуб, музыкальная студия, кабинет оркестра народных инструментов. Приобретены в достаточном количестве технические средства обучения, музыкальные инструменты, аппаратура, наглядные и методические пособия, специализированное оборудование и спортивный инвентарь, создана костюмерная база для групп художественно-эстетического направления.

В рамках работы ИДТПП традиционным стал фестиваль студенческого творчества «Весна студенческая ЧГПУ». В настоящее время программа фестиваля включает более 20 жанровых конкурсов. Кроме жанровых конкурсов, в рамках фестиваля проводятся фестивальные мероприятия: мастер-классы, творческие лаборатории, отчетные концерты творческих коллективов на площадках города.

ЧГПУ совместно с Главным управлением образования и науки Челябинской области являются создателями, идейными вдохновителями и организаторами интеллектуальной игры для школьников «Русский мир» (организаторы ИДТПП). В стенах ЧГПУ городской финал «Русского мира» проходит уже 10 лет подряд. В игре принимают участие три возрастные школьные категории (младшие 5–6, средние 7–9 и старшие 10–11 классы), она состоит из трех этапов – школьного, районного и городского.

Ежегодный спортивный календарь университета включает более 20 соревнований по различным видам спорта, культивируемым в университете: шахматам, легкой атлетике, стрельбе, волейболу, баскетболу, плаванию, гиревому спорту, армрестлингу, аэробике. В ежегодной районной легкоатлетической эстафете принимают участие более 20 факультетских команд. Любимыми университетскими праздниками стали Дни здоровья. Они проводятся два раза в год на лыжной базе университета. В них принимают участие студенты, преподаватели, сотрудники и члены их семей. В мае на празднике «День спорта» награждаются победители и призеры спартакиады университета, лучший факультет и лучшая группа по организации спортивно-массовой и оздоровительной работы.

Последние пять лет внесли в спортивную летопись университета новые имена и достижения, отражающие результаты повседневного труда специалистов, работающих на факультете физической культуры, кафедре физического воспитания, в ИДТПП.

Работа по организации здорового образа жизни – одно из важнейших направлений воспитательной деятельности. В университете разработана Комплексная программа профилактики вредных привычек среди студентов ЧГПУ и на ее основе организуется профилактическая работа. В рамках данной

программы проводятся ставшие традиционными общеуниверситетские акции «В ЧГПУ не курят!», конкурс социальной рекламы «ZONT», акция «Новогодний подарок» по сбору игрушек, книг, одежды, канцтоваров и сладостей для ВИЧ-инфицированных детей и акции, посвященные Всемирному дню борьбы со СПИДом и Дню отказа от курения. В 2005 году Челябинский государственный педагогический университет награжден дипломом Федеральной службы РФ по контролю за оборотом наркотиков за огромный вклад в антинаркотическую профилактическую работу и нравственное воспитание молодого поколения. В 2008 году ЧГПУ награжден Министерством образования и науки Челябинской области и Управлением ФСКН РФ по Челябинской области Дипломом II степени за комплексную программу профилактики вредных привычек среди студентов. В 2009 году Челябинский государственный педагогический университет занял II место в областном конкурсе среди высших учебных заведений Челябинской области на лучшую программу (свод мероприятий) в сфере профилактики наркомании и наркопреступности «Комплексная программа профилактики вредных привычек среди студентов ЧГПУ». В 2009 году филиал ГОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет» в г. Миассе занял I место в областном конкурсе среди высших учебных заведений Челябинской области на лучшую программу в сфере профилактики наркомании и наркопреступности «Образовательная программа по профилактике наркомании воспитанников детского дома «Остановись и подумай».

При организации воспитательной деятельности в педагогическом университете приоритетным направлением является развитие самостоятельности студентов при конструировании и организации личностной стратегии поведения и деятельности. В решении этой задачи важную роль играет студенческое самоуправление, которое реализуется в различных формах (Центр студенческих инициатив, студсоветы, студенческое научное общество, клубные объединения, студенческие отряды и др.). На сегодняшний день органы студенческого самоуправления созданы на всех факультетах ЧГПУ. Разработано «Положение о студенческом самоуправлении в академических группах».

В 2008 году команда Челябинского государственного педагогического университета была награждена Дипломом за II место в конкурсе на лучшую систему студенческого самоуправления среди студенческих команд лагеря молодежного актива Уральского Федерального округа.

В 2009 году команда Челябинского государственного педагогического университета была награждена Дипломом III степени «За лучшую организацию деятельности студенческого самоуправления в учреждениях высшего

профессионального образования в Челябинской области» в конкурсе «Лидер и его команда» ЧРОО ВОО «Российский Союз Молодежи».

Самореализация профессионального становления студентов наглядно проявляется в деятельности педагогических отрядов, главная цель работы которых и состоит в самореализации и повышении уровня профессиональной подготовки студентов-педагогов в ходе организации и осуществлении воспитательной работы с детьми и подростками.

Так, студентами проводятся благотворительные акции в приютах и детских домах; реализуются авторские программы в детских оздоровительных лагерях; ведется поиск новых форм работы по профилактике девиантного поведения: проводятся беседы с подростками, представления философского театра, разрабатываются профориентационные программы, проводится фестиваль творчества воспитанников детских домов и приютов области.

Основные задачи, решаемые педагогическими отрядами: объединение усилий студентов и педагогов, осуществляющих творческий педагогический поиск для разработки и реализации авторских программ, направленных на решение проблем социализации и самоопределения молодежи; накопление, обобщение и распространение опыта работы с детьми разных категорий; осуществление взаимодействия с областными и городскими структурами, занимающимися вопросами молодежной политики. В 2003 году на базе ЧГПУ создан городской Совет педагогических отрядов. С 2006 года ЧГПУ является организатором ежегодного областного фестиваля студенческих педагогических отрядов. В 2008 году студенческий педагогический отряд «Луч» стал организатором и участником первого областного смотра-конкурса вожатского мастерства «ЛИМПОПО-2008», на котором в трех номинациях занял призовые места и по итогам смотра стал лучшим педагогическим отрядом области.

В современных условиях положительно зарекомендовали себя клубные формы работы со студентами. На сегодняшний день клубы по интересам созданы на всех факультетах вуза. Основной целью деятельности клубов является создание творческой социокультурной среды вуза через развитие и поддержку студенческой инициативы. «Аква» – один из студенческих клубов ЧГПУ. Его работа осуществляется в нескольких направлениях: организационно-педагогическом, научно-творческом, художественно-эстетическом, общественно-педагогическом.

Большое внимание в вузе уделяется организации внеучебной воспитательной работы в общежитиях, которая осуществляется и контролируется Советом студенческого общежития, Советом студгородка и кураторами общежитий, избранными на каждом факультете.

Важную роль в подготовке будущего учителя играет музейный комплекс ЧГПУ, который ежегодно организует многочисленные выставки, выпускает

музейные вестники (печатный орган музейного комплекса ЧГПУ). Активно работает «Клуб интересных встреч» и проводятся заседания «Музейной гостиной». Музеи стали центрами патриотического и гражданского воспитания студентов. В рамках работы музейного комплекса значительное внимание уделяется использованию таких многообразных форм работы, как экспедиционно-поисковая, экспозиционная, научная и пропагандистская деятельность.

Патриотическое воспитание также реализуется в деятельности поискового отряда «Этерна», являющегося общественной организацией студентов ЧГПУ. Ежегодно с мая по сентябрь поисковый отряд работает на Вахтах памяти, выезжая в Смоленскую, Ленинградскую, Мурманскую области, Карелию и Чеченскую республику. За период своего существования членами поискового отряда были найдены и перезахоронены останки 242 советских воинов, найдено 11 медальонов, из них 6 прочитано. В 2009 году бойцами отряда «Этерна» из болота в Псковской области был поднят танк Т-34 «Смелый».

Одним из важных компонентов системы воспитательной работы является университетская библиотека. Основными направлениями воспитательной работы библиотеки являются: профессионально-педагогическое, трудовое, гражданско-патриотическое, эстетическое, нравственное воспитание и краеведческая работа.

Особое внимание уделяется формированию фонда местных изданий, трудов преподавателей ЧГПУ. Электронный каталог отражает все многообразие общественной, культурной, экономической жизни города и области. Материалы из местных периодических изданий, сборников представлены в справочном материале. За 2008/09 учебный год было проведено 396 выставок с участием 10395 студентов и 91 просмотр литературы, на которых присутствовало около 14000 студентов. В течение года функционировали выставки «День учителя», «Уголок первокурсника», «Работа с книгой» и др. Библиотека принимает активное участие в конференциях, проводимых в университете.

Коллекции, хранящиеся в фонде редкой книги, являются гордостью университета. Ядро фонда редкой книги было собрано до 1950 г. В настоящее время фонд продолжает пополняться как старинными, так и факсимильными и репринтными изданиями. За последние годы были приобретены «Остромирово Евангелие» (XI в.), «История России, 11–20 вв.» (подарок правительства России), «История искусств» Н. Гнедича в 3-х томах (репринтное издание).

В системе воспитательной работы ЧГПУ важное место занимает многотиражная газета «Молодой учитель», которая, с одной стороны, осуществляет обратную связь между организаторами воспитательного процесса

и студентами, а с другой – сама является активным участником этого процесса. В газете существуют постоянные рубрики, посвященные проблемам воспитания студентов: «Крупным планом», «Актуальные события», «Как живешь, выпускник?», «Летняя практика», «Спортивные звезды ЧГПУ», «Здоровый фронт». «Молодой учитель» освещает все стороны университетской жизни, взаимодействует со всеми структурными подразделениями ЧГПУ, участвующими в воспитательном процессе вуза. В работе редакции принимают активное участие студенты и преподаватели университета. На сегодняшний день на многих факультетах ЧГПУ выпускаются собственные газеты, такие, как «Клио», «Мушка», «Вундеркинд», «Курсор», «Пятый океан», «Психоз», «Квант», «НОС», «STUDENT-life» и др.

Одной из форм воспитательной работы в ЧГПУ на перспективу является проведение разнообразных мероприятий. Это позволяет реализовать опосредованное воспитательное воздействие на студентов, лучше использовать многочисленные традиции ЧГПУ. Ежегодно в вузе проводится более 100 традиционных воспитательных мероприятий. Традиционные общеуниверситетские дела: общероссийские, региональные и областные научно-практические конференции «Патриотическое воспитание учащейся молодежи», «Наука, культура, образование накануне III-го тысячелетия», конференция «Молодежь: прошлое, настоящее, будущее», на которых присутствовали известные ученые и политические деятели страны; праздники, посвященные Дню защитника Отечества, Дню весны и труда, Дню Победы, Дню защиты детей, не только приняли современные формы, но и наполнились новым содержанием. Одна из традиций университета – праздник «Трудом красив и славен человек», на котором подводятся итоги года, чествуются и награждаются «Почетным Знаком ЧГПУ» преподаватели, студенты и сотрудники вуза, внесшие существенный вклад в развитие университета в уходящем году. В их честь выступают лучшие творческие коллективы университета. Популярны среди студентов праздники и мероприятия: «Посвящение в студенты», «День знаний», «Смотр первокурсников», «Праздник первой сессии», «Зеленое яблоко», «Последний звонок», фестивали академических групп, Слет отличников, День факультета, Дни театра и другие.

С целью возрождения и сохранения традиций университета проводятся студенческие конкурсы на звание «Лучшая академическая группа», «Лучший староста ЧГПУ»; конкурс «Самая обаятельная студенческая семья ЧГПУ», конкурс «Мисс ЧГПУ», конкурс вожатского мастерства ЛИМПОПО и др.

Для стимулирования отличной учебы, участия в научной, культурной, спортивной и общественной жизни предусмотрены и применяются следующие виды поощрений: творческие стипендии и стипендия спортивного мастерства, стипендии именные (более 50), стипендии Ученого Совета, главы

администрации города Челябинска, губернатора Челябинской области, Потанинского фонда, Правительства и Президента Российской Федерации. Студенты поощряются благодарственными письмами, грамотами, им присваиваются почетные звания «Лучший вожатый», «Лучший староста», «Лучшая группа», вручаются ценные подарки, наградные туристические путевки в летний и зимний периоды. С 2006 года выпускается диск «100 лучших выпускников ЧГПУ».

Хорошие результаты воспитательной работы в университете достигаются благодаря тому, что ведется целенаправленная, планомерная работа по сохранению традиций, развитию и приданию нового звучания творческим делам.

Созданная система воспитательной работы служит оптимизации процессов личностно-профессионального становления студентов – будущих педагогов.

Важнейшее место в профессиональном формировании будущих специалистов занимают **учебные и педагогические практики**, на них по Государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования по подготовке специалистов отводится 20 недель, при подготовке бакалавров – 8 недель. Челябинский государственный педагогический университет увеличил количество недель на проведение практики для подготовки бакалавров (всего 13 недель). За педагогическим университетом закреплено 189 общеобразовательных учреждений города и 73 учреждения Челябинской области.

Вся практика проходит на договорной основе. Всего университет заключил 527 договоров с базами практик.

Практика в университете представлена следующими видами:

- учебные (учебно-исследовательские) практики;
- производственные, в т.ч. преддипломные практики.

На всех факультетах есть учебные практики, большой объем практик существует на естественно-технологическом факультете (25 видов практик) по разным предметам (по геологии, гидрологии, генетике, физиологии растений, практической биологии и т.д.), проводятся научно-исследовательские практики в различных регионах области с целью изучения редких, охраняемых, исчезающих растений Челябинской области. На историческом факультете большой интерес представляет архивная и археологическая практики, на филологическом факультете – диалектологическая и фольклорная практики, студенты выезжают в различные районы области для сбора материалов.

Для проведения учебных практик по учебным предметам Челябинский государственный педагогический университет имеет лаборатории, мастерские, агробиологическую станцию, спортивно-оздоровительный лагерь «Чайка».

Учебные практики по педагогике, психологии, методике преподавания учебных предметов и др. проводятся на базе образовательных учреждений и организаций социальной сферы.

Производственные практики (педагогические, технологические, преддипломные и др.) проводятся на базе образовательных учреждений, детских оздоровительных лагерей, организаций социальной сферы, коммерческих предприятий и др.

Педагогическими практиками руководят опытные педагоги, преподаватели, мастера производственного обучения, методисты, учителя, психологи.

Деятельность студентов в процессе практики носит многофункциональный характер. Это *аналитическая* работа (изучение и анализ опыта образовательного учреждения, учителей, воспитателей), *диагностическая* (изучение учащихся, диагностика уровня их физического, умственного, нравственного развития), *проектировочная* (разработка планов, проектов педагогической деятельности), *конструктивная* (организация и проведение разнообразных видов учебно-воспитательной деятельности), *контрольно-оценочная* (анализ и оценка результатов тестирования по предмету, контрольных, самостоятельных и творческих работ учащихся), *рефлексивная* (анализ своей деятельности и поведения, достижений и трудностей, личностных качеств в период практики), *учебно-исследовательская и научно-исследовательская* (организация опытно-экспериментальной работы, сбор эмпирического материала для курсовых и квалификационных работ).

Работа кафедр университета с базовыми учреждениями направлена на объединение усилий кафедр и баз практик по повышению профессионально-творческой подготовки будущих специалистов. Организуются научно-практические конференции, методологические и обучающие семинары, мастер-классы, олимпиады на базе университета и образовательных учреждений; осуществляется научное консультирование специалистов баз практик; проводится совместная научно-экспериментальная работа; издаются научно-методические сборники по результатам совместной работы. Ежегодно проходят практику почти 14 тысяч студентов.

Анализ результатов педагогической практики показывает, что студенты успешно в полном объеме выполняют программу, имеют хорошую теоретическую и методическую подготовку, успешно овладевают профессиональными умениями и навыками. Качественная успеваемость по педагогической практике составляет 94 – 97 %.

С 2007 года в ходе практики проводится конкурс педагогического мастерства «Педагогический дебют» на лучшего студента-практиканта.

Инициативной группой преподавателей (И.С. Карасова, Е.А. Леонова, А.А. Нуртдинова) разрабатывается рейтинговая система оценки учебно-профессиональных достижений студентов на практике. Данная система прошла апробацию в ходе практики на факультетах физическом и информатики.

В университете существуют единые требования к организации практики, разработан пакет документов: положения об организации практики студентов очной и заочной форм обучения, учебно-методические комплексы по практикам, бланки отчетной документации. Как обязательный вид отчетного документа – дневники на дневном, заочном отделениях и по летней практике.

На всех факультетах есть летняя педагогическая практика, которая проходит в 16 детских оздоровительных лагерях Челябинской области, а также в г. Москве, Санкт-Петербурге, во Всероссийском детском центре «Орленок», в городских, сельских лагерях по месту жительства, в детских юношеских спортивных школах, профильных лагерях и т.д.

По результатам летней практики традиционно проходит подведение итогов (с 1989 года) смотр-конкурс вожатского мастерства под названием «ЛИМПОПО» – летняя институтская (университетская) методическая практика одержимых педагогических отрядов.

В условиях модернизации высшего профессионального образования ректоратом, ученым советом ЧГПУ на основе Закона Российской Федерации «Об образовании», Национальной доктрины образования в РФ, Федерального закона «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования, Типового положения об образовательном учреждении высшего профессионального образования, Федеральной программы развития образования, Программы развития педагогического образования России на 2001–2010 годы разработана единая стратегия на обеспечение современного качества научно-исследовательской работы. Ключевыми ориентирами в реализации этой стратегии являются: укрепление научно-педагогического потенциала вуза на основе использования всех форм повышения квалификации профессорско-преподавательского состава; создание условий для подготовки докторов наук; открытие новых диссертационных советов; создание условий для профессионального роста молодых преподавателей через аспирантуру, докторантуру, институт соискателей; расширение спектра специальностей аспирантуры по отраслям наук; расширение отраслей науки, в рамках которых выполняется НИР; закрепление вузовских исследовательских тем, ориентация на разработку региональных научно-исследовательских программ; создание условий для финансирования фундаментальных и прикладных исследований; создание системы материальной поддержки преподавателей и сотрудников университета, работающих над диссертациями; активизация издательской



деятельности университета по выпуску научных изданий; создание условий для успешного функционирования и развития действующего научного студенческого общества, полноценной организации научно-исследовательской работы студентов; расширение связей университета с другими вузами России, а также научными центрами зарубежных стран.

С 2006 по 2010 г. произошел рост числа преподавателей и сотрудников университета с учеными степенями, званиями. Так, если в 2006 г. 68,6 % преподавателей и сотрудников университета имели ученые степени и звания, то на 01.05.2010 их стало 71,5 %, что свидетельствует об увеличении удельного веса ППС с учеными степенями и званиями почти на 3,0 %.

В Челябинском государственном педагогическом университете за прошедшие пять лет окончательно сложилась единая система научного роста молодых исследователей: научное общество учащихся (НОУ) – научное студенческое общество (НСО) – аспирантура – докторантура.

Ректорат осознает большую роль системной организации **научно-исследовательской работы со школьниками**. Это дело государственной важности, поскольку большинство ученых, как показывает опыт, приходят в науку из кружков и секций НОУ, в прошлом они участники школьных олимпиад. Более 70 преподавателей ЧГПУ руководят работой НОУ. На базе университета дважды в год (в октябре и в апреле) проходят сессии научного общества учащихся. Ежегодно издается сборник научных трудов школьников «Юный исследователь», в котором публикуются более двухсот научных работ учащихся.

ЧГПУ сотрудничает с образовательными учреждениями города и области: Дворцом пионеров и школьников им. Н.К.Крупской; Центром Детского творчества Курчатковского района; Центром Детского творчества г. Миньяра Челябинской области; лицеями № 11, 37, 77, 102, гимназия № 1, 48, 76, СОШ № 12, 15, 67, 96, 97, 104, 153; Челябинским монтажным колледжем; Златоустовским металлургическим колледжем, Челябинским политехническим техникумом и др. Активисты НОУ (победители и лауреаты) пополняют ряды НСО.

В современных условиях молодому специалисту необходимо не только обладать профессиональными навыками и умениями, но и творчески подходить к решению различных проблем. Наука по своей сути предполагает поиск, а значит творчество. В связи с этим все большее значение приобретает участие студентов в системе НИРС. НИРС – научно-исследовательская работа студентов в вузе – служит формированию и развитию студентов как творческих личностей, способных эффективно решать возникающие задачи. Раскрытие и становление потенциальных личностных способностей студентов, их творческих возможностей стали ведущими в системе обучения и воспитания.

В состав НСО ЧГПУ входят 1950 студентов всех курсов очной формы обучения, занимающихся научно-исследовательской работой в 130 научных кружках, проблемных группах и экспериментальных лабораториях под руководством как ведущих ученых вуза (академик А.В. Усова, профессора Н.Н. Тулькибаева, А.Ф. Аменд, Д.Ш. Матрос, А.Н. Брызгалов, Л.А. Песин, А.А. Горбачевский, З.И. Тюмасева, И.С. Карасова, М.Д. Даммер, В.В. Латюшин, Д.З. Шибкова, В.И. Сиваков, А.М. Чепасова, Л.А. Глинкина, Л.П. Гашева, Л.В. Трубайчук, доценты Н.Б. Виноградов, С.Г. Левина), так и молодых преподавателей, кандидатов наук (Ю.Г. Ламехов, А.В. Кисляков, В.В. Дерягин, С.Г. Захаров, Н.М. Лисун, П.Б. Уваров и многих других).

Научно-исследовательская работа студентов ЧГПУ, выполняемая во внеучебное время, организуется в таких формах, как:

– работа в студенческих и общественных кружках; проблемных исследовательских и творческих лабораториях, из них наиболее известны археологическая лаборатория профессора Н.Б. Виноградова, студенческое научно-педагогическое общество «Луч» (руководитель Е.М. Харланова), учебный театр филологического факультета «Профиль» (руководитель доцент Н.Э. Сейбель), «Проблемно-фразеологическая лаборатория» (руководитель профессор А.М. Чепасова), лаборатория «Актуальные проблемы педагогики высшей школы» (руководитель профессор Е.Ю. Никитина), лаборатория исследования низкоразмерного углерода (руководитель профессор Л.А. Песин) и центр «Физика конденсированного состояния» (руководитель профессор А.Н. Брызгалов), лаборатория физико-химических методов исследования (руководитель доцент С.Г. Левина), лимнологического-экологического центра (руководитель доцент В.В. Дерягин), лаборатория адаптации биологических систем к факторам окружающей среды (руководитель профессор Д.З. Шибкова), эколого-краеведческого центра (руководитель профессор В.В. Латюшин) и др.;

– участие студентов в руководстве кружками и секциями научного общества учащихся (НОУ);

– проведение встреч с учеными, организация круглых столов, выставок научных работ;

– выступление с докладами и сообщениями по материалам собственных исследований на конференциях, семинарах как в ЧГПУ, так и в других вузах (в 2005 г. было около 1162 докладов студентов, в 2009 г. – 1276, в том числе 249 – на международных, всероссийских и региональных);

– ежегодное издание сборников студенческих работ – факультетских, вузовских, межвузовских.

В университете проводится «Ежегодный конкурс на лучшую научную работу студентов ЧГПУ по естественным, техническим и гуманитарным наукам

за учебный год» по различным направлениям: психолого-педагогическому, гуманитарному, естественному, физико-математическому, экономическому.

Студенты ЧГПУ ежегодно активно участвуют в международных, всероссийских, вузовских и факультетских конференциях, семинарах и олимпиадах: Всероссийской студенческой научно-практической конференции «Актуальные проблемы преподавания информатики» (г. Шадринск), III Всероссийской студенческой научно-практической конференции «Современные проблемы языкового образования: методология и филологических аспекты», IV Международном конгрессе исследователей русского языка «Русский язык: исторические судьбы и современность» (МГУ им. М.В. Ломоносова), Международной студенческой конференции «Студент. Наука. Прогресс», Всероссийская конференция с международным участием Герценовские чтения «Начальное образование современной России» (РГПУ им. А.И. Герцена), в университете проводятся ежегодные конференции по итогам года в рамках «Научной Универсиады студентов».

Интересны и такие традиционные формы студенческой науки, как научно-исследовательские экспедиции (археологические, фольклорные, диалектологические, этнографические, биологические, географические) и выездные длительные исследования на базе Ильменского государственного заповедника и Института минералогии.

Исторические корни НСО ЧГПУ уходят в 1948–1949 гг. Естественно, за столько лет НСО претерпело большие изменения. Что сейчас представляет собой научное студенческое общество нашего университета? Это союз единомышленников, студентов, которые в меньшей или большей степени занимаются наукой под руководством преподавателей, ученых вуза. Но не только. Это еще и творческий союз замечательных молодых людей – студентов с разных факультетов университета. Возглавляет НСО вуза Совет НСО университета, целью которого является координация деятельности НИРС на факультетах; привлечение студентов к работе в научно-исследовательских ассоциациях. Совет НСО – это и организатор мероприятий, и «банк» идей. Но самое главное – это общение, знакомство с новыми людьми, интересными идеями посредством совместной деятельности. В актив НСО всегда входили яркие, талантливые студенты. Многие наши ученые, деканы, зав. кафедрами также когда-то начинали в НСО. И сегодняшние студенты постоянно пополняют штат преподавателей вуза, поступают в аспирантуру (80 % поступающих – активисты НСО).

Важнейшей составляющей системы научного роста молодых исследователей является работа аспирантуры ЧГПУ, которая существует в вузе с 1948 года. Руководят аспирантурой 66 докторов наук, профессоров по 11 отраслям наук (36 специальностей).

Значительный вклад в подготовку научно-исследовательских кадров внесли академик РАО А.В. Усова, академик МАНВШ А.Ф. Аменд, доктора, профессора А.М. Чепасова, Н.М. Яковлева, Н.Н. Тулькибаева, Д.З. Шибкова, Д.Ш. Матрос, З.И. Тюмасева, Е.Ю. Никитина, Л.П. Гашева, В.И. Павлова.

В 2010 г. было лицензировано 4 основных образовательных программы послевузовского образования (аспирантура) по специальностям «Археология» (научный руководитель – доктор исторических наук Н.Б. Виноградов), «Теория и методика обучения и воспитания (социальное воспитание)» (научный руководитель – доктор педагогических наук Н.А. Соколова), «Обработка металлов давлением» (научный руководитель – доктор технических наук профессор В.А. Белевитин), «Литература народов стран зарубежья (литература народов стран Европы и Америки)» (научный руководитель – доктор филологических наук Н.Э. Сейбель).

Аспирантура не только решает задачу подготовки научных кадров, но и способствует созданию мощной управленческой базы университета. На сегодняшний день выпускники аспирантуры – кандидаты и доктора наук – являются руководителями кафедр, факультетов и других подразделений. Это Л.П. Гашева – доктор филологических наук, зав. кафедрой русского языка; Н.П. Рябинина – доктор педагогических наук, профессор, декан факультета коррекционной педагогики; Н.Н. Тулькибаева – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики; В.М. Мошкович – кандидат филологических наук, доцент, декан факультета иностранных языков; А.П. Чередниченко – кандидат филологических наук, декан филологического факультета; Г.А. Шиганова – доктор филологических наук, профессор; С.Г. Левина – доктор биологических наук, доцент, декан естественно-технологического факультета; М.В. Потапова, доктор педагогических наук, зав. кафедрой общей и теоретической физики; Е.Ф. Быстрой – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой немецкого языка; Ю.Г. Камскова – доктор медицинских наук, профессор, зав. кафедрой теоретических основ физической культуры. Этот список можно продолжить.

В аспирантуре университета действует целенаправленная система научного роста: студент-отличник – аспирант – кандидат наук – доктор наук. Полностью оправдала себя линия ректората – рекомендовать в аспирантуру выпускников-отличников. Некоторые руководители находят своих будущих аспирантов уже среди студентов 2–3 курса. Все они имеют целевое направление Ученого совета университета и по окончании аспирантуры становятся преподавателями университета. Так, в 2009 году в аспирантуру ЧГПУ поступило 73 выпускника нашего университета, что на 24 человека больше, чем в 2005 году.

Молодые ученые, аспиранты вуза имеют уникальную возможность неограниченно публиковать результаты своих исследований. В университете выходит сборник научных трудов аспирантов, журнал «Вестник ЧГПУ», который входит в перечень изданий, рекомендованных ВАК для публикации кандидатских и докторских исследований.

В 1993 году в университете была открыта докторантура по специальности «Методика преподавания физики». На сегодняшний день в докторантуре обучается 9 человек по 6 специальностям: «Физиология», «Общая педагогика, история педагогики и образования», «Теория и методика профессионального образования», «Русский язык», «Педагогическая психология».

Исследования в ЧГПУ ведутся в рамках 5 основных направлений:

- информатика и вычислительная техника;
- социальные науки;
- естественно-математические науки;
- гуманитарные науки;
- образование и педагогика.

Наиболее значимые исследования проводятся в тесной взаимосвязи с крупными научными учреждениями РАН, РАО и других академий, университетами и институтами РФ, зарубежными научными и учебными центрами.

Фундаментальные и прикладные исследования, проводимые в университете, способствуют формированию **научных школ**.

В России и за ее пределами хорошо известны научные школы Заслуженного деятеля науки Российской Федерации, профессора, доктора педагогических наук, академика РАО А.В. Усовой; профессора, доктора биологических наук, академика РАЕН и МАИ Н.А. Фомина; профессора, доктора филологических наук, академика МАНПО А.М. Чепасовой; профессора, доктора педагогических наук, академика МАНВШ А.Ф. Аменда. На сегодняшний день в ЧГПУ осуществляют свою работу 19 научных школ, 17 научно-исследовательских центров, 28 научно-исследовательских лабораторий, 2 научно-методических центра и 3 научно-методических лаборатории, в рамках которых ученые вуза продолжают работать над 34 комплексными темами по 11 отраслям наук.

Университет имеет около ста опытно-экспериментальных площадок. Наши педагоги (33 доктора и 179 кандидатов педагогических наук) оказывают заметное воздействие на разработку и внедрение в практику работы высшей и средней школы инновационных процессов (гуманизация знаний, индивидуализация обучения с использованием новых информационных технологий, стимуляции развития личности, экономическое воспитание молодежи и др.).

Ежегодно преподаватели университета принимают участие в 40–50 международных, всероссийских и межвузовских конференциях в Москве, Петербурге, Томске, Нижнем Новгороде, Новосибирске, Екатеринбурге, Волгограде и других городах. Ежегодно в ЧГПУ проводятся 25–30 научно-практических конференций различного уровня.

Научно-исследовательские работы сотрудников университета востребованы внешними заказчиками и получают финансовую поддержку в виде грантов российских и международных фондов, грантов Министерства образования и науки РФ, региональных грантов и договоров.

Для поддержки научных работ студентов, аспирантов и молодых ученых, работающих в научных центрах и лабораториях, в университете была разработана система внутренних грантов ректората (впервые в регионе). Ежегодно ректорат проводит конкурсы, по итогам которых распределяются средства для выполнения НИР.

Качество знаний студентов в университете рассматривается как основной критерий эффективности работы профессорско-преподавательского состава.

Ученый совет, ректорат, учебно-методическая комиссия университета, советы факультетов, деканаты и коллективы кафедр уделяют большое внимание разработке и внедрению различных форм и методов контроля за эффективностью учебного процесса, качеством усвоения учебного материала, способностью выпускников проявлять знания, умения и навыки в практической деятельности.

В университете разработана рейтинговая система контроля и оценки учебных достижений студентов, которая внедрена по дисциплинам предметной подготовки на факультетах информатики, психологии, естественно-технологическом, физическом, коррекционной педагогики, историческом, филологическом, математическом, факультете УНК.

Содержание и формы контроля качества преподавания и уровня знаний студентов соответствуют требованиям Государственного образовательного стандарта и профессиональных образовательных программ подготовки специалиста.

Вопросы качества обучения, итоги успеваемости находятся в центре внимания ректората, кафедр и факультетов. Два раза в семестр проводится учебная аттестация, итоги которой обсуждаются на заседаниях кафедр и советов факультетов. Своевременно принимаются меры по ликвидации задолженностей по зачетам и экзаменам. Вопросы успеваемости и качества подготовки выносятся на заседание ректората университета.

Уровень подготовленности выпускников определяется в ходе промежуточных аттестаций (сессий) студентов, которые демонстрируют в целом стабильную успеваемость.

Государственные аттестационные комиссии оценивают подготовку выпускников ЧГПУ в целом как хорошую. Анализ результатов государственной аттестации выпускников за последние пять лет свидетельствует о том, что все студенты, выполнившие учебный план и допущенные к аттестации, успешно справились с ее программой.

Председатели Государственных аттестационных комиссий отмечают высокий уровень педагогической подготовки выпускников к работе в образовательных учреждениях. Студенты показывают обстоятельные знания по всем изучаемым дисциплинам, методам организации и осуществления учебно-познавательной деятельности, стимулирования учебной работы школьников в процессе обучения.

Руководителями дипломных и квалификационных работ в основном являются преподаватели со степенью доктора и кандидата наук.

Анализ тематики, содержания и уровня выполнения студентами дипломных работ показывает, что выбор тем для них отвечает принципам актуальности, новизны, проблемности. Большая часть тем учебно-исследовательских работ студентов находится в русле научной проблематики кафедр.

В ходе Государственной аттестации студенты демонстрируют умение:

- грамотно определять основные положения исследования;
- соблюдать логику научного исследования;
- проводить педагогический эксперимент;
- обобщать результаты эксперимента.

В ряде работ студенты показали умение использовать модульный подход к разработке содержания образования и воспитания в соответствии с темой исследования, применяли методы математической статистики при обработке результатов.

Дипломные работы всех студентов выполнены на основе результатов собственных исследований. Материалы апробированы на студенческих научных конференциях, в школах в период педагогической практики. Работы, как правило, имеют практическую направленность. Предложенные студентами программы спецкурсов, разработки уроков могут быть с успехом использованы в педагогической практике. Из 843 дипломных работ, представленных к защите в 2009 г. студентами-выпускниками дневного отделения, 115 выполнено по заявкам образовательных учреждений, темы 213 работ были сформулированы по предложению самих студентов.

Государственные аттестационные комиссии рекомендовали к публикации результаты дипломных исследований 140 выпусков, к внедрению – 187. Материалы 45 работ могут служить в качестве первого этапа работы над

кандидатской диссертацией. Кандидатуры 16 выпускников Государственной аттестационной комиссией рекомендованы для поступления в аспирантуру.

Студенты ЧГПУ регулярно участвуют во «Всероссийском конкурсе выпускных квалификационных работ студентов (дипломных работ)», где занимают почетные призовые места, например, работа Ивана Андреевича Семенова (в номинации «Профессиональное обучение») представлена к Диплому Министерства образования и науки; Марины Андреевны Бухваловой (в номинации «Психолого-педагогические основы профессионального обучения») заняла призовое третье место. Отмечена грамотой РГППУ работа Ольги Петровны Савиновой как работа, нашедшая применение в практике профессионального образования.

По итогам Государственной аттестации в 2009 году из 843 выпускников дневного отделения 173 получили дипломы с отличием, что составляет 20,5 % .

Востребованность выпускников является одной из важнейших характеристик эффективности работы вуза и позволяет судить о качестве подготовки специалистов. По данным областной службы занятости, среди безработных, стоящих на учете, нет выпускников ЧГПУ.

В течение последних пяти лет Челябинский государственный педагогический университет внимательно изучает спрос на учительские кадры и вовремя реагирует на изменения, происходящие в системе народного образования, открывая новые специальности, востребованные обществом.

За последние 5 лет Челябинский государственный педагогический университет выпустил 10092 специалиста для педагогической сферы.

Анализ результатов трудоустройства выпускников последних лет в системе народного образования показал, что большинство из них ежегодно приступают к работе в образовательных учреждениях.

Так, в 2006 году в образовательные учреждения направлено 76,3 % выпускников, в 2008 году этот показатель равнялся 76,1 %, в 2009 году – 82,1 %.

Около 7 % выпускников ЧГПУ приглашаются для работы в высшие и средние профессиональные учебные заведения Челябинской области. Часть выпускников (до 3,9 %) поступает в аспирантуру.

Выпускники вуза работают во всех сферах образования Челябинской области: в основной и средней полной общеобразовательной школе, системе дополнительного образования, учреждениях интернатного типа, детских домах, в учреждениях дефектологического профиля, а также в аппарате управления. По данным отдела кадров Министерства образования и науки Челябинской области, на 01.10.2009 г. в муниципальные образовательные учреждения Челябинской области прибыло 598 молодых специалистов, имеющих высшее профессиональное образование. Количество выпускников ЧГПУ,



приступивших к работе в муниципальных образовательных учреждениях Челябинской области, составило 285 человек – 47,6 % от числа выпускников.

По данным анкетирования руководителей районных управлений образований 48 % учителей – наши выпускники (7 % – выпускники 2006–2008 годов), более 50 % руководителей образовательных учреждений – выпускники ЧГПУ.

Директора школ и руководители районных, городских органов образования при ответе на вопросы анкеты отметили, что в школу пришли молодые, талантливые, начинающие педагоги, которых отличает высокая и качественная предметная подготовка. Большинство считает, что уровень подготовки выпускников соответствует требованиям к учителю современной школы. За 2006–2009 годы качество подготовки выпускников значительно улучшилось.

В 2006–2009 году в образовательные учреждения Копейского городского округа прибыло 13 выпускников. В.Г. Ким, директор МОУ СОШ № 6 г. Копейска, отмечает, что, когда возникают трудности с кадрами, он обращается в вуз. Большая часть специалистов возвращается в округ, и руководство ГУО отмечает возрастающий уровень подготовки молодых учителей. Выпускница ЧГПУ 2007 г. Ольга Германовна Кооль работает в школе педагогом-психологом с учащимися начальных классов (503 учащихся). За время работы она показала себя профессионально подготовленным педагогом. Ольга Германовна выступает на классных родительских собраниях по теме «Первый раз в первый класс», «Вредные привычки в детском возрасте», «Поощрение и наказание в семье: разумный баланс». В отношениях с коллегами проявляет доброжелательность, тактичность, отзывчивость.

В МОУ СОШ № 44 Копейского городского округа с 2006 года работает выпускница ЧГПУ А.В. Долмашкина. Имеет хорошую теоретическую и методическую подготовку по специальности. Участвует в инновационной деятельности школы по созданию лично ориентированного образовательного процесса. Учебно-воспитательную работу организует на основе психолого-педагогических наблюдений и личностного развития учащихся. Анастасия Валерьевна изучает достижения педагогической науки и практики. В рамках работы городского педагогического форума (февраль 2009 года) давала открытый урок по окружающему миру во 2-ом классе, принимала участие в работе городской секции учителей начальных классов по проблеме: «Формирование мотивации и познавательного интереса средствами интерактивных технологий обучения в начальных классах». Получила хорошие отзывы о работе. Имеет публикацию по теме «Развитие самостоятельного творческого мышления младших школьников на уроках математики» (2009).

В образовательные учреждения Центрального района г. Челябинска трудоустроились за последние годы 16 молодых специалистов. Руководители образовательных учреждений отмечают высокий теоретический и практический уровень подготовки выпускников. Все выпускники (А.В. Николаев, М.С. Терюшова, М.С. Тузовская и др.) относятся к работе ответственно, добросовестно, увлеченно. Хорошо владеют нормативной базой.

В образовательные учреждения Коркинского муниципального района прибыло на работу в 2009 г. 11 выпускников: Т.В. Головач, А.А. Подшивалова, Д.В. Говарова, Д.А. Шумилова и др. Удовлетворена кадровая потребность района в учителях иностранного языка, физики, математики, биологии, начальных классов, технологии. В коррекционные учреждения пришли логопеды и олигофренопедагоги.

В образовательных учреждениях Тракторозаводского района г. Челябинска 14 выпускников работают учителями иностранного языка, географии, истории, биологии, технологии, а также воспитателями, педагогами-психологами, логопедами.

В Аргаяшский муниципальный район пришло работать 5 выпускников. Д.К. Галиуллина работает в Яраткуловской СОШ учителем информатики и английского языка с 2007 г. Ответственно выполняет свои обязанности, применяет информационные технологии, организует работу по дополнительному образованию, оформила школьный сайт. С.Н. Лысова – социальный педагог МОУ СОШ № 1 г. Аргаяша, получила первую квалификационную категорию, большое внимание уделяет социально-педагогической работе с родителями.

В Еткульский муниципальный район в 2008/09 уч. году трудоустроились 5 выпускников: учителя истории, иностранного языка, физической культуры, технологии. С.В. Речкалова, начальник управления образования, отмечает хорошую теоретическую и методическую подготовку, умение учитывать возрастные особенности школьников и устанавливать контакт с детьми.

Руководители городских и районных органов образования Челябинской области отмечают хороший уровень подготовленности выпускников педагогического университета. Они подчеркивают наиболее сильные стороны их подготовки, такие, как общеобразовательный уровень, знание предмета своей специальности, инициативность, творческий подход, высокий уровень владения информационными технологиями и новыми системами оценки знаний учащихся. По их отзывам, молодые учителя достаточно быстро – в течение первого года работы – адаптируются к условиям школы, и их подготовка соответствует требованиям, предъявляемым Государственным образовательным стандартом высшего педагогического образования.

Руководители органов образования положительно отзываются о выпускниках университета. Главный специалист отдела нормативно-правового и кадрового обеспечения Министерства образования и науки Челябинской области Марина Николаевна Бурова отмечает, что в области из 60 тысяч педагогов более 50 % – выпускники ЧГПУ. Их отличает хорошая теоретическая и методическая подготовка, высокие гражданские качества личности, ответственность, любовь к своей профессии, патриотизм. За последние годы возросло количество учителей с высшим образованием, и в этом огромная заслуга Челябинского государственного педагогического университета.

Е.А. Коузова, начальник Управления по делам образования города Челябинска, отмечает, что из 15955 педагогов Челябинска большинство — выпускники ЧГПУ. Все они хорошо подготовлены к работе в школе. В системе образования г. Челябинска работают 150 заслуженных учителей России, 1150 отличников просвещения России, 80 являются докторами и кандидатами педагогических наук. Управление по делам образования, многие школы сотрудничают с вузом в рамках различных совместных программ в сфере образования. В Челябинске работают многие выпускники университета. Среди них заслуженные учителя РФ Т.П. Архипова – директор школы № 148, А.Е. Попов директор физико-математического лицея № 31, Н.А. Дроничева – заместитель директора школы № 12, Л.С. Николаева – учитель школы № 37, Е.А. Слепых – учитель школы № 82, Л.Б. Горелик – учитель школы № 48, А.И. Штивлер – учитель школы № 26, В.М. Коржаков – заведующий кафедрой математики лицея № 11 г. Челябинска и многие другие.

В системе образования Челябинской области 52 инновационных образовательных учреждения: 17 гимназий и 20 лицеев, 15 образовательных учреждений с углубленным изучением предметов. Директорами всех этих учреждений являются выпускники ЧГПУ: М.Б. Горюшкина – директор гимназии № 80 г. Челябинска, М.С. Запускалова – директор гимназии 23 г. Челябинска, Л.И. Алферова – директор гимназии № 76 г. Челябинска, Ж.В. Рыжкова директор гимназии № 96 г. Челябинска, Г.П. Рязанова – директор гимназии 23 г. Троицка, Л.В. Слотина – директор гимназии 82 г. Челябинска и др. В числе выпускников университета директора педагогических колледжей: А.А. Ефремов – директор педколледжа № 1 г. Челябинска, Е.В. Богатова – директор педколледжа № 2 г. Челябинска, Н.П. Пичугова – директор педколледжа г. Миасса, Л.П. Николаева – директор педколледжа г. Сатки.

За последние годы звание «Заслуженный учитель» получили более 30 выпускников ЧГПУ. Это Т.Г. Лавринова, Н.М. Мальцева, В.Г. Севостьянова, Т.М. Сураева, З.И. Теряева, Л.А. Харитоновна, Л.И. Алферова, Л.Н. Грушевая и др.

В течение трех лет победителями областного конкурса «Учитель года» становились выпускники университета:

- 2007 г. – М.Н. Вахитов, учитель химии школы № 77 г. Челябинска;
- 2008 г. – Н.В. Каменкова, учитель начальных классов из г. Миасса;
- 2010 г. – Г.Н. Сабитова, учитель русского языка и литературы гимназии № 10 г. Челябинска.

Более 60 % руководящих работников школ и органов управления образованием области являются выпускниками Челябинского государственного педагогического университета. Около 70 руководителей школ, гимназий, лицеев стали докторами и кандидатами педагогических наук. Это А.Г. Гостев – профессор, заслуженный учитель школы РФ, директор 11 лицея г. Челябинска; С.А. Старченко – доктор педагогических наук, директор естественнонаучного лицея г. Троицка; В.А. Федоров – кандидат педагогических наук, директор Миасской средней школы Красноармейского района, А.Т. Тутатчиков – кандидат педагогических наук, начальник управления образования Ленинского района г. Челябинска, А.Е. Попов – кандидат педагогических наук, директор физико-математического лицея № 31, А.С. Бароненко – доктор педагогических наук, директор школы № 1 г. Копейска, И.А. Девятова – кандидат педагогических наук, директор частной школы г. Челябинска, А.И. Берсенев – кандидат педагогических наук, директор Дворца пионеров им. Н.К. Крупской г. Челябинска, В.В. Усынин – кандидат педагогических наук, начальник управления образования Советского района г. Челябинска.

Среди ответственных работников образования Г.М. Казакова – заместитель министра образования и науки Челябинской области; Е.А. Коузова – начальник Управления по делам образования г. Челябинска, Ю.В. Конников – председатель областного профсоюзного комитета работников образования и науки, В.В. Усынин – начальник управления образованием Советского района г. Челябинска; И.В. Видергольд – начальник управления образования Тракторозаводского района г. Челябинска; А.Т. Тутатчиков – начальник управления образования Ленинского района г. Челябинска; О.А. Лаврова – начальник управления образования Южноуральского городского округа; Л.А. Губайдуллина – начальник управления образования Брединского района; Г.С. Цепенникова – начальник управления образования Каслинского района, В.А. Фомин – начальник управления образования Верхнеуральского района, Г.В. Афанасьева – начальник управления образования Красноармейского района и др.

В этой сфере деятельности выпускники ЧГПУ проявляют отличные организаторские способности, профессионализм, умение понимать требования времени, видеть перспективу развития своего учреждения, района, города,

творчески внедрять идеи образования, демонстрируя принципиальность и добросовестное отношение к своей профессиональной деятельности.

Среди выпускников ЧГПУ – ректоры Челябинских вузов: С.И. Кубицкий – профессор, доктор исторических наук, В.Я. Рушанин – доктор исторических наук, профессор, В.Н. Кеспилов – доктор педагогических наук, профессор, Т.В. Усынина – кандидат философских наук, профессор.

Ряд выпускников занимают ответственные посты в местных законодательных и исполнительных органах. Это В.В. Чуприн (глава администрации Ленинского района г. Магнитогорска), Ю.Н. Серебренников (министр физической культуры, спорта и туризма Челябинской области), А.Г. Уфимцев (заместитель Губернатора, руководитель аппарата правительства Челябинской области) и другие.

В Челябинской области насчитывается 50 руководителей муниципальных органов управления образованием. Эти ответственные должности занимают высоконравственные, предприимчивые люди, способные принимать правильные решения в ситуации выбора, которые отличаются умением сотрудничать, мобильностью, конструктивностью, динамизмом, развитым чувством ответственности за судьбу страны. Из них 19 человек (38 %) являются выпускниками ЧГПУ. Из 47 сотрудников Министерства образования и науки Челябинской области, работающих в направлении образования, 20 (42,5 %) выпускники ЧГПУ. По статистике Министерства образования и науки Челябинской области, из руководителей органов управления образованием в 60-х годах окончили ЧГПУ 2 человека, в 70-х – 17 человек, в 80-х – 8 человек, в 90-х – 2 человека.

Творчески используя педагогический опыт, учителя разных специальностей разрабатывают авторские программы, участвуют в подготовке научно-методических разработок по предметам и внеурочной деятельности. Многие выпускники ЧГПУ продолжают сотрудничество с учеными вуза, начатое в студенческие годы. Значительная часть выпускников приходит к научной работе в процессе самостоятельной трудовой деятельности. Практически все педагоги обнаруживают стремление к повышению своей квалификации путем самообразования, добросовестное отношение к профессиональной деятельности, достаточно высокий общий культурный уровень. Выпускников вуза отличает психолого-педагогическая компетентность: они хорошо знают психологические, индивидуальные и возрастные особенности детей, диагностическую и коррекционную работу в общеобразовательных и воспитательных учреждениях.

Таким образом, в течение последних пяти лет ЧГПУ динамично развивается по всем направлениям деятельности, обеспечивая эффективную подготовку специалистов, сочетающих высокий профессионализм и

гражданственность, культуру и духовность. Укрепляется материальная база университета, обновляются средства обучения. Рост качественного состава и квалификации научно-педагогических кадров обеспечивает необходимый уровень учебно-воспитательного процесса и определяет перспективы его развития. В результате интенсивной систематической учебной, научно-методической деятельности профессорско-преподавательского состава значительно обновилась содержание, формы и методы подготовки педагогических кадров. В учебный процесс широко внедряются новые информационные и педагогические технологии и другие результаты научной и научно-методической работы коллектива. Высокий научно-методический потенциал ученых педагогического университета, положительные результаты деятельности по подготовке учителей позволяют констатировать, что Челябинский государственный педагогический университет обеспечивает стабильно высокий уровень подготовки специалистов с высшим образованием для учебных заведений, которые востребованы системой образования Челябинской области.

*И.В. Бухалова*

## **СИСТЕМА ВНЕУЧЕБНОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ЧЕЛЯБИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

*Благодаря воспитанию в отдаленном будущем несовершенно человечество  
превратится в новую расу людей – таково могущество воспитания*

*Р. Оуэн*

Происходящие в России позитивные процессы, связанные прежде всего со стабилизацией общественной жизни, улучшением социально-экономического положения людей, модернизацией образования, выводят на первый план необходимость интенсивного развития в стране социального института воспитания [1]. Тенденции модернизации отечественной образовательной системы, отраженные в государственной Программе развития системы непрерывного педагогического образования в России на 2001–2010 гг., обуславливают все возрастающую роль педагога в современном обществе. Основной целью профессионального педагогического образования становится «...формирование профессионально компетентной личности педагога, способного самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи,

осознавать личностную и общественную значимость педагогической деятельности, нести ответственность за ее результаты» [2, с. 11].

Период студенчества как период профессиональной подготовки к трудовой деятельности является определяющим [3]. Именно в это время окончательно формируется самосознание, социальное сознание и ценностные установки, которые будут определять жизненный путь личности.

На данном этапе развития общества и образования воспитание будущих педагогов предстает, во-первых, как важнейшая часть социальной политики государства; во-вторых, как составная часть социально контролируемой социализации; в-третьих, как единство образования, организации социального опыта и индивидуальной помощи и поддержки человека; в-четвертых, как создание условий для целенаправленного развития и духовно-ценностной ориентации человека [4].

Начиная с 90-х гг. решению задач воспитания были посвящены многие социологические исследования, разработаны новые концептуальные подходы, вариативные воспитательные системы, проведены научные исследования, созданы программы, что способствует более глубокому пониманию и повышению ответственности за организацию воспитательного процесса в вузе. Во многих вузах стали появляться свои концепции воспитательной работы.

Хотя в настоящее время новые технологии процесса воспитания еще только формируются, однако уже можно говорить о совершенствовании ее отдельных направлений, становлении и развитии инновационных форм и методов работы со студенческой молодежью [5].

Мы разделяем точку зрения ряда исследователей (И.А. Зимняя, В.С. Кагерманьян, А.А. Левитская, А.В. Пономарев и др.), которые рассматривают внеучебную воспитательную работу как одну из подсистем целостного педагогического процесса, являющуюся важнейшей составляющей качества подготовки специалистов [5, 6, 7].

Мы считаем, что внеучебная воспитательная работа в аспекте личностно-профессионального становления будущего педагога является частью воспитательной работы в вузе, которая способствует раскрытию творческих способностей, самореализации и эффективному личностно-профессиональному становлению будущего педагога в процессе свободного выбора занятий с учетом личных интересов.

Личностно-профессиональное становление будущего педагога оценивается нами по следующим критериям: *ценностное отношение будущих педагогов к профессиональной деятельности* (ценностные ориентации, профессиональное самосознание (осознание особенностей будущей профессиональной деятельности, потребность в профессиональном самосовершенствовании, направленность на профессиональное саморазвитие),

творческое отношение к профессиональной деятельности (активная жизненная позиция, творческая инициатива)); *профессионально важные качества личности* (эмпатия, организаторские (инициативность, активность, организованность) и коммуникативные (коммуникабельность, гуманность, тактичность) качества, толерантность, эмоциональная устойчивость в общении); *практический опыт воспитательной деятельности* (знание различных форм и методов воспитательной деятельности, умения и навыки самоуправления, реализация творческого потенциала, готовность осуществлять воспитательную деятельность).

На сегодняшний день одной из ключевых задач в вопросе воспитания личности студента является создание в условиях современного вуза личностно-ориентированной воспитательной системы [8]. Такая воспитательная система должна способствовать принятию воспитанниками предлагаемой им деятельности на личностно-смысловом уровне; обретению опыта ответственности, самоизменения в творческих процессах; приобретению опыта совместного с субъектом процесса воспитания построения собственного личностного мира и др.

Образование должно опережать запросы общества, конструировать воспитательные системы так, чтобы личность получала запас нравственных, интеллектуальных, гражданских сил, необходимых не только для того, чтобы адаптироваться в современных рыночных отношениях, но и достаточных для того, чтобы быть готовой активно действовать в меняющихся условиях, направляя их на общую пользу, быть успешным в жизни [1].

Мы считаем, что перспективы функционирования и развития системы внеучебной воспитательной работы в вузе в современных условиях заключаются в реализации следующих мер, которые позволят более эффективно решать проблему личностно-профессионального становления студентов:

- поиск новых форм и направлений внеучебной деятельности, адекватных современным ценностным ориентациям студенческой молодежи в сочетании с имеющимся позитивным опытом и традициями;
- организация социального мониторинга интересов и проблем студенческой жизни;
- совершенствование информирования студентов об основных мероприятиях, происходящих в вузе и за его пределами, о достижениях студентов и преподавателей вуза;
- создание службы психологической поддержки и оказание консультативной помощи студентам;
- содействие молодежному движению студенческих отрядов; оказание помощи во вторичной занятости студентов, в трудоустройстве выпускников;



- создание организационной структуры, координирующей внеучебную деятельность;
- создание условий для самостоятельной инновационной деятельности студентов в сфере свободного времени; содействие работе студенческих клубов и объединений;
- содействие работе профсоюзной студенческой организации; активизация работы по социальной защите студентов, соблюдению их прав и льгот;
- создание системы морального и материального стимулирования внеучебной деятельности;
- реализация целенаправленной кадровой политики, обеспечение профессионализма организаторов внеучебной работы – преподавателей, студентов, штатных сотрудников-специалистов;
- совершенствование работы кураторов;
- совершенствование материальной и финансовой базы внеучебной воспитательной работы.

На сегодняшний день существуют разнообразные подходы к понятию «система воспитательной работы», многие вузы разрабатывают свои системы, в основу которых положены различные цели и задачи воспитания студентов.

На наш взгляд, система внеучебной воспитательной работы педагогического вуза – это совокупность компонентов, которые в целостном единстве и взаимосвязи способствуют личностно-профессиональному становлению будущих педагогов.

Разработанная нами система внеучебной воспитательной работы является структурно-функциональной, так как включает четыре взаимосвязанных компонента (мотивационно-целевой, содержательно-практический, организационно-процессуальный и диагностико-результативный), и ей присущи интегрирующая, регулирующая, развивающая, защитная, корректирующая и компенсаторная функции.

Интегрирующая функция предполагает объединение усилий всех структурных подразделений университета по организации целенаправленного воспитательного воздействия на студентов; регулирующая связана с упорядочением педагогических процессов и их влиянием на формирование личности студента; развивающая обеспечивает динамику системы и выражается, с одной стороны, в оптимизации ее функционирования, с другой – в ее поступательном развитии, обновлении, совершенствовании; защитная направлена на нейтрализацию негативных воздействий социальной среды на личность и на повышение уровня социальной защищенности студентов; корректирующая направлена на коррекцию влияния внешней среды ценностями, ориентирами, правилами жизни, выработанными в системе и

добровольно принятыми всеми членами коллектива; компенсаторная предполагает создание условий в вузе для компенсации у студентов последствий различных видов дезадаптации к новым нормативно-ценностным системам.

Мотивационно-целевой компонент системы включает в себя цель и задачи внеучебной воспитательной работы, цель каждого воспитательного мероприятия, имеющего определенное место в системе внеучебной воспитательной работы. Целью внеучебной воспитательной работы является личностно-профессиональное становление будущего педагога. В этом компоненте закладывается мотивация личностно-профессионального становления будущего педагога.

Содержательно-практический компонент представляет собой совокупность субъекта деятельности, ее организующего и в ней участвующего (сообщество администрации, преподавателей, кураторов, сотрудников, студентов, руководителей коллективов и других участников внеучебной воспитательной работы); совокупность внеучебных воспитательных мероприятий.

Организационно-процессуальный компонент включает рождающиеся в деятельности и общении отношения; взаимодействие между всеми структурными подразделениями вуза, выполняющими воспитательные функции; предметно-материальную среду университета; формы и методы организации совместной деятельности и общения.

Диагностико-результативный компонент включает критерии и показатели эффективности процесса личностно-профессионального становления студентов.

Поскольку воспитание – это целенаправленный процесс, который происходит при взаимодействии личности воспитанника и воспитателя, а также усилий молодого человека по самовоспитанию, то одного желания воспитателя мало, необходимо еще желание того, на кого направлен процесс воспитания. В противном случае не следует ожидать высокого уровня эффективности воспитательной работы.

В социологическом исследовании, проведенном нами в марте 2006 года, приняли участие 657 студентов 1–5 курсов одиннадцати факультетов Челябинского государственного педагогического университета.

На вопрос: «Нужна ли сегодня система воспитания в вузе?» положительно ответили 79,3 % студентов, отрицательно – 11,9 %, затруднились ответить – 8,8 %, что свидетельствует о положительном отношении большинства будущих педагогов к созданию системы воспитания в вузе и дает возможность ее эффективной реализации.

Система внеучебной воспитательной работы, направленной на личностно-профессиональное становление будущего педагога, внедрялась нами поэтапно.

На первом, подготовительном этапе, осуществлялась адаптационная работа со студентами, работа по формированию устойчивой мотивации к участию во внеучебной воспитательной деятельности и привлечение будущих педагогов к самоуправлению.

Второй, основной этап, являлся более интенсивным в плане личностно-профессионального становления будущих педагогов. Студенты активно включались во внеучебный воспитательный процесс на всех уровнях (от группового до межвузовского), развивалось студенческое самоуправление, по инициативе студентов были созданы новые структурные подразделения, выполняющие воспитательные функции. Проявлялась инициатива студентов, их самостоятельный поиск новых форм внеучебной воспитательной работы. При активном участии студенческого актива были разработаны и реализованы новые проекты.

На третьем, заключительном этапе, студенты реализовывали себя как организаторы воспитательной деятельности в группах, на факультетах, в университете, в образовательных учреждениях и учреждениях дополнительного образования (на практике и при вторичной занятости). На этом этапе был определен итоговый уровень личностно-профессионального становления будущих педагогов.

Основой организации внеучебной воспитательной работы в университете стала разработанная нами Комплексная программа воспитания студентов ЧГПУ, которая позволила создать на основе Федеральных законов, программ, нормативных документов и собственного опыта правовые основы деятельности всех компонентов системы внеучебной воспитательной работы, определить кадровую политику, разработать методическое обеспечение содержания внеучебной воспитательной работы.

Целью Комплексной программы явилось создание и обеспечение необходимых научно-методических, организационных, кадровых, информационных и других условий для реализации и развития системы внеучебной воспитательной работы.

Для достижения этой цели программа воспитания студентов ЧГПУ предусматривает решение таких взаимосвязанных задач, как:

- восстановление практики планирования воспитательной работы и ее совершенствование на уровне всех субъектов воспитания (университетском, факультетском, кафедральном, групповом, индивидуальном);
- изучение (мониторинг) интересов, ценностных ориентаций студентов как основа планирования внеучебной воспитательной работы;

– использование традиций и положительного опыта, накопленного коллективом ЧГПУ, для становления, функционирования и развития системы внеучебной воспитательной работы в современных условиях, их сочетание с поиском новых форм и направлений;

– совершенствование системы управления воспитательной работой;

– создание организационной структуры, координирующей воспитательную деятельность (определяющей направления работы, осуществляющей контроль и несущей ответственность за ее результаты);

– реализация целенаправленной кадровой политики, обеспечение профессионализма организаторов воспитательной работы: преподавателей, штатных сотрудников-специалистов, студентов-общественников;

– реализация в системе внеучебной воспитательной работы возможностей студенческого самоуправления;

– модернизация и разработка новых нормативных и рекомендательных документов (в том числе и методического характера), обеспечивающих функционирование и развитие системы внеучебной воспитательной работы;

– создание системы морального и материального поощрения (стимулирования) наиболее активных преподавателей и студентов-организаторов воспитательной деятельности;

– осуществление действенного контроля содержания и эффективности внеучебной воспитательной работы, использование его результатов для корректировки планов и решений.

Реализуя мотивационно-целевой компонент системы внеучебной воспитательной работы, мы определили цель и задачи внеучебной воспитательной работы, цель каждого воспитательного мероприятия, имеющего определенное место в системе внеучебной воспитательной работы. Целью внеучебной воспитательной работы является личностно-профессиональное становление будущего педагога.

Реализуя содержательно-практический компонент, мы разработали организационную структуру внеучебной воспитательной работы, которая представляет собой совокупность субъекта деятельности ее организующего и в ней участвующего (сообщество администрации, преподавателей, кураторов, сотрудников, студентов, руководителей коллективов и других участников внеучебной воспитательной работы). Также была разработана система внеучебных воспитательных мероприятий, которая отражена в ежегодном плане воспитательной работы со студентами.

Каждое подразделение вуза (факультет, кафедра, отдел и т.д.) представляет собой некую системно-структурную целостность, для которой характерны преемственная взаимосвязь и совокупность разнообразных элементов: объединение преподавателей и студентов, сферы их действий;

порядок выполнения функций, установление пространственно-временных связей и гуманных отношений; способы взаимодействия и совместной деятельности в интересах достижения поставленных целей и задач, предполагаемых результатов в личностно-профессиональном становлении будущего педагога.

Возглавляет систему внеучебной воспитательной работы проректор по молодежной политике, в обязанности которого входит координация всего процесса воспитательной работы в вузе и взаимодействие университета с различными организациями и учреждениями в решении социальных вопросов студентов.

Главным консультационным и совещательным органом по вопросам организации воспитательной деятельности в университете является Совет по воспитательной работе. Совет разрабатывает основные направления воспитательной работы, координирует деятельность вузовских, факультетских и кафедральных структур по проблемам воспитания, содействует созданию новых организационных форм и методов работы, общественных объединений воспитательного характера, контролирует распределение средств финансово-материального фонда с целью поощрения отличившихся коллективов, студентов и руководителей научно-творческих объединений. Важной функцией Совета является обобщение опыта воспитательной деятельности в вузе, разработка рекомендаций по внедрению в воспитательный процесс новых направлений и технологий, совершенствование системы воспитания.

Организует и координирует воспитательный процесс отдел воспитательной работы. Основным направлением работы отдела является разработка стратегии воспитания и координация воспитательной деятельности. В функции отдела входит создание целостного, гуманистически насыщенного воспитательного пространства в университете, разработка рекомендаций по совершенствованию воспитательной деятельности.

Одним из важнейших звеньев в системе воспитательной работы ЧГПУ являются заместители деканов по воспитательной работе на факультетах. Нами было разработано «Положение о заместителе декана по воспитательной работе». Согласно положению, сфера их деятельности охватывает формирование у студентов гражданской позиции, сохранение и преумножение нравственных, культурных и научных ценностей в условиях современной жизни, сохранение и возрождение традиций университета, организацию внеучебного воспитательного процесса, связанного с художественно-творческой деятельностью студентов, проведение смотров-конкурсов на факультете, организацию научно-исследовательской работы студентов во внеучебное время, подготовку и организацию внутрифакультетских и межфакультетских мероприятий, традиционных праздников, вовлечение

студентов в творческие коллективы, обеспечение участия факультета в смотрах, конкурсах, фестивалях, решение социально-бытовых проблем студентов.

Следующим элементом содержательно-практического компонента системы внеучебной воспитательной работы является институт кураторов академических групп. Куратор играет важную роль в становлении и развитии личности студента академической группы.

Куратор осуществляет свою работу на основе «Положения о кураторе академической группы ЧГПУ» и с учетом плана работы факультета и университета.

Куратор выступает как организатор жизни студентов в группе, что предполагает координацию, интеграцию и коррекцию различных влияний на студента, а также как психолог, корректирующий отношения в студенческой среде и обеспечивающий индивидуальную поддержку в саморазвитии студента. Руководство куратора способствует скорейшей и благоприятной адаптации студентов младших курсов к условиям обучения в вузе, освоению особенностей учебного процесса в вузе, ориентации в правах и обязанностях студентов, культурному и физическому совершенствованию.

Сроки кураторства могут быть различными и зависят от специфики обучения на факультете, а также от традиций, сложившихся на кафедрах. С 2003 года преподаватель является куратором группы на протяжении всего периода обучения студентов в университете, с 1 по 5 курс.

Нами была разработана «Памятка к отчету куратора студенческой группы». В конце каждого семестра куратор группы представляет информацию о проделанной в течение семестра работе.

Критерием эффективности работы куратора является уровень показателей учебно-воспитательной работы в группе (успеваемость, трудовая дисциплина, участие в жизни факультета, университета и т.д.).

Анализ деятельности кураторов показывает, что целенаправленная организаторская работа кураторов влияет на достижение положительных результатов работы курируемых групп. Основные направления работы кураторов: изучение жилищно-бытовых условий студентов, обеспечение адаптации студентов первого курса к условиям учебы в вузе, оказание помощи студентам в решении текущих вопросов, контроль трудовой и учебной деятельности студентов, организация воспитательной работы в группах, обеспечение связи с родителями, развитие навыков самоорганизации студентов. Основные формы работы кураторов: собрания в группах, беседы, посещение общежития, переписка с родителями и проведение родительских собраний, консультации с преподавателями, встречи с руководителями факультета и

университета, посещение учебных занятий, организация досуговых мероприятий, экскурсий.

Для активизации работы кураторов нами проводится конкурс на звание «Лучший куратор ЧГПУ», в котором принимают участие кураторы всех факультетов. В рамках данного конкурса кураторы проводят открытые внеучебные воспитательные мероприятия. В 2006 году была введена рейтинговая система оценки деятельности кураторов академических групп.

Социальный мониторинг и диагностику проблем студенческой жизни осуществляет социологическая лаборатория университета.

Одним из элементов содержательно-практического компонента системы внеучебной воспитательной работы вуза является институт дополнительных творческих педагогических профессий (ИДТПП), где полученные знания и умения студента востребованы уже в студенческой жизни, когда он сам становится организатором деятельности в группе, на факультете. ИДТПП создает условия для развития духовности, приобщения к культуре, к народным традициям, оказывает помощь студентам в жизненном самоопределении, в нравственном, гражданском и профессиональном становлении.

При создании системы внеучебной воспитательной работы мы ориентировались на то, что необходимо создать условия для самореализации личности студентов по различным направлениям, исходя из их индивидуальных особенностей.

Самореализация профессионального становления студентов наглядно проявилась в деятельности педагогического отряда «Луч». Цель работы педагогического отряда – самореализация и повышение уровня профессиональной подготовки студента-педагога в ходе организации и осуществления воспитательной работы с детьми и подростками.

Основные задачи, решаемые педагогическим отрядом «Луч»: объединение усилий студентов и педагогов, осуществляющих творческий педагогический поиск для разработки и реализации авторских программ, направленных на решение проблем социализации и самоопределения молодежи; накопление, обобщение и распространение опыта работы с детьми разных категорий; осуществление взаимодействия с областными и городскими структурами, занимающимися вопросами молодежной политики.

Большое внимание мы уделяем организации воспитательной работы в общежитиях, которая организуется и контролируется Советом студенческого общежития, Советом студгородка и кураторами общежитий, избранными на каждом факультете. Организация работы в общежитиях состоит в проведении рейдов кураторами групп и факультетов по проверке санитарного состояния помещений, по профилактике нарушений правил проживания в общежитии, в изучении жилищно-бытовых условий студентов. Нами проводятся

университетские конкурсы на звание «Образцовое студенческое общежитие ЧГПУ» и на «Лучшую комнату в общежитии ЧГПУ», Фестиваль гостеприимства и Спартакиада среди общежитий.

Одними из важнейших звеньев системы внеучебной воспитательной работы являются студенческие клубы по интересам, которые созданы на всех факультетах. Основной целью деятельности клубов является создание творческой социокультурной среды вуза через развитие и поддержку студенческой инициативы.

Привлекательность этой формы внеучебной воспитательной деятельности для студентов объясняется несколькими факторами: неполитизированность; формирование по интересам; отсутствие обязательного членства и обязательного посещения; открытость заседаний для участников других формирований; участие преподавателей и других взрослых только в роли консультантов при подготовке и экспертов в случае недостатка у студентов специальных знаний по проблеме; участие всех желающих в любой избирательной роли (от оформления зала заседаний до президента).

Одним из способов воспитания студенческой молодежи, позволяющим эффективно решать широкий спектр воспитательных задач, является ее вовлечение в творческую деятельность, органически связанную с ее профессиональным образованием, т.е. в научно-исследовательскую, конструкторскую, проектную работу.

Научно-исследовательская работа студентов во внеучебное время – необходимое средство формирования профессионального облика специалиста любого профиля. Участие студентов в научной работе во все большей мере выступает движущей силой их вовлечения в процесс создания материальных и духовных ценностей.

В процессе научно-исследовательской работы студенты не только осваивают методы, приемы и навыки выполнения исследовательских и проектных работ, но и получают возможность для развития творческих способностей, инициативы, самостоятельности и других профессионально важных качеств, которые делают их конкурентоспособными на рынке педагогических кадров.

Поэтому одним из важнейших звеньев системы внеучебной воспитательной работы является научное студенческое общество. На каждом факультете избраны председатель НСО факультета из числа студентов, совет НСО факультета, актив НСО кафедры, руководитель, координатор студенческого кружка из числа студентов.

Научно-исследовательская работа студентов ЧГПУ, выполняемая во внеурочное время, проводится как в традиционных, так и в нетрадиционных формах организации. Ежегодно проводится студенческая научная конференция



– Ассамблея студенческой науки, ставшая уже традиционной и являющаяся венцом деятельности системы НИРС за год. Это значительное внеучебное воспитательное мероприятие в научной жизни студентов. Десять дней жизнь вуза пронизана атмосферой студенческого научного творчества.

Интересны и такие традиционные формы НИРС, как научно-исследовательские экспедиции (археологические, этнографические, фольклорные, диалектологические, биологические, географические), олимпиады и конкурсы различных уровней: от факультетских до международных.

Результатом и критерием эффективности НИРС является не только завершенные исследовательские проекты, публикации, получение грантов, но и развитие профессионально важных качеств: целеустремленности, толерантности, инициативности, активности, организованности, коммуникабельности, способности к самореализации, самообразованию, сотрудничеству и других составляющих, образующих общую культуру исследователя.

Опыт показывает возможность создания воспитательной среды внутри студенческого исследовательского коллектива, что предполагает сотрудничество в сфере научного поиска между членами коллектива.

Состав коллектива разновозрастный, с различным уровнем научного опыта, благодаря чему происходит взаимообогащение идеями и способами работы, а также освоение не только методов и приемов научного исследования, но и способов организации научной деятельности, модель которых будущие учителя переносят в школу. Выпускники вуза являются руководителями НОУ в городе и области, руководителями научных лабораторий и аспирантур.

Важную роль в подготовке будущего учителя играет музейный комплекс ЧГПУ. Музеи стали центрами патриотического и гражданского воспитания студентов. В рамках работы музейного комплекса значительное внимание уделяется использованию таких многообразных форм работы, как экспедиционно-поисковая, экспозиционная, научная и пропагандистская деятельность.

Создан Совет музейного комплекса ЧГПУ, задачи которого заключаются в том, чтобы помочь студентам университета глубже познакомиться с историей вуза, его традициями, с ветеранами университета, его выпускниками, а также с историей народного образования Челябинской области, ее замечательным педагогическим корпусом; продолжить работу по патриотическому воспитанию будущих педагогов, использовать все формы музейной работы для воспитания у студентов и учащихся любви к Родине, чувства ответственности за судьбу России, патриотизма и гражданственности.

В воспитательной работе с молодежью в университете активизирована деятельность Совета ветеранов. В музее истории университета постоянно проходят встречи студентов с ветеранами Великой Отечественной войны, тружениками тыла.

Патриотическое воспитание реализуется в деятельности поискового отряда «Этерна», являющегося общественной организацией студентов ЧГПУ. Каждый год с мая по сентябрь поисковый отряд работает на Вахтах памяти, выезжая в Смоленскую, Ленинградскую, Мурманскую области, Карелию и Чеченскую республику.

Одним из важнейших органов студенческого самоуправления является профсоюзная организация студентов и аспирантов ЧГПУ. Основные направления работы профсоюзной организации: социально-правовая защита студентов; студенческая наука; организация досуговых и зрелищных мероприятий, оздоровления студентов; жилищно-бытовая, информационная, организационно-массовая работа; международная деятельность. Профсоюзный комитет студентов и аспирантов ЧГПУ оказывает поддержку деятельности студенческого отряда охраны правопорядка.

Одним из важных элементов системы внеучебной воспитательной работы является университетская библиотека. Основными направлениями воспитательной работы библиотеки являются: профессионально-педагогическое, трудовое, гражданско-патриотическое, эстетическое, нравственное воспитание и краеведческая работа. В течение учебного года функционируют выставки: День учителя, Уголок первокурсника, Работа с книгой, выставки, посвященные знаменательным дням и др.

В системе внеучебной воспитательной работы важное место занимает многотиражная газета «Молодой учитель», которая, с одной стороны, осуществляет обратную связь между организаторами воспитательного процесса и студентами, а с другой – сама является активным участником этого процесса. В газете существуют постоянные рубрики, посвященные проблемам воспитания студентов. «Молодой учитель» освещает все стороны университетской жизни, взаимодействует со всеми структурными подразделениями ЧГПУ, участвующими в воспитательном процессе вуза. На многих факультетах выпускаются собственные газеты, такие, как «Клио», «Вундеркинд», «Мушка», «Курсор», «Пятый океан», «Психоз», «Квант», «НОС» и др.

При реализации системы внеучебной воспитательной работы особое внимание мы уделяем организации студенческого самоуправления. Оно реализуется посредством самоорганизации и коллективного самовоспитания, самоконтроля в студенческих организациях разного уровня (студенческих объединениях, советах общежитий, студенческих клубах и др.).

Активное участие студенческой молодежи в решении проблем учебно-воспитательного процесса способствует формированию самостоятельности, социальной активности, организаторских и коммуникативных способностей личности, что имеет существенное значение для формирования профессиональной и общей культуры будущего специалиста.

Участие студентов в воспитательной деятельности создает для них самих возможности раннего выявления склонностей и способностей, эффективной самореализации. Важным моментом здесь является то, что у студентов совершенствуются навыки управленческой и организаторской деятельности, происходит возрастание устойчивости будущих специалистов на рынке труда.

На факультетах были созданы органы студенческого самоуправления, в каждой группе создано первичное звено студенческого самоуправления, в состав которого входят: староста, профорг и организатор досуга. Мы разработали «Положение о студенческом самоуправлении в академических группах».

Были созданы новые организационные структуры вуза, являющиеся элементами содержательно-практического компонента системы внеучебной воспитательной работы и выполняющие воспитательные функции: Центр студенческих инициатив, факультетские клубы, советы факультетов, редколлегии газет, центр трудоустройства студентов, студенческие отряды и др.

Эти структуры системы определяют позицию студента в содержании внеучебной работы, межвузовских отношениях, стратегию развития отдельных направлений воспитательной деятельности.

На факультетах работают активы студенческого самоуправления, ежемесячно проходят заседания студсоветов факультетов. Студенческие советы факультетов изучают мнение и предложения студентов по улучшению организации учебно-воспитательного процесса. Важной составляющей деятельности советов являются: проведение воспитательной работы со студентами, не входящими в состав существующих в вузе общественных организаций, научно-исследовательских и творческих объединений и коллективов; создание благоприятных условий для рационального использования свободного времени студентов в решении вопроса «вторичной занятости» и социальная защита студентов.

Студенческое самоуправление рассматривается нами как:

- условие реализации творческой активности и самодеятельности в учебно-познавательном и культурном отношениях;
- реальная форма студенческой демократии с соответствующими правами, возможностями и ответственностью;
- средство социально-правовой самозащиты.

В университете студенческое самоуправление выполняет следующие важные функции: решение вопросов организации проживания и досуга в студенческих общежитиях; развитие научных и культурных связей со студентами других вузов города; решение ряда вопросов по организации внеучебной воспитательной работы (проведение конкурсов, традиционных университетских праздников, организация экскурсий и выездных шефских концертов и т.д.); сотрудничество с кураторами групп; участие в деятельности редколлегии факультета и т.д.

В 2004 году был создан Центр трудоустройства студентов ЧГПУ (ЦТС), одной из целей которого является работа по ориентации молодежи на педагогическую деятельность и воспитание любви к будущей профессии.

ЦТС проводятся: мониторинг приоритетов студентов 3–4 курсов и выпускников в трудоустройстве; презентации и набор в студенческие отряды ЧГПУ; «Мастерские поиска работы»; «Дни службы занятости»; создана и реализуется программа содействия занятости выпускников «ВИРА»; организация обучения проводниковых и строительных отрядов и др. В течение учебного года ЦТС организует временную занятость студентов. Студенческие отряды являются хорошей школой для будущих педагогов и оказывают большое влияние на их личностно-профессиональное становление. Работа в студенческих отрядах имеет большое значение в деле формирования личностных качеств будущего специалиста, она пробуждает у студентов подлинную сознательность и активность в выборе и проведении определенных решений, стремление к проникновению в сущность вещей, а именно эти качества столь необходимы современному специалисту.

Для активизации процесса личностно-профессионального становления студентов нами проводятся студенческие конкурсы: смотр-конкурс по воспитательной работе; конкурсы на звание «Лучшая академическая группа», «Лучший староста ЧГПУ», конкурс «Самая обаятельная студенческая семья ЧГПУ», «Мисс ЧГПУ» и др. В рамках конкурсов проводятся фестивали старост и академических групп.

Вовлечение в систему воспитания студентов «ресурса» творчества, позволяет затронуть и активизировать творческий потенциал как фундаментальное качество личности и через него комплексно, естественно и радикально осуществлять воспитательную работу по целому ряду направлений, существенно нейтрализуя практически любые негативные проявления в сознании и поведении студентов и катализируя нарастание положительных эмоций в воспитательной деятельности.

В процессе реализации организационно-процессуального компонента системы внеучебной воспитательной работы, включающего рождающиеся в деятельности и общении отношения; взаимодействие между всеми

структурными подразделениями вуза, выполняющими воспитательные функции; предметно-материальную среду университета; формы и методы организации совместной деятельности и общения, нами решались следующие задачи:

- организация, реализация и координация воспитательных воздействий, направленных на личностно-профессиональное становление студентов;
- объединение усилий всех структурных подразделений университета по организации воспитательного воздействия и взаимодействие между ними;
- выявление и анализ затруднений, определение способов совершенствования воспитательного процесса, обеспечивающих эффективность личностно-профессионального становления будущих педагогов;
- осуществление педагогически и психологически целесообразной коррекции развития, поведения, общения студента с целью позитивного влияния на формирование его личности.

При реализации диагностико-результативного компонента системы оценивалась эффективность внеучебных воспитательных мероприятий; проводилась диагностика для определения уровня личностно-профессионального становления будущих педагогов; анализировались и систематизировались полученные результаты для принятия управленческого решения; осуществлялось регулирование процесса организации внеучебной воспитательной работы, направленной на личностно-профессиональное становление будущего педагога.

Показателями результативности системы внеучебной воспитательной работы являются:

- постоянная инициатива студентов, их самостоятельный поиск новых форм внеучебной воспитательной работы – за период с 2003 по 2008 год при активном участии студенческого актива были разработаны и реализованы новые проекты: Фестиваль гостеприимства и Спартакиада общежитий ЧГПУ, «Мисс ЧГПУ», «Дни службы занятости», «Мастерские поиска работы» и др.;
- по итогам 2003/04 учебного года 232 студента отмечены именными стипендиями за научные, творческие и спортивные достижения, в 2004/05 году – 247 студентов, а в 2005/06 году – 284 студента;
- реализовали себя в профессиональной деятельности по основной или дополнительной специальности в 2004 году 49,7 % выпускников, в 2005 году – 57,8 % выпускников, а в 2006 году – 69,4 % выпускников;
- в 2004 году университет был отмечен Дипломом первой степени Всероссийского конкурса моделей и проектов организации воспитательной деятельности в вузах Министерства образования РФ; в 2005 году Челябинский государственный педагогический университет награжден дипломом Федеральной службы РФ по контролю за оборотом наркотиков за огромный

вклад в антинаркотическую профилактическую работу и нравственное воспитание молодого поколения; в 2005 году студенческий городок ЧГПУ стал победителем областного конкурса на звание «Лучшее студенческое общежитие» в номинации «Организация воспитательной работы в студенческих общежитиях»; в 2006 году ЧГПУ стал победителем областного конкурса в номинациях «Лучший штаб студенческих отрядов», «Лучший педагогический отряд» и «Лучший отряд проводников»; в 2006 году университет стал лауреатом III Всероссийского конкурса «Организация воспитательного процесса в образовательных учреждениях высшего профессионального образования».

Система внеучебной воспитательной работы не статична, она развивается вместе с обществом, а также созданием новых общественно-исторических условий, изменений «социального заказа» государства, направленного на развитие и изменение системы образования и воспитания в России.

#### *Библиографический список*

1. Аналитическая ведомственная целевая программа «Развитие воспитания в системе образования на 2008–2010 годы» [Текст] : приказ М-ва образования Российской Федерации от 16. 10. 2007 № 283 // Вестник образования России. – 2001. – № 12. – С. 15–34.

2. О программе развития системы непрерывного педагогического образования в России на 2001–2010 годы [Текст] : приказ М-ва образования Российской Федерации от 24. 04. 2001 № 1818 // Вестник образования России. – 2001. – № 19. – С. 7–35.

3. Возрастная и педагогическая психология [Текст] / под ред. В.С. Мерлина. – Пермь : Перм. кн. изд-во, 1974. – 154 с.

4. Селевко, Г.К. Социально-воспитательные технологии [Текст] / Г.К. Селевко, А.Г. Селевко. – М. : Нар. образование, 2002. – 176 с.

5. Пономарев, А.В. Внеучебная воспитательная деятельность в современном вузе: научное и нормативно-правовое обеспечение [Текст] : науч.-метод. пособие. Ч. 1 / А.В. Пономарев, Е.В. Осипчукова, Т.Н. Карфидова. – Екатеринбург : УГТУ–УПИ, 2006. – 271 с.

6. Зимняя, И.А. Воспитание – проблема современного образования в России (состояние, пути, решения) [Текст] / И.А. Зимняя, Б.Н. Боденко, Н.А. Морозова. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. – 82 с.

7. Кагерманьян, В.С. Концептуальные основы формирования системы воспитания социально активной личности студентов [Текст] / В.С. Кагерманьян, Л.И. Коханович // Организация воспитательной

деятельности в вузах : всерос. конкурс моделей и проектов. – М., 2002. – С. 45–49.

8. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем [Текст] / В.В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 272 с.

*В.В. Латюшин, Т.А. Шульгина*

## **РЕЙТИНГ В СИСТЕМЕ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА**

*Достоинства человека должны определяться  
его делами, а не тем, что о нем говорят*

Т. Эдисон

Процессы интеграции и глобализации, происходящие в странах Европы, захватили в числе многих сфер и область образования. Вступление России, подписавшей Болонскую Декларацию, в единое европейское пространство – прямое тому подтверждение. В этой связи качество образования в России рассматривается как приоритет государственной политики, а перед руководителями вузов встает проблема повышения престижности своего учебного заведения, создания условий, гарантирующих высокое качество подготовки выпускников. В основу финансирования образования все чаще закладываются конкурсные механизмы, и потому настоятельным требованием становится необходимость оценки профессиональной деятельности преподавателей с использованием прозрачных и понятных обществу количественных параметров, характеризующих научно-педагогическую деятельность и не зависящих от субъективных факторов. Общество хочет знать, насколько эффективно система образования реализует предписанные ей социальные функции. С другой стороны, педагогической деятельности всегда было присуще стремление к критической оценке процесса и результатов образования, к заимствованию лучших образцов профессиональной деятельности. Подтверждение тому – ряд исследований и разработок, посвященных различным аспектам и механизмам оценки профессиональной деятельности педагога.

Психолого-педагогические основы экспертизы в образовательной деятельности раскрыты в трудах Г.А. Мкртчяна, Т.Г. Новиковой, В.С. Черепанова [12, 14, 18]; разработкой методологии и методики экспертной

оценки занимались О.С. Анисимов, С.Д. Бешелев, Н.В. Бордовская, С.Л. Братченко, Е.Ю. Васильева и др. [1, 2, 3, 4, 5].

Вопросам образовательного мониторинга и мониторинга кадрового потенциала посвящены работы М.В. Мартыненко, Д.Ш. Матроса, Л.И. Романковой [10, 11, 15].

Квалиметрическое обеспечение как фактор развития образовательных систем стало объектом исследования Е.Ю. Игнатъевой, А.И. Субетто, Т.Г. Хановой [8, 16, 17].

Анализ этих и других работ показывает, что возможны различные варианты оценки качества педагогической деятельности. Но при всем их многообразии выделяются два подхода. В основе первого – измеряемые количественные показатели результатов педагогического труда. Сторонники второго подхода призывают проводить оценку по содержательным качественным критериям в силу творческого характера труда педагога. Конечно, разумнее всего использовать в оценке сочетание количественных и качественных методов, но чем больше в системе оценки качественных характеристик, тем менее она объективна и прозрачна. Поэтому проблема разработки методик, моделей, способов обработки и представления результатов оценки профессиональной деятельности профессорско-преподавательского состава (ППС) вуза как никогда актуальна.

Для высшего учебного заведения, которое оценивается не только «изнутри», но и «извне» – со стороны общества и государства, очень важно, чтобы система оценки качества профессиональной деятельности была по возможности проста и понятна. Рейтинг, как система оценки по формальным показателям, несомненно, обладает этими достоинствами.

Каждый преподаватель в различных видах педагогической деятельности выполняет множество функций, реализуя свой творческий потенциал. Поскольку научная работа, включая научно-исследовательскую и научно-методическую составляющие, в целостной системе деятельности педагога является системообразующим элементом, именно она должна стать важнейшим объектом рейтинговой оценки.

Внедрение рейтинговой системы оценки способствует упорядочению организации, управления и документирования научно-исследовательской и научно-методической деятельности профессорско-преподавательского состава вуза, является стимулом роста квалификации, профессионализма, продуктивности научной работы и творческой инициативы преподавателей, лежит в основе создания объективной системы морального и материального стимулирования. Рейтинговый анализ – основа системы внутреннего аудита эффективности работы научно-преподавательского состава.



С 2000 года Минобразованием России внедряется информационно-аналитическая система «Рейтинг специальностей и вузов России», которая предназначена для сбора информации о вузах, определения рейтинга и проведения статистических исследований. Определение рейтингов высших учебных заведений прочно вошло в мировую практику образования. Оно служит нескольким целям: удовлетворяет потребности потребителей в получении ясной и объективной информации об уровне подготовки специалистов в тех или иных учебных заведениях; содействует возникновению здоровой конкуренции между ними; является определенным обоснованием для выделения государственных и негосударственных средств на их содержание и развитие; помогает дифференцировать различные типы вузов, а также учебные программы и дисциплины. Хорошо понятные и интерпретируемые системы определения рейтингов вузов способствуют оценке качества высшего образования в конкретной стране.

Федеральное агентство по образованию ежегодно осуществляет сбор данных для мониторинга деятельности вузов, на основе этой информации определяется рейтинг каждого вуза в системе высшего профессионального образования. Эти данные включают сведения о профессорско-преподавательском составе, об аспирантуре и докторантуре, о защищенных диссертациях, объеме научных исследований, издательской деятельности как по вузу в целом, так и по кафедрам. Таким образом, формируется не только банк данных по вузам России, отражающий динамику их функционирования, но и система расчета и сравнения показателей, в том числе и аккредитационных.

В соответствии с Положением «О государственной аккредитации высшего учебного заведения» [9] аккредитационный статус вуза по виду (институт, академия, университет) определяется критериальными значениями показателей, в число которых входят:

- спектр реализуемых основных образовательных программ;
- возможность продолжения образования по программам послевузовского и дополнительного профессионального образования;
- научные исследования;
- научно-методическая работа;
- качественный состав научно-педагогических кадров.

Очевидно, что четыре из пяти показателей непосредственно связаны с результатами научно-исследовательской и научно-методической деятельности.

**Возможность продолжения образования по программам послевузовского и дополнительного профессионального образования.** Определяется числом отраслей наук по специальностям аспирантуры, числом аспирантов на 100 студентов приведенного контингента, наличием

докторантуры, диссертационных советов, реализацией программ переподготовки и повышения квалификации.

**Научные исследования.** Определяется числом отраслей наук, в рамках которых выполняются научные исследования, объемом научных исследований на единицу ППС, объемом фундаментальных и прикладных научных исследований на единицу ППС, объемом финансирования научных исследований из внешних источников на единицу ППС.

**Научно-методическая работа.** Определяется количеством изданных монографий на 100 преподавателей с учеными степенями и званиями, количеством изданных учебников и учебных пособий с грифами на 100 преподавателей с учеными степенями и званиями.

**Качественный состав научно-педагогических кадров.** Определяется процентом преподавателей с учеными степенями и званиями и процентом докторов наук и профессоров.

Система рейтинговых показателей качества деятельности преподавателя не может быть выстроена без учета значимости этих показателей для образовательного учреждения, поэтому одной из задач при построении системы становится поиск такой формы выражения аккредитационных показателей в рейтинге ППС, которая несет полную и достоверную информацию о вкладе каждого преподавателя в достижение критериальных значений показателей.

Определение рейтинга учебных заведений и государственная профессиональная аттестация кадров образовательных учреждений имеет место не только в России, но и за рубежом. Так, для получения государственных ассигнований различным процедурам оценки (численные показатели исследовательской деятельности, оценка преподавания студентами и оценка качества преподавания) подвергаются университеты Великобритании. Регулярную служебную оценку (аттестацию один раз в 6 лет) должны проходить все педагогические и руководящие кадры государственных образовательных учреждений Германии. Исследования и другие виды творческой активности преподавателей подлежат оценке в абсолютном большинстве вузов США [5].

Рейтинговые технологии оценки ППС в той или иной степени реализуют несколько десятков российских университетов: Волгоградский государственный технический университет, Красноярский государственный педагогический университет, Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана, Санкт-Петербургский государственный университет путей сообщения, Северный государственный медицинский университет, Таганрогский государственный радиотехнический университет и др.

В основу рейтинговой оценки качества деятельности преподавателей в Волгоградском государственном техническом университете легли следующие концептуальные положения:

1. Методы и критерии оценки труда преподавателей являются важными инструментами для морального и материального поощрения сотрудников вуза.

2. Вуз может создавать свою систему оценки деятельности преподавателей, кафедр, факультетов.

3. Оценка качества деятельности преподавателя осуществляется на основе рейтинга, что, с одной стороны, определяется его ролью в учебном процессе, а с другой – требованиями органов управления образованием, соответствующими современному состоянию и намечаемым перспективам развития высшего образования России [13].

Разработанная в университете система оценки позволяет усилить заинтересованность преподавателей в повышении своей профессиональной квалификации, в творческом подходе к своей деятельности, обеспечить большую объективность оценок качества деятельности за счет увеличения полноты и достоверности информации, усилить коллективную заинтересованность преподавателей в улучшении конечных результатов по подготовке специалистов, повысить качество преподавания.

Целями рейтинговой оценки и анализа в Красноярском государственном педагогическом университете являются: оценка качества работы университета, совершенствование системы управления структурными подразделениями и создание условий динамичного развития на основе максимально полного использования имеющегося кадрового потенциала. Центральной идеей поэтапного введения мониторинговых оценок качества педагогической и научной работы научно-преподавательского состава выступает стремление выйти на уровень личной заинтересованности работников в повышении квалификации и уровня продуктивности педагогической и научной работы.

В Таганрогском государственном радиотехническом университете разработана и внедрена система оценки качества работы преподавателей, построенная на следующих принципах:

1. Система должна охватывать все виды деятельности преподавателей вуза и в этом смысле обеспечивать интегральный характер оценки.

2. Система должна обеспечивать квалиметрию труда преподавателей.

3. Система должна быть объективной.

4. Система должна обеспечивать обратную связь.

5. При решении вопросов материального стимулирования система должна быть направлена не на штрафные санкции к менее результативно работающим преподавателям, а на стимулирование труда преподавателей, имеющих лучшие результаты в работе.

6. Критерии качества труда преподавателей должны быть максимально соотнесены с критериями качества работы вуза, что позволяет оценить вклад каждого преподавателя в достижение целей вуза.

7. Гибкость системы для установления новых приоритетов осуществляется за счет изменения весовых коэффициентов для оценки различных видов деятельности преподавателей [7].

Контрольные показатели работы преподавателя тесно связаны с требованиями, предъявляемыми к университету и сформулированными в контрольных показателях для определения рейтингов вузов и специальностей. Таким образом, в основу подсчета рейтинга преподавателей положено определение результативности его работы и личного вклада в выполнение контрольных показателей деятельности университета.

В ряде российских университетов наряду с количественными показателями для определения рейтинга используются экспертные оценки, интегральное мнение коллег и студентов, самооценка, система поощрительных баллов за неучтенные виды деятельности.

В Челябинском государственном педагогическом университете создание рейтинговой системы оценки качества НИД и НМД инициировано ректоратом в 2008 году. С 2009 года в университете реализуется проект «Рейтинговая система оценки качества научно-исследовательской и научно-методической деятельности профессорско-преподавательского состава гуманитарного вуза» в рамках аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы (2009–2010 годы)». Результаты реализации проекта представлены в настоящей работе.

Прежде всего была определена методологическая база проекта. Сущность ее заключается в следующем. Деятельность преподавателя высшей школы многоаспектна и полифункциональна. Она представляет собой многоуровневое и системное явление, включающее в себя совокупность составляющих, проявляющихся в тех или иных сферах и видах его работы в вузе [6]. Поэтому методологической основой определения и анализа качества деятельности ППС выступил сферно-аспектный подход.

Рейтинговой оценке мы подвергаем две взаимосвязанные и взаимодополняющие сферы – научно-исследовательскую деятельность (НИД) и научно-методическую деятельность (НМД) преподавателя. Эти сферы являются ядром целостной системы деятельности преподавателя вуза, ее системообразующим и системоразвивающим элементом. Научно-исследовательская деятельность предполагает систематические и планомерные научные изыскания и разработки по определенным темам, участие в научных событиях различного масштаба, научно-критическую работу (рецензирование и оппонирование научных трудов), обмен научным опытом с коллегами и

студентами, содействие повышению квалификации преподавателей, организацию и руководство научной работой студентов. Аспектами этой деятельности мы считаем:

– собственно исследовательскую и изобретательскую работу (особую значимость в ней имеет грантосоискательская и изобретательская деятельность, работа в диссертационном совете, подготовка монографий по теме научного исследования);

– научно-организаторскую работу (организация научных мероприятий и научно-издательская деятельность);

– руководство научно-исследовательской работой студентов (оценивается прежде всего подготовка студентов-победителей всероссийских и международных олимпиад, руководство научной работой студентов, получившей признание на всероссийском и международном уровне).

Научно-методическая работа предполагает создание разнообразной методической продукции (монографии научно-методического характера, учебники и учебные пособия), вклад в создание и совершенствование методического обеспечения образовательных программ, разработку образовательных технологий, обмен профессиональным опытом, участие в работе учебно-методических объединений.

Очевидно, что научно-исследовательская и научно-методическая деятельность – это взаимосвязанная совокупность неравноценных и нерядоположенных элементов, которые в единстве раскрывают ее целостность.

Деятельность преподавателя в каждой из этих сфер может быть разного качества. Рейтинговая оценка позволяет соотнести это качество с установленными нормативами и стандартами осуществления каждого вида деятельности, получить сведения о реальном состоянии деятельности, обладающей своеобразием и отличающейся определенными признаками и показателями, оценить меру удовлетворения потребностей тех, кто прямо или косвенно заинтересован в этой деятельности.

Рейтинговая система оценки допускает возможность автономности каждой подсистемы (сферы, аспекта) и их иерархии по разным основаниям для самого преподавателя и для руководства кафедрой, факультета и вуза.

В основу механизма определения рейтинга преподавателя и научного сотрудника ЧГПУ положены следующие подходы [19]:

- 1) выделение различных квалификационных категорий ППС;
- 2) выделение квалификационного потенциала и производственной, творческой активности для определения личного (индивидуального) рейтинга преподавателя и научного сотрудника.

Выделение квалификационных категорий необходимо для обеспечения сравнимости результатов оценки качества НИД и НМД. В ЧГПУ

предусмотрены четыре квалификационные категории профессорско-преподавательского состава:

- профессора (I);
- доценты (II);
- старшие преподаватели (III);
- ассистенты (IV).

Для определения абсолютного общего личного рейтинга преподавателя и сотрудника выделены следующие составляющие:

- квалификационный потенциал преподавателя, накопленный им за все время работы (рейтинг «П»),
- производственная и творческая активность преподавателя за последние пять лет (рейтинг «А»).

Для оценки качества НИД и НМД были выделены виды научно-исследовательской и научно-методической деятельности ППС, определены показатели по каждому виду деятельности.

Рейтинг «П» учитывает квалификационные характеристики (ученая степень, звание, членство в РАН, РАО), научное руководство аспирантами и докторантами; наличие государственных и ведомственных наград, почетных званий, научное руководство аспирантурой и докторантурой.

В связи с тем, что рейтинг «А» учитывает текущую деятельность ППС, были выделены следующие традиционные направления деятельности преподавателя в высшем учебном заведении:

- научно-методическая работа;
- научно-исследовательская работа;
- научно-исследовательская работа со студентами;
- научно-организаторская работа.

В каждом из выделенных направлений определены показатели – измеримые формы или результаты деятельности преподавателя. Основанием для выделения показателей явились:

- показатели деятельности и критерии государственной аккредитации высших учебных заведений;
- показатели для мониторинга деятельности вуза, ежегодно проводимого Федеральным агентством по образованию;
- показатели традиционно сложившейся в ЧГПУ системы профессионально-педагогической деятельности преподавателя.

Дадим краткую характеристику каждой группе показателей, принятых в ЧГПУ.

**Показатели квалификационного потенциала преподавателя.** Для рейтинга «П» были определены традиционные показатели, отражающие статус сотрудника вуза, а именно:

- *ученая степень (кандидат, доктор наук),*
- *ученое звание (доцент, профессор).*

Также определены показатели, отражающие общественное признание сотрудника:

- *членство в Российской академии наук (РАН),*
- *членство в Российской академии образования (РАО).*

К квалификационному потенциалу преподавателя, накопленному им за все время работы, были отнесены награды и звания различного уровня:

- *ведомственные награды (Почетная грамота Министерства образования и науки РФ, почетное звание «Почетный работник высшего профессионального образования РФ»),*
- *государственные награды (медали, ордена, звания «Заслуженный работник высшей школы РФ», «Заслуженный работник культуры РФ», «Заслуженный учитель РФ», «Заслуженный деятель науки»).*

Были выделены показатели, также отражающие накопленный научный потенциал сотрудника, например: *научное руководство аспирантурой и докторантурой.*

**Показатели производственной и творческой активности преподавателя.** *Научно-методическая работа* предполагает перспективное развитие процесса обучения, совершенствование его содержания и методики преподавания, поиск новых методов, форм, средств организации и технологий образовательного процесса на основе проведения исследований и обобщения инновационного опыта.

Результатами научно-методической работы является достаточное методическое обеспечение образовательного процесса посредством научно-методических исследований, инновационной деятельности ППС.

Таким образом, в направлении **научно-методической работы** были выделены следующие показатели:

- *членство в Учебно-методическом объединении (УМО) вузов РФ по направлению (специальности),*
- *членство в научно-методическом совете,*
- *руководство учебно-методической комиссией факультета (института) ЧГПУ.*

Необходимость введения данных показателей возникла в связи с тем, что указанная деятельность направлена на перспективное развитие процесса обучения по направлению (специальности), обобщение и распространение инновационного опыта в образовательном процессе вуза.

Также выделена группа показателей, являющихся аккредитационными для высших учебных заведений и ежегодно запрашиваемых Федеральным агентством по образованию для мониторинга деятельности вуза, а именно: *монографии по научно-методической работе, учебники и учебные пособия с грифами.*

Весовые показатели в баллах по показателю «Монографии» ранжированы в зависимости от места издания. Выделены монографии, изданные в РФ и странах СНГ тиражом не менее 100 экз. и изданные за рубежом (кроме стран СНГ).

«Учебники и учебные пособия» также имеют различные «весовые» категории в зависимости от грифа и места издания. Выделены следующие категории:

- гриф «Допущено» или «Рекомендовано» Министерства образования и науки РФ;
- гриф «Допущено» или «Рекомендовано» соответствующего Учебно-методического объединения или Научно-методического совета, утвержденных приказом Минобрнауки России;
- изданные по решению РИС ЧГПУ или в других издательствах РФ и стран СНГ;
- изданные за рубежом (кроме стран СНГ).

Научно-методическая работа также предполагает обобщение и распространение инновационного опыта посредством научно-методических публикаций, в связи с чем был определен показатель *«Статьи в методических журналах и сборниках трудов, материалах научно-методических конференций»*, для которого также выделены различные «весовые» категории:

- статьи в отечественных изданиях и изданиях стран СНГ (нереферируемых);
- статьи в отечественных изданиях и изданиях стран СНГ (реферируемых);
- статьи в зарубежных изданиях (кроме стран СНГ).

#### *Научно-исследовательская работа*

Основная задача научно-исследовательской работы в вузе – научная профессионализация профессорско-преподавательского состава.

Результатами НИР являются: интенсивность просветительской деятельности в средствах массовой информации, количество и качество опубликованных работ, публикации научных трудов, участие в научно-теоретических конференциях, защиты докторских и кандидатских диссертаций.

Таким образом, в качестве показателей, охватывающих научно-исследовательскую работу ППС, были выделены:



*Работа в диссертационных советах* (предусмотрены различные «весовые» категории для председателя совета, зам. председателя, ученого секретаря, члена совета).

*Количество подготовленных и доведенных до защиты в установленные сроки кандидатов и докторов наук* (запрашиваемые Федеральным агентством по образованию данные для ежегодного мониторинга деятельности вуза).

*Монографии по научной работе* (различные «весовые» категории для изданных в России и странах СНГ, изданных за рубежом (кроме стран СНГ)).

Для отражения интенсивности научно-исследовательской деятельности были введены показатели:

*Статьи в научных журналах и сборниках трудов* (различные «весовые» категории для отечественных изданий и изданий стран СНГ (нереферируемых), отечественных изданий и изданий стран СНГ (реферируемых), для зарубежных изданий (кроме стран СНГ)).

*Тезисы научных конференций* (различные «весовые» категории для отечественных изданий, изданий стран СНГ, зарубежных изданий).

Участие в научно-теоретических конференциях отражено в показателе «*Доклад на пленарном заседании научной конференции*» (с различными «весовыми» категориями для конференций регионального уровня, российского уровня и стран СНГ, международного уровня).

Большое внимание со стороны Федерального агентства по образованию в научно-исследовательской работе высшего учебного заведения уделяется грантосоискательской и изобретательской деятельности, объему финансирования научных исследований. В связи с этим были также выделены показатели:

*Гранты на проведение научных исследований* (определены разные «весовые» категории для подачи заявок, получения гранта и уровня гранта).

*Объем финансируемых научных исследований* (разные «весовые» категории в зависимости от вида исследований: фундаментальные, прикладные, разработки, выдача заключений, проектные работы, хоздоговоры и т.п.).

Также в направлении научно-исследовательской работы был выделен показатель «*Комплексная оценка научной работы*», позволяющий учесть ту деятельность сотрудника, которая не была учтена в перечне указанных ранее показателей. Оценка комплексной научной работы дает руководитель подразделения, в котором работает сотрудник.

#### *Научно-исследовательская работа со студентами*

Научно-исследовательская работа со студентами – это комплекс мероприятий учебного, научного, методического и организационного характера, обеспечивающих обязательное сквозное обучение всех студентов навыкам научных исследований.

В этом направлении выделены следующие основные показатели, отражающие результативность НИРС:

*Руководство научно-исследовательской работой студентов.*

*Подготовка докладов на конференции* (определены разные «весовые» категории для конференций различных уровней: вузовских, отраслевых, областных, региональных, всероссийских, международных).

*Публикация статей и тезисов* (разные «весовые» категории для публикаций в ежегодном вузовском сборнике, в центральных изданиях РФ, в сборниках трудов всероссийских и международных конференций, в прочих изданиях (региональных, отраслевых, областных)).

*Подготовка работ на конкурсы научных работ студентов.*

*Награды на конкурсах и выставках* (разные «весовые» категории для мероприятий различного уровня: вузовских, областных, региональных или отраслевых, всероссийских).

*Подготовка студентов – победителей* мероприятий, проводимых Министерством образования и науки России и другими ведомствами и организациями. Предполагаются разные «весовые» категории для олимпиад и конкурсов дипломных проектов (работ).

*Научно-организаторская работа.*

Традиционно в вузе проводятся научные мероприятия различного уровня. Деятельность в данном направлении является необходимой для научной профессионализации профессорско-преподавательского состава, обобщения и распространения инновационного опыта и является очень трудоемкой и времязатратной.

В связи с этим в данном направлении работы выделены следующие основные виды:

- организация научного мероприятия (конференции, конгресса, симпозиума, олимпиады, «круглого стола» и т.п.);
- организация научно-издательской деятельности;
- работа в редакционно-издательском совете ЧГПУ.

*По организации научного мероприятия* различные «весовые» категории имеют как уровень данного мероприятия (региональный, российский, международный), так и степень участия сотрудника в его организации (руководитель секции, член организационного комитета, заместитель председателя организационного комитета, председатель организационного комитета).

Для показателя *организация научно-издательской деятельности* выделены следующие категории, определяющие «вес» показателя:

- член редколлегии;
- зав. отделом научного журнала;

- ответственный редактор;
- зам. главного редактора;
- главный редактор научного журнала.

*Работа в редакционно-издательском совете (РИС) ЧГПУ* также имеет различные «весовые» категории в зависимости от статуса сотрудника:

- член РИС;
- председатель комиссии РИС;
- зам. председателя РИС;
- председатель РИС.

Инновационный путь развития страны декларируется в качестве приоритетного все последние годы. Для перехода экономики страны на этот путь необходима не только политическая воля руководства страны, заказ общества, но и наличие передовых разработок мирового уровня. Таким образом, перед учеными, изобретателями, разработчиками, технологами России стоит задача выполнить эти разработки. Этим обусловлен запрос общества на новые знания, новые изобретения, на основе которых и можно сделать новые разработки.

Известно, что значительная часть всех ученых России работает в высших учебных заведениях. Поэтому обозначенные выше задачи – это задачи, стоящие перед всей вузовской наукой. В связи с этим оценка показателей научных достижений, научной деятельности каждого конкретного вуза является важнейшей на этапе его аккредитации.

В число показателей аккредитации входят: объем фундаментальных и прикладных исследований (выраженный в тысячах рублей) на единицу профессорско-преподавательского состава вуза. Еще один показатель – востребованность научных исследований, проводимых в вузе, т.е. объем средств, полученных из внешних источников (хоздоговорные работы; гранты различных фондов, организаций и частных лиц; средства, полученные для выполнения проектов в рамках ведомственных и федеральных целевых программ), выражается также в тысячах рублей на единицу профессорско-преподавательского состава вуза. Этим обусловлена значимость данной деятельности на уровне учебного заведения.

Для каждого конкретного исследователя, сотрудника, преподавателя вуза научная, изобретательская деятельность является основой его роста: получения ученых степеней и званий, роста его авторитета в вузе и мировом рейтинге среди коллег, роста как исследователя и педагога. Для учащихся вуза (студентов, аспирантов и соискателей) участие в научных разработках (самостоятельных и в составе творческих коллективов) – это возможность овладения методологией исследования, получение опыта конкретной научной работы и основа для защиты квалификационных работ различного уровня.

Этим определяется важность такой деятельности для каждого участника образовательного процесса в университете: для сотрудников и для учащихся.

В связи с этим закономерно включение соответствующих оценок научной работы в рейтинговую систему оценки качества работы профессорско-преподавательского состава вуза. Такая оценка важна не только с точки зрения констатации научного потенциала и активности сотрудника, учащегося в определенный момент времени, но, что еще более важно, для стимулирования и дальнейшего развития их активности.

Научная деятельность непосредственно связана с получением новых знаний и, соответственно, с процессом создания и оформления интеллектуальной собственности.

Рассмотрим более подробно элементы двух этапов, связанных с интеллектуальной собственностью: этап ее создания и этап ее предусмотренного действующим законодательством закрепления за конкретными лицами или организациями. Первый этап непосредственно связан с грантосоискательской деятельностью, второй – с патентованием изобретений. Оба этапа учтены и подробно прописаны в рейтинговой оценке сотрудников.

Этап первый – этап создания интеллектуальной собственности. Основой создания интеллектуальной собственности являются научные разработки преподавателей и учащихся вуза. Вести любые научные исследования (теоретические и экспериментальные) невозможно без соответствующей материально-технической базы, оборудования, финансовых ресурсов. Источниками этих ресурсов могут быть собственные средства вуза, средства самих исследователей, спонсоров, средства, заработанные при выполнении хоздоговорных работ, и различные гранты.

Мировой опыт и опыт, наработанный в сотрудничестве с Российским фондом фундаментальных исследований (РФФИ), Российским гуманитарным научным фондом (РГНФ), опыт работы по проектам, финансируемым Федеральным агентством по образованию, показывает, что наиболее перспективными и значимыми все больше становятся два последних источника финансирования. Поэтому они подробно прописаны в таблице учета рейтинга профессорско-преподавательского состава.

В рейтинговых показателях учтено, что работа, связанная с грантами, имеет две стадии: 1) поиск фонда, оформление и подача заявки; 2) исследовательская работа по проекту, получившему поддержку в виде гранта, оформление и сдача отчета. Соответственно обе стадии оцениваются определенными баллами.

Учтено и то, что в работе по проекту различна роль участников коллектива исследователей. Наибольший вклад и наибольшую ответственность и при подаче заявки, и в исследованиях, и при представлении отчета несет

научный руководитель проекта, поэтому он имеет наибольшее количество баллов. Далее по значимости (и по получаемым баллам) следует ответственный исполнитель проекта, затем рядовые члены временного творческого коллектива исследователей.

Гранты также делятся по уровням, по источникам финансирования. В рейтинге выделены следующие гранты:

1. Гранты ректората ЧГПУ (индивидуальные).
2. Гранты по тематическим заданиям ректората ЧГПУ.
3. Гранты Правительства Челябинской области (областные молодежные).
4. Гранты Президента России.
5. Гранты ведущих фондов страны: Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ), Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ) (инициативные научные проекты отдельных ученых и коллективов).
6. Гранты РФФИ и РГНФ (издательские проекты, организация и проведение научных мероприятий: семинаров, конференций).
7. Гранты РФФИ и РГНФ (участие ученых вуза в зарубежных научных мероприятиях).
8. Тематические задания Федерального агентства по образованию.
9. Федеральные и ведомственные целевые программы.
10. Гранты других (российских) фондов и организаций (инициативные научные проекты отдельных ученых и коллективов).
11. Гранты других (российских) фондов и организаций (издательские проекты, командировки и др.).
12. Гранты зарубежных фондов и их представительств в России (инициативные научные проекты отдельных ученых и коллективов).
13. Гранты зарубежных фондов и их представительств (издательские проекты, командировки и др.).

По каждому виду гранта сотрудники вуза получают определенное количество баллов (баллы определены и утверждены в соответствии со значимостью выполняемых работ, уровнем гранта).

Одним из важнейших показателей уровня научных исследований в вузе является число подаваемых заявок на изобретения и число получаемых патентов. Этот показатель непосредственно связан со вторым этапом работ – этапом предусмотренного действующим законодательством закрепления интеллектуальной собственности за конкретными лицами или организациями, т.е. этапом патентования изобретений.

В рейтинговых показателях отдельно выделены патенты на полезные модели и на изобретения. Учтено, что процесс патентования характеризуется

большой длительностью (обычно это один – два года), связанной с тем, что в стране только одно ведомство (Федеральный институт патентной собственности «Роспатент») имеет право рассматривать заявки на изобретения и выдавать патенты. Кроме того, сам процесс экспертизы многоэтапный и длительный. Поэтому для своевременного учета активности сотрудников в рейтинге выделены два этапа работы по патентованию. Первый этап – этап оформления и подачи заявки. Здесь фиксируется и учитывается то, что ученый (коллектив ученых) уже провел серьезную научную работу и получил результат мирового уровня. При положительном решении формальной экспертизы и экспертизы по существу (при подтверждении мировой абсолютной новизны разработки), при получении патента изобретатели получают дополнительное (увеличено в 3,3–4 раза по сравнению с первым этапом) количество баллов.

Процесс определения рейтинга начинается с заполнения преподавателем формы по каждому виду деятельности с исходными данными, отражающими как квалификационный потенциал преподавателя, накопленный им за все время работы, так и результаты научно-педагогической деятельности за последние пять лет.

Все показатели имеют строго однозначную интерпретацию, поэтому при заполнении пустых граф, где необходимо указать значение показателя, преподаватель должен придерживаться принятого толкования показателей, раскрываемого в примечаниях и пояснениях.

Контроль достоверности значений показателей, на основе которых проводится рейтинговая оценка, возлагается на руководство подразделений. Выборочный контроль показателей осуществляет также научно-методический центр на основе соответствующих данных отделов и служб университета.

По представленным преподавателями исходным данным осуществляется заполнение или обновление электронной базы данных ответственными сотрудниками, назначенными руководителем структурного подразделения. Контроль осуществляется руководителем структурного подразделения.

Методика определения рейтинга описана в Положении о рейтинговой системе оценки качества научно-исследовательской и научно-методической деятельности профессорско-преподавательского состава в ГОУ ВПО «ЧГПУ». В структуре Положения выделены: общие положения, проведение рейтинга, внедрение рейтинговой системы оценки НИД и НМД, методика определения рейтинга.

В общих положениях определены цели, задачи рейтинговой оценки, функции научно-методического центра, осуществляющего проведение рейтингового анализа и внутреннего аудита эффективности работы ППС.

В разделе Положения «Проведение рейтинга» указаны основные подходы к определению рейтинга преподавателя.

В разделе «Внедрение рейтинговой системы оценки НИД и НМД» описаны этапы внедрения рейтинговой системы в ЧГПУ.

В IV разделе представлена математическая модель определения рейтинга и нормы для расчета рейтинговых оценок НИД и НМД профессорско-преподавательского состава с выделенными показателями по всем направлениям деятельности и определенным количеством баллов на каждый показатель.

Экспертный состав критериев охватывает основные виды НИД и НМД научно-педагогических сотрудников. Каждый критерий имеет свой коэффициент значимости («вес», балл). Важность каждого частного показателя определяется его «весом» в баллах за единицу показателя.

Для каждого вида деятельности преподавателя рассчитывается сумма значений входящих в него критериев (для потенциала («П») и активности («А») отдельно).

Индивидуальные рейтинги преподавателя «П» и «А» определяются соответственно как суммы произведений натуральных величин (значений) показателей на балл за единицу показателя.

В целях стимулирования активности преподавателей коэффициенты весомости рейтингов «П» и «А» соотносятся как 0,33:0,67. Таким образом, «весомость» суммы значений показателя потенциала («П») определяется с коэффициентом 0,33, а активности преподавателя («А») за оцениваемый период – с коэффициентом 0,67. Соответственно, абсолютный общий личный рейтинг преподавателя («Р») рассчитывается по формуле

$$P = 0,33 П + 0,67 А \quad (1)$$

Р – абсолютный общий личный рейтинг преподавателя,

П – квалификационный потенциал преподавателя (рейтинг «П»),

А – производственная и творческая активность преподавателя за последние пять лет (рейтинг «А»).

В каждой квалификационной категории профессорско-преподавательского состава (профессора (I), доценты (II), старшие преподаватели (III), ассистенты (IV)) определяется **максимальный (Р<sub>макс</sub>)** – абсолютный рейтинг, по которому нормируются абсолютные рейтинги преподавателей данной категории.

В результате определяется относительный рейтинг преподавателя:

$$R_{отн.} = P/P_{макс} \quad (2)$$

R<sub>отн.</sub> – относительный рейтинг преподавателя,

$P$  – абсолютный общий личный рейтинг преподавателя,  
 $P_{\max}$  – максимальный абсолютный общий личный рейтинг преподавателя.

Относительный рейтинг отражает «удельный вес» вклада сотрудника в результат деятельности как кафедры, так и факультета, с одной стороны, с другой – отражает его уровень в квалификационной категории.

Возможен расчет относительного рейтинга преподавателя и на основе среднего значения в каждой квалификационной группе:

$$R_{\text{отн.}} = P/P_{\text{ср}} \quad (3)$$

$R_{\text{отн.}}$  – относительный рейтинг преподавателя,

$P$  – абсолютный общий личный рейтинг преподавателя,

$P_{\text{ср}}$  – средний рейтинг преподавателя в данной квалификационной группе, вычисляемый как среднее арифметическое абсолютных общих личных рейтингов преподавателей данной группы.

Такая модель расчета позволяет определить уровень рейтинга (табл. 1.1) каждого преподавателя. Уровень устанавливается в соответствии с принятым интервалом значений, который рассчитывается относительно среднего значения в каждой профессиональной группе.

**Таблица 1.1**

**Модель для определения уровня рейтинга**

Уровень	Положение относительно среднего	Интервал
Высокий	Выше среднего значения, $P_{\text{ср}}$	$1,5 P_{\text{ср}} < R_{\text{отн.}}$
Выше среднего		$P_{\text{ср}} < R_{\text{отн.}} < 1,5 P_{\text{ср}}$
Ниже среднего	Ниже среднего значения, $P_{\text{ср}}$	$0,5 P_{\text{ср}} < R_{\text{отн.}} < P_{\text{ср}}$
Низкий		$R_{\text{отн.}} < 0,5 P_{\text{ср}}$

Исходные данные для определения рейтинга научно-исследовательской деятельности преподавателя по различным грантам представлены в таблице 1.2. В них указаны наименования показателей и их порядковые номера. Все показатели имеют строго однозначную интерпретацию, поэтому при заполнении графы «Значение» преподаватель должен придерживаться принятого толкования показателей, раскрываемого в пояснениях.

**Таблица 1.2**

**Рейтинговые оценки НИД по различным грантам**

Гранты ректората ЧГУУ				
	Науч. руковод.	Аспиранты,	Науч.	Кандидаты



	студ. гранта	работающие по совм. преподавателями в ЧГПУ	руководитель аспиранта	
Подача заявки	2	3	3	5
Грант	20	15	20	25
<i>Гранты по тематическим заданиям ректората ЧГПУ</i>				
	Научный руководитель	Ответственный исполнитель	Работа в составе ВТК (с оплатой)	–
Подача заявки	10	10	–	–
Грант	50	25	15	
<i>Гранты Правительства Челябинской области (областные молодежные)</i>				
	Науч. руковод. студ. гранта	Аспиранты, работающие по совм. преподавателями в ЧГПУ	Науч. руководитель аспиранта	Кандидаты
Подача заявки	5	3	5	5
Грант	20	15	20	25
<i>Грант Президента РФ</i>				
	Научный руководитель	Ответственный исполнитель	–	–
Подача заявки	15	15	–	–
Грант	100	100	–	–
<i>Гранты РГНФ, РФФИ (инициативные научные проекты)</i>				
	Научный руководитель	Ответственный исполнитель	Работа в составе ВТК (с оплатой)	–
Подача заявки	15	–	–	–
Грант	100	50	25	–
<i>Гранты РГНФ, РФФИ (издательские проекты, организация и проведение конференций)</i>				
	Научный руководитель	–	–	–
Подача заявки	15	–	–	–
Грант	50	–	–	–
<i>Гранты РГНФ, РФФИ (участие в зарубежных, научных, конференциях, симпозиумах и др.)</i>				
	Научный руководитель	–	–	–
Подача заявки	15	–	–	–
Грант	60	–	–	–
<i>Патенты на изобретения</i>				
Авторы изобретения				
Подача заявки	30			
Патент	100			
<i>Патенты на полезную модель</i>				
Авторы модели				
Подача заявки	20			

Патент	80			
--------	----	--	--	--

Для анализа и представления результатов рейтинговой оценки на основе современных информационных технологий создан программный модуль «Рейтинг профессорско-преподавательского состава».

При работе с программным продуктом предусмотрено два уровня доступа к контенту базы данных: для заведующего кафедрой и администратора проекта.

Заведующему кафедрой открыт доступ только к информации о сотрудниках кафедры. Он имеет права на ввод и просмотр персональных данных и рейтинга преподавателя кафедры (рис. 1.5).

Администратор имеет доступ ко всей информации и может просмотреть рейтинг всех преподавателей вуза (рис. 1.6).

Для корректной эксплуатации программного продукта необходимо соблюдение определенных условий.

*Требования к программным средствам:*

Web-сервер Apache 2.x, обязательно содержащий компоненты

а) среда программирования PHP 5.2+

б) система управления базами данных MySQL 4.1.x +

В качестве Web-сервера может использоваться также MS IIS (Internet Information Server) версии 5.0 и выше.

Необходимо удостовериться, что используемая версия языка PHP имеет встроенную поддержку системы управления базами данных MySQL.

*Требования к техническим средствам:*

Выделенный сервер с параметрами:

- процессор Intel Pentium IV 1600 и выше,
- оперативная память не менее 256 Мбайт,
- свободное дисковое пространство не менее 500 мбайт.

Программный модуль администратора рейтинговой системы

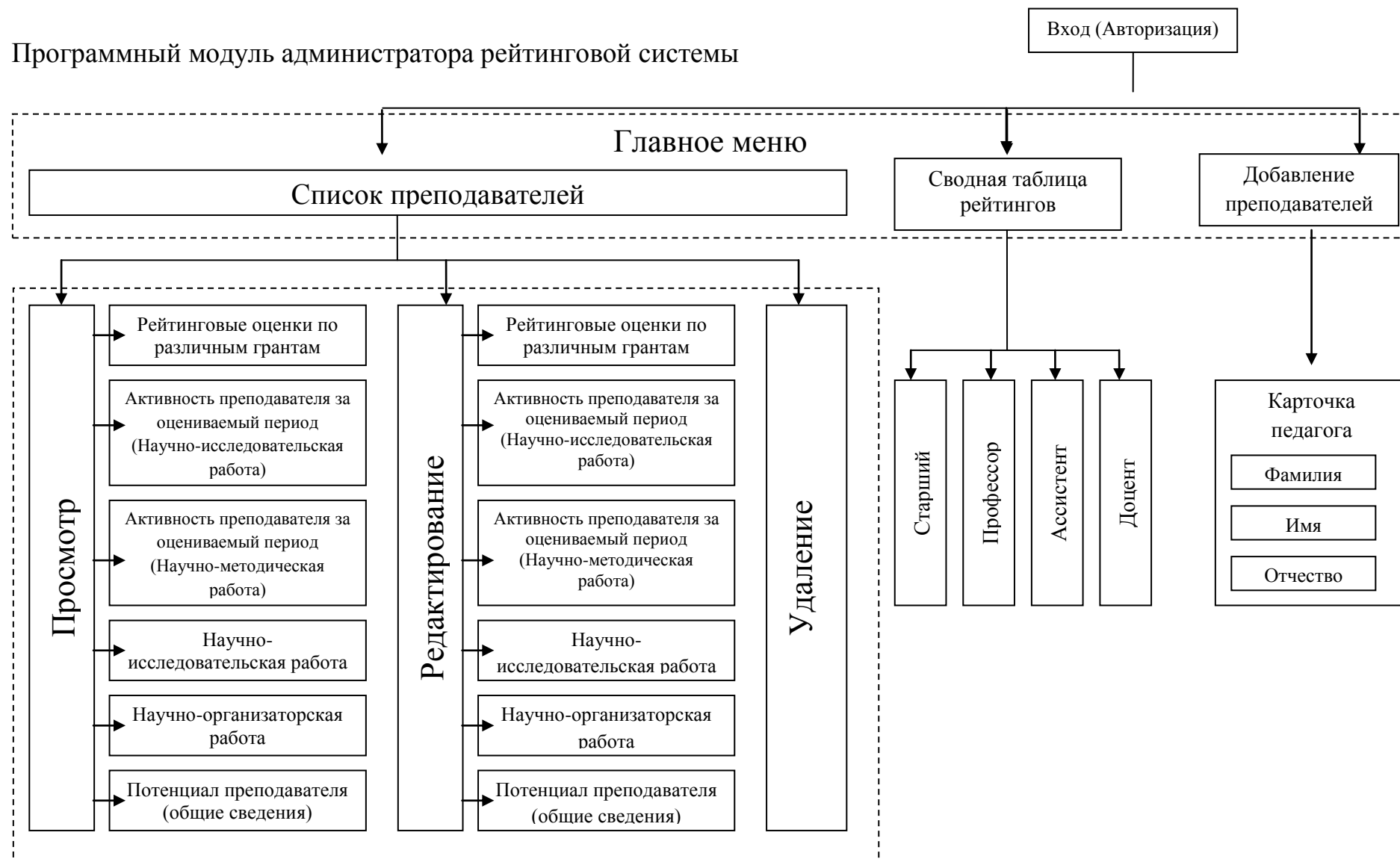


Рис. 1.5. Схема программного модуля для заведующего кафедрой

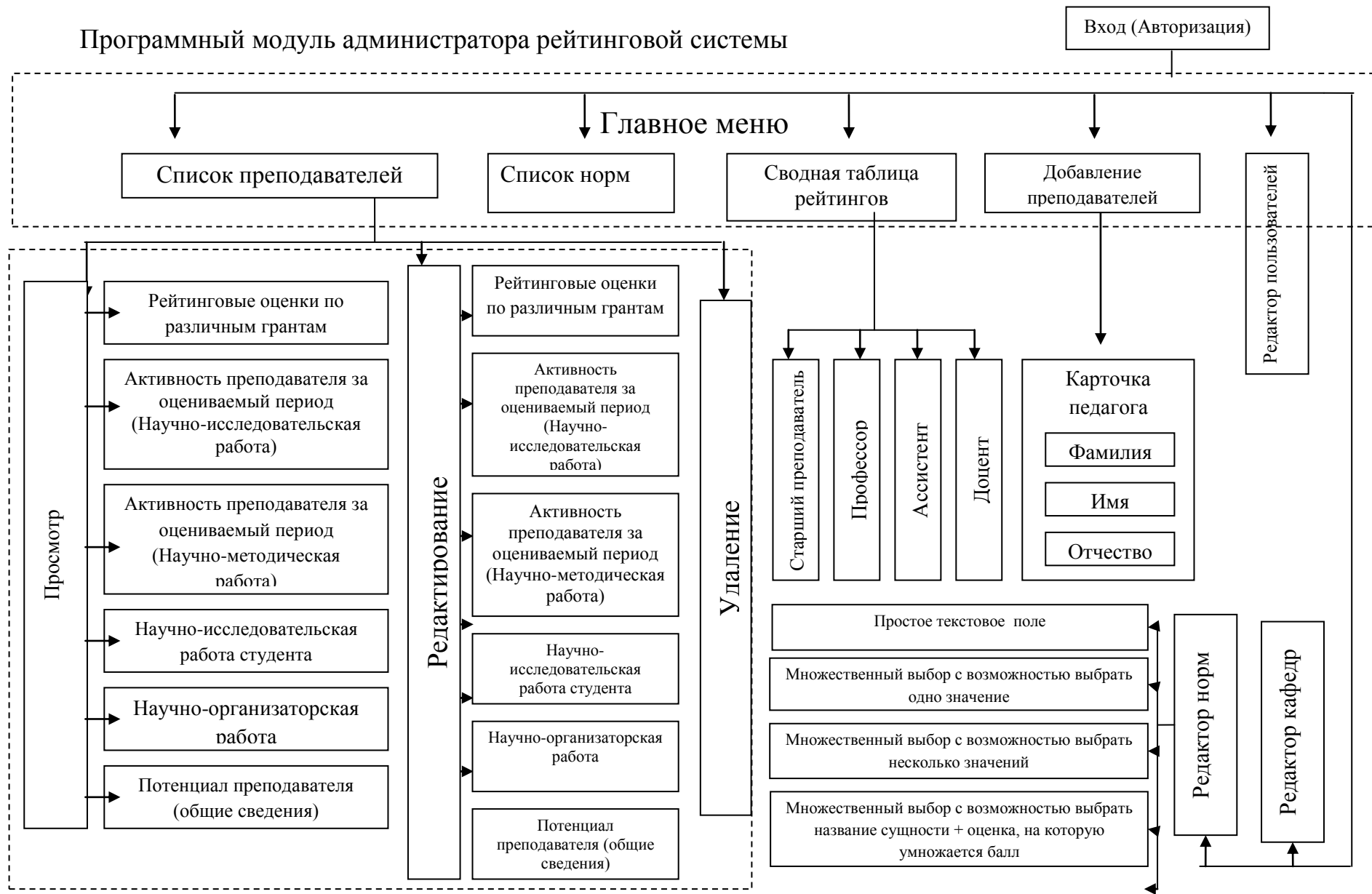


Рис. 1.6. Схема программного модуля администратора рейтинговой системы

Создание, внедрение и развитие рейтинговой оценки качества деятельности – сложный и длительный процесс. Исходя из целей и задач создания системы, мы выделили следующие этапы.

1. Подготовительный: обеспечение психологической, методической, материально-технической и организационной готовности профессионального сообщества в вузе к внедрению рейтинга преподавателей; создание базовой модели рейтинга, математической модели для его расчета, программного продукта, позволяющего автоматизировать расчет рейтинга. На этом этапе создается рабочая группа по проектированию системы, изучается опыт функционирования моделей оценки качества профессиональной деятельности в российских вузах и за рубежом, конструируется модель рейтинговой оценки, которая выносится на обсуждение профессиональной общественности вуза. Очень важно участие профессорско-преподавательского состава в определении показателей и критериев эффективности деятельности, а также понимание того, что рейтинг является инструментом морального и материального стимулирования, а не штрафных санкций. Выполнение этих условий обеспечивает психологическую готовность преподавателей к проведению рейтинговой оценки. На данном этапе проводится экспериментальная проверка модели, ее экспертиза и, в случае получения положительных результатов, утверждение на Ученом совете вуза в форме Положения или другого документа. Завершается этап разработкой плана внедрения рейтинга преподавателей в вузе. Плановая апробация рейтинговой системы оценки НИД и НМД прошла на базе 3-х кафедр Челябинского государственного педагогического университета. В ходе апробации определен рейтинг 43 преподавателей. В группу с высоким уровнем рейтинга попали 5 преподавателей, с уровнем выше среднего – 11, ниже среднего – 20, низким – 7. Кроме этого, качество программного продукта экспериментально выявлялось в рамках курсов повышения квалификации.

2. Реализация проекта рейтинговой оценки качества деятельности: планирование и реализация мероприятий по созданию и сопровождению рейтинговой оценки в подразделениях вуза (на факультетах, кафедрах, в учебно-методическом управлении и др.); разработка новых курсов для повышения квалификации ППС, нового учебно-методического обеспечения; приобретение современного оборудования для автоматизации рейтинговой оценки; разработка и внедрение новых форм морального и материального стимулирования преподавателей. В результате внедрения рейтинговой оценки создается система непрерывного мониторинга, позволяющая получать оперативную и объективную информацию о состоянии и результативности профессиональной деятельности в различных сферах. Рейтинговая оценка внедрена на 47 кафедрах ЧГПУ, определен рейтинг 380 преподавателей. В

группу с высоким уровнем рейтинга вошли 19,7 % преподавателей, у 15,6 % преподавателей рейтинг выше среднего. В группе с уровнем рейтинга ниже среднего 30,5 % преподавателей, в группе с низким уровнем рейтинга оказалось 34,2 % преподавателей. Рейтинговая оценка легла в основу расчета стимулирующей части оплаты труда.

3. Анализ эффективности рейтинговой оценки качества профессиональной деятельности ППС: анализ изменений качества деятельности преподавателей и степени влияния этих изменений на качество подготовки выпускников. Только положительные изменения могут свидетельствовать о том, что затраты на систему окупаются. На данном этапе вносятся необходимые коррективы в разработанную модель, так как на этапе проектирования модели невозможно предвидеть все детали реализации рейтинговой оценки. Этот этап характеризуется длительностью, поскольку развитие профессионально-личностного потенциала преподавателя, приводящее к реальному улучшению качества подготовки специалистов, происходит в течение 3–5 лет.

4. Заключительный: улучшение системы рейтинговой оценки на основе анализа выявленных ошибок, корректировка модели рейтинговой оценки, определение направлений для дальнейшего развития рейтинга.

В настоящее время в ЧГПУ реализованы первые два этапа процесса создания, внедрения и развития рейтинговой оценки качества деятельности. В числе основных результатов процесса выделим следующие.

1. Анализ имеющегося научно-методического обеспечения (аккредитационные показатели для определения вида образовательного учреждения высшего профессионального образования, показатели для определения рейтинга вуза Министерства образования и науки РФ) и научно-методических разработок по опыту создания и внедрения рейтинговой оценки деятельности профессорско-преподавательского состава университетов в Российской Федерации и за рубежом позволил определить критерии, связанные с аккредитационными показателями деятельности вуза и показателями рейтинга вуза. Данные критерии позволяют формировать сопряженные базы данных по направлениям: количество ППС с учеными степенями и званиями, количество членов академий различного уровня, научно-издательская и учебно-издательская деятельность (характеристики издаваемых учебников и учебных пособий, количество и уровень статей и монографий), научно-исследовательская деятельность (грантосоискательская деятельность, подготовка научных кадров – научная школа, участие в конференциях различного уровня, руководство научно-исследовательской работой студентов).

2. Структура Положения определяет рейтинговые показатели качества научно-исследовательской деятельности и научно-методической деятельности,

позволяет выбрать модель расчета рейтинга профессорско-преподавательского состава. В Положении о рейтинговой системе оценки качества научно-исследовательской и научно-методической деятельности профессорско-преподавательского состава гуманитарного вуза разработана рейтинговая система, в которой определен комплекс показателей по уровням научно-организаторской работы (международный, российский, региональный) и показателей для оценки научно-исследовательской деятельности по грантам различного уровня.

3. Разработана первая версия программного продукта для обеспечения рейтинговой системы оценки качества научно-исследовательской и научно-методической деятельности.

4. Представлены механизмы совершенствования системы критериев, показателей и методик оценки качества кадрового состава гуманитарного вуза, активизируется, упорядочивается организация и управление, а также документирование научно-исследовательской и научно-методической деятельности профессорско-преподавательского состава.

5. В рейтинговой системе взаимосвязаны и взаимообусловлены два неразрывных компонента педагогической деятельности – оценка научно-исследовательской и научно-методической деятельности преподавателя.

6. Рейтинговая система оценки качества научно-исследовательской и научно-методической деятельности профессорско-преподавательского состава гуманитарного вуза является эффективным инструментарием для определения стимулирующей части оплаты труда в новой системе оплаты труда работникам бюджетной сферы, введенной с 1 декабря 2008 года.

7. Мотивацией для профессионального роста преподавателя вуза является структурированная объективная оценка научно-исследовательской и научно-методической деятельности, в рейтинговой системе предложен механизм такой оценки.

8. Рейтинговая система оценки допускает возможность автономности каждой подсистемы (сферы, аспекта) и их иерархии по разным основаниям для самого преподавателя и для руководства кафедрой, факультета и вуза, что, в свою очередь позволяет провести анализ эффективности деятельности по приоритетным для вуза направлениям, выявить области для улучшения и принять обоснованные управленческие решения.

#### *Библиографический список*

1. Анисимов, О.С. Экспертиза: теория и практика [Текст] / О.С. Анисимов. – Новокузнецк : Новокузнецкий ИПК, 1997. – 204 с.

2. Бешелев, С.Д. Экспертные оценки [Текст] / С.Д. Бешелев, Ф.Г. Гурвич. – М. : Наука, 1973. – 246 с.
3. Бордовская, Н.В. Методика оценки качества деятельности преподавателя вуза [Текст] : метод. реком. / Н.В. Бордовская, Е.В. Титова. – СПб. : Архангельск, 2003. – 72 с.
4. Братченко, С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования [Текст]: методическое пособие / С.Л. Братченко. – СПб. : СПбГУПИМ, 2003. – 137 с.
5. Васильева, Е.Ю. Оценка деятельности преподавателей в российских и зарубежных вузах [Текст] : монография / Е.Ю. Васильева. – Архангельск, 2005. – 192 с.
6. Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: практика проектирования, анализа и применения [Текст] : учебное пособие / под общ. ред. Н.В. Бордовской. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 636 с.
7. Захаревич, В.Г. Оценка качества работы преподавателей вуза [Текст] / В.Г. Захаревич, В.А. Обуховец // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 12–15.
8. Игнатьева, Е.Ю. Квалиметрическое обеспечение как фактор развития образовательных систем в высшей школе [Текст]: автореферат дис. ... канд. пед. наук / Е.И. Игнатьева. – Великий Новгород, 1999. – 27 с.
9. Лицензирование, аттестация, государственная аккредитация учреждений профессионального образования Российской Федерации. В 3 т. Т.3. Государственная аккредитация, аттестация [Текст] : сборник нормативно-правовых актов и организационно-методических материалов. – М. : Центр государственной аккредитации, Высшая школа, 2003. – 199 с.
10. Мартыненко, М.В. Внутривузовский мониторинг как средство управления качеством образования [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. / М.В. Мартыненко. – Ставрополь, 2003. – 22 с.
11. Матрос, Д.Ш. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга [Текст] / Д.Ш. Матрос, Д.М. Полев, Н.Н. Мельникова. – М., 1999. – 96 с.
12. Мкртчян, Г.А. Психолого-педагогическая экспертиза в образовании: теория и практика [Текст]: дис. ... д-ра психол. наук. / Г.А. Мкртчян. – Н. Новгород, 2002. – 351 с.
13. Новаков, Н. Рейтинг преподавателей и управление вузом [Текст] / Н. Новаков. – Волгоград, 2002. – 100 с.
14. Новикова, Т.Г. Экспертиза инновационной деятельности в образовании [Текст] / Т.Г. Новикова. – М. : АCADEMIA, АПК и ПРО, 2005. – 290 с.



15. Романкова, Л.И. Мониторинг кадрового потенциала вуза [Текст] / Л.И. Романкова, Г.Н. Селянская. – М., 2004. (Новые информационные технологии в образовании : Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования / НИИВО. – Вып. 3) – 56 с.
16. Суббетто, А.И. От квалиметрии человека – к квалиметрии образования. Методология и практика [Текст] / А.И. Суббетто. – М., 1993. – 242 с.
17. Ханова, Т.Г. Квалиметрическая технология оценки качества преподавания методом анкетирования [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Т.Г. Ханова. – М., 2003. – 204 с.
18. Черепанов, В.С. Теоретические основы педагогической экспертизы [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / В.С. Черепанов. – Глазов : Глазовский госпединститут, 1990. – 351 с.
19. Шульгина, Т.А. Рейтинговая оценка качества научно-исследовательской и научно-методической деятельности преподавателя [Текст]: учебное пособие / Т.А. Шульгина, Г.Н. Воробьева, С.А. Хузина. – Челябинск: РЕКПОЛ. – 75 с.

*Г.Ю. Ярославова*

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОРГАНИЗАТОРСКИХ УМЕНИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ СТУДЕНЧЕСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОТРЯДА**

*Тот учитель хорош, чьи слова не расходятся с делом*  
Катон

Современное состояние российского общества, проходящего сложные этапы внутренних преобразований и интеграции в мировой цивилизационный процесс, характеризуется глубокими изменениями в экономической, социокультурной и духовной сферах его жизнедеятельности. Данные изменения определяют новое видение роли образования в российском обществе. Мировой опыт свидетельствует о том, что решение проблем образования начинается с профессиональной подготовки педагогов. Современной школе требуются высокопрофессиональные специалисты, способные моделировать и систематически совершенствовать свою профессиональную деятельность, быстро и эффективно внедрять достижения науки и инновационной практики в педагогический процесс. Важным критерием профессионализма педагога становится умение организовать образовательную деятельность. Особую ценность в деятельности педагога

приобретают способности действовать адекватно в ситуациях с высокой степенью неопределенности, самостоятельно принимать нестандартные решения, выступать в роли организатора детского коллектива и собственной профессиональной деятельности. Тенденции общественного развития таковы, что формирование организаторских умений будущего учителя рассматривается как одно из приоритетных направлений современного профессионального педагогического образования. Это отражено в Программе развития педагогического образования России на период до 2010 года, где наряду с традиционными функциями педагога в условиях модернизации образования актуализируется такая профессиональная функция, как организация содержательной и процессуальной сторон образования.

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования ориентирован на повышение качества подготовки будущего учителя в новых социально-экономических условиях. В документе одним из основных видов профессиональной деятельности педагога провозглашается организационно-управленческий.

Организаторские умения будущего учителя формируются не только в образовательном процессе педагогического вуза, но и в общественно-педагогической деятельности. Одной из эффективных форм такой деятельности студентов, важным фактором профессионально-личностного развития будущего специалиста являются студенческие педагогические отряды, где студенты педвуза с первых курсов включаются в практическую педагогическую работу, которая позволяет овладеть организаторскими умениями и навыками.

В современной науке имеется ряд исследований, раскрывающих различные аспекты проблемы формирования организаторских качеств, знаний, умений, навыков личности (Г.М. Иващенко, А.Н. Лутошкин, В.Н. Николаев, Т.Л. Пономаренко, Л.И. Уманский и др.); основные вопросы психолого-педагогической подготовки будущего учителя к организаторской деятельности (А.Л. Карпова, А.В. Косов, В.С. Кузнецова, Т.В. Невская, И.Л. Руденко, В.Н. Тарасюк и др.). Студенческие сообщества как фактор формирования организаторских умений личности рассмотрели Я.Р. Аликмулов, К.С. Омаров, Е.В. Титова и др., как составляющую часть внеучебной деятельности студентов – С.С. Бойко, А.Е. Подобин, Т.А. Строкова, Е.М. Харланова, А.Н. Чиж и др. Организаторские умения изучались с разных позиций: уточнялась сущность понятия; выявлялись существенные признаки данной категории умений; анализировались особенности формирования организаторских умений личности, также проводились исследования особенностей деятельности студенческих педагогических отрядов.

Однако, несмотря на существующий интерес ученых и значительность полученных результатов, проблема формирования организаторских умений будущего учителя в условиях студенческого педагогического отряда остается недостаточно разработанной.

Обращаясь к понятию «организаторские умения будущего учителя», мы хотели бы подчеркнуть возрастающую роль высшего профессионального педагогического образования как важнейшего фактора современной социальной действительности.

Вопросам организаторской деятельности будущего учителя наука уделяла и уделяет самое пристальное внимание. Изучение формирования организаторских умений будущего учителя в условиях студенческого педагогического отряда представляет несомненный интерес для исследователей. Это объясняется тем, что от степени сформированности организаторских умений будущего учителя зависит его перспективное профессиональное и личностное становление, а также его результативная деятельность по реализации учебно-воспитательного процесса.

Наиболее приемлемым является рассмотрение организаторских умений будущего учителя в рамках воспитательной деятельности, так как специфика работы студенческого педагогического отряда по содержанию, по использованию средств, форм и методов направлена на реализацию действий воспитательного характера (социальные акции, творческие коммунарские сборы, работа с активом школ города, воспитательные мероприятия в образовательных учреждениях, работа с органами ученического самоуправления и т.д.).

Выделим особенности данного определения с учетом специфики педагогической деятельности.

1. Основой организаторских умений являются организаторские знания, т.е. совокупность сведений относительно того, каким образом сформировать актив группы и простроить структурные связи внутри него, определить пути и методы организации коллектива, разработать поэтапность действий, распределить и разграничить по времени выполняемые действия и т.д.

2. Сознательность выполнения действий при овладении организаторскими умениями позволяет не только актуализировать организаторские знания, но и способствует положительной мотивации к осуществлению организаторской деятельности и включает осознание будущим учителем своих организаторских функций, стремление на основе сформированных мотивов организовать воспитательный процесс наиболее рационально. Исходя из личностно-деятельностного подхода, к какой-либо деятельности личность побуждает мотив, таким образом, необходимо учесть мотивационную составляющую организаторских умений будущего учителя.

3. Особенностью организаторских умений будущего учителя является выполнение практических действий, направленных на упорядочивание деятельности возглавляемого коллектива с целью решения педагогических задач.

4. Важная характеристика организаторских умений будущего учителя – наличие самоанализа и оценки собственной деятельности студента педвуза, так как процесс организации воспитательных действий наиболее продуктивен при постоянном отслеживании эффективности данного явления.

Организаторские умения будущего учителя мы трактуем как *освоенные студентами педвуза способы осознанного, продуктивного и своевременного выполнения практических действий, направленных на регуляцию деятельности возглавляемой группы с целью решения педагогических задач.*

Учет некоторых положений обязателен при формировании данного вида умений.

1. Организаторские умения не образуются самостоятельно, а требуют специальных усилий по их формированию.

2. Поскольку организаторские знания и операции, входящие в состав организаторских умений, не являются статичными, это придает им динамичность, способность к развитию и изменению.

3. Рассматриваемый вид умений, помимо специальных знаний в области организаторской деятельности, включает особые специфические приемы, операции, навыки и умения в связи со сложностью организации педагогического процесса.

Структура организаторских умений будущего учителя включает следующие компоненты: когнитивный, мотивационный, операционный и оценочный.

Когнитивный компонент организаторских умений складывается из совокупности знаний в области организаторской деятельности, а именно: знаний основ целеполагания педагогического процесса, знаний о процессе планирования воспитательной деятельности, знаний особенностей личности и коллектива, знаний процесса организации детского коллектива, знаний о построении системы взаимоотношений внутри коллектива, знаний правил организаторской работы (каким образом сформировать актив группы и простроить структурные связи внутри него; определить пути и методы организации коллектива; разработать поэтапность действий; распределить и разграничить по времени выполняемые действия) и др.

Мотивационный компонент находится в тесной взаимосвязи с предыдущим и представляет собой побудительно-мотивационную часть, реализующуюся в сложном взаимодействии потребностей, мотивов (общественно и лично значимых) осуществления организаторской

деятельности, обеспечивает положительное отношение к ней, включает осознание будущим учителем своих организаторских функций, стремление на основе сформированных мотивов организовать воспитательный процесс наиболее рационально.

Операционный компонент представлен комплексом умений, которые реализует будущий учитель в рамках конкретной практической педагогической деятельности. Это такие умения, как умение организовать разнообразную деятельность; производить отбор содержания, форм, методов и средств воспитательного воздействия; умение объединять индивидуальную и коллективную работу; умение работать с активом и координировать его действия; умение вооружить методикой организаторской работы и своевременно передать организаторскую функцию; умение определять систему приемов стимулирования активности; умение создать систему самоуправления в коллективе; умение действовать энергично, напористо при решении практических задач; умение проявлять творческую активность, выдвигать идеи, предложения; умение устанавливать коммуникативные связи с детьми и взрослыми; умение контролировать свои чувства, свое поведение в сложных ситуациях; умение вести напряженную работу, длительное время не уставать; умение находить пути выполнения задачи, брать на себя ответственность; умение подчинить себя необходимому режиму работы, планировать свою деятельность, проявлять последовательность, собранность и т.д.

Оценочный компонент характеризуется совокупностью умений, позволяющих осуществлять анализ, рефлекссию, оценку и самооценку организаторской деятельности. Данный компонент включает: умение анализировать сложившуюся педагогическую ситуацию, проблему; умение анализировать развитие детского коллектива и искать пути его развития; умение подвести итоги работы; умение анализировать эффективность воспитательной деятельности; умение координировать и корректировать совместные действия; умение прогнозировать дальнейшие совместные действия; умение анализировать и оценивать собственную деятельность; умение проводить совместный с детским коллективом анализ работы и др.

Формирование организаторских умений будущего учителя в условиях студенческого педагогического отряда мы трактуем как специально организованный процесс личностного становления студента педвуза под воздействием внешних и внутренних факторов в процессе деятельности педотряда, результатом которого является определенный уровень сформированности организаторских умений личности.

Организаторская деятельность будущего учителя позволяет повысить уровень сформированности организаторских умений будущего педагога. Выделение уровней достаточно условно и введено для выявления динамики

сформированности организаторских умений, так как данный процесс происходит поэтапно и предусматривает продвижение будущих учителей с одного уровня на другой. Мы придерживаемся трехуровневой шкалы, что соответствует низкому (адаптационно-воспроизводящему), среднему (конструктивно-интерпретирующему) и высокому (творческо-преобразующему) уровням сформированности организаторских умений будущего учителя.

При этом критериями сформированности организаторских умений будущего учителя в условиях студенческого педагогического отряда являются операционно-технологический: проявление организаторских качеств, знаний и операционных умений в поведении будущего учителя, интенсивность организаторской деятельности и удовлетворенность ее результатами; мотивационно-ценностный: осознанность организаторской деятельности в рамках воспитательного взаимодействия и направленность личности организатора; рефлексивный: характер и стиль саморегуляции организаторской деятельности.

Мы выделили 3 этапа формирования организаторских умений будущего учителя в условиях студенческого педагогического отряда.

1. Мотивационно-целевой: этап осознания выполнения организаторской деятельности в рамках воспитательного процесса на основе ранее приобретенного опыта, знаний, умений, навыков, а также осознание цели организаторских действий и способов их выполнения.

2. Деятельностно-инновационный: этап практического овладения организаторскими умениями и навыками и использование умений организаторской деятельности в новых условиях.

3. Этап творческого саморазвития: характеризуется совершенствованием имеющихся организаторских умений и их творческим использованием в процессе профессионального и личностного саморазвития будущего учителя.

По мнению В.А. Кудинова, Е.М. Харлановой, А.Н. Чиж, особенностью деятельности современных молодежных объединений является многовариативность и свобода выбора программ деятельности. Программа деятельности, являясь с позиций системного подхода искусственной системой, позволяет вложить в нее замыслы субъектов, ее создающих, осуществить преобразующие управленческие воздействия на процесс реализации структурно-функциональной модели формирования организаторских умений будущего учителя в условиях СПО. Нами была разработана и реализована комплексная программа «Формирование организаторских умений будущего учителя в СПО». Данная программа призвана решить следующие задачи:

1) совершенствование знаний, умений и навыков студентов по эффективной организации воспитательного процесса;

2) объединение студентов и педагогов, осуществляющих творческий педагогический поиск, для разработки и организации авторских программ, направленных на социализацию и самоопределение подрастающего поколения;

3) организация непрерывной педагогической деятельности студентов в рамках воспитательных мероприятий в различных образовательных учреждениях, способствующей развитию организаторских умений будущих учителей;

4) накопление, обобщение и распространение опыта работы по организации воспитательной деятельности с детьми.

В связи с этим в нашей программе мы выделяем 3 раздела: теоретический, методический и практический.

Содержание выстраивается с учетом задач и должно быть ориентировано:

- на обеспечение приобретения будущим учителем знаний, умений и навыков организаторской деятельности в контексте воспитательного процесса;
- на обеспечение принятия ценностей гуманистического образования;
- на обеспечение применения организаторских знаний, умений и навыков в практической педагогической деятельности;
- на обеспечение развития субъектности будущего учителя в процессе деятельности студенческого педагогического отряда.

Теоретический раздел включает 4 группы знаний:

1) общие положения педагогики, учение о фундаментальных педагогических положениях, имеющих методологический смысл; учение о структуре, функциях педагогической деятельности, педагогических знаниях, умениях;

2) знания о воспитательной деятельности: сущность воспитательной деятельности, основные принципы, функции, особенности организации;

3) развитие знаний, умений, навыков организаторской деятельности, пути их формирования, многообразие форм и методов;

4) психолого-педагогический аспект проблемы подготовки к организаторской деятельности: осмысление личностью ценностей организаторской работы в рамках целостного педагогического процесса, особенностей данной деятельности.

В методическом разделе представлена система различных методов и приемов, содержание, правила, факты организаторской деятельности, разработка и описание новых форм. Он включает:

1) рассмотрение структуры организаторской деятельности в контексте воспитательного процесса;

2) изучение и освоение методов воспитательной деятельности;

3) изучение, проживание, разработку различных форм организаторской деятельности в рамках воспитательного процесса;

4) освоение умений, необходимых для осуществления воспитательной деятельности (диагностирование, целеполагание, планирование, проведение, анализ, рефлексия);

5) практическое изучение основ различных видов деятельности, организуемой с детьми: творческой, спортивной, интеллектуальной, социальной, экономической, правовой, экологической.

Практический раздел представляют различные виды деятельности, которые организуются в рамках работы СПО (табл. 1.3).

**Таблица 1.3**

**Виды деятельности и их содержание в рамках работы СПО**

Вид деятельности	Содержание
Социально-досуговая	Проведение воспитательных мероприятий различной направленности в общеобразовательных школах. Организация творческих сборов на основе коммунарской методики в клубах по месту жительства, образовательных учреждениях. Проведение презентаций, встреч с интересными людьми. Организация спортивных, интеллектуальных турниров. Выступление с агитбригадами, театральными постановками
Социально-благотворительная	Сбор вещей, книг, игрушек детей детских домов. Реализация годовых воспитательных программ, включающих ряд дел в спецшколах, социально-реабилитационных центрах. Благотворительные праздничные программы: дни именинника, новогодние программы, дни знаний. Работа с группой детей над постановкой ими игровых программ (например, с детьми детского дома, для больниц). Организация походов с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации
Образовательная	Образовательные семинары (по профориентации, развитию коммуникативных, организаторских способностей). Организация экскурсий: по вузу, в археологический музей, картинную галерею, наркологический центр и др. Проведение дискуссионных программ, «Разговор» о проблемах молодежи, тестирование, социальные опросы. Участие в городских семинарах и конференциях. Проведение круглых столов, конференций и др. Выпуск методической литературы
Работа с детскими общественными объединениями	Образовательные семинары по самоорганизации, истории детского движения. Организация школы актива, прохождение стажерской практики школьников в отряде, организация сборов актива школ. Организация творческих и тематических сборов. Помощь в проведении сборов актива детских организаций и др.
Организация летнего отдыха детей и подростков	Работа в клубах по месту жительства, выезд в лагеря, участие в фестивалях. Организация игровых программ во дворах. Гастролирование по детским оздоровительным лагерям с «Разговором» или капустником и др.



Одним из основных методов в процессе формирования организаторских умений у будущих учителей в деятельности студенческого педагогического отряда является метод самоуправления. Под самоуправлением понимается метод самоорганизации коллектива, обеспечивающий формирование у его членов отношений взаимной ответственности, организаторских способностей при условии, что управлением делами коллектива занимаются работоспособные органы, наделенные реальными правами и полномочиями. Мы придерживаемся ряда принципиальных положений при реализации метода самоуправления в педотряде в рамках формирования организаторских умений будущих учителей:

1. Органы самоуправления формируются для организации деятельности в коллективе, для коллектива, самим коллективом.

2. Структура самоуправления должна быть гибкой и динамичной. Изменение задач и направлений деятельности отряда может приводить к структурному изменению органов самоуправления.

3. Самоуправление в СПО должно быть коллективным органом, способствующим развитию позиции каждого студента как субъекта педагогической деятельности.

4. В управлении СПО должен соблюдаться принцип разделения власти. Главным законодательным органом является общее собрание, а исполнительным – выборный орган лидеров микрогрупп.

5. Выборный орган самоуправления отвечает за реализацию управленческих функций (планирования, организации деятельности, контроля, регулирования, анализа), однако его главная задача не сосредоточить все в своих руках, а, разделив полномочия между членами отряда, реализовать коллективное самоуправление.

6. С накоплением опыта организаторской деятельности будущего учителя изменяется характер его полномочий в сторону увеличения самостоятельности, ответственности, организационной сложности, креативности. Как правило, этот рост фиксируется выдвижением студента на управленческие должности в структуре самоуправления отрядом.

7. Выборные органы самоуправления периодически сменяются, отчитываясь о проделанной работе.

Необходимо, чтобы теоретическая, методическая и практическая организаторская деятельность будущих учителей, являющихся членами студенческого педагогического отряда, гармонично сочеталась, что обеспечивается цикличностью в прохождении разделов программы, усложнением заданий и поручений студента на каждом последующем цикле.

Предполагаемый результат в процессе реализации программы:

1. Активизация методической, социально-педагогической, научно-исследовательской, практической воспитательной деятельности студентов.

2. Будущий учитель переведен в позицию субъекта организаторской деятельности.

3. Повышение уровня сформированности организаторских умений будущего учителя.

4. Самореализация молодых педагогов.

Для оптимизации процесса формирования организаторских умений будущего учителя используются формы индивидуальной, групповой и массовой работы, а также формы воспитательной деятельности, которые Е.В. Титова рассматривает как «устанавливаемый порядок организации конкретных актов, ситуаций, процедур, взаимодействия участников воспитательного процесса, направленных на решение определенных педагогических задач (воспитательных и организационно-практических)» [17]. Под формой деятельности будущего учителя в условиях студенческого педагогического отряда понимается внешнее воздействие какого-либо содержания, порядок организации конкретных процедур взаимодействия участников воспитательной деятельности, оказывающий воздействие на формирование организаторских умений будущих учителей.

Рассмотрим основные формы деятельности будущего учителя в условиях студенческого педагогического отряда, способствующие формированию организаторских умений (табл. 1.4).

**Таблица 1.4**

**Основные формы деятельности будущего учителя в условиях студенческого педагогического отряда, способствующие формированию организаторских умений**

Формы	Характеристика формы
Школа организаторского мастерства педагога	Массовая, организуется еженедельно, представляет собой занятия по передаче знаний, необходимых для эффективной организации воспитательного процесса, а также для деятельности в СПО
Конференции	Массовая, организуется ежегодно, представляет собой обмен опытом деятельности и анализа результатов в форме научных докладов
Огоньки	Групповая, организуется с целью знакомства, анализа деятельности, обсуждения возникающих проблем, представляет собой откровенное общение в атмосфере доверия, уважения к мнению каждого
Социально-педагогические исследования	Индивидуальная, включает написание творческих и курсовых работ (научное руководство осуществляют педагоги вуза, а экспериментальную часть студент выполняет в педотряде)
Учебно-методические	Массовая, организуется ежегодно 2 раза в год. Представляет

сборы	собой программу практических занятий по освоению методики воспитательной деятельности в педотряде
Традиционные коллективно-творческие дела отряда	Массовые формы, организуются ежегодно всем объединением, решают задачу сохранения и развития организационной культуры объединения (Встреча новичков, Посвящения, День рождения СПО, Встреча с выпускниками и т.п.)
Создание методических разработок	Индивидуальная, представляет собой разработку новых форм работы и грамотное их описание
Общий сбор объединения	Массовая, ежемесячная, включает анализ результатов работы за месяц и планирование работы на новый месяц
Фестиваль	Массовая, ежегодная, представляет собой творческий обмен опытом в процессе конкурсной программы и творческой лаборатории
Слет	Массовая, ежегодная, представляет собой встречу представителей различных объединений для определения перспектив дальнейшей работы, создания планов совместной деятельности
Социальные проекты команд	Групповая, представляет собой разработку и реализацию программ по решению конкретных социально-педагогических проблем
Социальные акции	Групповая, нерегулярная форма работы, осуществляется с целью привлечения внимания к определенной социально-педагогической проблеме
Индивидуальные поручения	Индивидуальная форма работы, представляет собой добровольный выбор студентом конкретного задания, за реализацию которого он несет полную ответственность

Важнейшими методами работы студенческого педагогического отряда являются методы формирования и воздействия на сознание личности. В педотряд приходят все желающие студенты, но прежде чем они начинают работать, знакомятся с ценностно-смысловыми ориентирами, принятыми в отряде. Для этого используется методика учебных сборов, этические беседы (форма «разговор»), которые готовят сами студенты друг для друга, пример и опыт личностного проживания в системе принятых ценностей. Эффективность этих методов определяется прежде всего авторитетом группы, руководящей отрядом, сочетанием слов с эмоциональным воздействием на чувства, обеспечением единства слова и дела. Личное отношение к ценностно-смысловым ориентирам непосредственно проявляется в скорой практической деятельности.

Группа методов организации деятельности направлена на раскрытие возможностей самих студентов, активизацию их творческой самодеятельности. После знакомства с традициями, методикой работы отряда студенты начинают подготовку к реализации социально значимых проектов, объединяясь в группы дела. Первоначально группа выбирает дело из предложенных координаторами

и выполняет его совместно под руководством куратора проекта. Практическая деятельность формирует связь с социальной реальностью – содержательным источником самодеятельности и сферой реализации активности членов отряда. Получив опыт коллективной творческой деятельности, группа дела преобразуется в команду, работающую в режиме самоуправления и творческой самодеятельности. Командный метод работы позволяет компенсировать нехватку опыта работы. Известно, что в коллективе, где хорошо отлажены отношения, увеличиваются физические и духовные силы, создается резерв для более успешного выполнения деятельности. Командная работа в отряде позволяет отработать модели сотрудничества, освоить на практике необходимость соблюдения единства педагогических требований, педагогического такта, умения поддержать коллегу, действовать сообща. Освоение этих ценностей особенно важно для педагога в связи с тем, что в дальнейшем он будет транслировать личностно-значимые ценности детям.

Помимо практического дела каждый студент, по мере утверждения желания работать в отряде, получает поручение, за которое несет полную ответственность. Выполняя свое поручение, студент видит предметный результат от вложения своих сил, востребованность готового продукта.

По утверждению Е.М. Харлановой, важную роль в работе СПО играет группа методов самоконтроля [18]. В педотряде каждое проведенное дело регулярно анализируется от этапа задумки до воплощения. Для этого используются различные формы: «Огонек», «Якорек», «Интегратор» и др. Команды отряда ведут дневники и летописи. Ежемесячно подводятся итоги работы, раз в полугодие проходит отчетно-выборное собрание. А по итогам года организуют слет и конференцию.

Методы стимулирования выражаются прежде всего в личной значимости отношений, которые формируются в командах и отряде, в лестнице роста. В отряде в зависимости от меры ответственности, которую проявляет новичок, его организаторского опыта, он проходит ступени кандидатства в члены отряда, принятия в члены отряда, посвящение в кураторы групп-дела, старики отряда. Разработана форма, знаки отличия. Много энтузиазма работе придают встречи и общение с единомышленниками, поездки по обмену опытом. Система самоорганизации позволяет быстро внедрять нововведения в деятельность отряда, что на данный момент помогает эффективно решать встающие проблемы.

Используются и методы наказания, главным образом в форме выражения недоверия: косвенно это проявляется в невозложении ответственности, а напрямую – на огоньках и собраниях отряда.

Практически совершенно не используется метод соревнования. Вместо соревнования в отряде дается установка на признание победы каждой команды,

открытый обмен находками, команды составляют единое целое – отряд. Приоритетным является принцип дополнительности, а не конкуренции.

Для оптимизации процесса формирования организаторских умений будущего учителя в условиях студенческого педагогического отряда мы использовали средства, которые можно условно разделить на материальные объекты и предметы духовной культуры. К первым относятся нормативно-законодательные акты, учебно-материальная база вуза и педотряда, компьютерные и иные технические средства и т.д. Ко вторым – разнообразные исследования, достижения науки и культуры, произведения искусства, используемые в образовательном процессе.

Особое внимание при формировании организаторских умений будущего учителя в условиях студенческого педагогического отряда уделяется техническим информационным средствам. К техническим информационным средствам, используемым в нашей технологии, относим мультимедиа технологии, всемирную компьютерную информационную сеть Интернет (InterNet), различное программное обеспечение (Microsoft Word, Microsoft Exel, Microsoft Power Point, Nero и т.д.). При подготовке к различным мероприятиям используется Интернет. Это средство позволяет оперативно решать различные организационные ситуации (Интернет-конференции, форумы, коммуникация с помощью электронной почты). Также используются образовательные сайты при решении будущими учителями определенных заданий в рамках теоретической, методической и практической подготовки к организации воспитательной деятельности. В процессе формирования организаторских умений будущего учителя в условиях студенческого педагогического отряда активно используются мультимедиа технологии.

Раскроем процесс реализации программы «Формирование организаторских умений будущего учителя в СПО».

В процессе реализации теоретического раздела программы нами был выбран путь активизации самообразовательной деятельности студентов, членов СПО, в процессе осуществления ими добровольно избранной социально-педагогической деятельности. Данный путь имеет два направления. Первое – использование теоретических знаний на практике, второе – осмысление практического организаторского опыта с точки зрения педагогических теорий. Так, выполняя индивидуальные задания, студенты обращались к педагогической литературе, консультациям со специалистами, а результаты деятельности анализировались в творческих работах, рефератах. Осмысление общих положений педагогики проходило в процессе коллективной творческой деятельности в ходе обсуждения целей деятельности отряда, откровенных разговоров о роли учителя как специалиста и человека, дискуссии о значении педагогики как науки и искусства, решений педагогических ситуаций и анализа

результатов деятельности. Изучение сущности социально-педагогической, воспитательной деятельности, основ принципов и функций ее организации, происходило в процессе ознакомления с историей деятельности студенческих педагогических отрядов, с содержанием социально-педагогической деятельности отряда в разные периоды, в процессе анализа опыта деятельности СПО в других регионах, изучения основных документов, регламентирующих деятельность педотряда.

Освоение теории развития знаний, умений, навыков организаторской работы осуществлялось в ходе инструктажа в отряде; в процессе активного проживания всех этапов организации командой социально-педагогического проекта: планирования, моделирования, описания, подготовки, проведения, анализа, коррекции; разработки собственных воспитательных дел, проектов, программ.

В теоретическом разделе программы особое внимание уделяется реализации не только когнитивного, но и мотивационного компонента содержательного блока модели. Основной акцент в данном разделе приходится на осмысление личностью педагогических ценностей, особенностей социально-педагогической деятельности, направленной на выработку индивидуального стиля деятельности. Необходимо обеспечить воздействие как на когнитивную, так и на аффектно-эмоциональную и регулятивную сферы личности. Как известно, эмоция оценивает действительность и доводит свою оценку до сведения организма на языке переживаний, осуществляя таким образом универсальную регулирующую функцию. Отрядные мероприятия, знакомство с традициями отряда, совместная социально-педагогическая, воспитательная деятельность вызывают разнообразные эмоции: коммуникативные (возникающие на основе потребности в общении), гностические (связанные с потребностью в познавательной гармонии), эстетические (связанные с лирическими переживаниями), альтруистические (переживания, возникающие на основе потребности в содействии, помощи другим людям), глорические (связанные с потребностью в самоутверждении) и практические (вызванные деятельностью, желанием добиться успеха в работе, увлеченностью работой). В то же время, поскольку эмоции и мышление имеют одни и те же истоки и тесно переплетаются в своем функционировании, соответствующий положительный эмоциональный фон способствует повышению эффективности познавательной деятельности будущего учителя. При этом необходимо помнить, что всякое изменение, всякий шаг в развитии личности происходят как ее собственный эмоциональный выбор, то есть регулируется личностью «изнутри», поэтому в деятельности СПО создаются условия для самостоятельности и самореализации личности в различных видах деятельности. Важно не упустить благоприятного времени переключения от эмоциональных переживаний к реальной

практической деятельности. Это обеспечивается соблюдением высокого темпа жизни отряда: организацией круглогодичной социально-педагогической деятельности; постановкой притягательных, интересных, желанных перспектив; интенсивным по насыщенности и быстрым по времени чередованием дел, проводимых в отряде; организацией и реализацией общеотрядных социально-педагогических проектов с постоянно повышающимся уровнем эмоционально-положительного напряжения и организационной сложности, учетом предполагаемого эмоционального и когнитивного насыщения, снятия его посредством организации менее интенсивной деятельности.

Реализация теоретического раздела программы «Формирование организаторских умений будущего учителя в СПО» помогает не только освоить азы организации воспитательной, социально-педагогической деятельности, но и осознать значимость педагогической теории.

Методический блок программы осуществлялся при активной деятельности будущих учителей и кураторской поддержке методиста отряда.

Методист отряда организует методическую учебу в СПО, которая включает в себя адаптационный курс для новичков, учебно-методические сборы отряда, курс по подготовке к вожатской работе в детских оздоровительных лагерях, учебно-методические сборы по подготовке к работе в ДОЛ, а также семинары и занятия для кандидатов и членов СПО. Методические занятия проходят регулярно, раз в неделю. Они включают: адаптационный курс для новичков; школу вожатых; занятия с опытными членами отряда, которые проходят в процессе подготовки к общеотрядным проектам, на тематических сборах, выездных семинарах. На протяжении двух лет в СПО ЧГПУ «ЛУЧ» нами проводились занятия в объеме 140 учебных часов.

В рамках «Школы организаторского мастерства педагога» проходит подготовка будущих учителей к организаторской деятельности. Здесь освещаются такие темы, как «Основы социологии организации», «Теория и практика организаторской работы», «Эффективный лидер», «Технология воспитательной деятельности», «Технология социально-педагогической деятельности» и др. Так, тема «Эффективный лидер» включает практические занятия по технологии создания имиджа, технологии саморегуляции, микротехникам «Внимательное слушание», «Язык жестов» и т.д.

Под руководством методиста педотрядовцы активно участвуют в создании методической копилки СПО, куда входят оформленные разработки педотряда, материалы из опыта деятельности других отрядов. Каждое дело отряда описывается студентами по разработанному плану. В отряде обязательным требованием к посвящаемым новичкам в кандидаты является

разработка и описание воспитательного дела, к кандидату в члены СПО – авторского проекта с подробным описанием. Таким образом, все студенты в отряде включаются в процесс поиска интересных методик, технологий, приемов и форм воспитательной работы, с одной стороны, и процесс оформления собственных находок и разработок, с другой. Проведение конкурса на лучшую методическую разработку года, конкурса знатоков игр, «Фестиваля вожатского мастерства» позволяет будущим учителям самосовершенствоваться в своей методической деятельности, которая составляет немаловажную основу для качественной организации воспитательного процесса с детским коллективом.

Важнейшее значение имеет третий раздел программы – практический, предусматривающий включение студентов в организацию воспитательной деятельности по различным направлениям. В ходе своей работы студенты ежемесячно организовывали от 5 до 15 акций с охватом от 200 до 1500 детей. Осуществлялась практическая деятельность по всем определенным в программе направлениям.

В основе деятельности СПО заложены методика командной подготовки и реализации педагогической деятельности, методика коллективной творческой деятельности и методика социального проектирования. Командная работа в отряде позволяет отработать модели сотрудничества, освоить на практике необходимость соблюдения единых педагогических требований, педагогического такта, умения поддержать коллегу, действовать сообща. Работа в команде расширяет возможности будущих учителей. В процессе разработки проекта и его реализации они опираются, с одной стороны, на опыт, накопленный педотрядом по организации различных проектов, с другой, на индивидуальные особенности, способности каждого из студентов, осуществляющих разработку проекта.

В зависимости от уровня сформированности организаторских умений будущего учителя, его готовности к организации воспитательной деятельности предусмотрены различной сложности практические задания в рамках практического раздела программы. На первом этапе будущий учитель включается в деятельность группы студентов, разрабатывающих какое-либо коллективное дело, наблюдает процесс от разработки до анализа результатов, выполняет поручение и принимает участие в проведении дела. На втором этапе будущий учитель как равный участвует в разработке дела, выполняет организаторскую задачу разработки и реализации какого-то этапа. На третьем – осуществляет координацию группы по разработке дела, является автором собственного проекта. Часто это свидетельствует о высоком уровне сформированности организаторских умений будущего учителя. Возможен уход



студента из отряда, так как он готов к индивидуальной профессиональной деятельности.

На современном этапе развития студенческих педагогических отрядов доминирующим методом организации деятельности является социальное проектирование. Выбор данного метода одним из основных продиктован существующей социальной и воспитательной практикой. В современной системе воспитания подрастающего поколения социальное проектирование занимает одно из ведущих мест, что и позволяет сделать данный метод одним из ведущих при подготовке будущего учителя к организаторской деятельности. Социальное проектирование – это способ выражения идеи улучшения окружающей среды языком конкретных целей и задач, описание необходимых ресурсов для практической реализации замысла и конкретных сроков воплощения описываемой идеи. Данный метод особо значим при формировании организаторских умений личности, так как позволяет от идеи проекта до получения результата овладеть сложной системой организаторских действий. Разрабатывают данную область такие ученые, как С.Е. Зуев, В.И. Курбатов, О.В. Курбатова, В.М. Розин, А. Прутченков и др.

Данная методика предусматривает решение группой организаторов следующих задач:

- 1) сформулировать проблему, которая будет решаться, цель и задачи;
- 2) определить критические факторы успеха (без которых проект не может быть реализован, не решит поставленной задачи);
- 3) выявить препятствия, которые могут возникнуть;
- 4) проанализировать имеющиеся ресурсы (кадры, материальная база, технология, информация), определить пути поиска недостающих ресурсов;
- 5) разработать пошаговый план реализации проекта;
- 6) спрогнозировать результат реализации проекта, способы отслеживания результата.

Будущие учителя осваивают современные пути самостоятельного поиска и привлечения средств для решения социально-педагогических проблем, учатся грамотно оформлять деловую документацию, ясно и четко излагать суть своей идеи, привлекать внимание спонсоров актуальностью, целесообразностью, продуктивностью предлагаемого проекта с учетом социального спроса, целенаправленно и планомерно реализовывать проект, отслеживая поэтапно результаты. В итоге становятся опытными организаторами, готовыми разработать и реализовать социально-значимое дело.

В реализации системы стимулирования в СПО важное значение играют такие педагогические средства, как традиции отряда, знаки отличия, законы, выработанные коллективом, совместно разработанные нормативно-правовые документы, символы и атрибуты. А также использование таких стимулов, как

референтность группы, профессиональное развитие, общение с единомышленниками, удовлетворение деятельностью, самовыражение, организаторская самореализация.

Например, исходя из этапов «лестницы роста» студентов в СПО «ЛУЧ», будущий учитель, попадающий в отряд, может пройти несколько «ступенек роста»:

- 1) новичок педотряда;
- 2) кандидат в бойцы педотряда;
- 3) боец педотряда.

На каждом этапе студент приобретает те или иные организаторские умения.

Более подробно этот процесс осуществляется следующим образом.

1. На первом этапе, когда студент только попадает в отряд и становится *новичком*, он сначала созерцает организаторскую деятельность, является участником организуемых мероприятий и не проявляет активности для организации какого-либо дела. Затем проходит время, новичок осваивает теорию организаторской деятельности, делает свои первые шаги по практическому применению своих знаний в организаторской деятельности: разрабатывает и реализует небольшие воспитательные мероприятия в образовательных учреждениях с помощью своих наставников. Успешное проявление организаторских умений в практической педагогической деятельности создает предпосылки для перехода новичка на более качественный уровень развития в рамках логики самосовершенствования педотряда «ЛУЧ», другими словами, дает возможность стать кандидатом в бойцы.

2. Пройдя соответствующие испытания, новичок получает звание *кандидат в бойцы СПО «ЛУЧ»*. Данная ситуация сказывается и на дальнейшей деятельности студента. Он становится более ответственным, организованным, систематическая практическая педагогическая деятельность способствует проявлению таких умений, как умение вычленить в проблеме главное и второстепенное, оценить варианты ее решения, прогнозировать последствия после принятия решения; умение формулировать четкие цели, видеть конкретный результат деятельности; умение планировать деятельность; умение организовать коллектив и простроить систему взаимоотношений внутри него; умение организовать свой личный труд, свою индивидуальную деятельность, умение распределить обязанности между людьми; умение учитывать, согласовывать, стимулировать и тактично контролировать работу организуемой группы; умение рационально распределять и использовать ресурсы, необходимые для достижения цели; умение выбирать методы и средства для достижения желаемого результата. Проявляя все эти умения, кандидат в бойцы

по решению совета командиров может быть представлен к присвоению ему звания *боец СПО «ЛУЧ»*.

3. Выполнив ряд требований, кандидат в бойцы повышает свой статус и становится бойцом педотряда. Этот статус налагает еще большую ответственность и способствует формированию таких организаторских умений, как умение функционировать в постоянно меняющейся среде; умение искать нестандартные подходы к решению организационно-педагогических проблем; умение генерировать идеи, проявлять инициативу и стремиться к нововведениям; умение преодолевать ограничения, препятствующие эффективной работе коллектива; умение устанавливать хорошие личные отношения, способность убеждать и внушать, умение слушать других; умение анализировать сложившуюся ситуацию, проблему; умение анализировать развитие группы и искать пути ее развития; умение подвести итоги работы, подготовить отчетность; умение проанализировать эффективность деятельности; умение координировать и корректировать совместные действия.

Исходя из этапов «лестницы роста» студентов в СПО «ЛУЧ», по мере предъявления ряда требований на каждой последующей ступеньке, студент – член педагогического отряда приобретает спектр организаторских умений.

На сегодняшний день выпускники студенческого педагогического отряда востребованы как в образовательной системе, так и в сфере молодежной политики.

Студенты, прошедшие школу организаторского мастерства в педагогическом отряде, реализуют себя в качестве учителей, заместителей директоров по воспитательной работе школ города и области, в системе дополнительного образования детей работают педагогами-организаторами и методистами, являются специалистами по работе с молодежью в органах по делам молодежи различного уровня, занимают ведущие позиции в молодежных организациях Челябинска и Челябинской области, многие реализуют себя в преподавательской деятельности в вузах города.

#### *Библиографический список*

1. Абдуллина, О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед. спец. высш. учеб. заведений [Текст] / О.А. Абдуллина. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.

2. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Академия, 2001. – 208 с.

3. Иванов, И.П. Методика коммунарского воспитания [Текст]: кн. для учителя / И.П. Иванов. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.

4. Караковский, В.А. Воспитание? Воспитание... Воспитание! : Теория и практика школьных воспитательных систем [Текст] / под ред. Н.Л. Селивановой. — М.: Педагогическое общество России, 2000. — 256 с.
5. Карпова, А.Л. Формирование организаторских качеств педагога в процессе профессиональной подготовки [Текст]: дис. ...канд. пед. наук / А.Л. Карпова. — М., 2004. — 168 с.
6. Кларин, М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта [Текст] / М.В. Кларин. — М.: Знание. — 1989. — 80 с.
7. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Текст]. — М.: ЦГЛ, АПК и ПРО, 2004. — 24 с.
8. Кузнецова, В.С. Формирование организаторских умений у студентов педагогических вузов [Текст] / В.С. Кузнецова. — М.: Просвещение, 1976. — 134 с.
9. Кузьмина, Н.В. Очерки психологии труда учителя: Психологическая структура деятельности и формирование его личности [Текст] / Н.В. Кузьмина. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1967. — 183 с.
10. Курбатов, В.И. Социальное проектирование [Текст]: учебное пособие / В.И. Курбатов, О.В. Курбатова. — Ростов н/Д: Феникс, 2001. — 416 с.
11. Кустов, Л.М. Исследовательская деятельность инженера-педагога: основы педагогической теории [Текст] / Л.М. Кустов. — Челябинск: ЧИРПО, 1996. — 207 с.
12. Лутошкин, А.Н. Как вести за собой: старшеклассникам об основах организаторской работы [Текст] / А.Н. Лутошкин. — М.: Просвещение, 1981. — 208 с.
13. Программа развития педагогического образования России [Текст] // Педагогическое образование и наука. — 2000. — №1. — С. 14–16.
14. Прутченков, А. Социальное проектирование в воспитательной работе школы [Текст] / А. Прутченков // Воспитание школьников. — 2001. — № 9. — С. 33–38.
15. Рожков, М.И. Организация воспитательного процесса в школе: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. [Текст] / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. — М., 2000. — 256 с.
16. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии [Текст]: учебное пособие / Г.К. Селевко. — М.: Народное образование, 1998. — 256 с.
17. Студенческий педагогический отряд «ЛУЧ». 1971–2001 [Текст] / Сост. Е.М. Харланова. — Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2001. — 73 с.
18. Титова, Е.В. Если знать, как действовать. Разговор о методике воспитания [Текст] / Е.В. Титова. — М.: Просвещение, 1993. — 191 с.

19. Уманский, Л.И. Психология организаторской деятельности школьников [Текст]: учебное пособие для студентов пед. ин-тов / Л.И. Уманский. – М.: Просвещение, 1980. – 160 с.

20. Якиманская, И.С. Разработка технологии личностно ориентированного обучения [Текст] / И.С. Якиманская // Вопр. психологии. – 1995. – № 2. – С. 31 – 42.

*И.А. Бердникова*

## **ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА УСВОЕНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА СТУДЕНТАМИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*Образование – это умение правильно действовать  
в любых житейских ситуациях*

*Д. Хиббен*

Разработка темы обеспечения качества усвоения учебного материала студентами на занятиях по иностранному языку, анализ научных работ, публикаций по теме исследования, нормативных документов, а также опыта внедрения технологии развития критического мышления через чтение и письмо в практику вузовского обучения позволили нам сделать вывод о том, что наиболее эффективным способом достижения поставленной цели является обеспечение качества усвоения учебного материала студентами в процессе развития критического мышления, что составляет проблему нашего исследования.

Актуальность данной проблемы подтверждается большинством нормативных документах об образовании последних лет (Всемирной декларацией о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры, Национальной доктриной образования в Российской Федерации, Концепцией Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 годы, Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года), в которых поднимается проблема обеспечения современного качества образования, подразумевающего подготовку хорошо информированных и высоко мотивированных специалистов с развитым критическим мышлением, способных брать на себя социальную ответственность, осуществлять анализ общественных проблем, поиск и реализацию принятых решений. Приоритетными направлениями решения данной проблемы в рамках личностно ориентированной парадигмы называются учет и развитие индивидуальных свойств личности студентов и практическая

направленность их познавательной деятельности. Согласно модели «Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях» [13], обеспечение качества образования в условиях информационного взрыва подразумевает замещение культуры усвоения готового знания культурой поиска и оценки информации.

Проблема обеспечения качества усвоения учебного материала студентами в процессе развития критического мышления прошла три этапа в своем становлении и развитии.

На *первом этапе* (1917–1950 гг.) данная проблема далека от своего научного определения, однако появляются первые предпосылки ее возникновения: в послевоенные годы СССР тратит 10 % национального дохода на образование, стремясь увеличить количество студентов в вузах; феномен критического мышления, его особенности, механизм критичности и возможности ее развития широко изучаются отечественными и зарубежными исследователями. На *втором этапе* (1950–1990 гг.) проблема обеспечения качества усвоения учебного материала студентами начинает постепенно выкристаллизовываться в виде осознания наличия проблемы качества образования и обучения выпускников вузов; в это же время мышление становится объектом внимания отечественных педагогов, появляются и активно воплощаются идеи развивающего обучения. На *третьем этапе* (с 1990 по сегодняшний день) происходит технологизация процесса развития критического мышления, значительные возможности которого позволяют говорить о его продуктивной взаимосвязи с усвоением учебного материала студентами для обеспечения качества.

Для полноценного решения поставленной проблемы нами была теоретически осмыслена, разработана и экспериментальным путем проверена система обеспечения качества усвоения учебного материала студентами в процессе развития критического мышления и технология ее реализации в учебной деятельности, составляющие научную новизну проведенного исследования.

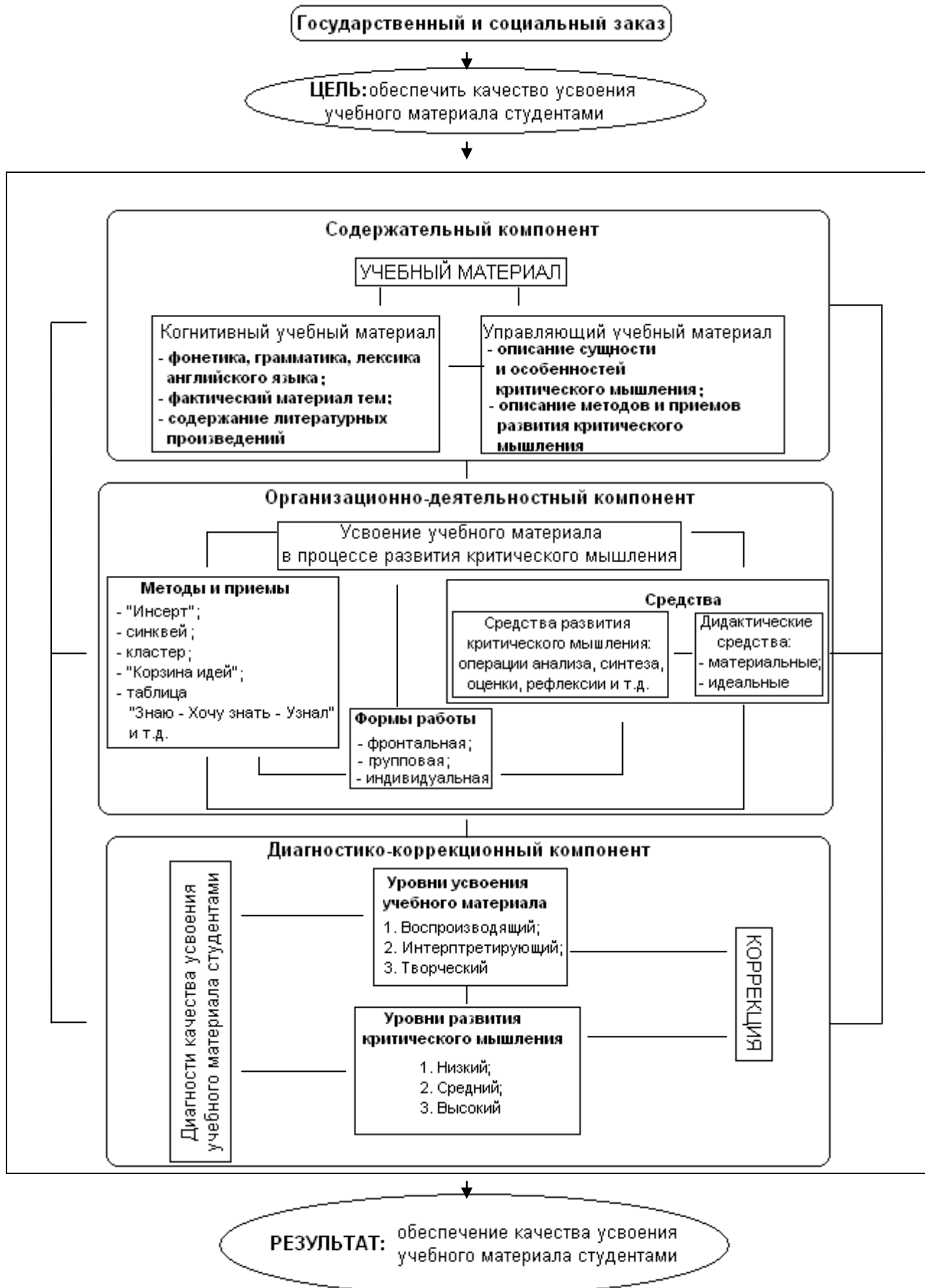
Реализация данной системы посредством указанной технологии позволяет говорить об успешном обеспечении качества усвоения учебного материала студентами на занятиях по иностранному языку благодаря а) ориентации всего учебного процесса на индивидуальность студентов и учет их личностных особенностей; б) актуализации познавательных потребностей студентов и обеспечению их знаниями о механизмах реализации данных потребностей; в) развитию у студентов умений и навыков понимать и анализировать сущность продукта познания для их собственного самоопределения и дальнейшей продуктивной деятельности; г) определению приоритета практической составляющей учебной деятельности студентов.

**Система обеспечения качества усвоения учебного материала студентами в процессе развития критического мышления**, выступающая теоретическим проектом реализации возможностей обеспечения качества усвоения учебного материала студентами на занятиях по иностранному языку, **представляет собой упорядоченное единство содержательного, организационно-деятельностного и диагностико-коррекционного компонентов, характеризуется ингерентностью, дуальной структурностью, адекватностью** (рис. 1.7).

*Содержательный компонент* разработанной системы представлен когнитивным (содержащим дидактически обработанную информацию для усвоения) и управляющим (инструктирующим студентов по поводу усвоения когнитивного материала) учебным материалом. Когнитивный материал включает фонетику, грамматику, лексику английского языка; фактический материал тем; содержание литературных произведений. Управляющий материал включает описание сущности, особенностей критического мышления, методов и приемов его развития, знание которых необходимо студентам, т.к. они должны четко осознавать, что делают, и понимать, как это сделать.

*Организационно-деятельностный компонент* включает методы, приемы, средства и формы работы, которые, в соответствии с концептуальной основой нашего исследования, способствуют обеспечению качества усвоения учебного материала студентами в процессе развития критического мышления. Данные методы, приемы, средства и формы позволяют эффективно организовать учебно-познавательную деятельность студентов за счет усиления фактора мотивации и интеллектуальной активности, формирования интереса к усвоению, развитию познавательных способностей, обогащению опыта исследовательской деятельности по восполнению пробелов в собственных знаниях, к решению возникших противоречий и проблем, приобретению опыта критического восприятия учебного материала.

*Диагностико-коррекционный компонент* представлен двумя основными составляющими: диагностической и коррекционной. Диагностика подразумевает оценку актуального уровня усвоения учебного материала студентами и уровня развития их критического мышления путем сравнения полученных результатов с результатами-эталоном, распределенными по данным уровням. Мы выделяем три уровня усвоения учебного материала студентами: воспроизводящий, интерпретирующий и творческий – и три уровня развития критического мышления: низкий, средний и высокий. Коррекция направлена на устранение недостатков по ходу реализации системы, установление обратной связи компонентов системы, своевременное получение информации об уровнях усвоения учебного материала студентами и развития критического мышления.



**Рис. 1.7. Система обеспечения качества усвоения учебного материала студентами в процессе развития критического мышления**

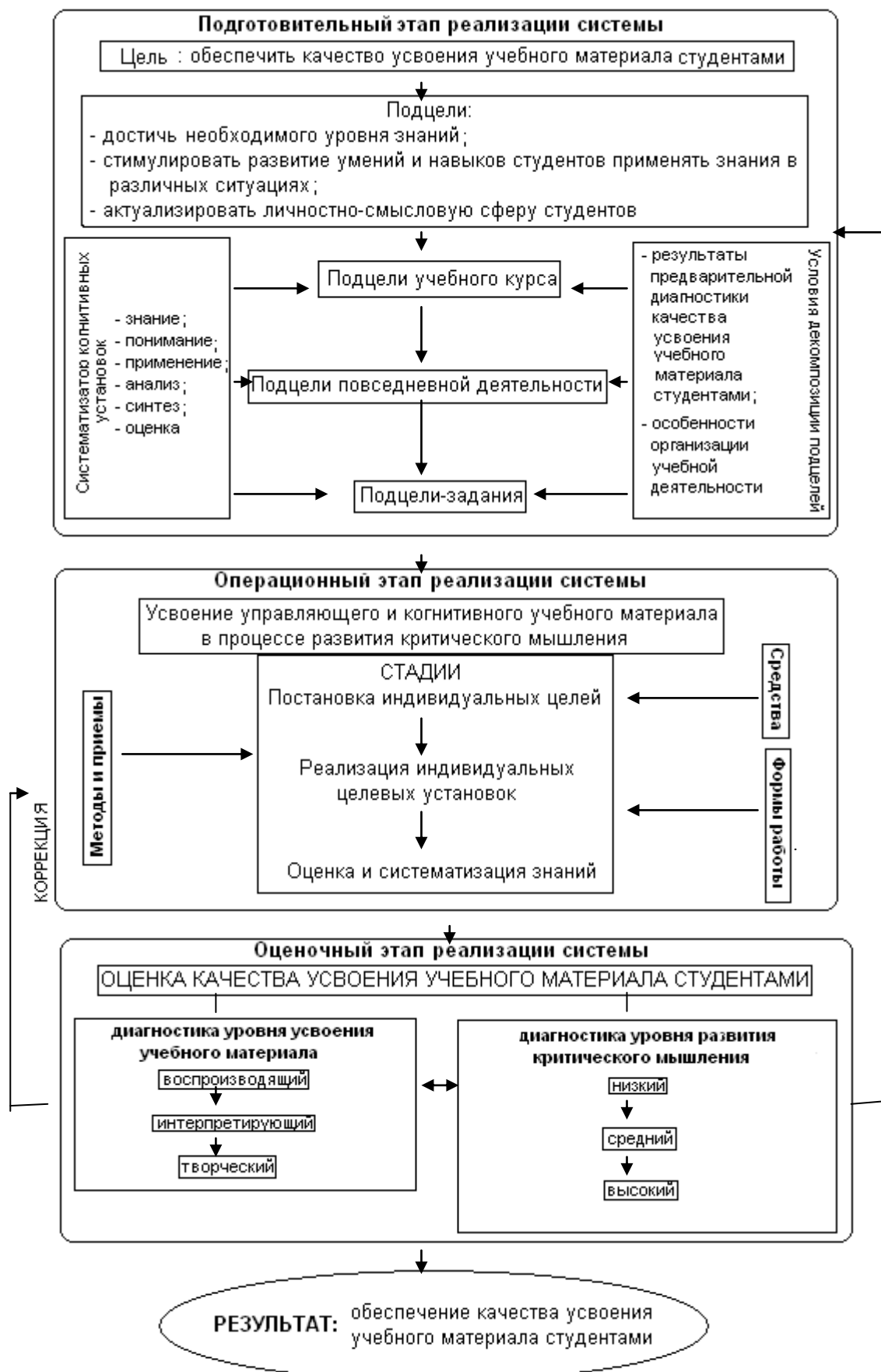


Системные свойства, компоненты, связи системы обеспечения качества усвоения учебного материала студентами в процессе развития критического мышления определяют ее ключевые характеристики: ингерентность (согласованность с процессом обучения английскому языку на занятиях по домашнему чтению), дуальную структурность (выделение статической и динамической структуры системы) и адекватность (соответствие разрабатываемой системы реальному объекту, т.е. функционирование системы в процессе обучения способствует обеспечению качества усвоения учебного материала студентами).

В естественном образовательном процессе качество усвоения учебного материала студентами в процессе развития критического мышления обеспечивается применением технологии реализации разработанной системы в процессе обучения.

**Технология реализации системы обеспечения качества усвоения учебного материала студентами в процессе развития критического мышления представляет собой процесс достижения планируемого результата, характеризуется этапностью (подготовительный, операционный, оценочный этапы), индивидуализированностью, цикличностью и универсальностью, функционирует с учетом принципов рефлексии, самодетерминации, коммуникативности (рис. 1.8).**

Основной задачей *подготовительного этапа* указанной технологии является декомпозиция цели (обеспечить качество усвоения учебного материала студентами), осуществляемая путем ее конкретизации в виде четко идентифицируемых диагностических подцелей (достичь необходимого уровня знаний; стимулировать развитие умений и навыков студентов успешно применять знания в различных ситуациях; актуализировать личностно-смысловую сферу студентов), направленных на получение результатов, выраженных в реальных действиях студентов. Данные подцели в дальнейшем конкретизируются более подробно в соответствии с таксономией педагогических целей Б. Блума в когнитивной области и систематизатором когнитивных установок усвоения учебного материала в процессе развития критического мышления, определяя подцели курса по домашнему чтению, подцели повседневной деятельности и подцели-задания с учетом результатов предварительной диагностики качества усвоения учебного материала студентами и особенностей организации учебной деятельности.



**Рис. 1.8. Технология реализации системы обеспечения качества усвоения учебного материала студентами в процессе развития критического мышления**

*Операционный этап* представлен взаимопроникновением содержательного и организационно-деятельностного компонентов системы. На данном этапе усвоение управляющего и когнитивного учебного материала студентами организовано в процессе развития критического мышления с использованием методов, приемов, форм работы и средств в соответствии с тремя стадиями: 1) стадией постановки индивидуальных целей; 2) стадией реализации индивидуальных целевых установок; 3) стадией оценки и систематизации знаний. Все эти стадии предполагают активное участие студентов в процессе усвоения, они одинаково важны для обеспечения качества усвоения учебного материала, взаимосвязаны и обуславливают друг друга.

На *оценочном этапе* реализуется диагностико-коррекционный компонент системы обеспечения качества усвоения учебного материала студентами в процессе развития критического мышления. Диагностика качества усвоения учебного материала студентами и оценка результатов требуют перехода от общего представления о результате к конкретному эталону его достижения студентами путем описания того, что студент сможет сделать в результате обучения. В соответствии с целью – обеспечить качество усвоения учебного материала студентами – общий результат конкретизируется следующим образом: 1) студенты должны усвоить учебный материал, т.е. должны его воспринять, осознать, сконструировать на его основе собственное знание и уметь применять в стандартных и нестандартных ситуациях; 2) для того чтобы данное усвоение было качественным, оно должно быть организовано как развитие личностных и индивидуальных особенностей студентов, как актуализация их личностно-смысловой сферы, т.е. в процессе развития критического мышления студентов. Значит, конкретные результаты реализации разработанной нами системы посредством технологии должны быть представлены в виде усвоения учебного материала студентами и развития их критического мышления. Для того чтобы оценить данные результаты на практике, нам необходимо выделить уровни усвоения учебного материала студентами и развития их критического мышления и определить их наполнение в виде конкретных достижений студентов; при дальнейшей диагностике и оценке они будут выступать теми эталонами, с которыми мы будем сравнивать полученные результаты.

Рассматривая процесс усвоения учебного материала как сложную познавательную деятельность, мы выделяем три уровня усвоения, определяя их как воспроизводящий, интерпретирующий и творческий. Наполнение каждого уровня отражает все этапы процесса усвоения в соответствии с тем, насколько успешно воспринят учебный материал студентами, глубоко ли он осмыслен, каким образом запомнен и в дальнейшем применен. В зависимости от

регулярности, полноты критического осмысления учебного материала, истинности и степени доказательности представляемых студентами выводов мы выделяем три уровня развития их критического мышления: низкий, средний и высокий, определяя на их основе содержательное наполнение каждого уровня.

Технология реализации системы обеспечения качества усвоения учебного материала студентами в процессе развития критического мышления характеризуется индивидуализированностью (ориентацией на развитие личности студентов), цикличностью (технология представляет собой воспроизводимый обучающий цикл, многократное повторение которого исчерпывает все содержание учебного процесса) и универсальностью (технология позволяет добиться достижения запланированного результата независимо от содержания учебного материала). Ее применение в реальном учебном процессе, согласно нашему исследованию, требует учета следующих принципов: рефлексии (позволяет студентам осознавать собственный процесс познания, систему знаний, осмысливать и оценивать собственную деятельность и, таким образом, качественно усваивать учебный материал), самодетерминации (причиной активности студента в процессе усвоения учебного материала являются не внешние воздействия со стороны преподавателя, а сама личность студента, в поведении которого данные воздействия представлены в отраженном виде с учетом его индивидуальных особенностей), коммуникативности (во-первых, подчеркивает значимость взаимосвязей между этапами технологии и, соответственно, компонентами системы для осуществления своевременной коррекции с учетом получаемых результатов; а во-вторых, в процессе усвоения учебного материала всякая мысль студентов проверяется и оттачивается, попадая в пространство коммуникации, когда ею делятся с другими).

Экспериментальное исследование, организованное в естественных условиях образовательного процесса факультета иностранных языков Челябинского государственного педагогического университета, сводилось к реализации системы обеспечения качества усвоения учебного материала студентами в процессе развития критического мышления посредством технологии и отдельных ее элементов в процессе обучения.

Уровень усвоения учебного материала студентами определялся по следующим показателям: полнота, осознанность, гибкость и прочность. Уровень развития критического мышления определялся исходя из регулярности высказывания студентами оценочного суждения, полноты, истинности оценочного суждения и способности студентов его обосновать. Диагностика выделенных уровней по указанным показателям осуществлялась в ходе

наблюдения, анализа и оценки продуктов интеллектуальной деятельности студентов, беседы, дискуссии, с использованием метода экспертных оценок.

Результаты констатирующего этапа экспериментального исследования показали, что только 20 % студентов усваивают учебный материал на необходимом творческом уровне, 41 % – на уровне интерпретации и 39 % – на уровне воспроизведения; менее 4 % студентов демонстрируют высокий уровень развития критического мышления, 93 % студентов находятся на среднем уровне и 3 % – на низком. При этом студенты плохо справляются с заданиями, требующими обоснования способов собственных действий, поиска и исправления ошибок, применения усвоенного учебного материала в незнакомом контексте, регулярно высказывают недостаточные, слабо аргументированные оценочные суждения без дополнительных доводов и доказательств, значения которых не всегда соответствуют отображенному в них содержанию.

Реализация системы обеспечения качества усвоения учебного материала студентами в процессе развития критического мышления посредством технологии на практике осуществлялась следующим образом: на подготовительном этапе цель – обеспечить качество усвоения учебного материала студентами – детализировалась в виде конкретных подцелей:

- достичь необходимого уровня знаний;
- стимулировать развитие умений и навыков студентов успешно применять знания в различных ситуациях;
- актуализировать личностно-смысловую сферу студентов.

Данные подцели в дальнейшем конкретизировались более подробно в соответствии с систематизатором когнитивных установок усвоения учебного материала в процессе развития критического мышления, определяя подцели курса по домашнему чтению, подцели повседневной деятельности и подцели-задания с учетом результатов предварительной диагностики качества усвоения учебного материала студентами и особенностей организации учебной деятельности (организационно-методических особенностей проведения занятий по домашнему чтению, объема изучаемого литературного произведения, лексического и грамматического своеобразия учебного материала). На операционном этапе в соответствии со стадиями усвоения, организованного в процессе развития критического мышления, осуществлялась работа с новым учебным материалом отдельного блока занятий, посвященного изучению одного литературного произведения. На оценочном этапе проводилась повторная диагностика качества усвоения учебного материала студентами. По результатам диагностики либо происходил переход к конкретизации подцелей в связи с изучением очередного объема учебного материала, либо осуществлялась предварительная коррекция и повторение отрезка процесса

усвоения с некоторой вариацией методов, приемов, средств и форм. Окончательная оценка результатов проводилась после того, как был исчерпан весь материал изучаемого курса.

Рассмотрим, каким образом организован типовой блок занятий, посвященный работе по одному литературному произведению. Студенты второго курса факультета иностранных языков Челябинского государственного педагогического университета знакомятся с рассказами американских и английских писателей двадцатого века. Типовой блок может включать в себя от трех до пяти и более занятий в зависимости от объема изучаемого произведения. Своеобразие домашнего чтения как вида речевой деятельности (чтение в нашем случае по целевой установке является изучающим, по месту чтения – домашним, по характеру работы – интенсивным) таково, что 50 % работы студенты должны осуществлять самостоятельно вне аудитории, поэтому стадии постановки индивидуальных целей и оценки и систематизации результатов реализуются в процессе обучения в вузе, а стадия реализации индивидуальных целевых установок целиком осуществляется в процессе подготовки домашнего задания.

В типовом блоке занятий основная часть первого занятия посвящена знакомству с биографией автора произведения. В конце этого занятия десять – пятнадцать минут рабочего времени выделяется для осуществления стадии постановки индивидуальных целей по первой части нового рассказа, как показано в таблице 1.5. Таким образом, осуществляется необходимая подготовка для осуществления стадии реализации индивидуальных целевых установок в процессе самостоятельного чтения первой части рассказа и выполнения заданий по ней.

Составление заданий по каждой части рассказа имеет своей целью обеспечивать качество усвоения учебного материала студентами через достижение конкретизированных подцелей в процессе реализации различного уровня когнитивных установок систематизатора Б. Блума [4, с. 26], благодаря организации усвоения учебного материала в процессе развития критического мышления, широкому использованию разнообразных методов и приемов, активизации взаимодействия студентов в парной и групповой учебной деятельности в процессе обсуждения учебного материала на стадии оценки и систематизации знаний.

**Таблица 1.5**

**Краткий конспект последней части занятия 1**

Этап занятия	Время, мин.	Речь преподавателя	Деятельность студента	Режим работы (формы)
<i>Постановка индивидуальных целей</i>				
Мотивация	4	На следующем занятии мы будем	Стараются определить жанр	Фронтальная работа;

		обсуждать с вами первую часть нового рассказа. Давайте попробуем определить его жанр, судя по его названию	рассказа и обосновать свои предположения	работа по цепочке
Методы и приемы:				
Прогнозирование по ключевым словам	5	На доске записаны ключевые слова нового рассказа. Задача студентов – предположить, о чем он может быть, судя по этим словам	Фантазируют, придумывают свое содержание рассказа	Парная или индивидуальная работа; работа по цепочке
«Автобусная остановка»	5	О чем бы вы хотели узнать из первой части рассказа?	Задают вопросы по содержанию первой части рассказа, ориентируясь по ключевым словам	Работа по цепочке
Целеполагание	0,1	Какова цель нашей дальнейшей деятельности?	Формулируют цель своей предстоящей работы	Парная или индивидуальная работа

В процессе работы по отдельной части рассказа задания могут быть распределены следующим образом:

1. Прочитайте очередную часть рассказа, используя метод «Инсерт».
2. Кратко изложите содержание прочитанной части.
3. Прочитайте и переведите новые слова и выражения, объясните их значения на английском языке, подберите синонимы, воспроизведите ситуации, в которых они используются. Составьте свои примеры с этими словами и выражениями.
4. Составьте план прочитанной части рассказа, прокомментируйте каждый пункт.
5. Составьте кластеры по главным героям рассказа, подготовьтесь к их обсуждению.
6. Ответьте на вопросы по содержанию прочитанной части рассказа.
7. Прокомментируйте высказывания автора.
8. Выскажите свое мнение о характерах и поступках героев.
9. Прочитайте определенный отрывок из рассказа и сделайте его литературный перевод.
10. Выпишите слова, принадлежащие к конкретному семантическому полю.

Второе, третье и последующие занятия имеют однотипную структуру: сначала осуществляется стадия оценки и систематизации знаний по изученному материалу, а затем производится постановка индивидуальных целей по новому материалу (табл. 1.6, 1.7).

Последнее занятие является зачетным. Оно включает в себя тест с обратной связью, письменный перевод с использованием новых слов и сочинение на выбранную тему.

Тест с обратной связью используется для контроля полноты и прочности усвоения учебного материала, фактического знания содержания текста на уровне знания, понимания и воспроизведения. Он обычно состоит из десяти вопросов, касающихся конкретных фактов и событий, описанных в рассказе.

**Таблица 1.6**

**Краткий конспект занятия, посвященного обсуждению учебного материала, проработанного дома**

Этап занятия	Время, мин.	Речь преподавателя	Деятельность студента	Режим работы (формы)
<i>Оценка и систематизация знаний</i>				
Методы и приемы:				
Возращение к ключевым словам	8	Прочитайте ключевое слово, перечислите номера всех страниц рассказа, на которых оно встречается, воспроизведите данные ситуации	Перечисляют номера страниц, демонстрируют особенности употребления слова в контексте	Работа по цепочке
Возращение к поставленным вопросам	7	О чем вы узнали из прочитанной части рассказа?	Воспроизводят вопросы по содержанию прочитанной части рассказа и отвечают на них	Работа по цепочке
Презентация новой информации на аудиторию: обсуждение, беседа, дискуссия	45	Организация обсуждения, общее руководство, консультационная помощь	Обсуждают прочитанную часть рассказа, выполняют задания по ней, помогают и исправляют друг друга	Парная, групповая, фронтальная работа; работа по цепочке
Построение кластера	10	Составьте кластеры по главным героям рассказа. В ходе дальнейшей работы вы будете добавлять новую информацию	Строят кластеры, выделяют ключевые слова, устанавливают взаимосвязи, группируют,	Индивидуальная работа



		о них, что позволит детально изучить образы героев.	добавляют новую информацию	
--	--	---	----------------------------	--

**Таблица 1.7**

**Краткий конспект последней части занятия**

Этап занятия	Время, мин.	Речь преподавателя	Деятельность студента	Режим работы (формы)
<i>Постановка индивидуальных целей</i>				
Мотивация	3	На следующем занятии мы будем обсуждать очередную часть рассказа. Нравится ли вам стиль автора? Трудно ли читать рассказ, если да, то что вызывает особые затруднения?	Отвечают на поставленные вопросы	Фронтальная работа; работа по цепочке
Методы и приемы:				
Прогнозирование	5	Вам интересно, чем закончится эта история? Давайте сами придумаем ее концовку, а затем сравним с вариантом автора	Фантазируют, придумывают свое окончание рассказа	Парная, индивидуальная, групповая работа; работа по цепочке
Правильные / неправильные высказывания	5	Запишите предполагаемые события концовки рассказа в виде плана	Фиксируют свои варианты концовки в кратком виде	Индивидуальная работа
Целеполагание	0,1	Какова цель нашей дальнейшей деятельности?	Формулируют цель своей предстоящей работы	Парная или индивидуальная работа

Порядок проведения теста (по А.К. Колеченко):

1. Преподаватель задает вопрос по содержанию рассказа, затем повторяет его второй раз.

2. Студенты письменно отвечают на вопрос одним словом, короткой фразой или, при необходимости, используют цифры (следует обратить внимание студентов на то, что они, в целях экономии времени, не должны отвечать развернутыми предложениями на поставленные вопросы; кроме того, исправления в ответах недопустимы).

3. После написанного ответа студенты в скобках должны указать степень своей уверенности в представленном ответе. Степень уверенности оценивается

в баллах: «0» – не уверен в ответе; «1» – сомневаюсь; «2» – абсолютно уверен в правильности ответа. Использование такого оценивания собственных знаний позволяет судить о глубине проработки изученного материала, а также отражает уровень самооценки студентов, более того, эта запись не позволяет добавлять что-либо к имеющемуся ответу в процессе сравнения его с эталоном.

4. После того, как студенты ответили на все вопросы и указали степень уверенности в своих ответах, им даются эталоны ответов. Если ответ студентов полностью совпадает с эталоном, они получают за него 1 балл; если ответ частично совпадает с эталоном – 0,5 балла; если ответ неверный – 0 баллов.

5. Студенты подсчитывают общее количество баллов за тест и сообщают его преподавателю.

6. Преподаватель фиксирует общее количество баллов каждого студента и собирает работы, чтобы проконтролировать соблюдение всех предъявляемых требований.

Письменный перевод с использованием новых слов необходим для оценки полноты и прочности усвоения новой лексики при условии ее осознанного применения в новом, незнакомом контексте, не связанном с содержанием прочитанного рассказа. Он включает в себя пять – семь сложных предложений на русском языке, содержащих большую часть новой лексики. Задача студентов – перевести предложение на английский язык, используя все необходимые новые слова, и записать его, соблюдая правила грамматики и орфографии. Каждое предложение повторяется три раза. После того, как все предложения переведены и записаны, преподаватель еще раз читает все предложения по одному разу для проверки. Затем студентам дается еще 3–5 минут для самостоятельной проверки написанного. После этого работы собираются.

Обсуждение сочинений на выбранную тему является завершающим, самым важным этапом работы по отдельному произведению. Он позволяет оценить, насколько качественно студенты усвоили учебный материал на уровне анализа, синтеза, оценки событий и поступков героев, применения в нестандартных ситуациях, не связанных содержанием рассказа, обоснования и доказательства собственных доводов и суждений, готовности к компромиссу, поиску и исправлению ошибок. Предварительно студентам предлагается выбрать одну из четырех – пяти тем по прочитанному произведению. Сочинение они пишут дома, соблюдая следующие требования: сочинение должно быть читабельным; объем сочинения 3–4 страницы, межстрочный интервал – полуторный; все новые слова, используемые студентом в сочинении, должны быть вынесены на поля с транскрипцией и переводом. Соблюдение этих требований является обязательным в связи с особенностями дальнейшей аудиторной работы по ним.

Порядок работы с сочинениями на зачетном занятии:

1. Студенты в парах обмениваются своими сочинениями.

2. Каждый студент читает сочинение своего соседа, используя метод «Инсерт».

3. Далее студенты в парах обсуждают прочитанные сочинения, сравнивая свои точки зрения по различным пунктам и отвечая на вопросы друг друга.

4. После этого каждый студент должен сделать сообщение по сочинению напарника по следующему плану:

- тема сочинения;
- знакомая для него информация;
- что нового он почерпнул из прочитанного сочинения;
- с чем он не согласен и какова точка зрения и доводы его оппонента по спорному утверждению, пришли ли они к общему мнению или нет и почему;
- освещение положений, по которым мнения студентов совпадают;
- какие вопросы студент задал своему напарнику и какие ответы на них получил;
- обоснованная оценка достоинств и недостатков проработанного сочинения и выводы по проделанной индивидуальной и совместной работе.

В ходе реализации системы обеспечения качества усвоения учебного материала студентами в процессе развития критического мышления посредством технологии на формирующем этапе экспериментальной работы активно использовались следующие приемы и методы: инсерт, синквейн, кластер.

Основным недостатком *метода работы с книгой* является то, что долговременное чтение текста влияет на внимание читающего: оно становится более рассеянным, теряется интерес к читаемому материалу, и в результате снижается уровень его осознания. Этот недостаток может быть устранен благодаря новому методу — *маркировочное чтение текста по методу «Инсерт»* (Insert – пометки на полях).

I – interactive: интерактивная

N – noting: система маркировки

S – system: текста

E – effective: для эффективного

R – reading: чтения

T – thinking: и размышления

Данный метод позволяет эффективно отслеживать собственное понимание прочитанного текста. Суть его состоит в том, что чтение текста должно сопровождаться рядом пометок, которые ставятся на полях, акцентируя

при этом внимание читающего на отдельных предложениях или целых абзацах. Пометки используются следующие:

«√» – «галочкой» помечается уже знакомая информация, присутствующая в тексте;

«+» – знаком «плюс» отмечается новая информация для читающего текст;

«-» – знак «минус» ставится в том случае, если читающий не согласен с прочитанным, или он думает иначе;

«?» – знаком «вопрос» отмечаются те места в тексте, которые были непонятны читающему и вызвали у него ряд вопросов.

Использование метода «Инсерт» превращает привычное пассивное чтение в активное и внимательное, сопровождающееся отслеживанием собственного понимания и восприятия учебного материала. Маркировка текста позволяет соотносить новую информацию с уже известной и эффективно встраивать ее в систему имеющихся знаний студентов. По результатам работы с текстом можно составить маркировочную таблицу, которая должна состоять из четырех колонок соответственно количеству маркировочных значков. В каждую колонку записываются цитаты из прочитанного текста, соответствующие определенной пометке. Затем следует общее обсуждение результатов проделанной работы.

Наряду с методом «Инсерт» используется составление синквейнов и разбивка учебного материала на кластеры, позволяющие анализировать и конструировать знания, оценивать их с точки зрения приоритетности значения, учитывая внутренние и внешние причинно-следственные связи.

*Синквейн* – это краткая форма изложения самой важной информации, резюмирование основных положений по теме. Выразить кратко суть изученного – очень важное умение, являющимся показателем аналитического ума. Синквейн (от французского «пять») представляет собой пятистрочье, раскрывающее самую суть учебного материала, его особенности и смыслообразующие характеристики.

Правила написания синквейна:

1. В первой строке одним словом (существительным) описывается объект изучения.

2. Во второй – объект характеризуется двумя прилагательными (самыми важными из всех возможных).

3. В третьей – три глагола используются для описания основных действий, характеризующих объект изучения.

4. В четвертой строке в одном простом предложении, состоящем из четырех слов, необходимо выразить отношение к объекту изучения (возможно цитирование текста, использование крылатых выражений).

5. В последней строке подбирается синоним к первому слову, который отражает новую интерпретацию объекта изучения студентами или выражает личностное отношение к нему.

Например, вот такой синквейн (рис. 1.9) составили студенты, описывая церемониальный щит туземцев из Новой Гвинеи, читая роман Пенелопы Лайвли «Дом на Норхэм Гаденз»:

<ol style="list-style-type: none"><li>1. Tamburan.</li><li>2. Bright, stylised.</li><li>3. Protect, influence, represent.</li><li>4. "They celebrate the mystery of life with ritual".</li><li>5. Spiritual symbol.</li></ol>
---

**Рис. 1.9. Синквейн, составленный для описания церемониального щита туземцев Новой Гвинеи (роман Пенелопы Лайвли «Дом на Норхэм Гаденз»)**

*Разбивка материала на кластеры.* Кластер (дословно «пучок», «созвездие») представляет собой прием графического изображения учебного материала, позволяющий систематизировать всю информацию по теме изучения, включая собственные имеющиеся знания и новые, полученные в ходе работы. При составлении кластера учебный материал распределяется по смысловым полям, где в окончательном варианте четко просматриваются иерархические или причинно-следственные связи. Особенности использования кластеров на стадии постановки индивидуальных целей заключается в том, что происходит не только актуализация знаний, имеющихся по теме, но и фиксируются все ассоциации, которые вызывает объект обсуждения, что стимулирует познавательный интерес и способствует формированию благоприятного психологического климата в группе [14].

Этапы составления кластера:

1. На отдельном листе в центре помещают фразу, отражающую тему изучения, от нее рисуют стрелки в разные стороны. Затем записывается все то, что вспомнилось или ассоциируется с темой (возникает некий набор различных данных) (рис. 1.10).

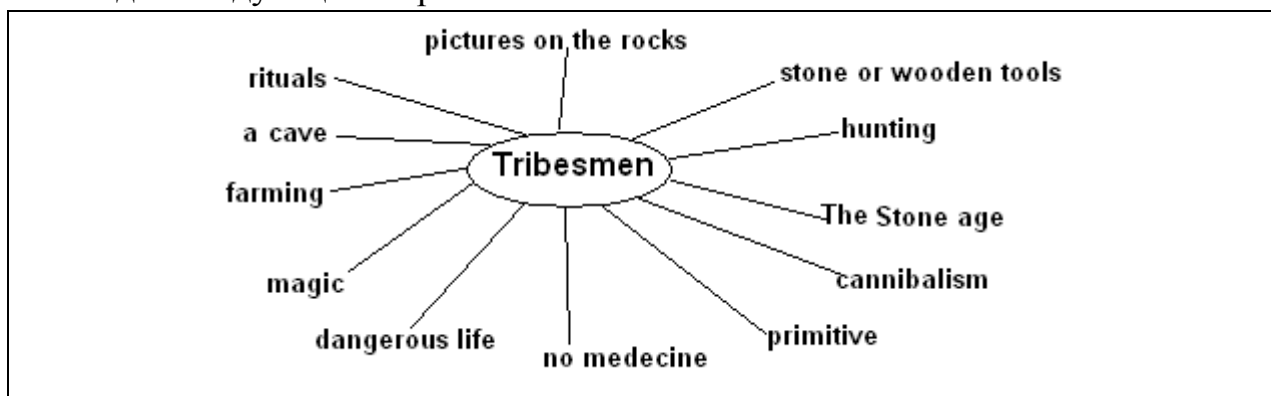
2. Выделяются или дополнительно формулируются основания для систематизации данных.

3. Все имеющиеся данные распределяются по группам, в зависимости от того, с каким основанием они связаны, при этом учитывается принцип иерархии.

4. На втором листе снова в центре помещают фразу, отражающую тему изучения, от нее стрелки направляют к основаниям систематизации, от оснований стрелки идут далее к конкретным понятиям и фактам и так далее. В результате на листе предстает подробно описанная тема изучения в виде систематизированных новых и базовых знаний (рис. 1.11).

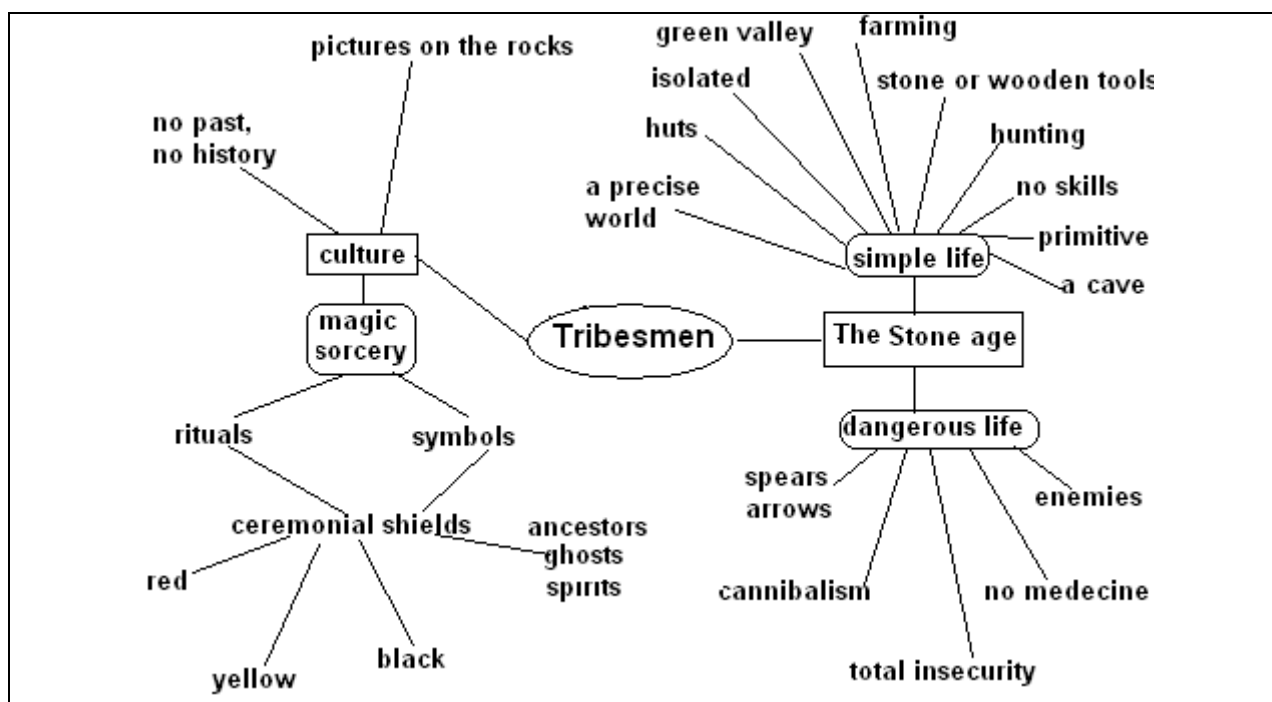
Первый из представленных кластеров (рис. 1.10) был составлен студентами до прочтения романа Пенелопы Лайвли «Дом на Норхэм Гаденз». Второй кластер (рис. 1.11) студенты составили после того, как ознакомились с содержанием романа и описывали жизнь примитивного племени, участвуя в групповом обсуждении проблем: насаждение культуры высокоразвитых стран; скачкообразное развитие примитивных племен; взаимоотношение культуры и цивилизации; сохранение национальной духовной культуры.

Кластер, составленный на стадии постановки индивидуальных целей, выглядит следующим образом:



**Рис. 1.10. Характеристика туземцев (первичные знания и ассоциации студентов)**

Кластер, составленный на стадии оценки и систематизации знаний, был представлен вот так:



**Рис. 1.11. Характеристика туземцев (после прочтения романа)**

Данные, полученные нами в результате проведенной экспериментальной работы, позволили выявить позитивную тенденцию обеспечения качества усвоения учебного материала студентами в процессе развития критического мышления благодаря реализации разработанной системы посредством специальной технологии. Реальные результаты обеспечения качества усвоения учебного материала студентами на занятиях по иностранному языку, полученные на практике, были представлены в виде достижения студентами необходимого уровня знания английского языка, развития их умений и навыков успешно применять усвоенный материал в различных ситуациях, для обсуждения проблемных вопросов (например, насаждение культуры высокоразвитых стран; скачкообразное развитие примитивных племен; взаимоотношение культуры и цивилизации; сохранение национальной духовной культуры и др.), формировать собственную позицию и аргументированно ее отстаивать, видеть суть и объяснять причины происходящего. Так, количество студентов, усваивающих учебный материал на творческом уровне, увеличилось на 29 %; количество студентов, имеющих средний уровень развития критического мышления, сократилось на 43 % за счет перехода их в группу тех студентов, чей уровень развития критического мышления был определен как высокий.

Значит, разработанная нами система обеспечения качества усвоения учебного материала студентами в процессе развития критического мышления является результативной при реализации посредством специально разработанной технологии в процессе обучения.

Таким образом, мы экспериментально подтвердили, что в процессе развития критического мышления можно успешно осуществлять обеспечение качества усвоения учебного материала студентами на занятиях по иностранному языку благодаря разработке представленной системы и ее результативной реализации посредством специальной технологии в процессе обучения.

### *Библиографический список*

1. Блонский, П.П. Память и мышление: избр. педагог. и психолог. сочинения. В 2-х т. [Текст] / П.П. Блонский. – М., 1979. Т. 1. – 304 с. Т. 2. – 400 с.
2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский; под. ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 479 с.
3. Дьюи, Д. Психология и педагогика мышления [Текст] / Д. Дьюи. – М.: Лабиринт, 1999. – 315 с.
4. Кларин, М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта [Текст] / М.В. Кларин. – М.: Знание, 1989. – 80 с.
5. Колеченко, А.К. Энциклопедия педагогических технологий [Текст] / А.К. Колеченко. – М.: Просвещение, 2002.
6. Конаржевский, Ю.А. Что нужно знать директору школы о системе и системном подходе. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 1986. – 135 с.
7. Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.businesspravo.ru>. – Загл. с экрана.
8. Новиков, А.М. Методология [Текст]: учебно-методическое пособие / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: СИНТЕГ, 2007. – 660 с.
9. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды [Текст] / Ж. Пиаже. – М.: Просвещение, 1969. – 274 с.
10. Слостенин, В.А. Педагогический процесс как система [Текст] / В.А. Слостенин. – М.: МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – 488 с.
11. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности [Текст] / С.Д. Смирнов. – М.: Академия, 2005. – 400 с.
12. Спиркин, А.Г. Методология [Текст] / А.Г. Спиркин, Э.Г. Юдин. – М.: Просвещение, 1974. – Т. 16. – 375 с.
13. Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях [Текст]: к IX Междунар. науч. конф. «Модернизация экономики и глобализация» / под ред. Я. Кузьминова, И. Фрумина. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008. – 39 с.



14. Суворова, Н.Г. Методика критического мышления. Как лучше организовать урок. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.baranovichy.by/teach/metod/innovation.htm>. – Загл. с экрана.

15. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения [Текст] / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

*Е.В. Попова*

## **К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

*Учиться толерантности никогда не поздно*  
Константин Кушнер

Одной из наиболее острых проблем современного мира в целом и российского общества в частности является проблема межнациональных противостояний, масштаб которых различен: от войны между государствами до конфликтов на национальной почве в детских коллективах. Очевидно, что истоки межнациональной вражды следует искать в истории, политике, экономике. Но в то же время и образование, являясь важнейшим социальным институтом, не может оставаться в стороне от решения данных вопросов, что подтверждается рядом федеральных документов в сфере образования и социальной политики России. Так, Федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе» определила одним из основных направлений работы «создание и применение в образовательных учреждениях всех уровней образовательных программ, направленных на формирование толерантного сознания, веротерпимости и обучение межкультурному диалогу» [17]. В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» говорится о том, что «потенциал образования должен быть в полной мере использован для консолидации общества, сохранения единого социокультурного пространства страны, преодоления этнонациональной напряженности и социальных конфликтов на началах приоритета прав личности, равноправия национальных культур и различных конфессий, ограничения социального неравенства» [9].

Необходимость решения проблем, связанных с межнациональными отношениями, отмечается также в «Стратегии государственной молодежной политики в Российской Федерации»: «В условиях глобализации и

вынужденного притока мигрантов молодежь призвана выступить проводником идеологии толерантности, развития российской культуры и укрепления межпоколенческих и межнациональных отношений» [14].

На необходимость решения проблем воспитания и образования, связанных с этническим и культурным многообразием нашего государства, неоднократно указывал президент Российской Федерации Д.А. Медведев. Так, на заседании Государственного совета «О молодежной политике в Российской Федерации» 17 июля 2009 года президент сказал: «Мы должны прививать веротерпимость, интерес и уважение к различным культурам нашей молодежи, причем с самого раннего детства. Никогда нельзя забывать о том, в какой мы стране живем, какая она большая, сложная, разнообразная, она основана на разных традициях, в то же время у нас общие ценности».

В своем обращении к школьникам 31 августа 2009 года Д.А. Медведев также особо подчеркивал, что Россия – многонациональное государство, и для ее развития и благополучия необходимы сплоченность и единство всех населяющих ее народов. Приведем несколько цитат из данного обращения: «Современный человек – образованный, с уважением и интересом относящийся к взглядам и убеждениям других людей. Но, кроме необходимых личных качеств, важнейшим условием успеха является мир и порядок в нашем общем доме – России. Нас более 140 миллионов. Мы очень разные. В нашей стране проживают более 180 народов, каждый из которых обладает уникальными культурными особенностями. Мы говорим более чем на 230 языках, а все вместе образуем единый многонациональный народ. Среди нас православные, мусульмане, буддисты, иудеи, представители других религий. И вместе мы создаем яркое и гармоничное единство, наше духовное пространство. Учитесь лучше понимать друг друга. Берегите друг друга, берегите уникальный, огромный и удивительный мир – нашу Россию».

Итак, современной педагогической науке и практике все чаще приходится сталкиваться с проблемами воспитания и образования, обусловленными культурными и этническими различиями, необходимостью взаимодействия в педагогическом процессе представителей различных этнокультурных групп.

За последние два десятилетия отечественная педагогическая наука накопила немалый теоретический и практический опыт в решении проблем, связанных с обучением и воспитанием в поликультурной образовательной среде. В числе основных направлений научно-педагогических исследований можно назвать следующие: формирование культуры межнационального общения [4, 6, 12], воспитание толерантности [2, 11, 13, 18, 19], формирование этнопедагогической компетентности [1, 3, 10, 15], содержание и методы поликультурного воспитания [5, 6, 7] и др. Целенаправленные исследования по

данным вопросам ведут Российская Академия образования, Академия педагогических и социальных наук, многие педагогические вузы.

Таким образом, можно с уверенностью утверждать, что образование и воспитание играют важную роль в решении проблем межнационального взаимодействия, в создании благоприятного социального климата, в гармонизации отношений между различными этносами. Но в связи с этим остро встает вопрос о подготовке педагогических кадров к профессиональной деятельности в полиэтнической и поликультурной образовательной среде. По мнению А.Н. Джуриного [6, с. 150–151], значительная часть учителей не имеют данной подготовки. Трудности возникают из-за отсутствия научно-педагогических разработок в этой области, фрагментарности учебно-воспитательной работы по поликультурному воспитанию, слабой профессиональной готовности учителя к деятельности в полиэтнической среде. По результатам исследований, лишь 20 % из опрошенных учителей могут представить этническую характеристику класса; 27 % не смогли дать определения понятию «мультикультуризм»; почти 50 % не владеют методиками диалогического кросс-культурного образования [там же]. Приведенные факты еще раз подчеркивают актуальность проблемы поликультурной подготовки педагога.

В предлагаемой статье будут рассмотрены некоторые аспекты данной проблемы: понятие этнопедагогической компетентности, культура межнационального общения как компонент этнокультурной компетентности педагога, принципы и содержание поликультурного воспитания детей на разных возрастных этапах, пути подготовки будущего педагога к работе в полиэтнической образовательной среде.

Для большинства образовательных учреждений Российской Федерации в целом и Уральского региона в частности характерен полиэтничный состав учащихся и преподавателей, что, безусловно, влияет на особенности протекания педагогического процесса, на межличностные взаимоотношения его субъектов.

Педагогу, работающему в многонациональном коллективе, необходимо учитывать следующие обстоятельства [18, с.164]:

– учащиеся, являясь представителями какого-либо этноса, обладают не только индивидуально-психологическими особенностями, но и специфическими этнопсихологическими характеристиками, которые влияют на восприятие и усвоение знаний, на степень приспособления к педагогическому процессу и т.д.;

– представители различных этнических общностей по-разному воспринимают стиль поведения педагога, предъявляют неодинаковые требования к его личностным и профессиональным качествам;

– ребенок изначально воспитывается в семье, а у каждой семьи есть своя система воспитания, которая имеет этнопедагогические особенности;

– в условиях полиэтнической среды ребенок находится на рубеже различных культур, и перед ним возникают две личностно значимые проблемы: обретение и / или сохранение своей этнической идентичности и адаптация в этой среде.

Таким образом, этнопедагогическую компетентность необходимо рассматривать в двух аспектах. Во-первых, это этнокультурная компетентность педагога, то есть совокупность знаний, представлений о других народах, реализующихся через навыки, установки, модели поведения, обеспечивающие эффективное взаимодействие с представителями других культур [18, с. 123]. Во-вторых, это собственно этнопедагогическая компетентность, включающая в себя знание педагогом национально-психологических особенностей детей и специфики их воспитания в этнической семье, умение организовать педагогический процесс и педагогическое общение с учетом этих особенностей и конкретного этнокультурного контекста развития ребенка.

Основу этнопедагогической компетентности составляет культура межнационального общения – одно из важнейших качеств человека, характеризующих общий уровень его воспитанности. Именно межнациональное общение выступает как форма реализации межнациональных отношений на личностном уровне. Под культурой межнационального общения понимают «совокупность специальных знаний и умений, а также адекватных им поступков и действий, проявляющихся в межличностных контактах и взаимодействии представителей различных этнических общностей и позволяющих быстро и безболезненно достигать взаимопонимания и согласия в общих интересах» [20].

В структуре культуры межнационального общения можно выделить следующие компоненты:

– когнитивный, включающий представление о межнациональных отношениях, о культуре межнационального общения, об истории и культуре своего народа, об особенностях других национальных культур, об общепринятых нормах и правилах поведения при взаимодействии людей разных национальностей;

– эмоционально-оценочный, включающий эмоционально-нравственные характеристики личности, проявляющиеся в чувствах, убеждениях, оценочных суждениях по отношению к своему и другим этносам;

– мотивационно-потребностный, включающий мотивацию и потребности людей в освоении родной культуры, культуры других народов, а также культуры межнациональных отношений;

– поведенческий, включающий действия и поступки по отношению к людям другой национальности [12, с. 10].

Этнокомпетентность является необходимым условием для осуществления педагогом поликультурного воспитания и образования. Поликультурное воспитание (образование) – это концепция и практика воспитания и образования в процессе культурно разнообразного взаимодействия; направлено на установление благоприятных отношений взаимообмена и взаимопонимания между представителями различных культур страны; учитывает культурную принадлежность; содействует усвоению знаний об иных культурах; формирует положительное отношение к многообразию культур; рассматривает культурное многообразие как позитивное условие педагогической деятельности; предоставляет равные образовательные возможности представителям всех культурных групп [6, с. 206].

Рассмотрим еще одно понятие – поликультуризм. Поликультуризм в образовании – это построение образования на принципе культурного плюрализма, признании равноценности и равноправия всех этнических и социальных групп, составляющих данное общество, на недопустимости дискриминации людей по признакам национальной или религиозной принадлежности, пола или возраста. Поликультуризм в образовании помогает обратить разнообразие общества в полезный фактор его развития, обеспечивает более быструю адаптацию человека к меняющимся условиям существования [8].

Перечислим принципы поликультурного воспитания, на которые необходимо ориентироваться педагогу:

- воспитание человеческого достоинства и высоких нравственных качеств;
- воспитание готовности к взаимному сотрудничеству;
- признание взаимной ответственности за положительный характер межкультурного общения;
- приобщение в ходе воспитания к родной, общенациональной и мировой культурам [6, с. 208].

Отметим, что данные принципы близки принципам гуманистической педагогики и отражают общечеловеческие ценности, что обуславливает необходимость формирования этнокультурной компетентности в тесной взаимосвязи с нравственным становлением личности.

Одной из основных задач поликультурного воспитания является формирование позитивной этнической идентичности ребенка. Под этнической идентичностью принято понимать осознание, понимание, оценивание, переживание личностью своей принадлежности к этнической общности [16]. Структура этнической идентичности включает два компонента: когнитивный

(этническая осведомленность, включающая знания об этнических группах, их истории и традициях, а также этническая самоидентификация – использование этнического ярлыка – этнонима) и аффективный (оценка собственной группы, отношение к членству в ней, значимость этого). Можно выделить два вида этнической идентичности: позитивный и негативный. Позитивная этническая идентичность характеризуется удовлетворенностью человека своим членством в этнической общности, желанием принадлежать ей, гордостью за достижения своего народа. Негативная этническая идентичность – это наличие негативных социальных установок к своей этнической общности, что может включать отрицание собственной этнической идентичности, чувство униженности, стыда, предпочтение других групп и народов в качестве референтных [там же].

По мере взросления ребенка этнический фактор становится все более значимым для формирования его личности. Уже в старшем дошкольном возрасте начинают закладываться основы национального самосознания, этнической идентичности. У ребенка возникают вопросы по поводу своей внешности, поведения, речи. Очевидно, что на этом этапе особое значение приобретают условия, создаваемые в семье и образовательных учреждениях, в которых будет формироваться этническая идентичность ребенка.

Существуют различные подходы к периодизации процесса формирования этнической идентичности личности. Нам представляется наиболее верной следующая точка зрения [18, с. 74]:

I этап – 6–10 лет – появляются первые представления об этнической идентичности, которым свойственны нечеткая осознанность общности с людьми своей этнической принадлежности, слабые этнические знания, складывается общее эмоциональное отношение к тем или иным этносам, которое зависит от семьи и ближайшего окружения.

II этап – 11–15 лет – характеризуется осознанием подростком своей этнической принадлежности, проявлением интереса к истории и культуре своей и других национальностей.

III этап – 16–17 лет – происходит укрепление осознания своей этнической принадлежности, формируется мотивация выбора национальности, становятся более прочными отношения со своей этнической группой. На этом этапе развитие этнического самосознания не прекращается, оно продолжается на протяжении всей жизни.

Таким образом, наиболее значимым для формирования этнической идентичности личности является младший и средний школьный возраст. Следовательно, для того чтобы этот процесс протекал наиболее благоприятно, необходимо создавать соответствующие условия семейного и школьного воспитания, наиболее значимыми из которых являются следующие:

– учет народно-педагогического опыта, национальных традиций воспитания и обучения детей в деятельности школы и в процессе семейного воспитания;

– тесное взаимодействие школы и других воспитательных организаций с семьей как ячейкой первичной социализации (в том числе этнической) ребенка;

– создание психологически безопасной с точки зрения этнической социализации ребенка образовательной среды;

– ориентация образовательных учреждений на формирование толерантной личности как одну из приоритетных задач воспитания.

Рассмотрим данные условия подробно.

Один из главных факторов этнической социализации и формирования национального самосознания – приобщение детей к национальной культуре. Здесь на помощь родителям и педагогам может прийти народная педагогика как совокупность педагогических сведений и воспитательного опыта, сохранившихся в устном народном творчестве, обычаях, обрядах, играх, игрушках и т.д.

Остановимся на ведущих идеях народной педагогики, которые, воплощаясь в практике воспитания, способствуют приобщению детей к нравственным нормам, ценностям, установкам своего народа, формируя тем самым позитивную этническую идентичность ребенка:

– идея тесной взаимосвязи человека с живой и неживой природой, необходимости бережного отношения к ней;

– идея воспитания «совершенного человека»;

– идея ценности человека и его жизни;

– традиция почитания своей родословной, предков, родителей, просто старших.

Перечисленные идеи народной педагогики, с одной стороны, являются общими для многих этносов, с другой – у каждого народа имеют свое конкретное содержание, обусловленное менталитетом, с которым как раз и знакомится ребенок в процессе социализации. Названные идеи находят свое практическое воплощение в таких основных средствах народного воспитания, как фольклор, уклад семейной жизни, традиционные праздники и обряды, игры и игрушки. Остановимся подробнее на роли каждого из перечисленных средств в процессе этнической социализации ребенка.

Фольклор – это устное народное творчество, воплотившее воззрения, идеалы, стремления народа, отражающее накопленную за века народную мудрость. Произведения фольклора по сути являются воспитательными, определяют мировоззренческие установки человека, развивают нравственные, эстетические понятия. Фольклор представлен различными жанрами: песни, былины, сказки, пословицы, загадки.

Уклад семейной жизни, семья как таковая в любом этносе играет определяющую роль в становлении человека, обеспечивая передачу опыта, сохранение традиций, усвоение ребенком нравственных норм. Создание семьи, рождение детей рассматривается как долг, как показатель личностной полноценности человека, что особо важно в современных условиях.

Праздник, как древнейший элемент культуры любого народа, является необходимым элементом социальной жизни, выполняя психологические и социальные функции. Одна из причин возникновения и сохранения праздника – стремление людей к общению, к ощущению своей причастности к социуму. В празднике происходит своеобразный процесс передачи детям «из рук в руки» способов общения с социумом, осуществляется приобретение ребенком определенных социальных позиций, включение его в активную творческую деятельность.

Игрушка, являясь одним из видов народного искусства, занимает особое место в ряду средств народной педагогики. Народная игрушка всегда была многофункциональной: служила детской забавой, средством воспитания, предметом магии, подарком, украшением, свадебным атрибутом. Но прежде всего игрушка выполняла функцию духовного обогащения, являясь средством передачи опыта. Все игрушки готовили детей к жизни, развивали их физически и духовно в соответствии с возрастом. Часто дети сами мастерили игрушки, развивая при этом фантазию, наблюдательность, внимание, моторику.

Народные игры – еще одно традиционное средство педагогики, в котором всегда отражался образ жизни людей, их быт, труд, национальные обычаи, представления о нравственных ценностях. В игре дети приобщаются к традициям, постигают реальную взрослую жизнь.

На основе приведенной краткой характеристики средств народной педагогики можно сделать вывод о том, что все они, отражая особенности менталитета народа, его культурных традиций и ценностей, являются эффективным средством социализации ребенка и прежде всего ее этнической составляющей. Задача воспитателей, родителей состоит в том, чтобы грамотно, целенаправленно использовать эти средства, учитывая их огромный воспитательный потенциал. Причем использование их возможно в любом из основных институтов социализации ребенка: в семье (сохранение традиций, общение с бабушками-дедушками, изучение родословной, знакомство с фольклором, разумный выбор игрушек, приобщение к труду с раннего возраста и т.д.), в обществе сверстников (участие в праздниках, играх), в образовательных учреждениях (использование воспитательно-образовательных программ, разработанных на идеях народной педагогики).

Такое целенаправленное использование культурного наследия способствует духовному обогащению ребенка, воспитывает гордость за свой



народ, уважение к другим этносам, формирует интерес к истории и культуре разных народов, позволяет ребенку не чувствовать себя «Иваном, не помнящим родства».

Еще одно условие, способствующее позитивной этнической социализации ребенка – это создание психологически безопасной образовательной среды. Под психологической безопасностью понимается состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в лично-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников (И.А. Баева, 2002). Угрозу психологической безопасности представляет психологическое насилие, которое может иметь следующие проявления: публичное унижение, оскорбление, высмеивание, угрозы, неуважительное и недоброжелательное отношение и т.д.

К сожалению, зачастую перечисленные формы психологического насилия имеют под собой этническую основу и связаны с проблемой межнациональных отношений, которая является одной из острейших проблем современного общества в целом и молодежной среды в частности. Все чаще имеют место инциденты, свидетельствующие о расовой и национальной ненависти, распространении шовинистических идей. В этих негативных явлениях принимают активное участие подростки, молодежь, студенты. Уже в начальных классах возникают конфликты на национальной почве, встречаются проявления шовинизма, что может быть обусловлено недостатками семейного воспитания, негативным влиянием средств массовой информации и социальной среды.

Нельзя говорить о психологической безопасности образовательной среды, если ее участники испытывают эмоциональный дискомфорт и унижение личного достоинства, связанные с их этнической принадлежностью. Педагоги, работающие в многонациональных детских коллективах, должны тщательно продумывать и планировать работу по формированию культуры межнационального общения у своих воспитанников. Эта работа предполагает изучение национально-психологических ценностей этнических общностей, представители которых входят в коллектив; знакомство с обычаями и традициями разных народов; анализ складывающейся ситуации в сфере межнациональных отношений среди детей; создание дружеских и доброжелательных отношений в классе между детьми всех национальностей. Незнание педагогом национально-психологических особенностей членов коллектива может привести к трениям и конфликтам на этнической почве, что негативно скажется на психологическом климате коллектива в целом и эмоциональном состоянии каждого ребенка.

Формирование толерантности как личностного качества – еще одно условие, необходимое для решения проблем, возникающих в сфере межнационального взаимодействия, для создания благоприятного климата в полиэтнической образовательной среде. Толерантность – это терпимость, миролюбие, уважение к другим людям, готовность к активному сотрудничеству с представителями иных социальных общностей [6, с. 210]. Идея толерантности возникла еще в античности и имела отношение к проблеме религиозных меньшинств, постепенно дав начало и другим свободам, достигнутым в обществе. На наш взгляд, важным является то, что «толерантность – это не пассивное принятие, а активный поиск точек соприкосновения с неясным, непонятым, чужим; желание понять это неясное» [18, с. 43]. Толерантность – ценное нравственное качество личности, определяющее ее способность, с одной стороны, иметь и защищать собственные интересы, а с другой – уважать мнения и ценности других людей. Мы разделяем точку зрения, согласно которой наиболее эффективным способом формирования толерантности у детей и подростков является воспитание [19, с. 78].

Значительный потенциал для формирования толерантности, этнокультурной компетентности и этнической идентичности учащихся имеется в содержании многих учебных предметов, изучаемых в средней школе: истории, географии, литературы, родного языка, русского языка, музыки, изобразительного искусства, технологии, физкультуры. Также задачи поликультурного воспитания необходимо решать в процессе воспитательной работы с учащимися, используя такие методы и формы, как дискуссии, проблемные ситуации, встречи с разными культурами и их представителями, фестивали, олимпиады, выставки, экскурсии, фольклорные концерты и т.п.

Одним из обязательных условий формирования у студентов педагогических вузов культуры межнационального общения и этнопедагогической компетентности мы, разделяя мнение многих исследователей (Г.И. Батурина, Г.Н. Волков, В.Н. Гуров, О.И. Давыдова, Т.Ф. Кузина, Д.И. Латышина и др.), считаем этнопедагогическую подготовку, обосновывая это следующими положениями:

1) современное образование обязано учитывать этническое самосознание и своеобразие всех народов, населяющих государство;

2) в России, как полиэтнической стране, педагогика не может функционировать без этнопедагогики;

3) изучение этнопедагогической культуры будет способствовать более глубокому пониманию будущим педагогом теоретических основ воспитательного процесса и повышению его результативности;

4) этнопедагогическая подготовка способствует самореализации будущего специалиста в области образования независимо от его национальной, языковой и культурной принадлежности.

С учетом вышеизложенного нами был разработан и внедрен в программу обучения студентов факультета психологии Челябинского государственного педагогического университета (специальность «педагог-психолог») спецкурс «Этнопедагогика». Данный спецкурс предусматривает изучение студентами ведущих проблем этнопедагогике как науки, изучающей народную культуру и народную педагогику с целью выявления общих закономерностей их становления и развития, а также возможностей использования в современных педагогических системах методов, форм и средств народной педагогики.

Необходимость данного курса обусловлена, с одной стороны, недостаточным уровнем сформированности этнопедагогических знаний у будущих педагогов, а с другой стороны, потребностью современной поликультурной образовательной системы в специалистах, имеющих представления об особенностях воспитательных традиций разных народов и необходимости их учета в педагогическом процессе.

Цель курса «Этнопедагогика» – сформировать у студентов представления об истоках и сущности народных воспитательных традиций и о влиянии народной педагогики на современные образовательные парадигмы.

Основными задачами курса являются:

– формирование знаний об этнопедагогике как отдельной отрасли педагогической науки, об особенностях воспитательных традиций разных народов;

– формирование толерантности и уважения к этнической культуре и представителям различных этнических групп;

– формирование умений и навыков применять полученные знания о народной педагогике в ходе планирования и организации педагогического процесса.

Программа курса рассчитана на 54 часа, включая лекционные и практические занятия, а также самостоятельную работу студентов. Представим содержание разработанного спецкурса.

*Тема 1. Этнопедагогика как наука.* Понятия этнопедагогике, народной педагогики. Предмет и задачи этнопедагогике. Идеи народной педагогики в трудах выдающихся ученых-педагогов.

*Тема 2. Этнические различия и национальный менталитет.* Национальный характер и менталитет, их структура и функции. Этнопсихологические особенности общения. Этнокультурная вариативность социализации и воспитания детей. Межэтнические отношения.

*Тема 3. Особенности, структура, принципы народной педагогики.* Педагогическая культура как составная часть общей культуры народа. Источники народной педагогики. Общие характеристики и структура народных педагогических систем. Принципы народной педагогики.

*Тема 4. Общечеловеческие ценности в народной педагогике.* Идеи гуманизма – основа народного воспитания. Религия как источник универсальных нравственных принципов. Общность эстетических ценностей и народно-дипломатических идей в педагогических взглядах разных народов.

*Тема 5. Воспитательные традиции христианских народов.* Основные положения христианской этики и морали. Воспитательные традиции христианских народов.

*Тема 6. Воспитательные традиции ислама, буддизма, иудаизма.* Мораль и этика ислама. Традиции воспитания и обучения детей народов ислама. Мораль и этика буддизма. Особенности воспитания детей. Мораль и этика иудаизма. Особенности воспитания в семьях, исповедующих иудаизм.

*Тема 7. Народный идеал человека.* Совершенный человек как цель народного воспитания. Этнический характер совершенного человека. Пути воспитания совершенного человека. Идеал народа в произведениях устного народного творчества.

*Тема 8. Семья как образовательная среда и наглядное средство обучения и воспитания.* Народные традиции построения семьи и семейного воспитания. Воспитание детей в русской семье.

*Тема 9. Факторы народного воспитания: природа, религия, игра, труд.* Природа – один из важнейших факторов народной педагогики. Игра и ее роль в воспитании детей. Труд как фактор народного воспитания. Религия – стержневой фактор в формировании духовности личности.

*Тема 10. Народные традиции нравственного, трудового, умственного воспитания детей.* Содержание и методы нравственного воспитания в народной педагогике. Традиции трудового обучения и воспитания детей. Основные методы и средства умственного развития и воспитания в народной педагогике, их использование в современных условиях.

*Тема 11. Средства народной педагогики.* Малые жанры фольклора (загадки, пословицы, поговорки), их роль в воспитании. Народная песня и ее воспитательная функция. Особенности сказок как народного средства воспитания. Народные праздники, их воспитательная роль.

*Тема 12. Современное функционирование народной педагогики.* Возрождение интереса к народной педагогике. Основные направления использования идей народной педагогики в современной школе. Знакомство с программами обучения и воспитания детей на идеях народной педагогики.

На семинарских занятиях студентам предлагалось выполнить следующие задания:

- подобрать произведения устного народного творчества, направленные на воспитание подрастающего поколения, раскрыть их педагогическое значение;

- составить перечень семейных добродетелей (для матери, отца, детей), общих и различных для разных народов;

- подобрать произведения устного народного творчества, иллюстрирующие обсуждаемые вопросы;

- сравнить особенности трудовой подготовки мальчиков и девочек в народной педагогике;

- подобрать произведения устного народного творчества, направленные на воспитание подрастающего поколения, раскрыть их педагогическое значение;

- на основе полученных знаний о народной педагогике разработать сценарий коллективно-творческого мероприятия для учащихся, целью которого является ознакомление детей с народными традициями, обычаями, фольклором, а также привлечение внимания учителей, родителей и детей к народно-педагогическому наследию. Представить разработанный сценарий на занятии (цель, задачи, содержание мероприятия).

Виды самостоятельной работы, которую выполняли студенты:

- составление терминологического словаря по курсу;

- составление педагогической копилки с образцами народной мудрости;

- составление родословной;

- разработка сценария народного праздника в школе;

- составление теста для выявления уровня знаний студентов по курсу «Этнопедагогика».

Несмотря на то, что целью предложенного спецкурса является формирование у студентов представления об истоках и сущности народных воспитательных традиций и о влиянии народной педагогики на современные образовательные парадигмы, его содержание способствует также и формированию культуры межнационального общения (в ходе изучения таких тем, как, например, «Этнические различия и национальный менталитет», «Общечеловеческие ценности в народной педагогике»), уважения к уникальности культуры каждого этноса (при изучении тем «Воспитательные традиции в разных конфессиях», «Народный идеал человека»).

Особый интерес у студентов вызывает выполнение такого задания, как составление своей родословной. Многие впервые узнают о ярких, значительных, а иногда и героических страницах истории своей семьи, о разноэтнических браках своих предков, открывают для себя неизвестные и

интересные факты из жизни своих прабабушек и прадедушек. Безусловно, такая работа способствует нравственному развитию личности, формирует интерес к традициям своей семьи и своего народа, а также к другим культурам и этносам.

В процессе изучения курса этнопедагогике студенты приходят к пониманию того, что «национальное» и «общечеловеческое» в педагогической культуре любого народа представляют диалектическое единство. Общечеловеческие ценности не существуют сами по себе, они неразрывно связаны с национальными, существуют в них и через них. Ценности национальные, в свою очередь, являются конкретным, своеобразным выражением общечеловеческих ценностей, выражают коренные воспитательные интересы народа, подчеркивают их особенности.

Таким образом, этнопедагогическая подготовка студентов педагогических вузов, направленная на формирование соответствующих знаний, умений и ценностных ориентаций, способствует, во-первых, повышению общей и профессиональной культуры будущих специалистов, а во-вторых, готовит их к работе в полиэтнической образовательной среде, что в свою очередь является необходимым условием обеспечения единства такого многонационального государства, как Российская Федерация.

#### *Библиографический список*

1. Батурина, Г. Этнопедагогические проблемы обучения и воспитания [Текст] / Г. Батурина // Педагогика. – 2000. – № 3. – С. 106–107.
2. Бондырева, С.К. Толерантность [Текст] / С.К. Бондырева, Д.В. Колесов. – М., 2003.
3. Волков, Г.Н. Этнопедагогика [Текст] / Г.Н. Волков. – М., 1999.
4. Гасанов, З.Т. Педагогика межнационального общения [Текст] / З.Т. Гасанов. – М., 1999.
5. Гукаленко, О.В. Поликультурное образование: теория и практика [Текст] / О.В. Гукаленко. – Ростов-н/Д, 2003.
6. Джуринский, А.Н. Педагогика межнационального общения: поликультурное воспитание в России и за рубежом [Текст] / А.Н. Джуринский. – М., 2007.
7. Джуринский, А.Н. Поликультурное воспитание в современном мире [Текст] / А.Н. Джуринский. – М., 2002.
8. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь [Текст] / Г.М. Коджаспиров. – М., 2005.
9. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Текст] // Директор школы. – 2002. – № 1. – С. 97–126.

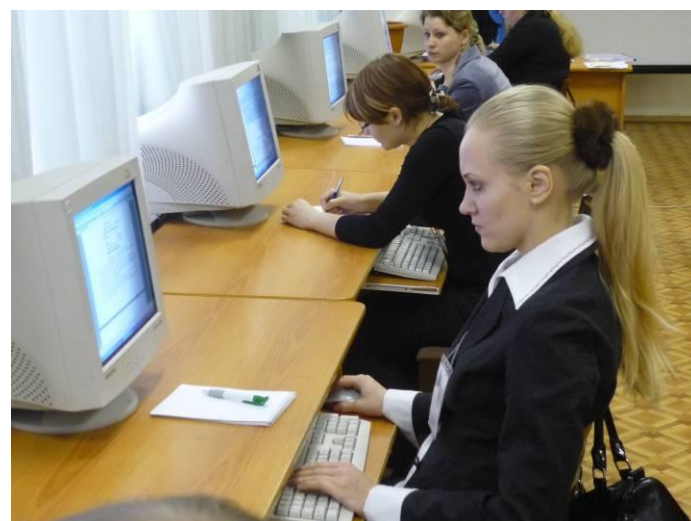
10. Кукушин, В.С. Этнопедагогика и этнопсихология [Текст] / В.С. Кукушин, Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д, 2000.
11. Лебедева, Н.М. Тренинг этнической толерантности для школьников [Текст] / Н.М. Лебедева. – М., 2004.
12. Педагогика межнационального общения [Текст]: учебное пособие / под ред. Д.И. Латышиной. – М., 2004.
13. Проблемы толерантности в подростковой и молодежной среде [Текст] / под ред. В.С. Собкина. – М., 2004.
14. Распоряжение Правительства РФ от 18.12.2006 № 1760-р «Об утверждении Стратегии государственной молодежной политики в РФ» [Текст] // Народное образование. – 2000. – № 3.
15. Слостенин, В.А. Этнопедагогические факторы мультикультурного образования [Текст] / В.А. Слостенин, Г.В. Палаткина. – М., 2004.
16. Стефаненко, Т.Г. Этнопсихология [Текст] / Т.Г. Стефаненко. – М., 1999.
17. Федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе» (2001–2005) [Текст] // Народное образование. – 2002. – № 1.
18. Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде [Текст] / В.Н. Гуров, Б.З. Вульф, В.Н. Галяпина и др. – М., 2004.
19. Шустова, Л.П. Воспитание толерантности: приемы для индивидуальной и групповой работы [Текст] / Л.П. Шустова // Классный руководитель. – 2006. – № 4. – С. 77–80.
20. Этнопсихологический словарь [Текст] / под ред. В.Г. Крысько. – М., 1999.

## Глава 2

# Ключевая проблема модернизации российского образования – подготовка будущего учителя

*Учителя, как местные светочи науки, должны стоять на  
полной высоте современных знаний в своей специальности*

**М. И. Калинин**





## **ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ НОВОЙ ШКОЛЫ**

*Человечество подошло к порогу, за которым нужны  
и новая нравственность, и новые знания,  
и новая система ценностей*

Н.Н. Моисеев

### ***Актуальность проблемы***

Второе десятилетие XXI века подвело итог предшествующему столетию и поставило новые, соответствующие времени, задачи образования подрастающего поколения и учащейся молодежи.

Реализация национального проекта «Образование», национальная программа «Наша новая школа» предполагают ряд условий, обеспечивающих развитие детей и молодежи, среди которых важнейшим является подготовка учителя новой школы. Как отмечено в проекте, «понадобятся педагоги как глубоко владеющие психолого-педагогическими знаниями и понимающие особенности развития школьников, так и являющиеся профессионалами в других областях деятельности, способные помочь ребятам найти себя в будущем, стать самостоятельными, творческими и уверенными в себе людьми. Чуткие, внимательные и восприимчивые к интересам школьников, открытые ко всему новому учителя – ключевая особенность современной школы» [8].

Вопрос о том, КАКОЙ учитель должен обеспечить развитие детей в новой школе, является одним из основных вопросов образовательной политики, современного образования и педагогической науки. Требования к учителю в истории педагогики и образования напрямую были связаны с социально-экономическими условиями развития образования. И сегодня образование откликается на запросы общества, развивающегося в данных экономических условиях конкретного исторического этапа.

Рассматривая развитие современного российского социума, мы обратили внимание на следующие основные проблемы.

К первой следует отнести **развитие экономики России в период кризиса**. Абсолютно признанными проблемами являются физический износ и моральное старение основных производственных фондов, низкие темпы обновления производственного потенциала, снижение конкурентоспособности экономики России [4, с. 6], связанные с ней снижение темпов роста отдельных отраслей народного хозяйства, в некоторых случаях остановка крупных промышленных предприятий, рост безработицы.

Не вдаваясь детально в экономические составляющие этого процесса, отметим лишь последствия его, проявляющиеся в усилении социального неравенства, пришедшего на смену относительной социальной однородности российского общества [10]. Проблемой, требующей решения, является обеспечение равенства возможностей граждан в экономической и социальной жизнедеятельности.

Решение данной проблемы зависит не только от социальной и экономической политики государства, но, в определенной мере, от самих граждан. Однако, по мнению ведущих экономистов и социологов, «четкими ориентирами экономического поведения в сложившихся условиях отличается меньшая доля населения». М.К. Горшков отмечает, что «для многих россиян в последние годы оказалась наиболее характерна потребительская ориентация», т.к. население отказывается от долгосрочных инвестиций или сбережений в пользу текущего потребления [3, с. 46].

Отсутствие грамотного экономического поведения большей части населения предполагает также вывод о слабой сформированности экономических знаний, неумении населения ориентироваться в сложной банковской ситуации, незнании кредитной политики, о чем свидетельствует наличие так называемых финансовых пирамид и в новом десятилетии, отсутствии стратегии экономического поведения как личности, так и семьи.

Второй важной проблемой российского социума выступает **проблема экологической безопасности населения**, обеспечение экологических прав граждан, в частности, на благоприятную окружающую среду.

Характеризуя мировой кризис, социологи справедливо отмечают, что «...кризис носит нравственный, интеллектуальный, культурологический, экологический, духовный характер» [4, с. 3].

Последние десятилетия убедительно показали, что окружающая человека среда играет все более возрастающую роль в социально-экономическом развитии, что социально-экономические реформы предполагают решение экологических проблем, что безопасность человека и среды его обитания стали одной из важнейших характеристик качества жизни и состояния экономики.

В числе основных проявлений экологической опасности называются расширение экологически неблагоприятных зон, ухудшение качества среды обитания, возрастание риска техногенных катастроф, расширение площадей радиоактивного загрязнения, ухудшение качества вод, состояния водного бассейна, деградация возобновимых природных ресурсов, увеличение загрязнения продуктов питания. Ухудшение условий проживания, достоверное ухудшение здоровья населения являются также факторами повышения социальной напряженности. В отдельных регионах эти проявления усиливаются местными особенностями экологической ситуации.

Развитие различных форм собственности повышает опасность хищнического отношения к природе и ее ресурсам. Развитие малого и среднего бизнеса, слабость правовой базы природопользования, приватизация предприятий, ответственных за использование природных ресурсов, делает возможным превалирование экономических интересов отдельных групп предпринимателей над глобальными экологическими интересами. В этих условиях первоочередными становятся проблемы нравственного приоритета в решении вопросов природопользования, что невозможно без формирования цивилизованных предпринимателей и природопользователей. Российский бизнес пополняется новыми кадрами из числа молодежи: 40 % предпринимателей – молодые люди в возрасте до 30 лет.

Третьей важной проблемой является **модернизация российского образования в рамках выполнения национального проекта «Образование».**

Заявляя в сентябре 2005 года проект «Образование» в числе приоритетных национальных проектов, В.В. Путин отметил, что «именно эти сферы определяют качество жизни людей и социальное самочувствие общества... и, что крайне важно, создают необходимые стартовые условия для развития так называемого человеческого капитала» [8].

Интеграция России в мировое пространство, создание единого европейского образовательного пространства, ориентация на выполнение условий Болонской декларации, которую РФ подписала в 2003 г., предопределяют существенные изменения в подготовке учителя для системы образования. Частичное заимствование достоинств западных систем образования, в частности, кредитной системы обучения, обеспечивает студенту свободу выбора содержания образования, что с позиций гуманистического и личностно ориентированного подходов является шагом вперед по сравнению с существующей системой высшего профессионального образования, строго регламентирующего содержание подготовки специалиста государственным стандартом и типовыми учебными планами.

#### ***Эколого-экономическое образование как инновационный процесс***

Одним из механизмов реализации национального проекта «Образование» была названа государственная поддержка инновационной деятельности образовательных учреждений, инновационных программ вузов, инновационных процессов в образовании.

Рассматривая направления модернизации в подготовке педагога, следует обратить внимание и на факт стремительно меняющегося информационного пространства. А. Асмолов утверждает, что «студенты, которые получают образование сейчас,... будут использовать технологии, которых сегодня еще нет; решать задачи, о которых мы сегодня даже и не знаем» [1]. В таком случае возникает необходимость сегодня, на студенческой скамье, готовить учителя к

реализации тех процессов, которые в современной школе носят название инновационных.

К инновационным процессам в системе образования относят «управляемые процессы создания, восприятия, оценки, освоения и применения педагогическим сообществом педагогических новшеств, рассматриваемых в единстве» [7, с. 197]. Действительно, формируясь в виде новаторских предложений, развиваясь в передовом и массовом опыте, инновация оформляется в новшество в результате многочисленных попыток усовершенствования процесса образования, предпринятых, как правило, множеством авторов в течение довольно длительного отрезка времени, и становится одним из вариантов уже существующих в практике явлений.

К числу инновационных процессов в системе высшего профессионально-педагогического образования с конца прошлого века справедливо относят эколого-экономическое образование будущего учителя.

Как инновация эколого-экономическое образование складывалось на протяжении двух последних десятилетий прошлого столетия. В период с 1970 г. по 1990 г. на стадии становления появилась идея взаимосвязи экономического и экологического воспитания и образования, впервые был предложен термин «эколого-экономическое образование», были сделаны первые попытки моделирования нового содержания образования, методов и форм его организации. Особенностью данной стадии развития эколого-экономического образования является разработка его научно-теоретических и методических основ на уровне отдельных диссертационных и монографических исследований, например, И.И. Зарецкой, А.Н.Захлебного, И.Т. Суравегиной.

Стадия активного формирования охватывает последние два десятилетия. Для нее характерно уже не случайное и стихийное включение элементов эколого-экономического анализа в учебный процесс, но целенаправленное моделирование как на практике, так и в теории нового содержания образования, отвечающих ему форм и методов организации учебно-познавательной деятельности учащихся. Первой особенностью накопления опыта эколого-экономического образования явилась **декларативность на уровне программных требований** основного и среднего общего образования. Программы непрерывной социально-экономической подготовки для 6–11 классов общеобразовательной школы, подготовленные авторским коллективом РАО под руководством И.А. Сасовой, обязательным элементом для каждого класса включали основные понятия, проблемы и вопросы, раскрывающие взаимосвязь человека и природы, экономической деятельности человека и ее последствий для природы, поиска путей сохранения природы при одновременном повышении уровня жизни населения планеты.

Второй отличительной чертой накопленного опыта стали **интеграционные процессы** прежде всего в естественнонаучных дисциплинах. В массовую практику, особенно начальной школы, были внедрены программы А.А. Плешакова по экологии, пособия и программы Л.М. Клариной по экономике и экологии для малышей, пособие С.Л. Чернер, И.И. Нагумановой, М.Н. Чуйковой «Экономическая азбука», в котором в единстве решались задачи экономического и экологического образования.

Третьей особенностью опыта эколого-экономического образования явилось наличие **множества фактов педагогической действительности, массовой педагогической практики**, свидетельствующих о стремлении учителей любых предметов рассматривать проблемы экономики и экологии в их единстве как в процессе обучения, так и во внеурочной работе. Например, школьники языкового лицея № 93 г. Челябинска принимали участие в международном проекте «Глобальное мышление». Совместно со школьниками Испании и США исследуя качество воздуха и степень загрязнения воды, они формировали навыки оценки экологической ситуации, анализа причин загрязнения окружающей среды. В школе народной культуры № 121 учащиеся 10-х классов изучали в рамках экологического практикума видовое разнообразие растений Челябинской области и фенотипическое проявление признаков под действием антропогенного влияния. В школе № 3 г. Златоуста Челябинской области на уроках химии лекции о развитии металлургии в стране включали обсуждение перспективы развития порошковой металлургии как одного из важнейших направлений современного производства, обеспечивающего оптимальное решение экологических, энергетических и экономических задач [8, с. 100].

В этот же период интеграция экономического и экологического образования распространилась и на высшие учебные заведения. Появились первые методические пособия коллективов авторов Челябинского государственного педагогического университета, Нижнетагильского государственного педагогического института, разработавших эколого-экономические игры и задания, деловые игры по краеведению с эколого-экономическим содержанием. В Челябинском государственном техническом университете, в Челябинском государственном педагогическом университете активно внедрялись для студентов курсы «Экология и экономика природопользования», «Методика эколого-экономического образования школьников», «Основы научной организации труда студента» и другие.

Именно в этот период был накоплен значительный опыт организации эколого-экономического образования как учащихся общеобразовательных школ, так и студентов педагогических вузов.

В настоящее время эколого-экономическое образование по-прежнему можно считать педагогической инновацией, вносящей «изменения в содержание и технологию обучения и воспитания, нацеленные на повышение их эффективности» [7, с. 198].

В заключение данного раздела приведем определение эколого-экономического образования. Под эколого-экономическим образованием мы понимаем ту общую область экологического и экономического образования, которая обеспечивает формирование общественного сознания, на уровне отдельной личности – типа мышления и мировоззрения, основанного на понимании неразрывной взаимосвязи человека и природы, взаимозависимости хозяйственно-экономической деятельности человека и ее последствий для природы и условий проживания самого человека.

### *Эколого-экономическая культура будущего учителя*

Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (далее – ГОС ВПО) предъявляют ряд требований к выпускникам педагогических вузов. Особое место в стандартах третьего поколения по направлению «Педагогика» отводится культуре учителя как интегративному качеству личности будущего педагога, который должен быть готов решать образовательные и исследовательские задачи по формированию общей культуры личности, готов к взаимодействию с социокультурной средой, к овладению источниками общекультурной информации.

Общее понятие культуры как «социально-прогрессивной творческой деятельности человечества во всех сферах бытия и сознания» [11, с. 225] включает в себя различные ее виды, соответствующие определенному виду деятельности.

Соответственно экономической деятельности существует экономическая культура, основными компонентами которой Т.И. Заславская и Р.В. Рывкина выделяют ценности, нормы и потребности личности, проявляющиеся в ее экономическом поведении [5, с. 110–113].

Экологическую культуру рассматривали разные авторы, однако общепризнанным является определение И.Д. Зверева и И.Т. Суравегиной, которые вложили в это понятие в качестве составляющих не только наличие знаний и убеждений, но и практические действия личности, направленные на сбережение природы. И.Д. Зверев, раскрывая понятие экологической культуры, отмечал, что она выражена в совокупности материальных и духовных ценностей, которые определяют систему отношений людей к природе, между собой и к самим себе [6, с. 29].

Говоря об эколого-экономической культуре, мы можем отметить сочетание эколого-экономических знаний и умений, ценности личности во

взаимоотношениях «человек-природа», закрепленные в ее убеждениях и выражающиеся в осознанном поведении человека в окружающей его природной среде.

Не рассматривая все возможные аспекты эколого-экономической культуры будущего учителя, остановимся на отдельных компонентах и их обосновании.

Одним из важных показателей социальных процессов в последние десятилетия называется качество жизни, представляющее собой комплексную характеристику условий жизнедеятельности населения. При оценивании качества жизни учитываются удовлетворение материальных, социальных и культурных потребностей населения, связанных с восприятием людьми своего положения в зависимости от культурных особенностей, системы ценностей и социальных стандартов, существующих в обществе [2, с. 34]. Л.А. Беляева отмечает, что качество жизни включает несколько компонентов:

- уровень жизни (оценка определяется по материальному уровню жизни, удовлетворенности жилищными условиями, доступности медицинской помощи, доступности образования);
- качество социальной среды (защищенность от разного вида опасностей, в том числе экологических угроз);
- качество экологии (защищенность от экологической угрозы, чистота воздуха, чистота воды);
- социальное самочувствие (индекс социального оптимизма, оценка своего будущего, удовлетворенность жизнью, уверенность в самостоятельном решении проблем) [2, с. 39–40].

Исследования ведущих социологов страны, проведенные в рамках проектов Института социологии РАН и Института сравнительных социальных исследований, результаты которых опубликованы на страницах журнала «Социологические исследования» за 2009–2010 гг. показывают, что население слабо удовлетворено своим качеством жизни, низко оценивает состояние своего здоровья, доступность медицинской помощи, доступность образования, что сказывается на моральном состоянии и представлениях о своем статусном положении.

Исходя из тенденций оценивания населением своего качества жизни, мы сочли возможным в рамках данной статьи остановиться на вопросах формирования таких составляющих эколого-экономической культуры, как:

- культура организации жизнедеятельности,
- культура здоровьесбережения,
- культура охраны окружающей человека среды.

Именно эти составляющие направлены на формирование у молодежи представлений о здоровом образе жизни, его компонентах, рациональной

организации жизнедеятельности, включающей организацию труда и отдыха, а также на формирование отношения к окружающей человека среде, особенно природной, так как оценка экологической составляющей находит свое место в индексах и показателях качества жизни.

В профессиональной подготовке будущего учителя, на наш взгляд, особое место должно быть уделено формированию перечисленных компонентов культуры. Специфика студента – будущего учителя в отличие от других категорий студентов заключается в том, что, овладевая эколого-экономической культурой, будущий педагог не только закладывает тем самым основы своего здорового образа жизни, повышая субъективно свое качество жизни, но и несет ответственность за формирование правильных представлений о культуре труда, сбережении здоровья у подрастающего поколения.

### ***Технологии формирования эколого-экономической культуры будущего учителя***

В настоящей статье мы придерживаемся определения педагогической технологии (педтехнологии), представленного в глоссарии терминов по технологии образования ЮНЕСКО, 1986. *Педагогическая технология* – педагогически и экономически обоснованный процесс достижения гарантированных, потенциально воспроизводимых, запланированных педагогических результатов, включающих формирование знаний и умений путем раскрытия специально переработанного содержания, строго реализуемого на основе НОТ и поэтапного тестирования. В данном определении уже содержатся существенные признаки педтехнологии, в том числе:

- *гарантированный и воспроизводимый результат*, предполагающий прочность знаний, сформированность умений и навыков, стандартов поведения, критического мышления;
- *специальным образом переработанное содержание*;
- *специфическая организация деятельности*, заключающаяся в самостоятельности планирования, алгоритмизации деятельности, самоанализе достижения результата;
- *организованная поэтапная диагностика*;
- *соблюдение принципов научной организации труда (НОТ)*, нацеленных на достижение максимального результата при наименьших потерях ресурсов, времени и средств участников образовательного процесса.

Распространение педагогических технологий в образовательном процессе высшей школы усилило структурирование содержания образования, а также его алгоритмизацию (являющихся неотъемлемыми признаками педтехнологии). Структурирование содержания образования, характерное также для модульного подхода в образовании, привело к сращению модулей и технологий и



появлению в результате модульных технологий в образовании. Отличием модульных педагогических технологий от других педагогических технологий является использование модуля при структурировании содержания образования.

Итак, рассмотрим примеры формирования у будущего учителя

- культуры организации жизнедеятельности,
- культуры здоровьесбережения,
- культуры охраны окружающей человека среды.

Формирование культуры охраны окружающей человека среды является одной из задач предмета «Основы экологии», затрагивается другими дисциплинами, например, «Концепции современного естествознания», в обязательном порядке рассматривается методиками преподавания школьных дисциплин и раскрывается достаточно полно в педагогической литературе.

Первые же две задачи – культура организации жизнедеятельности и культура здоровьесбережения – пока еще слабо представлены вузовскими образовательными программами. Рассмотрим технологии реализации этих задач в нашем опыте.

Структура подготовки учителя в системе высшего профессионального образования предусматривает блок социально-гуманитарных и экономических дисциплин, блок общепрофессиональных дисциплин и блок дисциплин предметной подготовки.

Остановимся на возможностях блока общепрофессиональных дисциплин, включающих в себя психолого-педагогические дисциплины.

Приведем пример формирования культуры жизнедеятельности в процессе чтения дисциплины «Введение в педагогическую деятельность», которая является обязательной для студентов всех специальностей. В нашем опыте дисциплина разделена на две части, первая из которых посвящена знакомству с деятельностью учителя, вторая направлена на адаптацию студента к новым условиям учебной деятельности – «Основы научной организации труда студента» (Объем дисциплины – 36 часов, из которых 18 часов аудиторной работы и 18 часов самостоятельной работы). Основными задачами курса являются:

- формирование основ систематических знаний в области научной организации педагогического труда;
- организация деятельности студентов по овладению умениями и приемами НОТ;
- мотивация студентов к рациональной организации жизнедеятельности и сохранению здоровья на основе выявления реального состояния их знаний и умений в области НОТ;

– формирование методических приемов рациональной организации деятельности учащихся.

Содержание учебного материала в ней структурировано в два модуля. Каждый модуль содержит по три смысловых ряда, разбитых на определенное количество учебных элементов. Каждый информационный субкомпонент дополнен операционным, в котором предусмотрены задания для студентов в рамках субкомпонента научно-исследовательской деятельности (аналитические задания) либо субкомпонента творческой деятельности (креативные задания).

В результате изучения первого модуля «Основы организации труда и жизнедеятельности» студенты должны:

– *знать* историю возникновения НОТ как отрасли знаний, основные понятия модуля: система НОТ, принципы НОТ, направления НОТ, утомление, стресс;

– *понимать* взаимосвязь жизнедеятельности человека и ее организации;

– *разрабатывать* план на месяц, неделю, день, план текущего дела;

– *уметь* применять законы приоритетного планирования, организовать рационально свое рабочее место;

– *использовать* методы оптимизации труда и отдыха.

Процесс обучения предусматривает следующие темы: Понятие научной организации труда. Организация труда. Функциональные состояния человека.

В соответствии с ними рассматриваются вопросы:

– правила планирования деятельности;

– рационализация рабочего места;

– понятие работоспособности;

– виды и стадии утомления;

– стресс как стадия утомления.

Технология включает в себя анкетирование, тестирование, знакомство студентов с техниками экономии времени, рациональным чередованием труда и отдыха, выполнение задания хронометража своего времени, наблюдения за динамикой работоспособности в течение дня, проведение анализа биоритмов и установления своего пика активности, тестирование и анализ ситуативной тревожности.

В результате изучения второго модуля «Способы организации труда и жизнедеятельности» студенты должны:

– *знать* основные понятия модуля: коррекция функциональных состояний, память, виды и типы памяти, виды чтения, понятие динамического чтения;

– *понимать* возможности коррекции функционального состояния человека, механизм запоминания, алгоритм быстрого чтения;

- *разрабатывать* систему собственных приемов аутотренинга, рациональной работы с книгой;
- *уметь* работать по прочитанному материалу;
- *использовать* методы профилактики утомления для предупреждения стрессовых состояний, приемы ассоциативного запоминания, правила экономии при письме.

Содержание обучения предусматривает темы: Методы коррекции функциональных состояний. Способы тренировки памяти. Основные приемы скорописи и скорочтения. Техники работы с книгой.

В рамках прохождения тем студенты знакомятся:

- с методами профилактики утомления: психопрофилактикой, ароматерапией, фитотерапией, гимнастикой для глаз и для рук, приемами самомассажа;
- с механизмами запоминания: правилами тренировки памяти, правилами запоминания, ассоциативным запоминанием;
- с чтением и его разновидностями: партитурным, предварительным, сквозным, выборочным, повторным, аналитическим;
- с правилами экономии времени при письме;
- с работой с карандашом внутри книги, закладками, их видами и назначением;
- с работой по прочитанному материалу: составлением аннотации, тезисов, конспекта, плана, реферата, личного архива.

Технология включает измерение скорости чтения, освоение алгоритма быстрого чтения и методов его тренировки, тренинг ассоциативного запоминания, основы стенографии.

В заключение курса проводятся две деловые имитационные игры «Робинзон» и «Семейный бюджет», предусматривающие формирование умений приоритетного планирования своей деятельности, рационального использования ресурсов, как материальных, так и личностных, времени.

Все перечисленные техники способствуют формированию рационального труда и отдыха, рациональному сочетанию различных видов нагрузки, чередованию видов нагрузки, ресурсосберегающему распорядку труда, оптимизации трудовой деятельности.

Таким образом, приведенный пример преподавания дисциплины «Основы научной организации труда студента» раскрывает способы формирования у студентов 1 курса культуры организации жизнедеятельности и культуры здоровьесбережения.

Остановимся на некоторых примерах формирования культуры здоровьесбережения и охраны окружающей человека среды у будущих педагогов в процессе изучения дисциплины «Теория и методика воспитания»,

являющейся частью педагогики. Общий объем 80 часов, из них 40 часов аудиторной работы, 40 часов – самостоятельной работы студентов. Дисциплина читается в модульно-рейтинговой системе, установленной в ЧГПУ. Весь материал курса структурирован в 5 модулей. Модуль 2 «Содержание и средства воспитания в современной теории и практике» направлен на обеспечение формирования теоретического, практического и методического аспектов соответствующих компетенций студентов и предусматривает в том числе знание студентами теории и методики экологического и экономического образования школьников. Каждый модуль содержит информационный и операционный компоненты.

Приведем отдельные примеры по формированию культуры охраны окружающей человека среды в процессе преподавания данного предмета. В теме «Экологическое образование и воспитание» раскрывается актуальность экологического образования, представлено развитие системы экологического образования и воспитания в России в прошлом веке, дается современное понятие экологического образования и воспитания и основные идеи в области окружающей среды. Рассматриваются компоненты экологической культуры. Изучаются специфические формы экологического воспитания: экологическая тропа, лагерь юных экологов, школьное лесничество.

Теоретический компонент модуля дополнен компонентом операционным. В рамках этого компонента используется технология формирования культуры охраны окружающей человека среды с учетом специфики экологической ситуации на Южном Урале в условиях зоны экологического бедствия. Технология включает в себя анкетирование, тестирование, творческую самостоятельную работу студентов по анализу особенностей экологической ситуации и состояния природной среды в области на основе экскурсии в музей леса. Студенты готовят проекты с мультимедийным сопровождением и проводят их защиту на занятиях, тем самым демонстрируя как теоретические, так и методические умения.

В целях формирования культуры здоровьесбережения в рамках данной дисциплины используется интегрированная форма «школьного дня», в процессе которой студенты знакомятся с адресами передового педагогического опыта осуществления экологического образования и воспитания в Челябинской области. Например, интегрированная форма «школьного дня» по теме «Непрерывное экологическое образование – основное условие создания здоровьесберегающей среды» проводится на базе МОУ СОШ № 112. В программу дня включены:

– вступительное слово заведующего кафедрой экологии на тему «Экологический марафон – условие формирования здоровьесберегающей среды»;

- беседа с психологом «Здоровьесберегающий компонент в работе психологической службы школы»;
- посещение урока основ безопасности жизнедеятельности в 5 классе по теме «Экология и ОБЖ»;
- посещение фрагмента урока математики в 8 классе по теме «Решение экологических задач» (электронный вариант урока);
- демонстрация моделей и поделок учащихся, выполненных в технике лоскутного шитья, на тему природы;
- факультатив учащихся 10 классов на тему «Здоровый образ жизни – основа сбережения здоровья нации» (из опыта работы по реализации программы «Экология и здоровье»);
- видеоурок «Страна баскетболия»;
- подведение итогов с директором школы и заместителем директора по научно-методической работе.

Данная форма работы нацелена на реализацию методического компонента в формировании культуры здоровьесбережения, позволяет за короткий отрезок времени дать студентам комплексное представление о работе образовательного учреждения в данном направлении.

Таким образом, дисциплина учебного плана «Теория и методика воспитания» также имеет ряд возможностей формирования у студентов культуры здоровьесбережения и подготовки их к осуществлению данного направления деятельности с учащимися.

Остановимся на технологиях формирования здоровьесбережения в процессе чтения дисциплины «Педагогика здоровьесбережения», которая проводится со студентами 4 курса объемом в 24 аудиторных часа. Программа курса включает в том числе темы: «Педагогика здоровьесбережения», «Состояние здоровья детей в РФ», «Факторы здоровья», «Создание здоровьесберегающей среды», «Технологии здоровьесбережения».

Приведем конкретные примеры формирования культуры здоровьесбережения. В рамках курса студенты знакомятся с понятиями здоровья и его видов: физического, социального, психического, духовного.

Так, тема «Факторы здоровья» предусматривает изучение вопросов:

- понятие факторов здоровья;
- социально-экономические факторы формирования здоровья населения РФ;
- основные корригируемые факторы, определяющее здоровье.

В числе основных корригируемых факторов рассматриваются образ жизни и окружающая среда. Понятие образа жизни включает питание, физическую активность, злоупотребление психоактивными веществами (ПАВ).

На занятиях изучаются не только основные проблемы обеспечения населения продуктами питания, но и вопросы потребления продуктов питания в достаточном количестве, биологически ценных, безопасных.

Студенты рассматривают влияние характера питания на соматическое здоровье, анализируют риск возникновения заболеваний в зависимости от потребления (увеличения или уменьшения) овощей и фруктов, рафинированных продуктов. Знакомятся с нормами потребления основных продуктов питания.

Технология включает анализ пищевого рациона, знакомство с пирамидой потребления продуктов, расчет норм суточного потребления продуктов по основным группам, составление примерного рациона здорового питания.

Анализируются факторы здоровья, связанные с окружающей средой:

- качество питьевой воды;
- чистый воздух;
- безопасная производственная среда;
- защита от радиации;
- защита от шума;
- неблагоприятная социальная среда.

Работа над данными темами включает вопросы сбережения здоровья человека и охраны окружающей человека среды.

Работа над понятием «психическое здоровье» включает знакомство не только с теоретическим материалом, но и с известными в литературе и практике психотехниками.

Прорабатывается технология снятия напряжения на примере психотехники «Убежище», технология позитивного переформирования при освобождении от обиды, техника стабилизации психического состояния «Клавиатура».

Рассмотрим модифицированный вариант психотехники Г.А. Макаровой «Клавиатура», направленный на мотивацию самого человека к сохранению стабильного психического состояния. Техника включает анализ своего эмоционального состояния, составление банка приемов самопомощи для выхода из негативного эмоционального состояния, условий применения конкретного приема. В группе студентов мы дополнили данную технику приемом взаимоподдержки. Каждый студент пишет на листке личные приемы выхода из негативного эмоционального состояния, например, общение с животными, просмотр любимого фильма, занятия спортом, творческие дела (рисование, вышивание и т.д.). Следующий этап занятия – при доверительном взаимодействии в группе каждый студент зачитывает перечень своих приемов. Последующие студенты дополняют этот перечень только теми приемами, которые еще не были упомянуты. Таким образом создается банк из 30–40

приемов в группе в среднем. Студенты получают домашнее задание: записать каждый прием на цветных листочках бумаги, имеющих любую форму, например, лепестка, листика, клавиши, др., и составить из них большую ромашку, дерево, гармошку соответственно. Следующий этап задания – расположить на рабочем столе, в личной зоне сформированный перечень приемов таким образом, чтобы видеть их постоянно тем студентам, у которых по результатам теста отмечается ситуативная тревожность и нестабильное эмоциональное состояние, либо для всех остальных иметь их под рукой на случай угнетенного настроения.

Итак, при изучении курса «Педагогика здоровьесбережения» у студентов формируются не только соответствующие знания, но и воспитывается отношение к своему здоровью как ценности, студенты овладевают весьма простыми методами и приемами коррекции своего функционального состояния.

Хотелось бы отметить, что дисциплины, на первый взгляд, далекие от культуры здоровьесбережения, тем не менее имеют такие возможности для ее формирования. Обратимся к факультативу «Основы делового общения» для студентов 4 курса (объем – 30 аудиторных часов). Квалификационная характеристика, в соответствии с ГОС ВПО, определяет требования к профессиональной компетентности выпускника и включает в том числе требования систематического повышения своей профессиональной квалификации, участия в деятельности методических объединений и других формах методической работы, основанных на деловом общении с коллегами.

Задачи, обеспечивающие формирование теоретического, практического и методического аспектов соответствующих компетенций студентов, предусматривают:

- формирование основ систематических знаний в области делового общения в сфере педагогического труда;
- организацию деятельности студентов по овладению умениями и приемами делового общения;
- мотивацию студентов к формированию культуры общения.

Однако данная дисциплина имеет свои возможности и для формирования культуры организации жизнедеятельности и культуры здоровьесбережения.

В рамках данной дисциплины используются тренинги общения, направленные на поддержание социального и психического здоровья студентов. Например, мы используем в своей работе техники установления партнерских отношений, выбора стиля общения, приемы речевого воздействия, прорабатываются приемы транзактного анализа Э. Берна для понимания собеседника в процессе общения, техники предупреждения манипуляций, установления актуального общения.

Таким образом, процесс профессиональной подготовки будущего учителя предлагает широкие возможности для формирования базовых компонентов эколого-экономической культуры будущего учителя, в частности, охраны окружающей человека среды, культуры здоровьесбережения, культуры рациональной жизнедеятельности.

### *Библиографический список*

1. Асмолов, А. Шок настоящего [Текст] / А. Асмолов // Образовательная политика. – 2010. – №3 (41).
2. Беляева, Л.А. Уровень и качество жизни. Проблемы измерения и интерпретации [Текст] / Л.А. Беляева // Социологические исследования. – 2009. – № 1. – С. 33–42.
3. Горшков, М.К. Российская повседневность в условиях кризиса: социологическое измерение [Текст] / М.К. Горшков // Социологические исследования. – 2009. – № 12. – С. 36–47.
4. Жуков, В.И. Мировой кризис: экономика и социология глобальных процессов [Текст] / В.И. Жуков // Социологические исследования. – 2010. – №2. – С. 3–10.
5. Заславская, Т.И. Социология экономической жизни: Очерки теории [Текст] / Т.И. Заславская, Р.В. Рывкина. – Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1991. – 437 с.
6. Зверев, И.Д. О приоритетах экологического образования [Текст] / И.Д. Зверев // Экологическое образование в России : теоретические аспекты: сб. тр. к 25-летию науч. совета по экол. образованию Президиума РАО / под ред. А.Н. Захлебного, Л.П. Симоновой-Салеевой. – М., 1997. – С.27–36.
7. Педагогика: Большая современная энциклопедия [Текст] / сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: Современ. слово, 2005. – 720 с.
8. Приоритетный национальный проект «Образование» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mon.gov.ru/pro/>. – Загл. с экрана.
9. Рябинина, Н.П. Эколого-экономическое образование учителя: проблемы и перспективы [Текст] / Н.П. Рябинина. – Челябинск: Издательский дом Обухова, 1997. – 152 с.
10. Социальное неравенство и публичная политика [Текст] / ред. кол.: В.А. Медведев (отв. ред.), М.К. Горшков, Ю.А. Красин. – М.: Культурная Революция, 2007. – 336 с.
11. Философский словарь [Текст] / под ред. И.Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1986. – 590 с.



## **РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА**

*В каждом человеке – солнце. Только дайте ему светить*  
Сократ

В концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года отмечается: «...в быстро изменяющемся мире стратегические преимущества будут у тех государств, которые смогут эффективно развивать и продуктивно использовать инновационный потенциал развития, основным носителем которого является молодежь», для чего предлагается решить задачу «вовлечения молодежи в социальную практику и обеспечение поддержки научной, творческой и предпринимательской активности молодежи» [4].

Вступление современного российского общества в новую фазу развития, переход к инновационной экономике, становление гражданского общества изменили требования к подготовке специалиста, актуализировав потребность в специалисте, способном конструктивно взаимодействовать с другими субъектами общества, согласовывать свои частные интересы и способы их достижения с общими целями, общим благом, выраженным в правовых нормах, осуществлять преобразование окружающего мира, проявляя социальную инициативу и социальную ответственность. Развитие социальной активности будущих специалистов является важнейшим условием личностного, социального и профессионального становления каждого человека и решающим фактором стабильного развития общества – это подчеркивает в послании к Федеральному собранию президент Д.А. Медведев, отмечая, что благополучие России в недалеком будущем будет напрямую зависеть от способности государства и общества воспитывать молодежь в духе интеллектуальной свободы и гражданской активности [6].

Повышается внимание к проблеме развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза, решение которой целесообразно осуществлять на основе интеграции традиций (апробированных, сложившихся ранее и передаваемых норм, порядков, образа деятельности) и инноваций (внедрение качественных изменений, преобразующих практику актуального взаимодействия и общения).

Предыстория вопроса развития социальной активности будущих специалистов берет свое начало на рубеже XIX–XX вв. В общественном сознании россиян распространяются идеи социального служения,

преобразования окружающего мира (Н.К. Михайловский, Л.Н. Толстой и др.), в педагогике рождается и обосновывается идея о воспитании «нового человека» с развитыми общественными интересами, чувством общественного долга, готового быть участником общего дела, самостоятельно действовать (К.Н. Вентцель, С.Т. Шацкий, С.Ф. Знаменский, П.Ф. Каптерев). Опыт подготовки студентов к активной социальной деятельности формируется в общественных образовательных учреждениях на основе планов и проектов переустройства образовательного процесса (В.М. Бехтерев, А.П. Нечаев, М.М. Ковалевский, Н.В. Сперанский, А.Л. Шанявский и др.). В результате накопление эмпирического опыта в социальной и образовательной практике инициирует теоретическое осмысление феномена социальной активности студентов.

В 1917 – конце 50-х гг. в условиях революционных преобразований всех сфер жизнедеятельности российского общества формируется социальный заказ к учреждениям высшего профессионального образования на воспитание социальной активности будущих специалистов. Ряд исследователей (П.П. Блонский, Н.К. Крупская, М.В. Крупенина, А.С. Макаренко, А.И. Радченко, В.Н. Шульгин, С.Т. Шацкий) осуществляют теоретическое изучение отдельных аспектов проблемы (обосновывается роль социальной активности будущего специалиста и принципы повышения социальной активности в вузе, изучается влияние различных факторов: социальной среды, общества, общественных организаций, самоуправления на совершенствование данного процесса). Замедляют этот процесс складывающиеся командно-административные методы руководства практической педагогической и научно-исследовательской работой. В результате поиск путей решения данной задачи переходит преимущественно в сферу идеологической работы.

Только с конца 50-х годов, когда в государстве и обществе начинается процесс либерализации, возрастает потребность в подготовке в вузах специалистов нового типа, готовых к активному участию как в общественно-политической, так и в рационализаторской и изобретательской деятельности, начинается полноценное научное исследование *формирования* социальной активности будущих специалистов как сложной системы, изучаются как внутренние, так и внешние факторы этого процесса при признании доминантной роли внешних факторов. В результате возникает ряд концепций, в которых рассматриваются определенные аспекты формирования социальной активности личности: концепция активности личности в обучении и профессиональном самоопределении (Т.В. Кудрявцева, А.М. Матюшкина, А.В. Филиппова); концепция исследования формирования социально активной личности учителя (В.А. Сластенин), однако целостной теории формирования социальной активности будущих специалистов создано не было.

С началом 90-х годов изменения всех сфер жизнедеятельности страны затронули и высшее образование. Россия движется по пути интеграции в международное образовательное пространство, педагогическая наука освобождается от идеологической цензуры, становятся открытыми и доступными зарубежные исследования, осуществляется интеграция научного знания, происходит смена методологических ориентиров. Центр педагогических исследований смещается от идеи формирования социальной активности личности к идее создания условий для ее развития, т.к. признается, что только сам человек, будучи автором своей жизни (субъектом деятельности), способен осознать свою сущность и реализовать заложенный инновационный потенциал во взаимодействии с социумом. Обосновывается вероятностная (стохастическая) системно-синергетическая парадигма (В.Г. Виненко [1], Н.М. Таланчук, В.Н. Корчагин [5]), с позиций которой открывается путь педагогического исследования самоорганизованного, вероятностного процесса *развития* социальной активности будущих специалистов на основе синтеза научных знаний о педагогическом обеспечении данного процесса.

Осуществленный нами анализ развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза позволил выявить трудности, препятствующие его эффективной реализации. Так, студенты недооценивают важность соблюдения в собственных действиях не только личных интересов, но и интересов общества, испытывают затруднения в осознании имеющихся возможностей развития социальной активности в образовательном процессе и их значения для собственного личностного, социального и профессионального становления, построения перспектив собственного развития.

Проведенный среди студентов вузов г. Челябинска (1181 человек) опрос показал, что приоритетными целями студентов являются достижение профессионализма (34 %), обеспеченности (29 %), спокойная жизнь в свое удовольствие (26,5 %) и совершенствование окружающего мира (10,5 %). При этом достижение указанных целей ориентировано на улучшение собственной жизни (11 %), своей жизни и жизни близких людей (68 %), улучшение жизни некоторого круга лиц (14 %), улучшение жизни общества (7 %). Данные установки определяют и приоритеты учебно-профессиональной деятельности, согласно которым только 9,5 % опрошенных высоко ценят в учебных занятиях возможность решать реальные социальные проблемы.

У педагогов трудности рождены недостатком знаний о социальной активности, процессе ее развития и компетенций для осуществления педагогического обеспечения этого процесса.

Поэтому в рамках осуществляемого исследования наши усилия были направлены на раскрытие сущности такого явления, как социальная активность, исследование закономерностей и динамики развития социальной активности

будущих специалистов в образовательном процессе вуза, на разработку теоретико-методологического, методического, технологического, диагностического обеспечения решения данной проблемы в образовательном процессе вуза.

Социальная активность – сложное состояние и одновременно свойство субъекта осуществлять осознанное взаимодействие с социальной средой, детерминированное преимущественно им самим и осуществляющееся в процессе психической и практической деятельности по преобразованию себя и социума в соответствии с задачами общественного развития и сложившейся системой отношений личности. Ее сущностными признаками являются: внутренняя детерминация (социальная активность проявляется в свободной деятельности, не навязанной извне, а протекающей по внутреннему, осознанному побуждению действующей личности), взаимодействие (вне взаимодействия будущего специалиста с социальной средой социальная активность не образуется и не проявляется), направленность (социально позитивная активность проявляется в преобразовательной, созидательной социальной деятельности, в единстве личного и общественного интереса).

На основании первых двух признаков можно выделить четыре состояния активности: *пассивность* (ограниченная включенность во взаимодействие под воздействием внешних факторов), *псевдоактивность* (включенность в социальное взаимодействие, навязанная извне, ценность которого для человека не осознана), *потенциальная активность* (человек осознает потребность в деятельности, но не реализует ее), *подлинная активность* (самодетерминированное социальное взаимодействие).

Результаты проведенного нами опроса показали, что имеют опыт реализации собственных социальных инициатив 36 % опрошенных студентов; не имеют, но хотели бы реализовать свои инициативы – 30 %; не имеют ни опыта, ни желания – 34 %. При этом опыт участия в деятельности студенческих организаций и студенческого самоуправления имеют 36 % опрошенных; хотели бы принимать участие – 23 %; не принимают и не желают принимать – 41 %. Таким образом, более трети опрошенных проявляют активность, столько же пассивность и менее трети опрошенных находятся в состоянии потенциальной активности.

Анализ состояния практики показал, что нередко в вузе декларируется цель развития социальной активности студентов, однако реально создается среда давления и контроля за проявлением социальной активности студентов, администрация и педагоги берут на себя роль определения приоритетов и форм проявления социальной активности студентов на основе их целесообразности, таким образом, по сути формируют псевдоактивность, сталкиваясь с ростом пассивности, инфантилизма со стороны студентов.

Только подлинная социальная активность обеспечивает процесс поиска личностью пути самореализации, она проявляется в *добровольном и осознанном* желании действовать, *самореализуясь во благо общества*.

Поскольку социальная активность личности – это всегда результат поиска личностью пути самореализации, соответствующего ее биологическим и психологическим возможностям, сущностным характеристикам, сформировавшейся системе отношений, восприятию социальных норм и приоритетов, она индивидуально неповторима.

Опираясь на предложенную О.П. Елисеевым типологию социокультурной активности [2], модифицировав ее, мы выделили четыре типа социальной активности будущего специалиста.

1. *Гомеостатичный тип*. Характеризуется выбором личностью стремления к уравниванию со средой. Человек направлен на свой внутренний мир, ценит покой, проявляет активность под воздействием внешних факторов, ведомый, готов соблюдать предъявляемые требования, в ответ рассчитывает на получение соответствующего вознаграждения, в пределах исполнительских компетенций организован и дисциплинирован.

2. *Конкурентный тип*. Стремится овладеть наиболее ценными, с его точки зрения, атрибутами внешней среды (власть, престиж, собственность и др.), в связи с чем его активность направлена на внешний мир. Энергичен. Целеустремлен. Готов к конкурентной борьбе. Имеет широкий круг общения и интенсивно взаимодействует с окружающими.

3. *Самоактуализирующийся тип*. Направлен на саморазвитие, несколько замкнут, стремится к профессиональному совершенству в выбранном деле. Обладает высокой познавательной мотивацией.

4. *Созидающий тип*. Ориентирован на преобразование окружающей действительности, ее совершенствование в процессе осуществления творческой трудовой профессиональной деятельности. Открыт для взаимодействия, в котором стремится к сотрудничеству, согласованию интересов разных сторон.

Результаты исследований показывают, что преобладающим среди студентов типом социальной активности является конкурентный тип (27 %), далее в равной мере распространены самоактуализирующийся и гомеостатичный тип (по 10 %), и наименее представлен созидающий тип (5 %), у остальных студентов проявляется смешанный тип. Социально ценен каждый из представленных типов социальной активности будущих специалистов. Развитие социальной активности направлено не на смену типа социальной активности, а на определение наиболее соответствующего природе человека типа социальной активности и повышение ее уровня.

Развитие социальной активности будущего специалиста – процесс и результат количественных и качественных изменений в осуществлении

студентом осознанного самодетерминированного взаимодействия с социальной средой по преобразованию себя и социума в соответствии с задачами общественного развития и собственной системой отношений. Оно проявляется в повышении уровня самоорганизованности, самодетерминированности и гармоничности (согласованности личного и социального интереса) субъекта в социальном взаимодействии, расширении сферы и углублении уровня социального взаимодействия как последовательный переход от *адаптационно-репродуктивного уровня социальной активности* (ситуативной, произвольной социальной активности) через *поисково-эвристический* (поисковая социальная активность) к *творческо-преобразующему* (надситуативная, сверхнормативная социальная активность).

Движущими силами развития социальной активности будущего специалиста выступают осознанные личностью противоречия и стремление их преодолеть и достичь гармонии; у студентов возрастает потребность в умении «социальной ориентировки» в мире, самоопределении и самореализации, что обуславливает повышение социальной активности и ее роли в личностном, социальном, профессиональном становлении будущего специалиста.

В динамике развитие социальной активности предстает как полициклический процесс, осуществляющийся по спирали, опыт и новообразования предыдущего цикла являются ступенькой (основой) для возникновения последующего. Каждый цикл включает совокупность последовательной смены трех фаз.

1. *Фаза накопления.* Под воздействием осознаваемых личностью противоречий снижается интенсивность осуществляемой ею деятельности. Субъект стремится к сохранению энергии, использует социальную активность внешней среды, ищет путь решения осознаваемого противоречия.

2. *Фаза инсайта.* Субъект чувствителен к малейшим изменениям окружающей среды, открыт для внешнего воздействия, которое позволяет определить наиболее благоприятный для него путь развития, соответствующий его внутренней природе. Выбор пути, осознание мечты, постановка цели приводят к росту социальной активности (переходу от влияния внешней детерминации к преобладанию самодетерминации).

3. *Фаза горения.* Субъект попадает в поле притяжения определенного аттрактора (мечты, цели), начинает эволюционировать в сторону этого относительно устойчивого состояния, при этом проявляет способность к самодостраиванию и интенсивно реализует социальную активность, выплескивая энергию в среду. Постепенно достижение определенного предела упорядоченности приводит к возникновению неустойчивости и началу нового цикла.

Согласно закономерности, выделенной Н.Ф. Третьяковым, личность постоянно осуществляет переблокировку социальной активности, находит все новые сферы и формы приложения своих сил, блокируя отдельные звенья активности с целью усиления тех участков, где потребность в мере социальной активности более актуальна [7, с. 13]. Таким участком проявления социальной активности студентов выступает ведущая деятельность, а именно учебно-профессиональная деятельность. С ее реализацией связан поиск и самоопределение будущим специалистом своего места в жизни, пути построения успешной профессиональной карьеры, а также выработка необходимых для достижения этой цели компетенций.

В рамках исследования мы рассматриваем развитие социальной активности будущего специалиста в образовательном процессе вуза, который определяем как взаимодействие педагогов и студентов, включающее педагогический и самообразовательный процесс и направленное на решение образовательных, воспитательных и развивающих задач.

Образовательный процесс вуза является средой развития социальной активности будущего специалиста, наполненной взаимодействиями, ресурсами, средствами, условиями, в совокупности образующими потенциал развития социальной активности, который находится в свернутом, зарезервированном виде. Чтобы мобилизовать его, перевести из резервного состояния в актуальное, нужна определенная сила. Педагогическое обеспечение выступает такой внешней силой, направленной на актуализацию потенциала образовательного процесса и его реализацию будущими специалистами, что обеспечивает проявление и преобразование их социальной активности.

Факторы среды оказывают воздействие на активность личности, если резонируют с ее внутренними потребностями, т.е. внешнее воздействие приближается к значениям, определяемым свойствами самоорганизованной системы. Педагогическая деятельность по обеспечению развития социальной активности будущих специалистов должна быть выстроена таким образом, чтобы сам студент ощущал себя не объектом, а субъектом взаимодействия, соавтором осуществляемой совместной деятельности, для чего необходимо стремиться к согласованию функций обеспечивающей педагогической деятельности и деятельности студента (табл. 2.1).

**Таблица 2.1**

**Согласование функций педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов с функциями самообразовательной деятельности студента**

Функции педагогического обеспечения	Механизм согласования	Функции самообразовательной деятельности студента
Диагностико-аналитическая	Диверсификация	Самодиагностика

(консолидирующая) Мотивационно-целевая	Агрегация	Самоориентация Целевое самоопределение
Проектно-прогностическая Организационно- регулятивная (содержательная)	Дополнение Делегирование	Самопланирование Саморегуляция Самоорганизация Самокоммуникация
Рефлексивно-коррекционная	Иерархизация	Самоанализ Самокоррекция

Опишем функции в соответствии с логикой их последовательной связи.

1. *Диагностико-аналитическая функция* реализуется посредством диагностических методов, метода системно-функционального анализа, сравнения, сопоставления, методов сбора и анализа информации об исходном состоянии образовательного процесса вуза как среде развития и динамики ее изменения, об основных противоречиях данного процесса, о его субъектах.

Необходимо познакомиться с организационной культурой образовательного процесса (его миссией, ценностями, принципами, традициями), проблемным полем образовательного учреждения, его субъектов, общественным мнением, мнением субъектов других социальных групп, отражающих смысл профессионального образования. Затем изучить мнение и пожелания субъектов образовательного процесса о его совершенствовании для достижения желаний, стремлений субъектов образовательного процесса.

2. *Мотивационно-целевая функция* обеспечивает определение педагогом направленности педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза на основе результатов диагностики.

Цель не столько задается системе извне, сколько принимается ею в процессе согласования, поэтому необходим ориентировочный анализ, позволяющий субъектам образовательного процесса определить как личностный, так и социальный смысл данного процесса для осуществления целеполагания и целевой ориентации. Важен не только процесс определения целей, но и сам факт принятия цели субъектом (выражающийся в возникновении установки «Я это сделаю»), именно он является ключевым в возникновении активности личности. Поэтому педагог не только ставит цель, но и создает ситуацию для определения смысла и цели взаимодействия самими студентами.

3. *Проектно-прогностическая функция* заключается в разработке на основе прогноза проекта (или плана) деятельности по достижению поставленных целей. Данная функция реализуется после определения целей, что позволяет обеспечить общий вектор направления проектирования, соответствующий целевым ориентирам.



Включает определение планируемых изменений среды образовательного процесса и социально-образовательного пространства (путем наращивания ресурсов, разработки и совершенствовании средств, создания условий), изменений в организации взаимодействия субъектов образовательного процесса и мер по актуализации и реализации субъектами возможностей развития социальной активности. Разрабатывая некий проект педагогической деятельности по обеспечению развития социальной активности будущих специалистов, педагог вовлекает в самопланирование самих студентов.

4. *Организационно-регулятивная функция* реализуется непосредственно в процессе совместной деятельности и взаимодействия субъектов образовательного процесса. Включает сам процесс выполнения запланированных педагогом мер, реализации планов, проектов, программ педагогического обеспечения с целью привлечения студентов к реализации возможностей развития социальной активности, включает согласование действий между педагогом и студентами как субъектами образовательного процесса для достижения общей цели, а также накопление и развитие студентами субъектного опыта решения возникающих проблем.

5. *Рефлексивно-коррекционная функция* реализуется в процессе осуществления рефлексии при выполнении разработанного педагогом проекта, включая выработку и реализацию способов устранения выявленных недостатков.

Механизмы согласования функций, реализующихся двумя сторонами взаимодействия, рассмотрены В.И. Коваленко, который относит к ним диверсификацию, агрегацию, дополнение, делегирование, иерархизацию, коллективную рефлексивность. *Диверсификация* – расширение запаса вариативности в действиях, генерация идей, разработка разных способов выполнения общего дела с целью последующего отбора наиболее оптимальных вариантов совместной активности; *дополнение* – механизм, при котором каждый вносит в общее дело то, чего нет у другого субъекта, недостатки одного субъекта компенсируются за счет достоинств другого; *агрегация идей и действий* – их интеграция в общую, более сложную структуру и реализация в ней в трансформированной, преобразованной форме; *делегирование полномочий* – такой способ, при котором один из субъектов добровольно снимает с себя некие субъектные функции и передает их другому субъекту; *иерархизация* – полномочия реализации управленческих функций передаются добровольно или принудительно одному из субъектов [3, с. 100–102].

Реализация таких механизмов, как иерархизация и делегирование полномочий, приводит к сокращению времени на организацию согласования функций, однако при этом субъектное поле (совокупность функций, которые субъект может реализовывать самостоятельно) одного из участников

педагогического взаимодействия сокращается вместе с полем проявления его активности. И наоборот, такие механизмы, как диверсификация и агрегация, требуют больших временных затрат, затрат сил, при этом они расширяют субъектное поле каждого из участников взаимодействия, так как, погружаясь в обсуждение, они не только расширяют свои знания и представления, но и во внешнем плане осваивают способы согласования и посредством механизмов интериоризации переводят их во внутренний план, расширяя способность к реализации субъектных функций. Механизм дополнения занимает промежуточную позицию, так как он основан на том, что каждый субъект реализует те функции, которые наиболее успешно может осуществлять, а остальные реализуют другие субъекты взаимодействия, т.е. субъектное поле каждого участника существенно не изменяется. Целесообразно использовать данные механизмы во взаимосвязи в период функционирования уже освоенных функций, возможно и делегирование, а в процессе освоения новых функций необходимо использовать диверсификацию и агрегацию.

Основываясь на особенностях фаз цикла развития социальной активности, педагог выстраивает педагогическое обеспечение развития социальной активности будущих специалистов, выбирая наиболее оптимальные модели педагогического влияния на данный процесс в каждую из фаз.

Так, на первой фазе (фазе накопления) основным механизмом внутреннего развития является интериоризация (перевод внешнего во внутреннее), а внешнего педагогического влияния – актуализация, включающая насыщение среды условиями, обеспечение функционирования всех каналов взаимодействия – деятельностного (язык физических органов чувств, практического освоения мира), когнитивного (логический язык), сенситивного (язык эмпатии, эмоционального восприятия), ориентационного (рефлексивного взаимодействия), интерактивного (организации взаимодействия) и стимулирование молодежи к реализации имеющихся возможностей для развития социальной активности.

На второй фазе (фазе инсайта) происходит переход от интериоризации к экстериоризации, целесообразно педагогическое влияние посредством фасилитации (т.е. стимулирования развития сознания людей, их независимости, свободы выбора, самоопределения, развития рефлексивной позиции).

На третьей фазе (фазе горения) основным механизмом внутреннего развития является экстериоризация, а внешнего педагогического влияния – интерактивизация – обеспечение расширения и углубления социального взаимодействия субъектов, повышение продуктивности социальной активности в профессионально ориентированной деятельности, консультирование, поддержка позитивных и коррекция негативных форм и способов проявления социальной активности.

Модель *актуализации развития социальной активности будущих специалистов* направлена на пробуждение субъектности студента в учебном и внеучебном процессе путем вовлечения в социально ориентированное взаимодействие, позволяющее познакомиться с возможностями развития социальной активности в вузе, освоить опыт реализации социальной активности в составе коллективного субъекта. Модель включает следующие составляющие:

- диагностическую, позволяющую личности определить наличные компетенции, способности, ценности;

- ориентационную, включающую изучение возможностей образовательного процесса вуза в достижении желаемых целей, осмысление социального заказа, определение собственного отношения к предъявляемым требованиям;

- проблемную, включающую обсуждение реальных социальных проблем, предъявляемых педагогом в учебно-воспитательном процессе;

- конструктивную, составляющую разработку их решения, разработку мини-проектов, плана их реализации, определение необходимых ресурсов, планируемых результатов, осуществляемых в коллективной деятельности;

- практическую, предполагающую, что студенты проявляют социальную активность преимущественно в форме принятия на себя ответственности за определенные поручения, включения в деятельность различных групповых субъектов (молодежных организаций, общественных объединений, объединений по интересам и др.), выполнения учебных заданий, реализации во взаимодействии с другими субъектами образовательного процесса вуза инициатив, авторами которых они не являются;

- обсуждение, анализ результатов как во внешнем обсуждении в диалоге, так и во внутреннем плане.

Педагогическое обеспечение развития социальной активности будущих специалистов в данной модели обращается к методам информирования, агитации, убеждения, коллективной организации обсуждения проблем, модерации, фокус-групп, прогнозирования, проектирования, конструирования, рефлексии для освоения субъектом опыта выдвижения, разработки и реализации инициатив, проявления социальной активности средствами осваиваемой профессиональной деятельности, необходимым для развития внутренних факторов, обеспечивающих субъектность студента и его готовность реализовывать ситуативную социальную активность.

Эта модель эффективна в период адаптации студентов к новой среде, освоению нового вида деятельности. Так, например, в период адаптации первокурсников к обучению в вузе для обобщения получаемой ими из разных источников информации о возможностях проявления активности

(информационный справочник для первокурсника, рассказывающий об услугах различных подразделений вуза: центра трудоустройства студентов, центра студенческих инициатив, музейного комплекса, библиотечного комплекса и др., презентации программ дополнительного образования, агитационная компания студенческих общественных объединений и организаций, встречи с ректором, адаптационно-методические сборы, групповые собрания с куратором и др.) целесообразно использовать такую форму, как дневник-план. В нем студент фиксирует, в каких видах деятельности, используя имеющиеся в вузе возможности, он будет проявлять активность и какие результаты надеется получить за первое полугодие обучения. Реализуя намеченный план, студент включается в деятельность разных групповых субъектов; важно, чтобы он ощущал, что занят интересным и значимым для него и окружающих делом. В завершении первого полугодия в индивидуальной беседе со студентом можно проанализировать результаты проявления им социальной активности и наиболее значимые достижения, на общем собрании группы обсудить успешные стратегии проявления социальной активности и предложить составить план на следующее полугодие.

Модель *фасилитации развития социальной активности будущих специалистов* направлена на стимулирование самодетерминации субъекта, свободного выбора целей и способов проявления социальной активности путем создания предпосылок и возможностей для раскрытия и реализации внутреннего потенциала субъекта при использовании им потенциала образовательного процесса вуза. Модель содержит следующие составляющие:

– целевую, включающую уточнение, конкретизацию личностью собственных целей освоения профессиональной деятельности и проявления социальной активности в образовательном процессе вуза, что осуществляется с опорой на сформировавшийся субъектный опыт, расширение субъектного поля;

– исследовательскую, включающую разработку студентом исследований и мини-проектов решения проблем, выявляемых самим студентом в процессе анализа учебно-воспитательного процесса вуза, знакомства с профессиональной деятельностью, исследования состояния социально-профессиональной практики;

– организационную, предполагающую частичную или полную реализацию студентом в самом образовательном учреждении разработанных им программ исследования, мини-проектов, организацию дел, ответственность за которые студент взял на себя. Это происходит как в естественной среде образовательного процесса (особенно ценной является студенческое самоуправление в разных его организационных формах: студенческие общества и кружки, студенческие организации, студенческие советы, центры социальных инициатив и др.), так и посредством моделирования в учебных аудиториях

профессиональной деятельности с ее системой отношений и условий деятельности (для этого применяются деловые, ролевые, имитационные и организационно-деятельностные игры, драматизация, тренинги, встречи с экспертами и др.);

– рефлексивную, включающую анализ собственной деятельности, проявляемой активности и продуктов собственной и совместной деятельности для анализа степени ее эффективности, гармоничности, результативности.

Педагогическое обеспечение развития социальной активности будущих специалистов в рамках данной модели стремится содействовать повышению авторства самого субъекта в проявлении им социальной активности, включению механизмов интериоризации и экстериоризации, т.е. не только перевода во внутренний план осваиваемой во внешнем плане деятельности, но и проявление во внешнем плане своей внутренней сущности, преобразовательной деятельности.

Педагогическое обеспечение развития социальной активности будущих специалистов в данной модели обращается к методам целеполагания, социально-педагогического тренинга профессионального самоопределения, методу дилемм, работе микрогрупп, деловым, ролевым, имитационным играм, фокус-группам для становления поисковой социальной активности будущего специалиста.

Примером эффективной реализации данной модели является социально-педагогический тренинг по социальному проектированию и развитию социальной активности личности, включающий блоки: цель, план, действие, рефлексия. В рамках тренинга группа принимает правила включенности, признания ценности каждого участника и отказа от оценивания другого, что позволяет создать особую развивающую среду интерактивного взаимодействия, когда каждый может внести свой вклад, помощь в самоопределение и построение планов другого и принять такую помощь от остальных участников. Блок *«цель»* направлен на осмысление личных ценностей и ценностей осуществляемой деятельности (упражнения: «мои ценности», «галерея ценностей»), обсуждение и осознание жизненных позиций («кто я», «живая анкета»). Проверка этих позиций в ходе открытого диалога с другими участниками (дискуссионные столы). Открытие ценности социальной активности для личности и для общества («достойные примеры»). Упражнения на взаимодействие участников, раскрывающее проблемные зоны («машина времени»). Блок *«план»* включает выявление и обоснование с субъектной и социальной позиции наиболее актуальной проблемы, описание проблемы и формулировка цели инициативы по решению данной проблемы («река идей»). Ее обсуждение в группе, расширение индивидуального плана благодаря групповому взаимодействию (обсуждение в микрогруппах со сменой

участников), анализ и определение способов достижения намеченной цели, разработка плана ее достижения, его обоснование (индивидуальное проектирование по предложенным алгоритмам), представление другим людям и обсуждение (защита в микрогруппах), внесение дополнений, формирование ценностного отношения к способам деятельности и взаимодействию в процессе разработки плана. Этап *«действие»* представляет собой начало реализации намеченного плана во взаимодействии с другими людьми, которые являются потенциальными партнерами (переговоры, агитация или опрос потенциальных потребителей), коррекции. Этап *«рефлексия»* включает осмысление достигнутых результатов для себя (анкеты), для окружающих («взгляд со стороны»), планирование последствий (заключение контракта с самим собой), определение возможностей сотрудничества (контракт сотрудничества).

Модель *интерактивации развития социальной активности будущих специалистов* направлена на обогащение самодетерминированных взаимодействий субъекта опытом сотрудничества с субъектами социально-образовательного пространства вуза, в котором субъект, принимая на себя ответственность за свое развитие и профессиональное становление, проявляет теоретическую, технолого-методическую, практическую готовность к разработке идей в форме исследований, проектов, ответственных дел и их реализации в социальном взаимодействии. Модель включает следующие составляющие:

– целевую, направленную на определение студентом жизненной стратегии в освоении профессиональной деятельности, в дальнейшем профессиональном росте, в согласовании личного и социального интереса, что будет способствовать гармоничной реализации социальной активности;

– ориентационную, включающую определение субъектами дальнейших приоритетов профессионального и социального развития на основе понимания общественных интересов, интересов других субъектов, собственных потребностей и потенциала и принятие норм, правил взаимодействия с другими субъектами по осуществлению продуктивной преобразовательной деятельности;

– проектную, предполагающую самостоятельную разработку студентами способов решения профессиональных, социальных проблем, выявленных в результате анализа ситуации, при сотрудничестве с другими субъектами, интерактивном взаимодействии с ними, позволяющем ее субъектам взаимно обогатить представление друг друга о проблеме и способе ее решения на основе уникального субъектного опыта каждого участника взаимодействия;

– самоорганизационную, включающую сопровождение организуемой студентами деятельности по апробации разработанных идей, проектов, инициатив. Студенты берут на себя роль авторов и организаторов в

реализуемых взаимодействиях, приглашая педагогов на роль консультантов и экспертов;

– рефлексивную, включающую самоанализ, способы организации групповой рефлексии, освоенные студентом, позволяющие ему, с одной стороны, автономно, самостоятельно принимать решения, а с другой – осуществлять субъект-субъектное взаимодействие, обогащая собственное видение ситуации и проблем.

Накопив знания, умения и опыт их применения в образовательном процессе вуза, студент стремится к освоению и пробе сил в реальной профессиональной деятельности, поэтому педагогическое обеспечение развития социальной активности будущего специалиста на данном уровне обращается к методам консультирования и обеспечивает расширение социально образовательного пространства посредством волонтерства, стажировок, тендеров на научные исследования, грантовой деятельности, социального партнерства, что способствует проявлению надситуативной активности (способность подниматься над уровнем требований ситуации, ставить цели, избыточные с точки зрения исходной задачи) и сверхнормативной активности (стремление превысить официально предъявляемые обществом требования к индивиду) будущих специалистов.

Одним из примеров может служить программа «От проекта к делу», участие в которой принимают инициативные группы студентов, разработавшие реальные проекты, и потенциальные социальные партнеры – руководители молодежных организаций, представители органов исполнительной и законодательной власти, средств массовой информации, бизнеса, которые в рамках очной встречи в соответствии с определенным регламентом знакомятся с инициативами студентов, изучают предложения и заключают предварительные договоры о сотрудничестве. По итогам переговоров выявляется команда победителей, получающая грант на реализацию проекта, который затем реализуется командой. По усмотрению команд и социальных партнеров команды, не получившие грант, но заинтересовавшие своим предложением, могут заключить реальное соглашение о сотрудничестве и при поддержке социального партнера его реализовать.

С учетом уровня развития социальной активности будущих специалистов и в соответствии с наиболее приемлемой моделью педагогического обеспечения педагог разрабатывает и реализует образовательные и развивающие программы, в которых развитие социальной активности должно выступать одним из целевых приоритетов.

Для оценки результативности педагогического обеспечения развития социальной активности был использован пакет методик, в том числе разработанных нами методик определения типа социальной активности

будущих специалистов и уровня социальной активности будущих специалистов, оценки образовательной среды вуза, метод экспертной оценки. Исследование выявило, что студенты более четко стали представлять перспективы своего профессионального становления в вузе, в связи с чем более полно используют имеющиеся в вузе ресурсы и условия для проявления социальной активности в реализации собственных социальных и творческих инициатив, в процессе реализации которых более востребованным стало сотрудничество как стратегия согласования интересов разных сторон, умения действовать в единстве личного и социального интереса. Повышение уровня социальной активности студента в образовательном процессе вуза повлияло на изменение его субъектности в направлении от влияния внешних по отношению к личности факторов к самодетерминированности, от воспроизведения в деятельности существующих алгоритмов к творческой деятельности, от проектирования отдельных новшеств и их внедрения на разном уровне взаимодействия к нововведениям и реализации инновационных процессов и в целом проявилось в повышении уровня социально-личностной компетенции будущих специалистов.

Таким образом, в рамках исследования мы рассмотрели данный процесс как самоорганизующийся и раскрыли путь влияния на данный процесс посредством педагогического обеспечения.

#### *Библиографический список*

1. Виненко, В.Г. Системно-синергетическое моделирование в непрерывном образовании педагога [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук / В.Г. Виненко. – Саратов, 2001. – 312 с.
2. Елисеев, О.П. Активность и социокультурная эволюция человека [Текст] : дис. ... д-ра филос. наук / О.П. Елисеев. – М., 2004. – 387 с.
3. Коваленко, В.И. Полисубъектное управление развитием образовательной системы вуза: на материале вузов МВД России [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук / В.И. Коваленко. – Белгород, 2008. – 450 с.
4. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=90601;fld=134;dst=4294967295>. – Загл. с экрана.
5. Корчагин, В.Н. Становление и развитие системно-синергетической парадигмы в педагогике (на основе анализа педагогического наследия Н.М. Таланчука) [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук / В.Н. Корчагин. – Казань, 2005. – 345 с.



6. Послание Президента РФ Д. Медведева Федеральному собранию Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2009/11/13/poslanie-tekst.html>. – Загл. с экрана.

7. Третьяков, Н.Ф. Социальная активность личности [Текст] : дис. канд. ... социол. наук / Н.Ф. Третьяков. – Томск, 1972. – 210 с.

*О.А. Шумакова*

## **ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ИННОВАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

*Тот, кто, обращаясь к старому, способен  
открывать новое, достоин быть учителем*  
Конфуций

Россия включена в мировое экономическое пространство, и все социально-экономические процессы отражаются в жизни современного поколения. В условиях социально-экономических и демографических изменений, стремительного развития и внедрения новшеств требуются специалисты, обладающие инновационной культурой. В последние годы в РФ был принят ряд нормативно-правовых документов, определяющих инновационную политику страны, в том числе «Основные направления политики Российской Федерации в области развития инновационной системы на период до 2010 года», «Основы политики Российской Федерации в области развития науки и технологий на период до 2010 года и дальнейшую перспективу», «Доктрина развития российской науки», «Стратегия развития науки и инноваций в Российской Федерации на период до 2015 года».

Социально-экономические тенденции развития российского государства и общества характеризуются освоением инновационной экономики, что означает и обновление средств производства новейшими, сверхточными технологиями, и развитие субъекта труда, формирование его инновационной культуры. В настоящее время большое значение уделяется готовности к инновационной деятельности не только у людей уже профессионально состоявшихся, но и у тех, кто находится на пути к своему профессиональному становлению – у студентов. Эту идею поддерживает и современная наука, которая отмечает существенный фактор социально-экономического прогресса – инновационную культуру личности и общества.

Экономика и составляющие ее производственные отношения требуют исследования процессов формирования инновационной культуры современного специалиста уже на этапе профессиональной подготовки, когда осваивается общепрофессиональное и узкопрофессиональное содержание. Различные аспекты формирования инновационной культуры, готовности к инновационной деятельности изучаются как российскими, так и зарубежными учеными (А. Деркач, В. Долгова, П. Дрикер, А. Пригожин, К. Кирсанов, М. Кларин, Б. Санто, Д. Сиверин, Б. Твисс и др.). Работ по формированию инновационной культуры студентов педагогического вуза нет, возможности системы высшего педагогического образования в формировании названного феномена изучены недостаточно.

Представляя формирование инновационной культуры как поэтапный, специально организованный процесс, необходимо уточнить, что его существование обеспечивается другим важным процессом – образовательным. А.Н. Леонтьев заметил, что на всех этапах жизни человека психические свойства не только проявляются, но и формируются в деятельности [2]. Сознание и поведение «формируются внутри конкретных форм деятельности (игры, учебного труда и затем производственного труда), посредством которых ребенок, затем подросток активно включаются в окружающий мир» [там же, с 148]. В процессе деятельности человек не только проявляется, но и формируется и развивается. Образовательный процесс возникает тогда, когда возникает ситуация передачи опыта от одного субъекта к другому. Это не обязательно образовательный процесс в школе, в вузе, колледже, это может быть и образовательная ситуация на производстве, в трудовом коллективе и т.д. Преимущество образовательного учреждения заключается в том, что в нем целенаправленно создаются необходимые и достаточные условия для оптимального решения поставленных задач.

К.А. Абульханова-Славская отмечает одно из неперенных условий процесса формирования – это практическое действие. Центральное звено проблемы осмысленного, разумного действия человека – это именно переход от связи действия с практическим мышлением к связи его с мышлением теоретическим, то есть в итоге неизбежна перестройка и мышления, и действия. Подобная перестройка возможна только в условиях систематического обучения [1].

В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев приходят к выводу, что тип образования оказывается формой, в которой осуществляется и результируется процесс развития, он же задает и общее направление самому этому процессу. «В европейской образовательной традиции особой ценностью и в то же время вектором развития является движение в сторону самостоятельности: в сторону образования само-деятельного, само-сознающего, само-устремленного

(предельно индивидуализированного) субъекта, способного с некоторого момента к саморазвитию» [5, с. 15].

С.Л. Рубинштейн замечал, что внешнее влияет через внутреннее, внешние социальные влияния преломляются через личность. И поэтому в процессе формирования инновационной культуры проявляется диалектическое единство формирования с развитием. Сторонники развивающего обучения – Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, – опираясь на теорию Л.С. Выготского, утверждают, что развитие идет вслед за обучением, зона ближайшего развития уже предзадана зоной актуального развития. Формирование опирается на развитие и одновременно целенаправленное развитие исходит от формирования. Формирование в свою очередь реализуется в двустороннем процессе обучения. Связь между обучением и развитием сложная и взаимная. Развитие идет не только за счет обучения, но и всей той «социальной ситуации» (Л.С. Выготский), в которую включен человек на каждом этапе его жизни. Обучение по-разному влияет на развитие, по-разному ведет его вперед в зависимости от того, как оно строится, как приводит в действие силы самого человека. Обучение способствует развитию, но оно же само опирается на него. Его влияние на развитие опосредствуется возрастными и индивидуальными возможностями, которые обуславливаются не только предыдущим обучением, но и уровнем созревания, работоспособности нервной системы.

Общим в вышеизложенных подходах является само понимание образовательной среды как совокупности природных, материальных и социальных факторов, прямо или косвенно воздействующих на человека. Являясь частью социокультурной среды, образовательная среда определяется как комплекс специально организованных психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия с которыми происходит развитие и становление личности (И.А. Баева, 2003).

В основе влияющих на формирование инновационной культуры условий образовательной среды мы в первую очередь усматриваем две основных ее ориентации: репродуктивную и проблемную.

Традиционная репродуктивная ориентация обусловлена воспроизводимыми технологиями обучения, предполагает его высокую результативность. В совокупности это приводит к интенсификации обучения, быстрого темпа учебного продвижения, всеобъемлющий контроль и максимально точное достижение образовательных целей. Инновационные технологии выполняют модернизирующие функции, направлены на достижение гарантированных результатов в рамках традиционной репродуктивной ориентации образовательного процесса. Высокая эффективность обучения достигается технологическим подходом, который

прежде всего направлен на сообщение знаний и формирование способов действий по образцу.

Проблемная ориентация образовательного процесса обеспечивается трансформирующей, преобразующей функцией инновационных технологий. Способы обучения носят исследовательский характер, предполагают организацию поисковой учебно-познавательной деятельности. Отличительной особенностью проблемной ориентации обучения является его высокая продуктивность. В отличие от эффективности (уточним, что эффективность – относительный эффект, определяемый через отношение результата к затратам, расходам, обусловившим, обеспечившим его получение) продуктивность объясняется как способность образовательного процесса производить полезную продукцию и быть мерой реализации этой способности. Продуктивность в образовательном процессе выступает и как результат учебного и педагогического труда. Продуктивность проблемной ориентации образовательной среды создает все необходимые предпосылки для того, чтобы получаемые знания, умения, навыки стали ценностью для обучающегося, дали бы ему возможность использовать их в других ситуациях, приносили бы ему пользу не только в учебной, но и в других видах деятельности. В экономических системах продуктивность объясняется обязательным наличием продукта функционирования системы, который впоследствии становится товаром. Товар в экономическом смысле – это и то, что можно купить-продать, и любой продукт производственно-экономической деятельности в материально-вещественной форме, и объект купли-продажи, рыночных отношений между продавцами и покупателями. Экономический аспект продуктивности образовательного процесса проявляется в востребованности его результатов при удовлетворении каких-либо человеческих потребностей, то есть в его полезности. Полезность в этом случае выступает и как непосредственная – в удовлетворенности самим процессом образования, и как косвенная – результаты становятся средством решения новых задач, инструментом достижения новых целей. Такая двойственность обеспечивает и качество процесса, и качество результата действия образовательной среды.

Репродуктивная и проблемная ориентации образовательной среды воплощаются в двух основных инновационных подходах: технологическом и поисковом. Технологический подход модернизирует традиционное обучение на основе преобладающей репродуктивной деятельности учащихся, определяет разработку моделей обучения как организации достижения обучающимися четко фиксированных эталонов усвоения. Образовательный процесс ориентирован на традиционные дидактические задачи репродуктивного обучения, строится как «технологический» процесс с четко фиксированными, детально описанными ожидаемыми результатами. Поисковый подход

преобразует традиционное обучение на основе продуктивной деятельности обучающихся, определяет разработку моделей обучения как иницируемого обучающимися освоения нового опыта. В рамках этого подхода к обучению целью является развитие возможностей самостоятельно осваивать новый опыт; ориентиром деятельности служит порождение новых знаний, способов действий, личностных смыслов.

Современная психолого-педагогическая наука определяет возможность развития образовательного процесса как минимум в двух вариантах: монотонном и инновационном. Первый из них означает активное наращивание положительных сдвигов, равномерное накапливание их количества, а второй – периодическое введение разовых новшеств, качественно меняющих состояние, уровень системы и процесса образования. Разница, как указывает А.И. Пригожин [3], между ними условна, но именно в ней сохраняется то самое деление на новое и «хорошо забытое старое», которое и является предметом многочисленных и, на наш взгляд, неугасаемых, бесконечных дискуссий.

Мы обращаем внимание на дифференциацию новшества и нововведения. Отметим, что нововведение – это продвижение новшества в образовательный процесс. Периодически каждое новшество как бы получает отметку о нахождении его на той или иной стадии продвижения:

- обоснованное предложение,
- широкие испытания,
- ограниченное внедрение,
- широкое распространение,
- исчерпание новшества (моральное устаревание, полное освоение).

Изучая проблему инновационного развития образовательного процесса, мы пришли к необходимости обозначить отношение инновации к своему предшественнику (А.И. Пригожин):

- замещающие инновации – полное вытеснение устаревшего средства, обеспечение большей эффективности (например, замена бланков тестирования компьютерным тестированием);
- отменяющие инновации – исключение выполнения какой-то операции без замены новой;
- возвратные инновации – после некоторого использования новшества обнаруживается его несостоятельность или несоответствие новым условиям, происходит возврат к его предшественнику;
- открывающие инновации – не имеющие аналогов у предшественников;
- ретровведения – воспроизведение на современном уровне ретрометодов, -форм, -средств и т.д.

Базовым началом интеграции традиционности и инновационности в образовательной среде выступает социокультурный интегратор (Л.А. Волович), приводящий к появлению нового качества образовательных условий: теоретическое обучение апробируется, обновляется, модернизируется в практической подготовке, осмысливается, анализируется, совершенствуется в самостоятельной работе будущего педагога. Одним из практических способов осуществления социокультурного интегратора может стать вариативный компонент реализации учебных программ.

Интеграция теоретического обучения, практической подготовки и самостоятельной работы обладает внутренней динамикой: столкновение с проблемой, трудной задачей, ситуацией; далее – мотив, мотивация; затем – постановки вопроса и задачи; следом – выполнение действия и результаты действий. Функционирование этого механизма приводит к уверенному овладению студентом инновационной деятельностью и, как следствие, освоению технологической составляющей инновационной культуры личности (табл. 2.2).

**Таблица 2.2**

**Содержание этапов инновационной деятельности  
в образовательной среде**

Этапы деятельности	Содержание этапа в образовательном процессе		
	Теоретическое обучение	Практическая подготовка	Самообразование
Мотивационный (преобладающие мотивы)	Учебные мотивы	Мотивы	Самосовершенствование
Целевая установка	Знание теоретических основ инновационной деятельности	Поиск, обнаружение и обоснование потребностей педагогической действительности в обновленных способах профессиональной деятельности	Обнаружение внутренних резервов, собственных личностных ресурсов; определение места и способа их реализации в инновационной деятельности
Исполнительский	Решение нестандартных задач, моделирование профессиональных ситуаций, проекты и учебно-исследовательская деятельность	Апробирование традиционных и инновационных способов профессиональной деятельности	Самонаблюдение, самоконтроль, самоанализ, самокоррекция, самообучение инновационной деятельности
Результирующий предметное содержание	Экстраполяция общих знаний об инновационной	Включение в инновационную профессиональную	Поиск новых способов профессиональной деятельности,

	деятельности в область конкретных профессиональных задач	деятельность	актуализация профессиональных задач, активный творческий поиск решения
--	---	--------------	---

Анализ влияний теоретического обучения, практической подготовки, самообразования как проявлений образовательной среды указывает на значимость этих процессов в формировании психологических компонентов инновационной культуры будущих педагогов [6].

Изучение психологической структуры инновационной культуры велось методом поперечных срезов. Процедура приглашения к участию в исследовании включала ознакомление с его целью и задачами, учет положительного отношения и добровольность участия, гарантии конфиденциальности получаемой от участников информации и наличия обратной связи по результатам. Возраст участников эксперимента – от 17 до 23 лет.

Обработка данных проводилась в четыре этапа.

1 этап – подготовительный – включал определение выборки исследования и ее демаркацию. Вся выборка была разбита на пять групп в соответствии с курсом обучения. Основанием демаркации групп испытуемых в зависимости от курса обучения выступили: пол, возраст, уровень образования, включенность в педагогическую практику, включенность в учебно-исследовательскую деятельность. В первую группу вошли студенты первого курса в количестве 118 человек: средний возраст 16,7 лет, из них мужчин – 15,2 %, женщин – 84,7 %, студенты не включены в педагогическую практику. Вторую группу составило 104 человека: средний возраст – 19,2 лет, из них мужчин – 21,2 %, женщин – 78,8 %; студенты впервые включены в педагогическую практику, сочетающую учебную и производственную. Третья группа включила 99 человек, средний возраст которых – 19,8 лет, из них мужчин – 5,0 %, женщин – 95,0 %; студенты включены в самостоятельную производственную практику. Четвертая группа составлена из студентов 4 курса в количестве 100 человек, средний возраст которых – 20,9 лет, мужчин – 22,2 %, женщин – 77,8 %; студенты включены в самостоятельную производственную практику. Пятую группу выборки составили 99 человек, средний возраст студентов – 21,7 лет, мужчин – 13,7 %, женщин – 86,3 %; студенты включены в производственную практику с выполнением исследовательских задач.

2 этап – исследование компонентов психологической структуры инновационной культуры: когнитивного, деятельностного, ценностного, индивидуально-психологических свойств и личностно-смысловых структур, выявление универсальных, общих и уникальных показателей и внутрикомпонентных связей.

3 этап – исследование межкомпонентных связей; выявление универсальных, общих и уникальных связей для разных выборок, значимых внутренних факторов в психологической структуре инновационной культуры будущего педагога.

4 этап – составление психологического профиля инновационной культуры будущего педагога.

Когнитивный компонент инновационной культуры представлен интеграцией теоретических и эмпирических знаний, освоенных в ходе теоретического обучения, – знаний по теории и практике целеполагания, прогнозирования, внедрения, критериями которых выступают глубина знаний, уровень теоретических обобщений, новизна, сосредоточенность на главном, целенаправленность, эрудиция, осведомленность об идеях инновационных внедрений, знания эксперимента, понимание связи теории с исследовательской деятельностью, понимание связи теории с практикой. Методом исследования стали экспертная оценка и анализ учебной документации.

В результате исследования выявлены значимые различия ( $p < 0,001$ ) во всех показателях когнитивного компонента инновационной культуры. Динамика изменений указывает на неравномерность, гетерохронность созревания всех показателей.

Проведение корреляционного анализа с Варимакс-вращением показателей когнитивного компонента инновационной культуры будущих педагогов показало по три комплекса ведущих факторов исследуемого компонента в каждой группе (табл. 2.2): в первой группе – качество усвоения знаний, когнитивные установки на экспериментальную деятельность, понимание связи теории с исследовательской деятельностью; во второй группе – обновление теоретических знаний, академическая успеваемость, вариативность знаний; в третьей группе – академическая успеваемость, когнитивный опыт исследовательской деятельности, целевая установка на расширение профессиональных знаний; в четвертой группе – творческое преобразование теоретических знаний, когнитивная установка на обновление профессиональных знаний, когнитивная установка на педагогическое исследование; в пятой группе – целенаправленное овладение теоретическими знаниями, новизна теоретических знаний, экспериментальное знание.

Сравнение факторных структур когнитивного компонента инновационной культуры будущих педагогов на разных курсах обучения позволяет, во-первых, выявить «сквозные», характерные для всех групп, универсальные показатели, во-вторых, обозначить общие, характерные для двух соседних групп показатели и, в-третьих, определить уникальные, присущие только отдельной группе, показатели.



Универсальные показатели: глубина знаний, уровень теоретических обобщений.

Общие показатели для двух соседних групп:

1–2: глубина знаний, уровень теоретических обобщений, новизна, сосредоточенность на главном, осведомленность об идеях инновационных внедрений, знания эксперимента.

2–3: успеваемость, глубина знаний, уровень теоретических обобщений, сосредоточенность на главном, эрудиция, осведомленность об идеях инновационных внедрений.

3–4: успеваемость, глубина знаний, уровень теоретических обобщений, сосредоточенность на главном, эрудиция, понимание связи теории с исследовательской деятельностью.

4–5: успеваемость, глубина знаний, уровень теоретических обобщений, новизна, целенаправленность, эрудиция, знания эксперимента.

Уникальный показатель факторов когнитивного компонента обнаружен во второй группе (студенты второго курса обучения) – понимание связи теории с практикой. Это объясняется тем, что именно на втором курсе студенты включаются в подготовку к самостоятельной педагогической практике (которая допустима с 18-летнего возраста), и, следовательно, это оказывает существенное влияние на созревание когнитивного компонента инновационной культуры будущих педагогов.

Деятельностный компонент инновационной культуры представлен комплексом профессиональных и инновационных умений. Комплекс инновационных умений нами назван на основе идей Н.В. Кузьминой (2007) инновационной умелостью, состоящей из исследовательских, проектировочно-прогностических, конструктивных, коммуникативных, организаторских и рефлексивных умений. Исследование инновационной умелости проводилось методом самооценки студентов на основе рефлексивной деятельности. Этот подход объясняется тем, что инновационная умелость становящегося субъекта профессиональной деятельности является качеством обобщенного, деятельностно-специфического плана, его выделение в деятельностном компоненте инновационной культуры было произведено по феноменологическим и профессиографическим основаниям.

Специфическими умениями, соответствующими специальным знаниям, являются умения целеполагания, умение внедрять новшество, умение прогнозировать. Исследование названных умений проводилось на основе самооценок и экспертных оценок. В качестве экспертов выступили квалифицированные преподаватели, специалисты первой и высшей категорий образовательных учреждений.

В отличие от показателей когнитивного компонента показатели деятельностного компонента изменяются от группы к группе в большинстве своем незначительно. Значимые отличия наблюдаются в конструктивных умениях между первой и второй группами, рефлексивными умениями между второй и третьей, и все показатели между четвертой и пятой группами ( $p < 0,001$ ). Такую амплитуду изменений результатов мы назвали «кумулятивным эффектом»: в течение первых трех лет обучения в вузе будущие педагоги осваивают инновационные и профессиональные умения в темпе, отстающем от приобретения знаний, а после самостоятельной педагогической практики, воплощая теорию в практику, студенты выходят на уровень значимых отличий к пятому году обучения.

Проведенный корреляционный анализ показал универсальные показатели деятельностного компонента: рефлексивные умения и исследовательские умения. Уникальных умений не обнаружено. Общими показателями (характерными для двух соседних групп) являются:

1–2: рефлексивные умения, организаторские умения, умения целеполагать, умения прогнозировать, умения внедрять;

2–3: успеваемость в практической подготовке, коммуникативные умения, организаторские умения, умение внедрять;

3–4: успеваемость в практической подготовке, коммуникативные умения, конструктивные умения;

4–5: успеваемость в практической подготовке, коммуникативные умения, конструктивные умения.

Ценностный компонент инновационной культуры. Система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону ценностного компонента ядра инновационной культуры, направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самому. В нашем исследовании была применена методика изучения ценностных ориентаций М. Рокича, в основу которой положено ранжирование списка ценностей. М. Рокич различает два класса ценностей: терминальные – убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться; инструментальные – убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации. Определение таким образом ценностей-целей и ценностей-средств соответствует нашему представлению о содержании ценностного компонента инновационной культуры. Для более детального исследования терминальных ценностей, обеспечивающих ориентиры развития будущего педагога в области собственного образования, профессиональной и общественной жизни, был использован опросник терминальных ценностей (ОТеЦ) И.С. Сенина.

Проведенный частотный анализ выявил приоритетные аксиологические комплексы в каждой группе студентов (табл. 2.3).

**Таблица 2.3**

**Аксиологические комплексы в экспериментальных группах**

Группа	Терминальные ценности			Инструментальные ценности
	В профессиональной жизни	В обучении и образовании	В общественной жизни	
Первая	Сохранение собственной индивидуальности	Развитие себя	Достижения	Эффективность в делах
Вторая	Духовная удовлетворенность	Материальное положение	Духовная удовлетворенность	Воспитанность
Третья	Креативность	Собственный престиж	Креативность	Жизнерадостность
Четвертая	Сохранение собственной индивидуальности	Достижения	Материальное положение	Жизнерадостность
Пятая	Достижения	Развитие себя	Креативность	Рациональность

Общими ценностными ориентирами будущих педагогов являются духовная удовлетворенность, достижения, креативность и в общественной жизни, и в образовании, и в профессиональной деятельности. Это характеризует студентов как оптимистично настроенных на освоение профессии, имеющих позитивное отношение к инновациям. Общим способом достижения целей служит жизнерадостность на основе воспитанности и потребности эффективности в делах.

Для исследования индивидуальных структур защитного пояса инновационной культуры будущего педагога был применен комплекс методик, с помощью которого изучались различные уровни индивидуальности студентов: нейродинамические свойства – методика Яна Стреляу; психодинамические свойства – опросник В.М. Русалова; социально-психологические свойства – личностные свойства опросник 16 PF Кеттелла, УСК.

Личностно-смысловые структуры защитного пояса инновационной культуры изучались при помощи стандартизированных методик. В качестве предмета исследования выступили мотивация профессиональной деятельности, самоактуализация, инновационно важные качества в структуре профессионально важных качеств.

Анализ выраженности индивидуальных свойств будущих педагогов на разных курсах профессионального обучения проводился путем сравнения со среднестатистическими нормами.

Сравнительный анализ нейродинамических свойств показал, что все свойства – уровень процессов возбуждения (45,13 балла), уровень процессов торможения (41,76 балла) и подвижность нервных процессов (44,59 балла) – находятся в зоне нормы, среднего уровня выраженности во всех группах.

Показатели психодинамических свойств также находятся в зоне среднего уровня выраженности, их показатели колеблются в интервале от 27,82 до 31,69 баллов в среднем по группам. Анализ каждой составляющей психодинамических свойств показывает, что в большей мере выражены эргичность интеллектуальная (30,44 балла) и коммуникативная (31,69 балла), скорость коммуникативная (30,97 балла) и психомоторная (30,5 балла); в меньшей мере выражены при условии нахождения в диапазоне нормы эмоциональность коммуникативная (28,92 балла), эмоциональность психомоторная (27,82 балла) и пластичность психомоторная (28,95 балла).

Показатели свойств социально-психологического уровня индивидуальных свойств будущего педагога, характеризующих мыслительную (В, М, Q1) сферу – выше среднего уровня выраженности, исключение составляет фактор В – в первых четырех группах, фактор М – в первых двух группах, показатели данных факторов среднего уровня выраженности. Наиболее ярко выражены факторы М в четвертой группе испытуемых и фактор Q1 в пятой группе испытуемых; наименее выражен фактор в четвертой группе.

Коммуникативную (А, F, L, N, Q2) сферу характеризует средняя выраженность показателей, исключение составляет фактор F в пятой группе – степень выраженности признака «замкнутость – общительность» выше среднего. Менее выражен показатель L во второй группе – степень выраженности ниже среднего.

Волевая сфера (Е, G, Q3) выражена в средней мере за исключением показателя G в третьей, четвертой и пятой группах и показателя Q3 в пятой группе, степень их выраженности – выше среднего.

Показатель Н в норме выражен у испытуемых первых трех групп, выше нормы – в четвертой и пятой группах.

Эмоциональная сфера (С, I, O, Q4) проявляется неравномерно в разных группах, в целом вся выборка характеризуется средней степенью выраженности признаков. Выше среднего выражен фактор С во всех группах, фактор I в третьей, четвертой и пятой группах, факторы O и Q4 в четвертой и пятой группах.

Уровень субъективного контроля в группах выражен неравномерно. Выявлены простирающиеся в сторону экстернального типа уровня субъективного контроля показатели в области неудач и в области производственных отношений в первой и второй группах, в области отношений к здоровью во всех группах, кроме пятой. Приближенные к норме (5,5 ст.)

проявились показатели интернальности в области достижений и межличностных отношений у первых двух групп, интернальности в области неудач и в области производственных отношений у третьей, четвертой и пятой групп, в отношении здоровья у пятой группы. Выраженность интернальности локус-контроля проявилась в третьей, четвертой и пятой группах в области достижений и в области межличностных отношений.

Проведенное исследование психологических компонентов инновационной культуры будущих педагогов позволило эмпирическим путем объяснить их системогенез и выявить закономерности развития. Для подтверждения достоверности полученных результатов использовался дискриминантный анализ.

Определена гетерохронная закладка компонентов инновационной культуры будущих педагогов. Анализ результатов эмпирического исследования не обнаружил общих достижений максимальных значений показателей компонентов инновационной культуры. На первых этапах обучения детерминантами когнитивных и деятельностных компонентов выступают индивидуально-психологические свойства студентов, и лишь к четвертому этапу они уступают свою позицию личностно-смысловым структурам. Это говорит не только о неравномерности закладки когнитивных, деятельностных, ценностных, индивидуально-психологических и личностно-смысловых структур, но и о диалектическом характере развития этих структур.

Установлена неоднородность зрелости каждого компонента инновационной культуры будущих педагогов на этапах обучения в вузе. При динамично развивающемся когнитивном компоненте на протяжении всего периода обучения в вузе отмечается неравномерное «кумулятивное» и скачкообразное развитие деятельностных характеристик – инновационных и профессиональных умений. Развитие когнитивного компонента поддерживается созреванием аксиологических структур: потребности в достижениях, креативности в обучении, образовании, профессиональной и общественной жизни, оптимистичное и жизнерадостное отношение к способам достижения целей, сопровождающееся и потребностью в духовном удовлетворении, и потребностью в материальной обеспеченности. «Кумулятивный эффект» в развитии деятельностного компонента обеспечивается созреванием индивидуально-психологических свойств студентов, изменениями личностно-смысловых структур, реализацией теории в практическую деятельность, потребности сохранить свою индивидуальность и стремлением к саморазвитию.

Тем не менее обнаружена и работа принципа системогенеза «минимального обеспечения функциональных систем»: система компонентов инновационной культуры работает тогда, когда не все ее компоненты созрели.

Подтверждением этому служат результаты кластерного и дискриминантного анализа. Взаимодействие компонентов обнаруживается уже на первом этапе обучения в вузе (в первой группе), а показатели в пятой группе статистически значимо выше, чем в предшествующих.

Таким образом, эмпирическое исследование позволило установить психологическую структуру инновационной культуры будущих педагогов в период обучения в вузе, состоящую из когнитивного, деятельностного, ценностного, индивидуально-психологического, личностно-смыслового компонентов, находящихся в отношениях системогенеза.

На первом этапе обучения стиль жизненной активности студента обеспечивается в основном механизмами замещения (45,9 %) и вытеснения (39,2 %), далее преобладает механизм проекции (36,9 %); на последних двух этапах устойчиво проявляется механизм компенсации (47,4 % и 49,8 %) и рационализации (42,6 % и 41,5 %). Устойчивость и преобладание компенсации в сочетании с рационализацией указывает на то, что студенты готовы присваивать себе свойства, достоинства, ценности, поведенческие характеристики идеальной для них личности, проявляется желание повысить чувство самодостаточности, самооценки, готовность объяснять как ошибки, так и успехи собственной деятельности.

Мотивы претерпевают иерархическое преобразование. Если на первом этапе прагматический мотив был преобладающим (52,6 %) при ярко выраженном мотиве сотрудничества (31,6 %), то уже на втором первую строчку занял мотив совместного достижения (58,6 %), а вторую – познавательный мотив (37,9 %), что объясняется потребностью студента достичь желаемого и высоко оцениваемого результата одновременно с пониманием того, что на данном этапе это возможно в совместной деятельности. На третьем этапе самоактуализация (33,3 %) и творческая деятельность (55,6 %) становятся главными движущими силами учебно-профессиональной деятельности студента и задают темп его личностного развития. На последнем этапе при сохранении мотива творческой деятельности (41,6 %), желания преобразования предмета учебно-профессиональной деятельности возникает мотив престижа (33,3 %). Показательно, что мотив престижа появляется не на первых этапах профессионального обучения, а именно тогда, когда студент апробировал профессиональные умения, освоил теорию профессии, проявил себя в творческой деятельности, испытал собственные возможности в профессии, и это стало его достоянием. Престиж формируется именно на основании усвоения содержания профессиональной подготовки, освоения опыта инновационной культуры, апробации собственного потенциала на практике.

Анализ динамики инновационно важных качеств показывает, что в целом их уровень изменился от преобладающего среднего (34 %) до верхней границы выше среднего (65 %).

Изменения таких качеств, как лидерство, коммуникабельность, ответственность, решительность, происходит сразу на этапе первичной практической деятельности. Эти качества не только инновационно важные, но и профессионально важные, их актуализация и закрепление в способах учебно-профессиональной деятельности профессионально необходимы. Без изменений остаются на первом и втором этапах инициативность (ниже среднего уровня – 19 %), организаторские способности (средний уровень – 23 %), упорство (средний уровень – 21 %), работоспособность (средний уровень – 15 %). Стабилизацию в развитии этих качеств мы объясняем закреплением ресурсного качества в способах учебно-профессиональной деятельности студента, поскольку именно эти качества приносят положительный или комфортный (удовлетворяющий потребность) результат, позволяют ему закрепить свою профессиональную позицию. Этот ресурс, развиваясь, стабилизируется, закрепляется в способах поведения и деятельности. Интенсивное развитие инновационно важных качеств обнаруживается на четвертом этапе: существенно изменяется оценка уровня упорства, работоспособности, организаторских способностей, решительности. Эти качества оцениваются на уровне «выше среднего» и, таким образом, не достигают высшего уровня, что дает возможность исследовать их развитие и в поствузовский период.

Проведенное исследование и последовавшая за ним организация совместной работы со студентами по самоанализу результатов позволили обозначить перспективы саморазвития студентов в области развития инновационной культуры.

Намеченные студентами ближайшие задачи совершенствования собственного личностного ресурса конкретизированы и дифференцированы следующим образом: 1) конкретизация учебных и профессиональных намерений и планов; 2) конкретизация представлений о себе, выделение собственных возможностей, высокая самооэффективность; 3) ориентация на содержательные и статусные характеристики профессии; 4) ориентация на достижение успеха: «разобраться в ошибках и идти вперед».

#### *Библиографический список*

1. Абульханова, К.А. О субъекте психической деятельности [Текст] / К.А. Абульханова. – М.: Наука, 1973. – 288 с.
2. Большаков, В.П. Культура как форма человечности [Текст] / В.П. Большаков. – Великий Новгород, 2000. – 220 с.

3. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Академия : Смысл, 2005. – 346 с.
4. Пригожин, А.И. Нововведения: стимулы и препятствия: Социальные проблемы инноватики [Текст] / А.И. Пригожин. – М.: Политиздат, 1989. – 270 с.
5. Романова Е.С. Психологические основы профессиографии [Текст] / Е.С. Романова, Г.А. Суворова. – М.: МПГУ им. В.И.Ленина, 1990. – 182 с.
6. Рубинштейн, С.Л. Человек и мир [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М.: Наука, 1997. – 191 с.
7. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 712 с.
8. Серый, А.В. Ценностные ориентации личности в структуре профессионально значимых качеств практических психологов [Текст] : автореф. дис. канд. психол. наук / А.В. Серый. – Иркутск, 1996. – 25 с.
9. Слободчиков, В.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности [Текст] / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 320 с.
10. Фельдштейн, Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности [Текст] : избр. труды / Д.И. Фельдштейн. – М.: МПСИ: Флинта, 2004. – 670 с.
11. Фонарев, А.Р. Формы становления личности в процессе ее профессионализации [Текст] / А.Р. Фонарев // Вопросы психологии. – 1997. – №2. – С.88–93.
12. Хорни, К. Культура и невроз [Текст] / К. Хорни / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 288 с.
13. Шейн, Э.Х. Организационная культура и лидерство [Текст] / Э.Х. Шейн. – СПб.: Питер, 2002. – 336 с.
14. Шильштейн, Е.С. Уровневая организация системы Я [Текст] / Е.С. Шильштейн // Вестник МГУ. Сер.14. Психология. – 1999. – № 2. – С. 34–45.
15. Шумакова, О.А. Освоение опыта инновационной культуры: практика психотехнологического содействия [Текст] / О.А. Шумакова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2008. – № 8. – С. 117–129.

*С.В. Санникова*

## **ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ**



*Социальная жизнь содействует тому, чтобы сделать умственные процессы обратимыми и вызвать этим появление логического рассуждения*

Жан Пиаже

XXI век все больше раскрывает себя как новая историческая эпоха, которую часто обозначают термином «постсовременность». Разрушая устоявшиеся традиции, он бросает новые вызовы обществу и его основным институтам, в том числе образованию.

Образование играет огромную роль в устойчивом развитии общества и государства. Оно все в большей мере рассматривается как агент будущего, призванный обеспечивать становление человека в культуре.

Современное российское общество проходит через полосу сложных социокультурных трансформаций, затрагивающих все аспекты его жизнедеятельности. Реформы обусловлены как внутренними импульсами, так и общемировыми тенденциями, связанными с переходом в новую, постиндустриальную фазу жизни. Хорошо известно, что сегодняшняя постиндустриальная эпоха находится под влиянием таких процессов, как расширение мирового рынка и глобализация. В условиях нарастания процессов мировой интеграции и глобализации во всех сферах человеческой деятельности развитие мира в политическом, экономическом, социальном и интеллектуальном плане характеризуют две взаимосвязанные и противоположные тенденции: интегрирующая и дифференцирующая. Первая предполагает социокультурное сближение, взаимопроникновение культур, вторая – рост национального самосознания, активизацию интереса к собственным культурно-историческим истокам. Мы наблюдаем унификацию культурной жизни, в результате которой человек находится на рубеже культур в современной социокультурной ситуации.

Особенности течения современных модернизационных процессов и социокультурной реформации выводят образование в центр осмысления реальностей и перспектив российского общества в качестве основного фактора обеспечения необходимого «культурного сдвига». Закономерно встает вопрос о приобщении человека XXI века к мировой культуре, о приближении его культурного уровня к европейскому стандарту, о владении несколькими иностранными языками, что в свою очередь требует формирования языковой личности нового типа, обладающей набором компетенций, составляющих основу современной системы обучения. Сегодня востребован специалист, обладающий самой широкой палитрой профессионально значимых качеств, умеющий общаться с представителями иноязычной культуры в рамках своей профессиональной деятельности.

В нормативных документах в области образования (Закон РФ «Об образовании», Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года, Закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» и др.) особое внимание уделяется формированию ключевых компетенций в сфере коммуникации и культуры. Это говорит о потребности формирования социокультурной компетенции будущих специалистов и ее реализации в образовательной практике как неотъемлемой составляющей профессиональной подготовки.

Осознание важности перемен, происходящих в обществе, обуславливающих изменение заказа на подготовку педагогических кадров, собственная потребность в профессиональной педагогической самореализации подтолкнули нас к научно-практическому исследованию проблемы формирования социокультурной компетенции будущих учителей.

Актуальность проблемы формирования социокультурной компетенции будущих учителей на социально-педагогическом уровне обусловлена наличием несовпадений между новым пониманием социальной миссии образования в мире, где ключевая роль отводится личности учителя, и реальным потенциалом большинства учителей, чья профессиональная подготовка не обеспечивает готовности к работе в новых политических, социокультурных, экономических условиях.

Развитие общества продуцирует возникновение, содержательное оформление, технологическое обеспечение и динамику педагогической профессии, нацеленной на формирование личности нового типа, соответствующей требованиям глобальной рыночной экономики.

В отечественной педагогике имеется научный потенциал и опыт практической деятельности, содержащие основы для разработки концепта вторичной языковой личности. Значительный вклад в теорию формирования социокультурной компетенции при обучении иноязычному общению внесли Т.Н. Астафурова, Г.А. Воробьев, В.П. Мильруд, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова и др.

Проблемы, связанные с социокультурным компонентом содержания обучения иностранному языку, нашли свое отражение в исследованиях А.Я. Касюк, В.В. Ощепковой, В.П. Сысоева, С.Г. Тер-Минасовой и др. Эти труды отражают многообразие научных идей и практических подходов к решению исследуемой проблемы.

Однако формирование социокультурной компетенции будущих учителей в основе своей не имеет достаточного научно-педагогического обоснования, в практике подготовки будущих учителей по-прежнему доминируют технологии, рассчитанные на репродуктивное усвоение иностранного языка. Концепт социокультурного образования, в основе которого лежит теория развития

языковой личности нового типа, способной к продуктивной и адекватной межкультурной коммуникации, применяется не систематически.

Новая модель языкового образования требует перестройки содержания и технологического обновления языковой подготовки, создания условий для развития нового типа социально-культурной ориентации и жизнедеятельности, направленной на саморазвитие и самосовершенствование. Вышеизложенное определяет решение проблемы формирования социокультурной компетенции будущих учителей на научно-теоретическом уровне.

Анализ проблемы формирования социокультурной компетенции будущих учителей осуществляется в общем контексте профессионально-педагогической подготовки (А.Ф. Аменд, Ю.К. Бабанский, В.А. Сластенин, А.В. Усова, Н.М. Яковлева и др.) и источниках профессионального развития.

Множество работ посвящено профессиональному развитию учителя иностранного языка с акцентом на методическое мастерство (Е.И. Пассов, Н.В. Языкова), языковое развитие (И.А. Зимняя), автономию (Е.Н. Соловова), билингвальную подготовку (В.В. Сафонова), но методические аспекты формирования социокультурной компетенции будущих учителей оказались недостаточно исследованными.

Обобщение педагогического опыта, собственная деятельность в качестве преподавателя иностранного языка дают возможность сделать вывод о том, что новая технология социокультурного образования требует учитывать культурную специфику повседневного и профессионального общения своей страны и стран изучаемого языка. Практическое значение формирования социокультурной компетенции будущих учителей заключается в обеспечении соответствующим дидактическим материалом на кросс-культурной основе.

В связи с этим особую значимость приобретают вопросы научно-методического обеспечения организации изучаемого процесса, что предопределяет научно-методический уровень актуальности названной проблемы.

Всестороннее изучение проблемы формирования социокультурной компетенции будущих учителей, определение разработанных и малоизученных аспектов предполагает прежде всего обращение к ее генезису. Анализ историографии исследуемой проблемы позволил нам выделить три этапа ее становления.

На *первом этапе* (1960–1970 гг. XX в.) происходит становление и развитие понятийного аппарата исследуемой проблемы в общем контексте понятия «компетенция», появляются предпосылки разграничения понятий «компетенция», «компетентность», вводится понятие «коммуникативная компетенция». Идея формирования социокультурной компетенции будущих

учителей не является предметом специального изучения на данном этапе становления понятийного аппарата проблемы.

*Второй этап* (1980–1990 гг. XX в.) характеризуется использованием категории «компетенция»/«компетентность» в теории и практике обучения неродному языку, а также в обучении общению. Этот же период отмечен значительным обогащением понятия «коммуникативная компетенция» данными деятельностных теорий, положивших начало активному внедрению коммуникативного метода обучения иностранному языку (У. Литлвуд, Г. Олрайт, Е.И. Пассов, Э.П. Шубин и др.), что послужило отправной точкой в изучении социокультурного компонента иноязычного общения.

Данный процесс сопровождался радикальными изменениями социальной жизни нашей страны. Стремительное вхождение в мировое сообщество открыло новые возможности и перспективы сотрудничества, что способствовало развитию диалога культур как сравнения, взаимодействия и понимания иных культурных ценностей.

В новых условиях стало очевидно, что радикальное повышение уровня обучения коммуникации, общению между людьми разных национальностей может быть достигнуто только при наличии ясного понимания и реального, действенного учета социокультурного фактора [5].

Развитие социально-экономических и культурных связей послужило импульсом процесса изучения проблемы формирования социокультурной компетенции.

Характерной особенностью второго этапа является дифференцированное рассмотрение видов компетенций в зависимости от рода деятельности. Появление на педагогической авансцене понятий «компетенция»/«компетентность» побуждает ученых начать исследование содержания и структуры профессиональной компетенции, в частности, профессионально-педагогической и строить обучение с ориентацией на ее формирование как конечный результат образования (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.А. Петровская).

Подводя итоги второго этапа, подчеркнем, что к его завершению систематическое изучение социокультурного компонента коммуникативной компетенции привело к разработке отдельных аспектов процесса формирования социокультурной компетенции будущего специалиста в системе высшего образования без учета особенностей профессиональной деятельности.

Интеграция России в европейское образовательное сообщество в рамках Болонского процесса потребовало целенаправленной корректировки профессионального образования и актуализировало тему компетенций.

*Третий этап* (с конца 90-х гг. по н. вр.) развития проблемы формирования социокультурной компетенции будущих учителей протекает в

условиях реформирования образования на основе компетентностной модели качества подготовки специалистов (В.И. Байденко, И.А. Зимняя, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской и др.).

Компетентностный подход рассматривается как один из важных концептуальных принципов, определяющих современную методологию обновления содержания образования. Ссылаясь на международный опыт, можно утверждать, что понятие «ключевые компетенции» выступают в этом контексте в качестве центрального понятия, так как именно компетенция обладает интегративной природой, объединяет знания, навыковую и интеллектуальную составляющие образования, обуславливает перестройку его содержания в направлении формирования «от результата». Важно отметить, что компетентность в иноязычном образовании ассоциируется с понятием «коммуникативная компетенция».

Особенностью третьего этапа становления проблемы формирования социокультурной компетенции будущих учителей являются исследования с акцентом на социально-психологический и коммуникативный аспекты компетенции учителя. При моделировании целостного образа компетентного учителя с высоким уровнем развития общей культуры предполагается, что человек культуры – свободная, духовная личность, ориентированная на ценности мировой и национальной культуры, способная к творческой самореализации, нравственной саморегуляции и адаптации в изменяющейся социокультурной среде.

Современный этап становления проблемы формирования социокультурной компетенции будущих учителей характеризуется комплексным изучением исследуемой проблемы, разработкой разнообразных подходов и научных направлений, вызванных возросшими требованиями к подготовке специалиста, предполагающими систематизацию процесса формирования социокультурной компетенции будущих учителей.

Анализ историографии проблемы показал, что в педагогической науке к настоящему времени накоплен определенный теоретический и практический опыт в области исследуемой проблемы, что делает необходимым и возможным построение на данной основе системы формирования социокультурной компетенции будущих учителей в условиях высшего профессионального образования.

Проведенный нами анализ современной отечественной и зарубежной литературы позволил выделить основные функции социокультурного образования и обобщить совокупность его характеристик, определяющих социокультурный аспект как инновационную развивающуюся структуру. Наиболее важными функциями социокультурного образования являются: 1) образовательная; 2) развивающая, 3) информационная; 4) прогностическая; 5)

исследовательская; 6) проектировочная; 7) внедренческая. Данные функции определили характеристики социокультурного образования как инновационной структуры: открытость, адресность образовательных программ, вариативность форм и режимов обучения, динамичность, гибкость, мобильность, адаптивность, нелинейность учебного процесса, рефлексивный характер обучения, опора на взаимосвязь фундаментализма профессионального образования с новыми социокультурными ценностями. Выделенные функции и характеристики позволяют считать социокультурный аспект обучения иностранному языку эффективным ресурсом социального, профессионального и личностного развития субъекта обучения, а также теоретически обосновать и построить на их основе систему формирования социокультурной компетенции будущего учителя.

В связи с изменением социокультурного контекста парадигмы образования основополагающими в нашем исследовании являются личностно ориентированный и компетентностно-деятельностный подходы.

Ключевой идеей личностно ориентированного обучения является представление о личности как о цели и факторе образовательного процесса, что предполагает создание условий для полноценного проявления и развития личностных функций субъектов обучения.

Компетентностный подход усилил проблемно-исследовательскую, практико-ориентированную направленность и воспитательную функцию учебного процесса, прикладной характер всех видов студенческой практики с выполнением различного рода проектов, активизировал самостоятельную работу студентов.

Деятельностный подход предполагает учет адресности подготовки будущих учителей, реальных потребностей заказчика (школы) как по характеру и содержанию подготовки, так и по обеспечению постоянной обратной связи во время обучения и по окончании курса обучения.

Взаимодополняющая разработка вышеперечисленных подходов обеспечивает системность организации процесса формирования социокультурной компетенции будущих учителей в условиях повышения требований к содержанию их профессиональной деятельности.

Императив инновационного развития страны в числе ключевых задач ставит задачу подъема профессионального образования. Именно образование – как система формирования интеллектуального капитала нации и как одна из главных сфер генерации новаций – создает базовые условия для быстрого роста рынка на основе обновления технологий. Обучение новых поколений и подготовка кадров должны носить опережающий характер.

Общество требует инновационной системы образования. Системы, которая могла бы формировать у будущих специалистов способности к

самообразованию как деятельности, направленной в будущее, воспитывать социальную ответственность, уверенность в своих профессиональных силах.

Учитывая современные требования к уровню подготовки будущего учителя, мы скорректировали программу курса «Практика устной и письменной речи» и «Теория и методика обучения иностранному языку» с целью оптимизации процесса формирования социокультурной компетенции будущих учителей. На уровне стратегии наша программа опирается на существующие образовательные стандарты и федеральные и региональные программы. Основное отличие скорректированной программы от других языковых программ заключается в определении адресата и проведении системного анализа потребностей курса, уточнении формулировки целей курса, сужении и фиксации их на уровне задач, в отборе содержания курса, создании структурной модели данного курса.

Все зарубежные и отечественные методисты (Janice Yalden, David Nunan, Elite Olshtain, Г.А. Китайгородская, В.В. Сафонова, И.Л. Бим и др.) при изучении реальных потребностей образовательной системы в разработке того или иного курса предлагают отталкиваться от следующих системных позиций:

- определение реального социально-политического контекста использования данного иностранного языка в обществе;
- определение возможных моделей использования языка в реальной практике общения в жизни;
- определение потребностей отдельных групп учащихся, обусловленных спецификой учебной среды и реальным опытом изучения языка в прошлом;
- определение потребностей образовательной системы, обусловленных объективными и субъективными факторами ее развития.

В контексте изложенных позиций предложенная нами программа является инновационной, поскольку обеспечивает непрерывное многоуровневое развитие социокультурной компетенции, формирование коммуникативных навыков, критического мышления, изучение культурных особенностей англоязычных стран в сопоставлении с культурой родной страны, формирование поведенческих стереотипов и профессиональных навыков, необходимых для успешной социальной адаптации в современных условиях.

Как уже отмечалось выше, современная концепция языкового образования требует прежде всего перестройки содержания и технологического обновления языковой подготовки. Вслед за В.В. Краевским мы понимаем категорию «содержание образования» как «педагогически адаптированную систему знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру, усвоение которой обеспечивает развитие личности».

При отборе содержания обучения иностранному языку учитывались дидактические, методические и лингвистические принципы отбора, разработанные И.Л. Бим, Н.Д. Гальсковой, Г.А. Китайгородской, А.А. Мирюловым, В.В. Сафоновой.

Нами были сформулированы следующие критерии отбора социокультурного содержания обучения будущих учителей иностранного языка:

- актуальность и современность осваиваемого содержания;
- мотивированность освоения учебного материала;
- соответствие направлений обновления содержания и форм педагогической деятельности требованиям новых школьных и вузовских стандартов;
- реальная индивидуализация учебного процесса.

Критерий актуальности и современности содержания обучения иностранному языку непосредственно связан с аутентичностью. Данная особенность содержания обучения проявляется в том, что учебный материал должен представлять собой образцы естественной речи носителей языка, знакомить студентов с типичными правилами их поведения, с культурой страны изучаемого языка. Аутентичные материалы, содержащие фактический и речевой материал, способствуют формированию социокультурной компетенции, являющейся необходимым условием при ориентации обучения иностранному языку на реальное общение с представителями иной культуры. Мы использовали в работе на различных ступенях обучения такие курсы, как *New Cambridge English Course* (1–3 уровни), *Follow Me (BBC)*, *Language in Use*, *Click On*, *True to Life* и др.

Важнейшим фактором, стимулирующим процесс иноязычного речевого общения, следует считать мотивацию усвоения иностранного языка. Поскольку мотивация – явление многогранное, содержание обучения должно включать в себя целый комплекс средств для ее поддержания. Информация по темам в рамках курса «Практика устной и письменной речи» была структурирована в виде проблемных ситуаций-оценки и ситуаций-иллюстрации. Ситуации-оценки содержали социокультурные и коммуникативные ошибки, но предлагалось готовое решение из создавшегося положения. Перед студентами стояла задача проанализировать неправильно принятое решение. При этом ключевыми и решающими параметрами применения метода анализа ситуаций явились те, которые присущи данному индивиду: личный опыт, контекст деятельности, интересы и склонности, эмоции и чувства, мировоззрение, статус в коллективе. Применение метода анализа способствовало активизации познавательной деятельности студентов, формированию положительной мотивации на профессиональное становление.



Ситуации-иллюстрации представляли собой образцы-эталоны, описывающие поиск конструктивного межкультурного общения. На данном этапе мы предпочли использовать видеоситуации (аутентичные курсы «*Follow Me*», «*New Interchange*», «*Connect with English*» и др.), так как они обладают большей информативной ценностью, чем простое описание ситуаций, что обусловлено синхронным речевым и экстралингвистическим поведением действующих лиц.

В процессе работы с обновленным содержанием обучения иностранному языку мы пришли к выводу, что достичь оптимальных результатов формирования социокультурной компетенции возможно только при использовании современных инновационных приемов и технологий обучения, позволяющих выстроить образовательный процесс как открытый, ценностно-ориентированный и интерактивный.

«Технология обучения» в нашей работе понимается как «целенаправленное, последовательное описание деятельности учителя и учащихся в процессе достижения поставленных дидактических целей» [3].

В практической деятельности основной акцент мы делали на те инновационные технологии, которые позволили реализовать интеграцию базовых компетенций и были направлены на развитие социокультурных, коммуникативных и когнитивных способностей обучаемых, позволяющих формировать профессиональные и личностные качества, обогатить их социальный опыт.

С позиции личностно ориентированного и компетентностно-деятельностного подходов в системе формирования социокультурной компетенции была создана типология технологий, в которой мы выделили ***технологии обучения в сотрудничестве, когнитивно-коммуникативные и информационно-коммуникационные технологии.***

Основными характеристиками технологии обучения в сотрудничестве являются коммуникативная и социальная направленность, интерактивность, сотрудничество участников в групповых формах взаимодействия, необходимость принятия совместных решений, рефлексия. Преподаватель при применении данной технологии выступает в роли консультанта. Технология обучения в сотрудничестве позволяет интегрировать процессы развития социокультурной и методической компетенций. В нашей работе мы широко использовали дидактические и ролевые игры, драматизацию, написание сценариев и др. Ролевая игра представляет собой мощный стимул к овладению языком. Студенты применяют социокультурную информацию в ролевых играх, моделируя ситуацию межкультурного общения.

Драматизация, на наш взгляд, в большей степени, по сравнению с другими приемами технологии сотрудничества, способствует формированию и

развитию социокультурной компетенции и ознакомлению с иными культурами. Урок-мюзикл готовился по собственному сценарию, основанному на аутентичных материалах: «My Fair Phonetics» – «My Fair Lady», «Really Love Story» – «Shrek», «Happy Birthday» – «Winney the Pooh».

Когнитивно-коммуникативная технология характеризуется в первую очередь своей направленностью на развитие учебно-познавательной компетенции, а уже затем на развитие компонентов коммуникативной компетенции, в нашем случае – социокультурной компетенции будущих учителей. Данная технология развивает интеллектуальные способности студентов, приучает их к наблюдательности, рефлексии, формирует учебно-исследовательские умения, развивает критическое мышление, стратегии понимания устных и письменных текстов. Приемы технологии включали коллажирование, проектный метод, кейс-метод и др.

Спектр проектной деятельности студентов был широк и разнообразен. Примером может служить проект «Национальные стереотипы» («National Identity»), участие в котором принимали носители языка – студенты и преподаватели из США. Общеизвестно, что стереотипы основаны либо на недостатке информации и предубеждении, либо на ложных и тенденциозно поданных сведениях, почерпнутых из средств массовой информации. Заинтересованность культурным разнообразием Планеты, ролью стереотипов в межкультурном общении побудила студентов исследовать эти проблемы в процессе работы над проектом. Феномен социокультурной грамотности предполагает обучение культуре общения, развитие способности понимать и ценить культуру других народов, формирование непредвзятого взгляда на мир, ломку сложившихся стереотипов, искажающих восприятие иной культуры.

Разработчики проекта Светлана Гончарова, Дарья Плаксина, Яна Ридель получили дипломы генерального консульства США (г. Екатеринбург) за умение самостоятельно конструировать собственные знания.

Участие студентов в проекте, посвященном 200-летию установления дипломатических отношений между США и Россией *Closer than We Think* и *John Quincy Adams*, способствовало вовлечению в процесс поиска и обработки информации, в течение которого происходило накопление, организация и структурирование знаний о мире, т.е. осуществлялось конструирование тезауруса культурно-языковой личности. Выбранные направления включали в себя тематические лекции для школьников (Екатерина Карамова и Екатерина Светлова), создание сайта, посвященного жизни и деятельности Джона Куинси Адамса (Николай Кравчук, Андрей Масленников), создание электронного учебника «John Quincy Adams» (Анна Первушина и Анна Кириллова) и др. Работа над данным проектом показала эффективность разработанной нами системы формирования социокультурной компетенции будущих учителей. В

рамках презентации проекта все его участники свободно общались с носителями языка: вице-консулом США, доктором Вирджиллом Стромайером, профессором Северо-Западного университета Ирвином Вейлом, актером Джеймсом Куком, исполнившим роль Адамса. Студенты получили высокую оценку со стороны Офиса английского языка в посольстве США (г. Москва) – все участники проекта были награждены дипломами и памятными подарками, а учебник вошел в сборник электронных методических материалов для преподавателей английского языка России.

Для оптимизации учебной педагогической практики в ходе формирования социокультурной компетенции будущих учителей нами был использован российско-голландский проект международного бюро CROSS по использованию рефлексии «Инновации в подготовке учителя». В рамках семинарско-практических занятий по курсу теории и методики преподавания иностранного языка в соответствии с теоретико-методологической базой исследования мы использовали видеокурс «Размышления о процессе учения и обучения» («Reflecting on Learning and Teaching»), теоретическая основа которого написана методистом Университета Кембридж Патрисией Аренс, спектр уроков подобран и прокомментирован профессором МГУ им. М.В. Ломоносова Е.Н. Солововой. В данном курсе получили отражение новые концепции развития языкового образования, направленные на формирование базовых компетенций, в число которых входит исследуемая нами социокультурная компетенция. Осмысление достоинств и недостатков уроков, обсуждение различных технологий учения и обучения, анализ различных точек зрения способствовал обогащению будущих учителей арсеналом практических приемов и методов.

Вектор информационно-коммуникационных технологий был направлен в сторону развития и совершенствования социокультурной компетенции за счет усложнения типов проектов, увеличения автономии студентов.

Особенностью использования проектной методики было привлечение ресурсов Интернет, что позволило создать аутентичную виртуальную интерактивную языковую среду. Международный E-mail проект I\*EARN (International Education and Resource Network) предоставил уникальную возможность создать реальную языковую среду. Будущие учителя явились участниками проектов «Facets of Tolerance», «Yet to Know Others», «Think, Wonder Projects» и др. Характерной особенностью данных проектов являлась межпредметная направленность, они носили креативный характер и имели социальную значимость. Участие в проектах способствовало обогащению культурного опыта с точки зрения современной социокультурной ситуации.

Потенциал международного E-mail проекта в этом плане был безграничен, так как общение через Интернет является реальной

межкультурной коммуникацией, что позволяет применять на практике социокультурные знания и одновременно служит источником новой социокультурной информации. Новым направлением в информационных проектах явилась работа по отбору материала для Краткого методического глоссария по дисциплине «Теория и методика преподавания иностранного языка». Необходимость создания терминологического словаря была вызвана современной потребностью: изменились цели обучения, потребности студентов и общества, заинтересованных в интенсификации обучения, содержание методических терминов, – а также расхождением в терминологическом аппарате английского и русского языков. При создании Глоссария были учтены европейский опыт и российская практика преподавания языка последних лет.

Обобщая вышеизложенное, можно утверждать, что проблема эффективного обучения иностранному языку приобретает новые приоритеты. Для подготовки специалистов, способных к продуктивному общению, необходимо изменить целенаправленность обучения: заменить цель формирования и развития навыков и умений, необходимых для учебной коммуникации, ориентированной на *процесс*, на цель с ориентацией на *результат*, заключающуюся в подготовке к реальному общению с представителями других культур в бытовой и профессиональной сфере.

Представление о достигнутом результате у каждого человека будет индивидуальным в силу его многочисленных социальных функций. Основываясь на данном положении, можно заключить, что целью обучения иностранному языку становится не набор конкретных умений, а формирование такой языковой личности, которой иностранный язык нужен для «общения в реальных ситуациях», «для жизни» и которая будет в состоянии осуществлять эффективное общение с представителями других культур.

Такая постановка вопроса в области целеполагания фокусирует внимание на содержательном аспекте обучения иностранному языку и технологиях обучения.

Дискуссия об особенностях взаимодействия образования и культуры, развернувшаяся в последние годы в современной зарубежной и отечественной педагогике, привела к одному основному выводу: ни один из элементов образовательного процесса, включая его содержание и результат, не свободен от воздействия факторов культурной среды. Культура представляет собой сложнейший феномен, определяющий систему ценностных ориентаций как общества в целом, так и отдельной личности – носителя определенной культуры. Сопоставительное изучение культур возможно только через механизм культурных универсалий и рассмотрения параметров каждой культуры во внутренне обоснованном аспекте. При этом каждая культура находит свое отражение в ее носителе – языке данной культуры. На основании

этого можно трактовать современную глобальную цель обучения иностранным языкам как соизучение языка и культуры.

### *Библиографический список*

1. Грищенко, В.Н. Концепция компетентностного подхода и профессиональное воспитание в высшей школе [Текст] / В.Н. Грищенко // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 2. – С. 81–83.
2. Звенигородская, Г.П. Рефлексивное образование: феноменологический подход [Текст] : монография / Г.П. Звенигородская. – Хабаровск: изд-во ХГПУ, 2001. – 350 с.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2001. – 272 с.
4. Серегина, Г.А. Модельные представления о личности выпускника педагогического вуза [Текст] / Г.А. Серегина // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 1. – С. 51–58.
5. Тер-Минасова, С.Г. Война и мир языков и культур [Текст] / С.Г. Тер-Минасова // М.: СЛОВО/SLOVO, 2008. – 342 с.
6. Erridge A., Fee R., Mellroy J. Public Sector Quality: Political Project or Legitimate Goal? [Текст] // International Journal of Public Sector Management. – 1998. – Vol. 11. – Issue 5. – pp. 341–353.
7. Bottery M. Education and Globalization: Redefining the Role of the Educational Professional [Текст] // Educational Review. – 2006. – Vol.58. – Issue 1. – pp. 95–113.
8. Hopkins D., Stern D. Quality Teachers, Quality Schools: International Perspectives and Policy Implications [Текст] // Teaching and Teacher Education. – 1996. – Vol. 12. – pp. 501–517.
9. Slivensky S. The European Center for Modern Languages: Recent projects [Текст] // Language Teaching. – 2008. – Vol. 41. – Issue 3. – pp. 435–443.
10. Welsh J.P., Metcalf J. Cultivating Faculty Support for Institutional Effectiveness Activities: Benchmarking Best Practices [Текст] // Assessment and Evaluation in Higher Education. – 2003. – Vol. 28. – Number 1. – pp. 33–45.

*Е.В. Калугина*

## **ОСОБЕННОСТИ АУДИОЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ**

*Изучение иностранного языка есть расширение сферы всего того,  
что мы вообще можем изучить*  
Ханс Георг Гадамер

В современных условиях России утверждающиеся социально-экономические отношения прогнозируют новые целевые установки инновационных стратегий образовательного процесса, содержания образования, сущность которых заключается в поиске альтернативных моделей образовательных систем, в разработке многополярных и многовариантных образовательных технологий, рассматриваемых в контексте культуры и творчества.

Проблема поиска оптимальных путей повышения эффективности обучения иностранному языку сегодня приобретает особую актуальность в связи с интенсивным развитием международных связей во всех сферах жизнедеятельности, созданием единого мирового образовательного пространства, развитием концепции межкультурной коммуникации, многоязычного многокультурного образования.

Актуальность изучаемой проблемы находит отражение и в государственных документах в области образования. Национальная доктрина образования в Российской Федерации на период до 2025 года «...признает образование сферой накопления знаний и умений, создания максимально благоприятных условий для выявления и развития творческих способностей каждого гражданина России» [4].

В соответствии со статьей 1 Закона Российской Федерации «Об образовании» Федеральная программа развития образования является организационной основой государственной политики Российской Федерации в области образования. Главной целью Программы является «...развитие системы образования в интересах формирования гармонично развитой, социально активной, творческой личности». В соответствии с Программой «одним из основных направлений развития высшего образования является: обеспечение условий для развития личности и творческих способностей студентов, индивидуализации форм, методов и систем обучения, в том числе на основе вариативных профессиональных образовательных программ высшего образования» [2].

В контексте современных тенденций обновления содержания образования внимание специалистов акцентируется на переосмыслении и актуализации феномена развития творческих способностей.

Мы предприняли попытку решить вышеуказанную проблему, проведя исследование, идея которого заключается в использовании при аудиолингвальном обучении музыкально-песенного материала как средства

познания иностранного языка в эмоционально-звуковой форме и как эффективного полисенсорного стимулятора развития творческих способностей будущих учителей.

Исследовательская работа проводилась в период с 2003 по 2009 гг. в Челябинском государственном педагогическом университете, базовыми явились группы студентов следующих факультетов: филологического, исторического, физического, математического, подготовки учителей начальных классов, коррекционной педагогики.

Развитие аудиолингвального направления определилось концепциями бихевиоризма (Дж. Уотсон) и структурализма (Л. Блумфилд) [1]. Не меньшее влияние имели положения сравнительной психологии (Э. Торндайк) [5] и гештальтпсихологии (К. Коффка) [3]. Это позволило утверждать методистам Р. Ладо [8, с. 34] и Ч. Фризу, что между знаниями о языке и владением им нет никакой связи [7, с. 60]. Если при этом учесть ту роль, которая отводилась К. Коффкой подражанию и проблеме образца для подражания в обучении, то становятся понятны такие методические принципы аудиолингвального направления, как обучение на основе подражания готовым образцам без теоретического осмысления и без опоры на языковой опыт, приобретенный в родном языке; основной вид упражнений – механическая тренировка [3, с. 89].

Новое направление аудиолингвального обучения утверждает приоритет устной речи над письменной (отсюда устное опережение в работе и организация занятий в последовательности от слушания и воспроизведения образцов речи к их чтению и письменному воспроизведению), направленность занятий на формирование речевых навыков в результате выполнения тренировочных упражнений типа дрилл, преобладание интуитивного восприятия материала над его сознательным введением, а речевой практики над объяснением и комментированием вводимого материала, широкое использование страноведческой информации. Количество слов, какие будущие учителя должны усвоить в течение всего курса учебы, составляют: для вещания – 1000 единиц, для понимания на слух и письма – 3–4 тыс., для чтения – около 7 тыс. Большая часть времени (80–85 %) отводится для практики, и только 15–20 % занимают комментарии и объяснения.

В процессе овладения структурами языка выделяются четыре этапа работы: заучивание тщательно отобранных структур путем подражания, сознательный выбор новой модели при ее сопоставлении с уже усвоенными, практика в употреблении модели, свободное употребление усвоенных образцов в различных ситуациях общения.

Заслугой создателей метода является тщательная разработка методики занятий, ведущая к автоматизации учебного материала, страноведческая направленность занятий, органическое включение в систему обучения

лингафонной техники.

Музыкально-песенный материал предполагает использование особого подхода к разработке форм и методов работы с ним. Этим формам и методам следует придать коммуникативную направленность, разработать систему упражнений на основе песенного текста, при прослушивании акцентировать внимание на использование графической опоры – текста песни, подготовить ряд вопросов и ситуаций по содержанию песни. С точки зрения методики музыкально-песенный материал на английском языке может рассматриваться как 1) образец звучащей иноязычной речи, адекватно отражающий особенности жизни, культуры и быта народа страны изучаемого языка, 2) носитель культурологической информации; песня может формировать и духовную культуру учащегося, соединять в единое целое его разум и душу.

Одним из условий успешного использования песен является отбор и типологизация музыкально-песенного материала. Данный материал как один из элементов национально-культурного компонента должен отражать страноведческую специфику и обладать культурологической ценностью. Исходя из этого, были выделены следующие основные принципы отбора песенного материала: 1) принцип аутентичности, связанный с критерием культурологической ценности и обеспечивающий расширение лингвострановедческого кругозора учащихся; 2) принцип воздействия на эмоциональную и мотивационную сферу личности с учетом возрастных особенностей и интересов; 3) принцип методической ценности для формирования базовых речевых навыков и умений учащихся, который обеспечивается соответствием песенного материала тематике устной речи и чтения и другим программным требованиям обучения на данном этапе.

В зависимости от поставленной методической задачи отдельного этапа аудиолингвального обучения английскому языку, учитывая условие развивающей дифференциации, предлагаемый песенный материал может быть использован 1) для фонетической зарядки на начальном этапе занятия; 2) на этапах введения и закрепления лексического и грамматического материала; 3) на любом этапе занятия как стимул для развития речевых навыков и умений; 4) для релаксации в середине или в конце занятия, когда учащимся необходима разрядка, снимающая напряжение и восстанавливающая их работоспособность.

Для решения задачи практического владения английским языком целесообразно проводить работу по формированию умений и навыков чтения одновременно с развитием других видов речевой деятельности: аудирования, говорения и письма, так как чтение тесно связано именно с этими видами речевой деятельности. Однако на первом этапе обучения трудно сразу приступить к обучению всем видам речевой деятельности в полном объеме. Уровень подготовки студентов I курса на начальном этапе неодинаков,



зачастую отсутствуют элементарные навыки по всем видам речевой деятельности. Поэтому задачей первого этапа является корректировка, восполнение и совершенствование знаний, умений и навыков по иностранному языку.

Для развития творческих способностей будущих учителей с учетом условия эмоционально-интеллектуального стимулирования, на наш взгляд, необходимо, во-первых, определить степень сложности заданий, основанных на музыкально-песенном материале, к объектам (лингвистическим примерам), во-вторых, установить разные ступени развития творческих способностей будущих учителей при их выполнении. Разнообразное сочетание степеней сложности учебных заданий и ступеней развития творческих способностей при их выполнении позволит установить (определить) такие уровни творческой деятельности будущих учителей, которые базируются на условии развивающей дифференциации и соответствуют навыкам выполнения учебных задач.

Степени сложности музыкально-песенного материала при изучении английского языка можно установить при систематическом повышении уровня абстрактности объектов и последовательном усложнении заданий при их анализе. Языковые объекты, которые под руководством преподавателя анализируют студенты на занятиях, по уровню абстрактности можно разделить на три типа:

- а) конкретные языковые примеры (слова, грамматические конструкции),
- б) схемы, выражающие грамматические значения и отношения;
- в) лингвистические законы, существенные признаки понятий.

На основе учета разного уровня абстрактности объектов и усложнения характера заданий можно установить следующие степени сложности заданий к лингвистическим объектам:

- 1) анализ конкретных объектов;
- 2) трансформация их с целью изменения существенных свойств;
- 3) конструирование объектов по образцам, схемам и теоретическое моделирование (составление схем по образцам);
- 4) подготовка связных текстов;
- 5) упражнения понятийного характера (анализ не готовых объектов, а их существенных признаков).

В таблице представлены задания к песенному материалу, классифицированные по степени сложности (табл. 2.4).

**Таблица 2.4**

**Учебные задания музыкально-песенного материала**

SKIMMING	SCANNING	INTENSIVE	
Asking/ Answering Question	Asking/Answering Question	Asking/Answering Question	Multiple Choice

Categorizing	Categorizing	Categorizing	Note-taking
Correction	Correction	Cloze	Picture-completion
Labeling	Finding differences/ similarities	Completing	Predicting
Matching	Gap-filling	Correction	Quiz
Multiple Choice	Matching	Finding differences/ similarities	Reordering
Outlining	Multiple Choice	Gap-filling	True/False Statements
Paragraphing	Note-taking	Information Transfer	Table filling
Reordering	Quiz	Jig-saw	Translation
Summarizing	True/False Statements	Matching	
True/False Statements	Table filling	Mind-mapping	

**Asking/Answering Question** – вопросно-ответные упражнения – предполагают запрашивание и предоставление необходимой информации

**Categorizing** – деление на категории – группировка языковых или смысловых элементов согласно обозначенным категориям или определение этих категорий

**Cloze** – восстановление/заполнение пропусков – прием работы со связным текстом, в котором преднамеренно пропущено каждое *n*-е слово (*n* колеблется от 5 до 10). Задача учащихся – восстановить деформированный текст, подобрать пропущенные слова по смыслу, исходя из контекста или привычной сочетаемости слов

**Completing** – упражнение на дополнение – прием работы, основанный на отрывке текста или ряде незаконченных предложений, которые необходимо закончить, используя информацию, полученную из прочитанного текста

**Correction** – исправление – определение и корректировка языковых или содержательных нарушений в тексте

**Finding differences/similarities** – сопоставление/нахождение сходств и различий – прием работы, основанный на сравнении двух или более объектов, например: картинок, слов, текстов

**Gap-filling** – заполнение пробелов/пропусков – прием работы, в основе которого лежит методика дополнения или восстановления недостающих языковых элементов

**Information Transfer** – перекодирование информации – прием работы, заключающийся в переносе информации из одной формы ее представления в другую, например: трансформация вербальной информации (текст, предложение, слово) в невербальную (картинка, жест, пр.) или наоборот

**Jig-saw reading (listening)** «мозаика» – прием работы, основанный на разделении «банка информации», т.е. текста для чтения или аудирования. После ознакомления с определенной частью информации учащиеся обмениваются ею и восстанавливают общее содержание текста.

**Labeling** – называние – прием работы, основанный на присвоении имени анализируемому материалу (картине, диаграмме, тексту, пр.)

**Listing** – составление списка – прием работы, заключающийся в перечислении объектов или идей, связанных с определенной темой/ситуацией

**Matching** – соотнесение/сопоставление – прием работы, заключающийся в распознавании соотносящихся друг с другом вербальных и невербальных элементов, например, между картиной и предложением, словом и его определением, началом и концом предложения и т.д.

**Mind-mapping** – составление семантической карты – представление основных понятий обсуждаемой темы/проблемы в графически упорядоченном и логически связанном виде

**Multiple Choice** – множественный выбор – выбор правильного ответа из предложенных вариантов

**Note-taking** – конспектирование/составление кратких записей – прием работы, направленный на развитие умения записать кратко в форме заметок содержание прочитанного или прослушанного текста с целью зафиксировать необходимую информацию для дальнейшего

использования
<b>Outlining (making a plan)</b> составление плана – сокращение информации текста до основных идей, записанных в форме плана, т.е. по пунктам
<b>Paragraphing</b> – деление текста на параграфы – деление сплошного текста на части, согласно основной идее, содержащейся в каждой их них
<b>Picture-completion</b> – дополнение рисунка/картины – прием работы, заключающийся в восполнении недостающих частей, объектов на картине
<b>Predicting</b> – предвосхищение/прогнозирование – прием работы, направленный на развитие умения предвосхищать содержание/языковое оформление текста
<b>Quiz</b> – викторина – опрос-соревнование или опрос-игра, в которой участники отвечают на фактические вопросы общекультурного содержания
<b>Reordering (Sequencing)</b> – логическая перегруппировка/восстановление последовательности – перераспределение предлагаемого материала в логической последовательности или согласно плану. Результатом работы является воссозданный связный текст, серия картинок и т.д.
<b>Table filling</b> – заполнение таблицы – прием работы, основанный на внесении в таблицу необходимой информации
<b>Translation</b> – перевод – выражение идеи на другом языке. При этом учащиеся должны принимать во внимание лингвистические и культурные особенности языка, на который делается перевод. Перевод может быть устным и письменным
<b>True/False Statements</b> – верные/неверные утверждения – содержательный и смысловой выбор ответов или суждений, который осуществляется путем соотнесения предлагаемых высказываний с содержанием прочитанного или прослушанного текста

В пределах каждой группы этих упражнений оказываются возможными также и различные ступени развития творческих способностей будущих учителей при выполнении учебных заданий. Такие ступени устанавливаются на основе последовательного сокращения числа разъясняющих функций преподавателя в соответствии с основными компонентами развития творческих способностей.

*Первая ступень:*

- а) обосновывается важность очередного задания и выбор объектов;
- б) осуществляется детальный инструктаж будущих учителей с показом образца выполнения задания;
- в) проводится коллективный анализ объектов и пооперационный контроль (проверка правильности выполнения каждого упражнения): один студент объясняет, как выполнил задание, все слушают и сравнивают его выводы со своими. Преподаватель подводит итоги.

*Вторая ступень:*

- а) преподаватель кратко указывает цель задания (не обосновывая его важности и выбора объектов);
- б) осуществляется детальный инструктаж без показа образца выполнения задания;
- в) работа выполняется самостоятельно с заключительной проверкой результатов.

### *Третья ступень:*

работа самостоятельная; проверка результатов осуществляется в форме самоконтроля. Студенты сверяют выполненные задания с обобщенными образцами, подготовленными преподавателем, или обращаются к нему в случае затруднения.

Сочетание различных типов охарактеризованных нами степеней учебных заданий и ступеней развития творческих способностей будущих учителей при их выполнении позволяет на практическом занятии систематически повышать уровень развития творческих способностей будущих учителей, что усиливает их интерес к языку, а также качество усвоения ими знаний, умений, навыков.

С учетом использования возможностей развивающей дифференциации в процесс творческого развития будущих учителей мы а) дифференцировали творческие задания по изучению английского языка и развитию творческих способностей в соответствии с определенным уровнем готовности к творческой деятельности у отдельных студентов; б) последовательно усложнили творческие задания, создавая предпосылки для перехода с более низкого уровня развития творческих способностей к более высокому. Учитывая условие дифференциации, на наш взгляд, наиболее целесообразно использовать метод укрупнения дидактических единиц, представленный в форме «крупных блоков», метод который позволит не только решить проблему качества знаний будущих учителей, но и будет способствовать повышению творческой активности, что отвечает целям нашего исследования, к тому же, как мы говорили, фонд действенных знаний является одним из компонентов умственного развития человека вообще.

Разбиение на блоки учебного раздела ранее проводилось на основе содержательной структуры самого предмета. Не отрицая традиционно сложившейся структуры, мы предлагаем деление с учетом изменения вида учебной деятельности студента, так что содержание различных блоков отличается дидактической целью и видами деятельности обучаемых, кроме того, в предлагаемом разбиении учитываются механизмы педагогической рефлексии и мотивационная сторона учебного процесса.

Итак, изучение любой учебной темы предмета может быть разбито на серию блоков:

- 1) мотивационно-установочный,
- 2) конкретизации и углубления,
- 3) практический,
- 4) контрольный.

Раскроем содержание и назначение каждого из них применительно к разным группам будущих учителей.

1. *Мотивационно-установочный.* Основной курс обучения подразумевает

расширение лингвистических знаний, формирование и развитие навыков чтения, аудирования, говорения и письма. Аудиолингвальное обучение носит комплексный характер, хотя и проводится с незначительным устным опережением. Особенностью всех занятий по иностранному языку на первом курсе является их коммуникативная направленность. Занятия, как правило, проходят в виде неформальной беседы всех участников учебного процесса, во время которой идет живой обмен информацией (в том числе и учебной), обсуждаются по мере возможности проблемы, связанные с изучаемой тематикой. Так создаются условия для немедленной трансформации языка как объекта изучения в язык как средство общения, т.е. в тот вид, в котором он существует в реальной жизни.

Важным условием, обеспечивающим успех использования развивающих методов и приемов аудиолингвального обучения, является последовательное усложнение содержания учебной деятельности. Будущие учителя проходят ряд этапов первичного осмысления новой темы: вникают в цель ее изучения; выделяют существенное в информации преподавателя; проводят первичные обобщения. Задача формирования и расширения словарного багажа будущих учителей является первоочередной, актуальной в течение двух лет обучения.

На этапе введения лексического материала студенты догадываются о значении новых слов по контексту песен. Они пытаются объяснить новое слово, дав его дефиницию либо употребив синоним или антоним. Это порождает здоровую состязательность и сотрудничество. Такие задания требуют больших затрат умственного труда, умения ориентироваться в знаниях и манипулировать ими. Кроме того, лексические задания являются для будущих учителей первой серьезной задачей, решение которой не всегда сопряжено с сиюминутным успехом. Высокая эффективность лексических заданий приведет к интеллектуальному росту будущих учителей, росту их языковой компетенции, приобретению недостающих черт личности.

Данный факт позволил констатировать эффективность лексических заданий не только в процессе запоминания иностранных слов и формирования словарного багажа, но и при воспитании волевой и организационной стороны личности. Были установлены следующие уровни аудиолингвального обучения лексическому материалу на основе музыкально-песенного материала (табл. 2.5).

**Таблица 2.5**

**Характеристика уровней аудиолингвального обучения лексическому материалу**

Уровень	Содержательная характеристика деятельности будущих учителей начальных классов
---------	---

I	Введение лексических единиц (семантизация с использованием языковой догадки; с использованием приема исключения; посредством подстановки подходящего слова из ряда данных; путем замены в иноязычном предложении русского слова на основе выбора соответствующего из ряда данных; на основе уже известных посредством выполнения необходимых языковых операций, анализа и объяснения)
II	Подготовительные тренировочные упражнения на базе работы с текстом песен (найдите слова в тексте песен, относящиеся к данной теме; сгруппируйте слова по указанному признаку; выпишите из текста слова с общим корнем; догадайтесь о значении слов, сходных с русскими, и проверьте точность догадки по словарю; сгруппируйте выписанные из текста слова по частям речи)
III	Подстановочные и конструктивные упражнения (заполните пропуски в предложениях, выбирая слова из пар антонимов в соответствии с контекстом; из предложенных для подстановки вариантов составьте самостоятельные предложения по данному речевому образцу; вставьте недостающие слова в реплики и составьте из них диалог; вставьте подходящие по содержанию текста слова вместо подчеркнутых в предложении; сконструируйте новые предложения в соответствии с данным речевым образцом, используя наборы слов для каждого из них; подставьте необходимые глаголы говорения в диалог)
IV	Трансформационные упражнения (расширьте следующие предложения по указанному образцу, употребляя новые слова; перефразируйте услышанное предложение, употребите новые слова; замените развернутые описания в предложениях одним словом; замените в предложениях словосочетания отдельными словами, замените в диалоге одну из реплик или отдельные слова в ней; трансформируйте монологическое высказывание в диалог, трансформируйте текст из формы настоящего времени в форму прошедшего или будущего времени, соответственно меняя словоформы)
V	Упражнения для активизации лексики в речи (придумайте свою концовку песни, употребляя новые слова: составьте монологическое высказывание на основе плана и списка обязательных слов; опираясь на предтекстовые вопросы и ключевые слова, составьте план пересказа и передайте содержание песни; составьте ряд монологических высказываний по предложенной теме в песни)

2. *Конкретизация и углубление.* Грамматический материал был представлен комплексно и систематизированно в соответствии с уровнями усвоения (от репродуктивного до творческого). Выполняя грамматические задания, студенты запоминают основные грамматические явления английского языка, без знания которых невозможно естественное речевое общение, у них развивается умение правильно употреблять видовременные формы английского глагола, вырабатывается навык реального соотнесения действия с грамматическим временем.

Мы установили следующие уровни творческой работы будущих учителей при изучении грамматики английского языка (табл. 2.6).

**Таблица 2.6**

## Характеристика уровней аудиолингвального обучения грамматическому материалу

Уровень	Содержательная характеристика деятельности будущих учителей начальных классов
I	Будущие учителя анализируют готовые объекты; преподаватель обосновывает важность задания и выбор приемов, дает детальный инструктаж с показом образца, организуется коллективный разбор примеров с переходом к последующему объекту после проверки правильности выполнения примера
II	Будущие учителя трансформируют объекты (переделывают активные обороты в пассивные). Преподаватель кратко указывает цель задания, проводит детальный инструктаж без показа образца, а затем организует заключительную проверку результатов
III	Конструируются объекты по схемам; работа выполняется самостоятельно, но будущие учителя обращаются к преподавателю за консультативной помощью в случае затруднения
IV	Подводится итог занятий на понятийном уровне. Предлагаются вопросы и задания, которые способствуют отработке навыков определения грамматических явлений

Приведем примеры грамматических явлений в песнях группы «Битлз», применяемых при аудиолингвальном обучении (табл. 2.7).

**Таблица 2.7**

### Грамматические явления в песнях «Битлз»

THE BEATLES SONGS	GRAMMA PHENOMENA
<i>Act Naturally</i>	Future Simple, to be going to
<i>Another Girl</i>	Have/has got, Present Perfect, Present Continuous
<i>Can't buy me love</i>	Conditionals
<i>Do you want to know a secret</i>	Yes/no questions, some (any) + derivatives Imperative sentences
<i>Don't pass me by</i>	Present Simple, Indirect questions, Present Continuous, Imperative sentences, Sequences of tenses
<i>Help</i>	Degrees of Comparison, some (any) + derivatives, Present Perfect
<i>Here comes the sun</i>	Inversion, it seems, Present Simple, Present Perfect, Present Continuous
<i>I need you</i>	Past Simple
<i>I, me, mine</i>	Pronouns, Present Continuous
<i>I've just seen a face</i>	Subjunctive Mood, Present Perfect
<i>It's only love</i>	Should, the verb «to be»
<i>Let it be</i>	Present Continuous, Future Simple, Present Participle, time-clauses
<i>Misery</i>	Used to, Present Continuous, Present Perfect, Imperative sentences, Future Simple
<i>Mr Postman</i>	Gerund, Present Participle, Present Perfect Continuous
<i>No reply</i>	Sequences of tenses, Complex object
<i>Octopus's garden</i>	Conditionals
<i>Tell me what you see</i>	Imperative sentences
<i>The night before</i>	Past Simple, Past Simple (be), Past Continuous

<i>Ticket to ride</i>	Present Cont, Subjunctive mood, to be going to, ought to, before + Present Continuous, have/has got
<i>What goes on</i>	Special questions, used to, Complex object
<i>Yellow submarine</i>	Past Simple, Present Simple
<i>You like me too much</i>	Future Simple, when, if + Present Simple, Conditionals
<i>You're going to lose that girl</i>	Future Simple, if-clauses
<i>You've got to hide our life away</i>	Modal verbs (can, could, have to)

Лексико-грамматический материал активизируется в диалоге с большей эффективностью, чем в простых вопросно-ответных упражнениях. Включение в учебный материал образцов диалогической речи наряду с монологической дает положительный эффект в изучении иностранного языка как средства коммуникации, интенсифицирует учебный процесс, повышает уровень мотивации. Положительные эмоции, возникающие в процессе общения, способствуют высвобождению творческих резервов личности, что позволяет сделать изучение иностранного языка более интересным и насыщенным.

Были установлены следующие уровни обучения диалогической речи (табл. 2.8).

**Таблица 2.8**

**Характеристика уровней аудиолингвального обучения диалогической речи**

Уровень	Содержательная характеристика деятельности будущих учителей начальных классов
I	Аудиолингвальное обучение диалогической речи на основе пошагового составления диалога (разбейте диалог на микродиалогические единства и представьте их в самостоятельно придуманных ситуациях; расширьте реплики, соответственно трансформируя следующие за ними реплики; составьте диалог на основе набора обязательных реплик, добавляя другие реплики по смыслу; составьте диалог из предложенного набора разнохарактерных реплик к заданным ситуациям; подберите из предлагаемого набора реплик такие, которые можно включить в текст данного диалога)
II	Аудиолингвальное обучение диалогической речи посредством создания ситуаций общения (составьте диалог на основе сообщаемой информации с учетом ситуации и задач общения; составьте диалог по прослушанному тексту песни; составьте диалог по теме к одной из ситуаций и затем изменяйте его применительно к новым ситуациям в рамках данной темы; составьте микродиалоги на разные темы для одних и тех же ситуаций общения, с участием одних и тех же собеседников, объедините их в один ситуативно-тематический комплекс (макродиалог)

Как было отмечено выше, развитие творческой активности осуществляется в системе методов, построенной с учетом необходимых педагогических условий, подразумевающей постепенное и постоянное усложнение деятельности и повышение степени ее активности. Мы говорили, что высокий уровень творческой активности будущего учителя характеризуется



способностью осуществлять самостоятельно творческую и вариативную деятельность, но требовать от будущего учителя творческой переработки какого-либо материала безрезультатно, если он не овладел репродуктивными действиями. Необходимо также учитывать, что при осуществлении деятельности определенного уровня сложности и самостоятельности совершенствуется и автоматизируется деятельность, уровень сложности и самостоятельности которой ниже выполняемой. Поэтому нет смысла всякий раз при изучении новой темы возвращаться на исходный, низкий уровень, но некоторый спад обязателен.

Были установлены следующие уровни обучения монологической речи (табл. 2.9).

**Таблица 2.9**

**Характеристика уровней аудиолингвального обучения  
монологической речи**

Уровень	Содержательная характеристика деятельности будущих учителей начальных классов
I	Аудиолингвальное обучение монологической речи на базе текста песен (определите характер текста; прочтите текст и найдите предложение, в котором сформулирована тема; разбейте текст песни на смысловые главы и озаглавьте их; составьте тезисы, передающие основные мысли текста; подберите к каждому пункту плана предложения с ключевыми словами; составьте сжатый пересказ основного содержания песни своими словами)
II	Аудиолингвальное обучение монологической речи на ситуативной основе (прослушайте утверждения и отвергните неверные; сравните два утверждения и докажите преимущества одного из них; предложите свое решение; перефразируйте свое утверждение; прослушайте песню и дайте свою концовку; просмотрите предлагаемые текстовые материалы и дайте развернутый ответ на поставленный вопрос; составьте типовые монологические высказывания для ситуации по теме песни; разверните диалогические реплики в монологические высказывания; составьте высказывание в форме рассуждения по теме к типовой ситуации общения)
III	Работа с образцом монологической речи (прочитайте образец монологической речи вслух; выделите в тексте песни переходы от одной мысли к другой; составьте план содержания монологического высказывания; трансформируйте исходный вариант монологического высказывания в соответствии с предлагаемыми обстоятельствами; составьте монологическое высказывание по теме, плану, тезисам и ключевым словам)

3. *Практический уровень* подразумевает серию занятий по отработке и закреплению отдельных навыков по чтению, аудированию и письму. В первом семестре студентам дают только элементы изучающего и ознакомительного чтения текстов. Эта работа продолжается во втором семестре, когда в полном объеме вводятся все виды чтения: просмотровое, поисковое, ознакомительное и изучающее.

Аудиолингвальное обучение осознанию отношений между элементами

текста носит иерархический характер. Сначала формируются умения осознавать связи между элементами текста, выделять основные элементы и положения, комментирующие их (первый уровень обучения). Затем будущие учителя учатся анализировать отношения между подтемами, с разных сторон раскрывающими главную мысль (второй уровень). Далее на основе уже сформированного умения анализировать смысловую структуру будущие учителя обучаются умению переконструировать текст в аннотацию (третий уровень обучения) (табл. 2.10).

**Таблица 2.10**

**Характеристика уровней аудиolingвального обучения чтению**

Уровень	Содержательная характеристика деятельности будущих учителей начальных классов
I	<p>Пооперационный анализ смысловой структуры текста предполагает обучение будущих учителей последовательному соотношению каждого последующего элемента (предложения) с предыдущим с целью выделения того, который в тексте наиболее информативен. В этом будущем учителям помогает опора на лексико-грамматические и смысловые средства связи между элементами текстов.</p> <p>В задачу раскрытия отношений между предметами включаются умения выделить границы каждой подтемы и ее основное смысловое ядро, основное положение</p>
II	<p>Система упражнений второго уровня состоит из 3 групп:</p> <p>а) упражнения на деление текстового материала на смысловые части (прочтите текст, разделите его на смысловые части, подберите название к каждой из них, найдите предложения, выражающие основные положения текста, и предложения, детализирующие основные положения, отметьте места, раскрывающие разные аспекты проблемы, перечислите вопросы, освещаемые в тексте, расположите пункты плана согласно логике повествования);</p> <p>б) упражнения на выделение смысловых опор в тексте (прочтите абзац и сформулируйте его основную мысль, прочтите вслух все глаголы, передающие динамику повествования, прочтите вслух конструкции и скажите, какая мысль при их помощи выделяется автором, прочтите вслух производные слова и скажите, какая мысль выражена с их помощью);</p> <p>в) упражнения на эквивалентную замену, изложение основных мыслей текста более экономными способами (замените данный оборот более кратким синонимичным оборотом, объедините два, три и более предложений в одно, используя необходимые для этой цели союзы, укажите слово (словосочетание), которое характеризует состояние (поступок) главного персонажа, отметьте номера вопросов, на которые вы не нашли ответа в тексте, прочтите сокращенный вариант текста и скажите, какая информация в нем опущена, сопоставьте оригинал текста и его перевод и объясните, чем вызваны трансформации иноязычного текста при переводе)</p>
III	<p>Будущие учителя обучаются на основе анализа смысловой структуры умению переконструирования текста в иную форму – в аннотацию</p>

Для более успешной работы над текстом мы предлагаем следующие направления:

- 1) целенаправленное развитие мыслительных операций, направленных на

изучение языкового материала и выполняющих роль приемов запоминания;

2) обучение более быстрому переходу от внешне выраженных приемов и способов работы (письменный перевод, подготовка пересказа и т.д.) к осуществлению их в «уме»;

3) стимулирование самостоятельного поиска гибких индивидуальных способов и приемов учебной деятельности, влияющих на темп и успешность овладения иноязычным речевым материалом.

По нашему мнению, система обучения аудированию включает три основных уровня. Первый уровень, назовем его элементарным, посвящается формированию перцептивной базы аудирования, второй, продвинутой, – развитию аудирования как вида речевой деятельности и, наконец, третий, завершающий, – овладению устным общением, в ходе которого будущий учитель выступает в роли слушающего.

Совершенно очевидно, что между этими уровнями нет четкой границы. Напротив, входя в качестве составляющих в систему обучения аудированию, они тесно взаимосвязаны. Поэтому перцептивная база аудирования служит основанием для развития умений и навыков аудирования и формирования его как вида речевой деятельности.

Каждый уровень системы аудиolingвального обучения должен, с одной стороны, вносить вклад в достижение общей цели и, с другой стороны, реализовывать собственную конкретную цель. Применительно к аудированию целью аудиolingвального обучения на первом уровне является становление механизмов восприятия иноязычной звучащей речи, на втором – формирование способности воспринимать и понимать устные иноязычные тексты (сообщения определенной длины и трудности), что достигается путем развития основных умений аудирования и, наконец, в результате обучения на завершающем уровне системы будущий учитель должен приобрести способность участвовать в устном иноязычном общении.

Мы установили следующие примерные уровни творческой работы будущих учителей при обучении аудированию (табл. 2.11).

**Таблица 2.11**

**Характеристика уровней аудиolingвального обучения аудированию**

Уровень	Содержательная характеристика деятельности будущих учителей начальных классов
I	Предтекстовая ориентировка на восприятие речи на слух состоит в постановке предтекстовых вопросов, предложении озаглавить тексты песен, задании подтвердить или опровергнуть предлагаемые преподавателем утверждения, выбрать из ряда данных правильные, приблизительные или неверные утверждения, выбрать правильный вариант ответа на вопрос, воспроизвести контексты с ключевыми словами. Используя предтекстовые ориентиры, студенты выполняют следующие виды работы с текстом: 1) поиск ответов на предтекстовые вопросы;

	<ol style="list-style-type: none"> <li>2) формулирование основной мысли;</li> <li>3) определение линии сюжета песни;</li> <li>4) подбор заглавия к тексту песни;</li> <li>5) определение тематической принадлежности текста песни;</li> <li>6) воспроизведение контекстов употребления определенных слов;</li> <li>7) определение правильности (неправильности, приблизительности) утверждений;</li> <li>8) выбор в процессе слушания правильного ответа на вопрос из ряда данных</li> </ol>
II	<p>Прослушивание всего текста и поочередно отдельных абзацев, смысловых блоков, разработка смысловых блоков текста в процессе трехкратного прослушивания текста песни. Будущим учителям предлагаются следующие виды работы:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) подбор к абзацу заглавия;</li> <li>2) воспроизведение контекста ключевого слова;</li> <li>3) перефразирование;</li> <li>4) ответы на вопросы;</li> <li>5) нахождение с опорой на русский эквивалент иноязычных фрагментов текста</li> </ol>
III	<p>Студенты выполняют следующие виды работ:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) составление плана пересказа;</li> <li>2) пословный, сжатый, дифференцированный, ориентированный пересказ;</li> <li>3) комментарий к содержанию;</li> <li>4) расширение и продолжение текста;</li> <li>5) составление рассказа по аналогии;</li> <li>6) составление ситуации к тексту;</li> <li>7) подготовка монологических высказываний по теме текста;</li> <li>8) составление диалога по теме текста;</li> <li>9) постепенное и полное переключение на другие виды речевой деятельности (чтение, письмо, говорение).</li> </ol> <p>При обучении аудированию можно использовать игровые задания. Например, закончить текст или восстановить его начало, а затем проверить себя, прослушав весь текст или поговорив с другими слушателями, которые знают его содержание</p>

Известно, что обучение письменной речи на иностранном языке как в отечественной, так, на наш взгляд, и в зарубежной методиках долгие годы не являлось целью обучения в силу доминирующего положения устной речи. Между тем письменная форма общения не теряет своей значимости в современном обществе, выполняя важную коммуникативную функцию.

Вся сложность коммуникации в письменной форме состоит в том, что автор письменного высказывания или сообщения не имеет возможности убедиться, насколько доступно пониманию он выражает собственные мысли и коммуникативные намерения. Типичной в обучении письму и письменной речи представляется последовательность овладения ими в виде цепочки «текст – образец – упражнение – творческое письмо – обратная связь (оценка) – исправление ошибок». Письмо и письменная речь рассматриваются как процесс, в течение которого обучаемые упражняются в размышлении, планировании, изложении мыслей, перебирают и исследуют различные варианты такого изложения, редактируют и исправляют собственный текст. В практическом обучении рекомендуется использовать такие приемы, как

составление предложений в письменной форме, кратких сообщений и описаний, завершение и дополнение текстов с применением связующих средств, составление текста по динамической таблице (на основе матрицы, включающей ключевые слова, опорные фразы и т.п.)

Основу письменных заданий составил языковой, речевой и тематический материал первого года обучения. При этом письменные задания являлись логическим продолжением всего, что происходило на занятии и после него. Главной их целью было формирование и развитие умения конструировать текст при помощи письменных языковых и речевых средств. Среди всех заданий, обучающих данному виду речевой деятельности, особая роль отводилась творческим.

Были установлены следующие уровни обучения письму и письменной речи (табл. 2.12).

**Таблица 2.12**

**Характеристика уровней аудиolingвального обучения письменной речи**

Уровень	Содержательная характеристика деятельности будущих учителей начальных классов
I	Обучение орфографии. Будущим учителям предлагаются следующие виды работы: работа со словами: сгруппировать по правилу чтения; сгруппировать по общему корню, по частям речи; выписать из текста слова, обозначающие действия; образовать существительные от глаголов; поменять местами слова со сходным звучанием в заданных предложениях в соответствии с контекстом или переводом; преобразовать слова из одной формы в другую по образцу или по правилу; написать диктант с предварительным анализом возможных трудностей
II	Выполнение тренировочных (языковых) упражнений в письменной форме. Будущим учителям предлагаются следующие виды работы: раскрыть скобки в предложении; составить 10–15 предложений по образцу; объединить несколько предложений в одно; трансформировать прямую речь в косвенную
III	Будущим учителям предлагаются следующие виды работы с текстом песни: озаглавить абзацы текста; составить тезисы к каждой смысловой части текста; составить план пересказа с учетом указанной письменно-коммуникативной задачи; составить письменный пословный пересказ основного содержания текста; подготовить проблемное сообщение, план-конспект устного выступления по теме текста или проблеме
IV	Выполнение письменно-речевых упражнений, обусловленных процессом чтения, аудирования и устного общения. Будущим учителям предлагаются следующие виды работы: а) чтение на иностранном языке: сформулировать письменные ответы на вопросы, поставленные субъектом чтения; найти в тексте и выписать необходимую информацию; сделать письменный обзор по теме; в процессе чтения сделать письменные заметки для последующей работы с материалом; б) восприятие иноязычной речи на слух: составить конспект устного выступления по заранее предложенному плану; в процессе восприятия на слух текста песни записать ответы на предтекстовые вопросы; найти в тексте и записать интересующую вас информацию;

<p>в) восприятие письменной речи: ответить в письменной форме на поставленные вопросы, прокомментировать их; выразить свое мнение;</p> <p>г) инициативное письменное общение: описать различные ситуации письменного общения; составить письменные обращения, учитывая особенности реальных или потенциальных адресатов; в процессе общения сделать записи, заполнить бланк, написать записку, сделать заметки на память; внести адрес в записную книжку; записать планируемую работу в ежедневник;</p> <p>д) устное общение; составить список вопросов для обсуждения с собеседником; тезисы для беседы; подготовить сообщение по предварительно подготовленному конспекту;</p> <p>е) письменный перевод: выполнить письменный перевод отдельных предложений; письменный пересказ текста песни на иностранном языке; перевести фрагменты текста с иностранного языка на русский, используя список слов; выполнить письменный переводной диктант</p>
--

4. *Контрольный блок* разделяется на две части. Сначала контрольные задания проверяются самими будущими учителями друг у друга, а затем проверку осуществляет преподаватель. Взаимоконтроль, помимо того что обучает действиям контроля, является основой для формирования умений и по самоконтролю, позволяет проследивать каждый шаг студента и корректировать его деятельность сразу, а также мобилизует на реальную работу, т. к. все, что студент выполнил, не остается без внимания.

При прохождении любого блока программы аудиолингвальное обучение опирается на следующие принципы:

а) обучение ведется с учетом исходного уровня владения творческой деятельностью и активности большинства будущих учителей группы;

б) постепенно наращивается самостоятельность будущих учителей;

в) любой элемент знания добывается только при активном участии будущих учителей, для этого проблемные задания должны занимать центральное место в каждом блоке;

г) в деятельность будущих учителей включаются все компоненты самостоятельной творческой деятельности;

д) творческая деятельность будущих учителей постоянно усложняется и по содержанию, и по характеру.

Таким образом, практическое применение метода крупных блоков при аудиолингвальном обучении означает тренировку мышления в опережающем отражении действительности, в самостоятельном извлечении следствий из познанного, кроме того, рассматриваемая система содействует развитию способности будущих учителей усваивать информацию, умению добывать тем самым обобщенную интегрированную информацию в свернутой форме, и при этом задача систематизации знаний не отодвигается к концу изучения темы, а решается в тесной связи с изучением нового материала. Такая система аудиолингвального обучения позволяет не просто давать знания, а развивать творческие способности будущих учителей.

### *Библиографический список*

1. Блумфилд, Л. Язык [Текст] / Л. Блумфилд. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 608 с.
2. Закон Российской Федерации «Об образовании» [Текст]. – М.: Астрель, 2003. – 78 с.
3. Келер, В. Гештальтпсихология [Текст] / В. Келер, К. Коффка. – М.: АСТ–ЛМД, 1998. – 704 с.
4. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Текст] // Бюллетень М-ва образования Российской Федерации. – 2000. – № 11. – С. 3–13.
5. Торндайк, Э. Бихевиоризм [Текст] / Э. Торндайк, Дж. Б. Уотсон – М.: АСТ-ЛМД, 1998. – 704 с.
6. Bloomfield L. Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages / L. Bloomfield. – Linguistic Society of America, 1942. – 16 p.
7. Fries Ch. Teaching and Learning English as a foreign Language / Ch.Fries. – University of Michigan Press, 1945. – 160 p.
8. Lado R. Language Teaching a Scientific Approach / R. Lado. – New York: McGraw-Hill, 1964. – 239 p.

***Ф.Х. Хабибуллин***

## **РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

*Информация без человеческого понимания  
подобна ответу без вопроса – она лишена смысла*

*А. Маслоу*

Развитие компьютерных технологий, средств массовой информации и телекоммуникаций привели к тому, что человечество оказалось перед следующим фактом: накоплено такое огромное количество знаний о мире, что для получения всей информации необходимо овладеть специальными знаниями, умениями, развить необходимые способности и выработать новые качества психики, которые позволили бы получать информацию и овладевать ею в нужной мере.

Можно констатировать, что общество приобрело новое качество – информативность, которое пронизало буквально все: деятельность, общение,

поведение человека, структуру и функции общества в целом и его различных подразделений, науку, экономику, другие отрасли жизнедеятельности человека и т. д. Данное качество связано, с одной стороны, с информацией, с накопленным человечеством опытом, а с другой стороны, с лавинным ростом информации и, как следствие, увеличением ее значения для человека и общества. Признан факт, что чем более владеет человек информацией, тем больше его возможности в том, чтобы занять достойное место в социуме. Информированный человек предстает в обществе как знающий, компетентный, а потому имеющий власть над менее информированными людьми. Он может выступать лидером, стать организатором, проявлять инициативу и принимать решения, подчинять себе других людей и пр. На сегодняшний день это утверждение расширяется: чем в большей степени человек способен получать информацию, перерабатывать ее и использовать для различных целей, тем больше у него шансов утвердиться в глазах других людей в роли профессионала, компетентной личности. Здесь уместно подчеркнуть, что владение информацией – это не то же самое, что ее получение, обработка и пр. Для того чтобы стать информированным, достаточно получить информацию. Чтобы стать знающим, компетентным, необходимо проявить способности и умения не только в получении нужной информации, но и в ее усвоении, переработке, анализе, применении.

Не вызывает сомнения тот факт, что в настоящий момент происходит активное формирование информационного общества. Термин «информация» является одним из наиболее часто употребляемых в науке, технике, быту. Слова Талейрана: «Кто владеет информацией – владеет миром» – наполняются не только политическим смыслом, но в большей мере экономическим и социальным. Увеличение объема циркулирующей в обществе информации ставит современного человека перед необходимостью умения работать с ней: находить, отбирать нужное, хранить, обрабатывать, преобразовывать. Данные потребности диктуют новые требования к образованию современного человека. Во-первых, ему нужен гораздо больший объем знаний, чем несколько десятилетий назад. Во-вторых, полученные специалистом знания довольно быстро устаревают вследствие того, что развитие информационных и коммуникационных технологий происходит стремительными темпами.

В настоящее время высшее профессиональное образование стоит на пороге серьезных изменений. Как показывает практика, современная система обеспечивает недостаточно высокий уровень подготовки специалистов, так как ориентируется прежде всего на передачу некоторого объема знаний. В итоге из стен вуза выпускается специалист, который соответствует уровню подготовки в высшей школе, но в реальной профессиональной деятельности в большинстве



случаев не в состоянии реализовать себя. Многочисленные попытки преодолеть эту ситуацию до сих пор не привели к положительному результату.

Одним из важнейших условий достижения поставленной цели является переход от знаниевой к компетентностной модели специалиста. Реализация этой модели обеспечивает подготовку человека, не только обладающего знаниями, но и умеющего их применить в различных ситуациях. В компетентностной модели специалиста цели образования связываются как с объектами и предметами труда, с выполнением конкретных функций, так и с междисциплинарными интегрированными требованиями к результату образовательного процесса. Цель профессионального образования состоит не только в том, чтобы научить делать, приобрести профессиональную квалификацию, но и в том, чтобы приобрести *компетентность*, «которая дает возможность справляться с различными многочисленными ситуациями и работать в группе» (Жак Делор).

В отличие от западной модели, ориентированной на академические нормы оценки, российская система образования всегда была компетентностной, т.е. ориентированной на сферу профессиональной деятельности. Но российская система образования была ориентирована на подготовку специалистов для массового стабильного производства.

Сегодня ситуация начинает меняться: меняются запросы, условия, технологии, производство становится гибким, оно требует другого специалиста, способного адаптироваться и проявлять активность в меняющихся условиях. Именно поэтому образование должно обеспечить подготовку компетентных работников.

Наиболее значимой компетенцией специалиста в современном обществе является информационная, так как любая деятельность (в том числе профессиональная) предполагает работу с информацией. Будущему специалисту, которому предстоит осуществлять деятельность в информационном обществе, следует овладеть способами получения, хранения, обработки и передачи информации, научиться рационально использовать информацию и информационные технологии для реализации и развития своего потенциала, обеспечить применение полученных знаний для принятия важных решений.

Следовательно, развитие информационной компетентности можно назвать приоритетной задачей образования. Психолого-педагогические аспекты понятий «компетенция» и «компетентность», а также компетентностного подхода в образовании разрабатывались как отечественными (В.И. Байденко, Е.В. Бондаревская, А. Дахин, И.А. Зимняя, В.А. Кальней, С.В. Кульневич, А.В. Макаров, Н.Ф. Радионова, М. Розенова, С.Н. Рягин, О.Г. Смолянинова, А.П. Тряпицына, А.В. Хуторской, С.Е. Шишов и др.), так и зарубежными

учеными (С. Адам, Р. Арнольд, Г. Влуменштейн, Ж. Делор, У. Клемент, С. Тиманн и др.). Проблеме профессионально-педагогической компетентности посвящены труды И.А. Банько, А.С. Белкина, Е.А. Климова, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, В.В. Нестерова, П.П. Терехова и др.

Важное значение для исследования представляют диссертации, в которых рассматриваются вопросы информационной компетентности (А.В. Вишнякова, Н.В. Кисель, А.М. Оробинский и др.). На современные представления об информационной компетентности специалиста повлияли процессы информатизации в профессиональной сфере, что нашло отражение в работах Н.Х. Насыровой, А.И. Ракитова, И.В. Роберт, М.Ю. Тихонова, Е.К. Хеннера, А.П. Шестакова и др.

Перед современным специалистом ставится задача достичь и поддерживать на высоком уровне в течение активного трудоспособного периода жизни компетентность в какой-либо узкой профессиональной сфере, а это в свою очередь означает необходимость обучения в течение всего этого периода. И осуществляться такое обучение должно в первую очередь за счет самообразования. Таким образом, перед системой образования ставится проблема воспитания подрастающего поколения с установкой на непрерывное обучение, на постоянное самосовершенствование, на повышение своих профессиональных умений и навыков. И привить эти качества, на наш взгляд, можно только через формирование и развитие информационной культуры и компетентности учащихся. Следовательно, современной школе требуются педагоги, которые могут обеспечить выполнение вышеобозначенной задачи.

Выработка у будущих специалистов тех черт и качеств, которые соответствовали бы требованиям реальной инновационной практики, в том числе грамотного использования информационных потоков, и участие в формировании профессионального знания, – одно из направлений оптимизации личностного и профессионального развития.

В настоящее время в педагогической литературе достаточно часто можно встретить термины «компетенция», «компетентность». Их широкое применение вполне оправданно, особенно в связи с необходимостью модернизации (обновления) содержания образования. Например, в Стратегии модернизации содержания общего образования читаем: «...основными результатами деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе. Речь идет о наборе ключевых компетенций учащихся в интеллектуальной, правовой, информационной и других сферах». Есть специальные статьи, посвященные этому вопросу. В то же время можно сказать, что «компетенция», «компетентность», «информационная компетентность» в педагогической науке являются понятиями относительно новыми. В пользу этого утверждения говорит тот факт, что определения

данных понятий отсутствуют в «Российской педагогической энциклопедии», выпущенной под редакцией В.В. Давыдова в 1999 г. Однако в справочном пособии «Информология, информатика и образование», изданном в 2004 г. под общей редакцией В.А. Извозчикова и И.В. Симоновой, уже можно встретить определение понятия «информационная компетентность специалиста образования», под которой авторы понимают «способность решать задачи формирования и освоения информационно-педагогической среды как профессионально-педагогической деятельности на базе теоретических знаний и выработанных на их основе практических способов использования современных информационных технологий».

Появление в образовании компетентного подхода связывают с именем известного британского психолога Дж. Равена. Им создана психологическая теория компетентности, уникальность которой заключается в том, что ученый не только проанализировал и систематизировал многочисленные исследования различных видов и компонентов компетентности. Впервые обращено внимание на психологическую природу компетентности, на проблемы формирования компетентности на разных возрастных ступенях развития человека, рассматриваются условия, необходимые для формирования и развития компетентности.

Дж. Равен считал, что компетентность включает в себя не только интеллект, но и эффективное поведение, способности, внутреннюю мотивацию. Внутренняя мотивация определяется ценностями индивида и, по мнению ученого, играет решающую роль в развитии компетентности. Разработанная Равеном модель предполагает, что при любой попытке описать поведение следует учитывать ценности как интегральный компонент поведения человека, не отделяя ценностный фактор от оценки способностей. Модель предполагает, что оценка «способностей» вне контекста индивидуальных ценностей практически бессмысленна; эти независимые компоненты компетентности обладают кумулятивным эффектом и могут замещать друг друга. Таким образом, в рассмотрении сущности компетентности Дж. Равен опирается на такие психологические понятия, как «мотивация», «целеполагание», «поведение».

Согласно модели Равена, отдельные виды компетентности могут в разных ситуациях выступать в качестве компонентов определенной компетентности и наоборот. Эти компоненты компетентности разделены на когнитивные (определение препятствий и методов, способов их преодоления на пути достижения целей), аффективные (получение удовольствия от работы, от процесса достижения результата) и волевые (проявление настойчивости, решимости). Многие компоненты компетентности относительно независимы друг от друга, а сами компетентности обладают качествами кумулятивности и

взаимозаменяемости. Опытным путем было установлено, что развитие новых навыков, умений и видов компетентности происходит в зависимости от тех целей, которые значимы для индивида в настоящее время.

По мере взросления развиваются не все компетентности, а преимущественно те, которые определяются ценностными установками индивида. Чем старше становится человек, тем большую значимость в формировании и развитии компетентности приобретают не его способности, а ценностные установки.

В основе модели компетентного поведения лежит допущение о том, что «поведение может быть лучше всего понято путем выявления ценностей человека, его нравственных обязательств, его представлений и ожиданий, а также тех компонентов компетентности, которые он склонен спонтанно проявлять, стремясь к значимым для себя целям».

В рамках компетентностного подхода используется еще одно понятие – «компетенция». В соответствии с докладом заместителя директора Департамента образования, культуры и спорта Совета Европы М. Стобарта, выделяют пять ключевых компетенций, которые характеризуют следующие направления:

1. Политическое и социальное: способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно, участвовать в функционировании и в улучшении демократических институтов.

2. Жизнедеятельность в многокультурном обществе. Контроль за проявлением расизма, ксенофобии, нетолерантности. Для того, чтобы препятствовать возникновению расизма или ксенофобии, распространению климата нетерпимости, образование призвано развить у учащихся такие межкультурные компетенции, как понимание различий, уважение друг друга, способность жить с людьми других культур, языков, религий.

3. Владение устной и письменной коммуникацией. Владение более, чем одним языком. Данные компетенции важны в работе и общественной жизни до той степени, что тем, кто ими не обладает, грозит исключение из общества. К данной группе компетенций в современных условиях относится владение несколькими языками, принимающее все более возрастающее значение.

4. Информационная грамотность. Владение информационными технологиями, понимание сущности их применения, сильных и слабых сторон использования информационных технологий, способность критического отношения к распространяемой по каналам СМИ информации и рекламе.

5. Способность учиться на протяжении всей активной жизни как основа непрерывной подготовки в профессиональном плане, а также в личной и общественной жизни.

В тех странах, где идеология и технологии компетентностного подхода к образованию зародилась и укореняется, отношение к нему неоднозначно. Одни считают его самым удачным ответом образования на вызовы современной социально-экономической действительности. Другие более скептически.

Так, голландский исследователь Вим Вестера считает, что термин «компетентность» в нынешнем его употреблении – это не более чем неточная этикетка, плохо отличимая от привычного термина «умелость» и ничего не прибавляющая к нашему пониманию природы обучения действительному мышлению и умному действию.

Английский специалист по проблемам высшего образования Рональд Барнетт предлагает понять ограниченность компетентностного подхода, прежде чем преисполниться энтузиазмом и присягнуть ему на верность. Анализируя то, что может и чего принципиально не может достигнуть образование, взявшее на вооружение компетентностный подход, Р. Барнетт показывает, что во имя результативности, предприимчивости, социальной мобильности выпускников образование (во всяком случае, университетское) может утратить традиционную установку на воспитание понимания, критичности, рефлексивности.

Интересной, на наш взгляд, представляется позиция Г.А. Цукермана, который по поводу компетентностного подхода в образовании пишет: «При всей обычной для психологии и педагогики размытости каждого термина компетентностный подход может оказаться полезным, по крайней мере, в одном отношении – как прием поэтического отстранения, как неожиданная метафора, которая помогает стереть пыль с затертых слов и по-новому увидеть привычные реалии. Эти реалии давно обжиты в психолого-педагогическом обиходе. С одной стороны, это умения (неотличимые от навыков), с другой стороны, это способности (неотличимые от одаренности).

Можно представить себе умения и способности как два полюса единого образовательного континуума факторов, влияющих на успешность решения задач. Компетентность претендует на место в широкой пограничной полосе недоопределенности. Мы не знаем, где кончается умелость (то, чему человек может научиться, упражняясь в использовании существующих в культуре средств и способов достижения анонимных целей) и начинается способность (то, что позволяет человеку самостоятельно изобретать средства и способы достижения его собственных целей). Эту зону неопределенности стали называть компетентностью. Мы не знаем, где кончается формирование (механизм передачи знаний, умений, навыков) и начинается поддержка детской инициативы (механизм фасилитации способностей). Эту зону неопределенности стали называть компетентностно ориентированным образованием».

Сегодня педагоги России, несмотря на теоретические трудности, активно занимаются изучением, осмыслением, внедрением компетентного подхода в школьную жизнь. В педагогический язык вошли словосочетания «цивилизационная компетентность», «гражданская компетентность», «коммуникативная компетентность», «информационная компетентность» и т. д. Отдельные компетентности называют ключевыми; к ним относят, например, информационную компетентность. Ее выделение в качестве ключевой ученые объясняют как потребностями самой сферы образования, так и общественными запросами. Последние находят выражение в том, что все возрастающая неопределенность в быстро меняющемся мире требует от человека способности быстро оценивать ситуацию и принимать верное решение на основе информации, которой человек уже обладает либо способен найти в кратчайшее время. Информационная компетентность позволяет человеку в современных условиях достигать общественных и профессиональных успехов. Это есть характеристика личности человека, его способность, которая проявляется в его поведении, деятельности, позволяя ему разрешать жизненные, практические ситуации.

Информационная компетентность (ИК) педагога как понятие с недавних пор стала предметом особого внимания. На наш взгляд, это вполне оправданно, поскольку проблема формирования информационной компетентности специалиста, обладающего высокой конкурентоспособностью на современном рынке труда, касается в первую очередь преподавателя, его собственных достижений и способностей в этой области, так как педагог может рассматриваться в качестве своеобразного первоисточника, управляющего, наставника в деле формирования информационный компетентности подрастающих поколений.

Историографический анализ рассматриваемой проблемы показал, что информационная компетентность педагога является в большей степени личностным, а не социальным феноменом, так как отражает не только социальный опыт человечества, но и индивидуальный опыт человека. В связи с этим можно констатировать, что информационная компетентность в большей степени индивидуальна, чем социальна, поскольку является не столько характеристикой развития информационной среды определенного общества, сколько характеристикой самого человека, активно действующего в этой среде. Сущность информационной компетентности педагога выражается в том, что, преломляясь через профессиональную деятельность, она проявляется в более высоком качестве этой деятельности и более высоком уровне развития целостной индивидуальности и личности педагога. Информационная компетентность как субъективное явление отличается динамичностью, изменчивостью за счет тех преобразований, которые происходят в опыте

педагога, развитии его психических и личностных качеств. С другой стороны, информационная компетентность как понятие и объективное явление также постоянно обогащается, уточняется, совершенствуется в связи с развитием самой информационной среды.

Рассматривая понятие информационной компетентности учителя, также можно зафиксировать разные подходы.

Первый связан с формированием понятия «информационная компетентность» в соответствии с цепочкой понятий: компьютерные технологии (новые информационные технологии) – информационная компетентность.

В данном случае основной смысл понятия «информационная компетентность» идет от технического компонента, акцент ставится на обработке информации техническими средствами, ее передаче, или, иначе, с позиций деятельностного подхода. Вот формулировка Е.В. Ивановой: «Информационная компетентность, как составная часть профессиональной компетентности учителя, определяет такие слагаемые его профессиональной деятельности, как:

- владение навыками работы с информацией, представленной в электронном виде;
- знание и умение использовать рациональные методы поиска и хранения информации в современных информационных массивах;
- умение представить информацию в Интернет;
- владение навыками организации и проведения уроков и внеклассных мероприятий с использованием телекоммуникационных технологий;
- умение организовать самостоятельную работу учащихся посредством Интернет-технологий;
- владение навыками использования телекоммуникационных технологий по конкретному предмету, с учетом его специфики».

Не удивительно, что по такому определению уровень информационной компетентности современного учителя-предметника, а не учителя информатики невысок.

В определениях некоторых авторов прослеживается более узкий (и, на наш взгляд, корректный) подход к родственным видам компетентностей.

Информационно-компьютерная компетентность учителя – обеспечение знаниями, умениями и навыками в области использования новых информационных технологий (А.А. Узденова).

Е.В. Далингер определяет понятие компьютерной компетентности как уровневое образование, характеризующее профессиональную подготовку учителя к использованию информационно-коммуникационных технологий на теоретическом, практическом и творческом уровне.

Информационно-технологическая компетентность, по В.П. Беспалову, – интегральное личностное образование, характеризующее зрелую личность человека современного информационного общества и охватывающее три основные подструктуры личности:

1) мотивацию к усвоению и применению компьютерных информационных технологий;

2) способности к восприятию, мыслительной переработке и обмену с другими людьми компьютерных информационных технологий;

3) опыт (знания о компьютерных информационных технологиях и умение их применять).

Во втором подходе к определению понятия «информационная компетентность» исходным является термин «информация».

Здесь мы видим переосмысление роли информации в экономике, быту, ее влияние на общество и человека. Существует множество определений, в которых четко прослеживается значимость этого понятия. Вот некоторые из них.

Для экономистов информация – «это данные, просеянные для конкретных людей, проблем, целей и ситуаций. Стоимость информации включает в себя: время руководителей и подчиненных, затраченное на сбор информации, а также фактические издержки, связанные с анализом рынка, оплатой машинного времени, использованием внешних консультантов и др.».

В рамках принятия решений информация — «все те сведения, знания, сообщения, которые помогают решать определенную задачу».

С точки зрения кибернетики, информация «уничтожает разнообразие, а уменьшение разнообразия является одним из основных методов регулирования, и не потому, что при этом упрощается управляемая система, а потому, что поведение системы становится более предсказуемым».

Для теории информации (семиотики) информация — это мера устранения неопределенности знания у получателя сообщения о состоянии объекта или каком-то событии.

На современном этапе понятие «информация» переходит в разряд общенаучных категорий. Оно становится логическим стержнем быстроразвивающейся сейчас теории – информологии.

Информология изучает законы преобразования информации в организованном пространстве, а также закономерности пространственного построения информационных систем.

Концепция информологии – это концепция *общего системного подхода* к познанию окружающего мира – специального метода научного познания.

Основной постулат информологии заключается в том, что все природные явления, объекты и процессы можно рассматривать в образе некоего условно



замкнутого пространства. Это дает возможность выделить показатель, который принадлежит каждому пространству. Таким показателем является состояние пространства, или иначе – информация. Для сохранения единства пространства Вселенной каждая ее часть должна иметь информацию о развитии всех остальных частей. Отсюда следует важнейший вывод для образования: способность и необходимость человека как части целого понимать и познавать окружающий мир основана на внутреннем единстве его собственного пространства с пространством Вселенной. Такое единство должно быть сохранено в каждой грани жизнедеятельности человека.

Мы на протяжении 3 лет изучали работу школ г. Миасса и пришли к выводу, что, говоря об информационной компетентности, необходимо отметить, что это инновационный процесс, который несет в себе инновационную восприимчивость системы. Согласно мнению А.И. Субетто, инновационная восприимчивость образовательной системы – это готовность к любым потенциальным эффективным нововведениям (инновациям).

Как показывает практика, не все педагоги одинаково относятся к нововведениям и одновременно воспринимают их.

Целесообразно выделить отдельные категории людей на основе их восприимчивости к новшествам.

Разделим весь континуум на 5 основных категорий:

1. **Новаторы** – педагоги с ярко выраженным новаторским духом, всегда первыми воспринимающие новое.

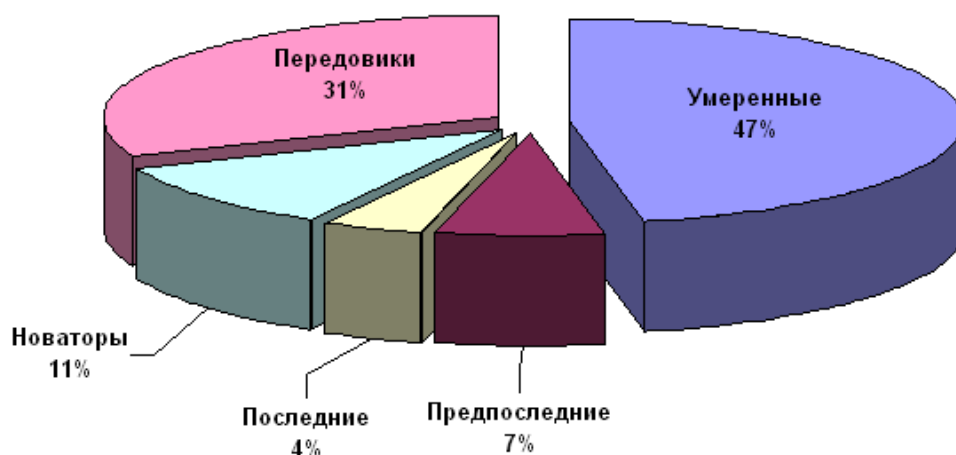
2. **Передовики** – воспринимающие инновации одними из первых, вслед за «новаторами».

3. **Умеренные** – воспринимающие новшества очень умеренно, не стремящиеся быть среди первых, но в то же время не желающие быть среди последних, воспринимающие новое только тогда, когда его примет большинство коллег.

4. **Предпоследние** – больше за старое, чем за новое, предпоследние среди тех, кто принял новшества.

5. **Последние** – очень сильно связаны со старыми традициями, они консервативны, новшества принимают последними или не принимают их совсем.

На основании вышеприведенных материалов нами было проведено исследование, связанное с выявлением восприимчивости педагогов к инновациям. Разработанная и апробированная нами анкета «Система показателей инновационного потенциала педагогического коллектива» включает: восприимчивость педагогов к новшествам, их готовность к освоению новшеств, уровень новаторства учителей в школьном коллективе, развитость их коммуникативных связей, уровень их творческой активности.



**Рис. 2.1. Степень новаторства педагогов Миасского городского округа**

Хочется отметить, что высокий инновационный потенциал педагогов позволяет в школах осваивать инновационные технологии. Преобладает категория **Умеренных**, на втором месте – категория **Передовики**, на третьем – **Новаторы** (рис. 2.1).

Анализ планов работы Управления образования г. Миасса показывает, что информационная грамотность является приоритетной в работе управления и на окончание 2009 учебного года 100 % педагогов будет охвачено обучением информационной грамотности.

Существует программа повышения квалификации педагогов и руководителей по 72-часовой программе, разработанной в рамках проекта областного образования.

Проходит тестирование педагогов и учащихся по ИКТ-компетентности.

Нами было проведено анкетирование среди педагогов школ для выяснения их отношения к информатизации педагогической деятельности и использованию ресурсов сети Internet.

В анкетировании принимало участие 86 педагогов. У 88 % педагогов вызывает интерес проблема информатизации образования, но только 21 % полностью осведомлены о проблемах внедрения новых информационных технологий в практику образования, при этом почти 90 % педагогов владеют навыками работы на компьютере.

Для большинства педагогов работа на компьютере представляет интерес, и они хотели бы использовать компьютер для квалифицированной работы с сетью Internet, разработки компьютерных программ.

Но вместе с тем педагоги отмечают отсутствие знаний в этой области – 74 %, отсутствие времени на подготовку – 25 %.

Почти 100 % опрошенных хотели бы повысить квалификацию в области НИТ. 95 % педагогов в своей работе используют информационные ресурсы традиционных библиотек, из них только 20 % используют реферативные журналы.

При этом лишь 22 % педагогов проходило обучение на компьютерных курсах по Internet-технологиям.

Во всех школах, где проходило анкетирование, имеются компьютерные классы, выход в Internet, но не все педагоги имеют возможность работать на компьютере. В основном в своей работе информационные технологии используют специалисты, педагогический стаж которых от 1 года до 15 лет. Педагоги со стажем свыше 20 лет мало используют в своей деятельности ИТ.

Благодаря ресурсам Интернет у педагогов и школьников появилась прекрасная возможность изучать отдельные предметы дистанционно. Теперь любой желающий может изучать любой предмет, в том числе и на профильном уровне, даже если в его школе нет высококвалифицированного педагога по данному предмету – ему поможет сетевой преподаватель. В городе существует также дистанционная программа обучения инвалидов, которые не могут посещать школу.

Новые возможности открылись и перед педагогами: в 2008 г. курсы повышения квалификации для учителей проводились дистанционно. Такая форма обучения имеет много преимуществ перед традиционной. Во-первых, это очень широкий выбор тематики курсов. Во-вторых, обучение происходит без отрыва от основной деятельности, педагог вправе выбирать удобный для него график работы. И в-третьих, обучение было бесплатным.

Анкетирование среди студентов филиала Челябинского государственного педагогического университета в городе Миассе, проведенное с целью самооценки знаний в области компьютерных и информационных технологий, показало следующее. Из 220 опрошенных:

- 1) умеют работать на компьютере – 55 %;
- 2) оценивают свои знания на «хорошо» – 23 %; оценивают свои знания на «удовлетворительно» – 48 %; не оценивают свои знания «никак» – 29 %;
- 3) работают в программах – 28 %.

Кроме этого, было проведено анкетирование, диагностирующее знания студентов об информационной компетентности педагога. На вопрос: «Что такое информационная компетентность?» – отвечают:

- 1) знание, умение работать на компьютере, анализ, приемы создания, хранения, обработки и передачи информации – 80 %;
- 2) владение большим количеством информации – 20 %.

На вопрос: «Каковы особенности информационной компетентности педагога?» – были получены следующие ответы: начитанность, умение выбирать информацию и доступно объяснять ее обучаемым, кратко излагать самое главное – 45 %.

На вопрос: «Какие знания и умения характеризуют информационную компетентность личности?» – только 50 % студентов отмечают те или иные качества, необходимые личности, обладающей информационной компетентностью, а остальные 50 % совсем не могут ответить на этот вопрос.

При самооценке уровня развития информационной компетентности студентов из качеств, знаний, умений, характеризующих информационную компетентность специалиста, студенты на 1 место ставят: умение мыслить логично, выявлять причинно-следственные связи в рассматриваемых явлениях или процессах; на 2 место – понимание необходимости работы с первоисточником; на 3 место – умение правильно интерпретировать полученную информацию.

И в то же время такие качества, как умение эффективно использовать полученную информацию в учебно-профессиональной деятельности и творческое отношение к любому виду деятельности, потребность в самообразовании, должны стоять либо в конце, либо в середине.

Анкетирование показало, что в системе развития информационной компетентности будущих педагогов имеются проблемы, связанные с понятием «информационная компетентность». Большинство будущих педагогов под информационной компетентностью понимают только получение информации для своей профессии и не видят разницы между компетенцией и компетентностью. Следовательно, тема нашего исследования является актуальной.

В нашем филиале проведена определенная работа с учетом того, что обучающиеся имеют различный возраст: от 18 лет до 40–45 лет; некоторые из них либо совсем не владеют, либо слабо владеют работой на компьютере. С такими студентами проводятся дополнительные занятия. В филиале установлена локальная сеть, имеется свой сайт в Интернете, который постоянно обновляется и на котором можно получить любой ответ на заданный вопрос; в библиотеке установлены компьютеры с выходом в Интернет, имеется доступ в Российскую государственную библиотеку, и, таким образом, процесс обучения самостоятельной работе переходит в усвоение ИКТ-компетентности, что дает положительный результат.

Осмысление проблемы развития информационной компетентности в педагогической теории и практике подтвердило нашу мысль о том, что информационная компетентность обладает соответствующим ресурсом, реализация которого будет способствовать повышению качества высшего

образования, и убедило нас в необходимости комплексной, целенаправленной, последовательной работы по развитию информационной компетентности педагогов. На основании проведенного анализа проблемы развития информационной компетентности будущих педагогов можно сделать следующие выводы:

1. Теоретический анализ проблемы формирования информационной компетентности будущего педагога позволяет говорить о ее недостаточной разработанности в педагогической теории и практике: в современных условиях информационного общества требует уточнения понятие «информационная компетентность педагога», до настоящего времени не создана модель развития информационной компетентности будущих педагогов, не разработана технология ее эффективной реализации.

2. На основе анализа психолого-педагогической литературы мы заключили, что в педагогической теории накоплен значительный объем знаний о специфике профессиональной деятельности педагога, о сущности его профессиональной коммуникации и компетентности, что позволило дать авторскую трактовку понятия «информационная компетентность педагога».

3. Информационная компетентность педагога трактуется нами как интегративная характеристика личности специалиста, включающая лингвистическую, социокультурную, психологическую компетенции, позволяющие педагогу эффективно осуществлять профессиональную деятельность и обеспечивающие готовность и способность студента эффективно осуществлять информационную деятельность.

Таким образом, на современном этапе развития науки и общества одним из важнейших направлений в педагогическом процессе становится формирование и развитие информационной компетентности у участников педагогического процесса. Только тогда можно рассчитывать на обеспечение целостности профессиональной компетентности педагога.

#### *Библиографический список*

1. Адольф, В.А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В.А. Адольф. – М., 1998. – 48 с.

2. Байденко, В.И. Компетенции в профессиональном образовании [Текст] / В.И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3–13.

3. Белкин, А.С. Педагогическая компетентность [Текст]: учеб. пособие / А.С. Белкин, В.В. Нестеров. – Екатеринбург: Учебная книга, 2003. – 188 с.

4. Бондаревская, Е.В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций [Текст] / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич // Педагогика. – 2004. – № 10. – С. 23–31.
5. Дахин, А. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника? [Текст] / А. Дахин // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 36.
6. Кизик, О.А. К вопросу о становлении информационной компетентности как составляющей профессиональной компетентности выпускника профессионального лицея [Электронный ресурс] / О.А. Кизик // «Письма в Emissia. Offline: электронный научно-педагогический журнал». – СПб., 2003. – Режим доступа: <http://www.emissia.50g.com/offline/a866.htm>. – Загл. с экрана.
7. Козырева, О.А. Компетентность современного учителя: современная проблема определения понятия [Текст] / О.А. Козырева // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 2. – С. 48–51.
8. Концепция информатизации сферы образования Российской Федерации [Текст] // Бюллетень «Проблемы информатизации высшей школы». – М.: б/и, 1998. – № 3–4. – 322 с.
9. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года [Текст] // Директор школы. – 2002. – № 1. – С. 97–126.
10. Матрос, Д.Ш. Модель школы на основе информационно-коммуникационных технологий [Текст] / Д.Ш. Матрос // Вестник ЧГПУ. Сер.10. Новые информационные технологии. – 2001. – № 2. – С. 39–41.
11. Равен, Дж. Педагогическое тестирование. Проблемы. Заблуждения. Перспективы [Текст] / Дж. Равен // Школьные технологии. – 1999. – № 1–2. – С. 178–207.
12. Роберт, И.В. О понятийном аппарате информатизации образования [Текст] / И.В. Роберт // Информатика и образование. – 2002. – № 12. – С. 2–6; 2003. – № 1. – С. 2–9; 2003. – № 2. – С. 8–14.
13. Розенова, М. Профессиональная компетентность и гуманитарные дисциплины [Текст] / М. Розенова // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 169–70.
14. Романова, М.В. Развитие информационной компетентности студентов на основе конструктивистского подхода [Текст]: метод. пособие / М.В. Романова. – Магнитогорск: МаГУ, 2005. – 86 с.
15. Смолянинова, О.Г. Формирование информационной и коммуникативной компетентности будущего учителя на основе мультимедийных технологий [Текст] / О.Г. Смолянинова // Информатика и образование. – 2002. – № 9. – С. 116–119.
16. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции [Текст] / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55–60.

17. Шишов, С.Е. Компетентный подход к образованию: прихоть или необходимость? [Текст] / С.Е. Шишов, И.Г. Агапов // Стандарты и мониторинг образования. – 2002. – № 2. – С. 58–62

18. Шишов, С.Е. Понятие компетенции в контексте проблемы качества образования [Текст] / С.Е. Шишов, В.А. Кальней // Мониторинг качества образования в школе. – М.: б/и, 1998. – С. 78–102.

*Е.В. Рязанова*

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ МЕХАНИЗМА ПРОЦЕССА  
ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ  
ЛИЧНОСТИ У УЧИТЕЛЯ-СУРДОПЕДАГОГА В  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

*Делай добро, не делая зла, – все человечество понимает эти слова,  
ибо голос совести говорит в каждом из нас*  
Яльмар Эрик Фредрик Седерберг

В условиях переоценки ценностей и смены идеалов системы образования РФ проблема формирования нравственно значимых качеств личности учителя-сурдопедагога в профессиональном образовательном пространстве педагогического университета является одной из приоритетных.

В настоящее время происходит изменение образовательных парадигм, которые отражены в нормативных документах нашего государства. Так, в Законе РФ «Об образовании» во второй статье определены принципы государственной политики в области образования, которые гласят о гуманистическом характере образования, приоритете общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности, а также о воспитании гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье.

В Послании Президента РФ Федеральному Собранию также сказано о значимости роли молодых специалистов в государственной политике: «Это они задают современные стандарты общества, участвуют в формировании нынешней и будущей элиты России. Они являются хранителями богатейшего культурного и духовного наследия нашей страны. И потому от качества труда этих людей не меньше, чем от роста экономических показателей, зависит, в какой стране мы будем жить завтра...»

Актуальность процесса формирования нравственно значимых качеств личности у учителя-сурдопедагога возрастает также и потому, что уровень детской инвалидности, к сожалению, за последние годы не снижается. Заболевание в большинстве случаев влечет за собой проблемы в развитии и адаптации ребенка-инвалида при отсутствии своевременной педагогической поддержки. Появление ребенка-инвалида зачастую меняет весь привычный уклад жизни в семье, возникают неровные, конфликтные отношения между супругами и другими членами их семьи, что может привести к ее распаду, а также существует риск изоляции семьи от общества.

Только при оказании качественной педагогической помощи повышаются шансы успешной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья и их семей к общественной жизни, укрепление морального и психологического климата в таких семьях, происходит интеграция детей в реальную социальную среду посредством формирования учебной, трудовой, игровой и других видов деятельности в процессе коррекционно-развивающих мероприятий. Реализовать же эти мероприятия могут только профессионально образованные, высоконравственные люди, обладающие не только знаниями, но и прекрасными чертами личности.

Изучение историографии проблемы формирования нравственно значимых качеств личности у педагога привело нас к пониманию особой остроты данного феномена. Так, неоценимую помощь нам оказали исследования античных ученых о духовных и нравственных ценностях педагога. Например, Платон утверждал, что природе человека присуще стремление к добродетели; древнеримский философ Сенека разработал систему нравственного самоусовершенствования как необходимого элемента становления мировоззрения; машалы царя Соломона построены на почитании старших, радости от общения с любым человеком. Глубокие мысли о значимости сочувствия в жизни человечества звучат у Марка Аврелия, который размышлял о необходимости любви к людям, с которыми суждено жить. Размышления о становлении духовного мира человека отразились также и в таких религиозно-философских памятниках культуры, как Тора, Коран, Библия.

Педагогические теории Я.А. Коменского, Ш. Фурье, А. Дистервега, Л.Н. Толстого, Я. Корчака, В.А. Сухомлинского и др. также были посвящены развитию чувственно-нравственной основы взаимодействия личности ученика и учителя. Особенно важной является идея Я.А. Коменского о связи чувственно-эмоциональной сферы личности педагога с характером воздействия на ребенка. Так, он отмечал важность приветливости и ласковости педагога, которые будут привлекать детей своим отеческим расположением, что скажется как на взаимодействии с их родителями, так и на всем образовательном процессе в целом.



Анализируя историю российской педагогики, мы отметили, что в дискуссиях русских педагогов поднимается вопрос о значимости развития духовно-чувственного мира как у ребенка, так и у педагога. Следует отметить важные для нас идеи П.Ф. Каптерева о нравственно-волевых свойствах учителя, развитие которых незамедлительно будет оказывать влияние на создание благоприятной атмосферы, в которой будут развиваться доверие и любовь между учителем и учеником. Концептуальные взгляды российских педагогов конца XIX–начала XX вв. о формировании нравственных качеств учителя гласили о том, что педагогу необходимы личностные качества, которые были бы направлены на формирование душевного, доброго, нравственного внутреннего облика наставника, который любит детей, принимает участие в их делах и переживаниях, считает своими не только их удовольствия, но и печали.

Историографический и аналитический обзор литературы подвел нас к необходимости нового понимания подготовки специалистов для системы специального (коррекционного) образования, а также к организации механизма процесса формирования нравственно значимых качеств личности у учителя-сурдопедагога в профессиональном образовательном пространстве педагогического университета. Мы считаем, что разработка такой педагогической технологии позволила бы учителю-сурдопедагогу наладить взаимодействие с детьми, имеющими нарушения слуха, способствовала бы развитию нравственных качеств, позволяющих педагогу найти путь к внутреннему миру глухого или слабослышащего ребенка, а также построить их продуктивные взаимоотношения.

На основании изложенного мы пришли к реализации идей гуманистической концепции посредством внедрения программы специальной подготовки, определенной последовательности и логики. Программа формирования нравственно значимых качеств личности у учителя-сурдопедагога в профессиональном образовательном пространстве педагогического университета может стать основой воплощения идей о развитии чувственно-эмоциональных взаимоотношений будущего специалиста коррекционного образования в практике высшего профессионального образования.

Мы считаем, что наиболее приемлемым основанием для разработки программы формирования нравственно значимых качеств личности у учителя-сурдопедагога является определение методологической организации механизма формирования нравственно значимых качеств личности у учителя-сурдопедагога в профессиональном образовательном пространстве педагогического университета. Кроме этого, необходимо выявить круг задач, которые должны способствовать реализации главной цели – оптимизации педагогического процесса, способствующего формированию нравственно

значимых качеств личности у учителя-сурдопедагога в образовательном процессе учреждения высшего профессионального педагогического образования.

Мы полагаем, что данные задачи сводятся к следующему:

- обеспечить готовность учителя-сурдопедагога к формированию нравственно значимых качеств личности на основе чувственно-эмоциональной подготовки;

- осуществить чувственно-эмоциональное воздействие и взаимодействие в процессе формирования нравственно значимых качеств личности учителя-сурдопедагога;

- создать реальные практические навыки и умения чувственно-эмоционального взаимодействия учителя-сурдопедагога.

Методологическая организация механизма формирования нравственно значимых качеств личности у учителя-сурдопедагога рассматривается нами в рамках двух составляющих: внешней и внутренней.

Организационная структура внешней составляющей механизма формирования нравственно значимых качеств личности у учителя-сурдопедагога включает следующие уровни:

- стратегический (социальный заказ – обществом осознана потребность в профессиональном образовании учителей-сурдопедагогов, которое способствовало бы формированию нравственно значимых качеств личности посредством внедрения новых педагогических технологий, реализации целей профессиональной деятельности конкретной личности, уровня ее развития);

- тактический (содержание обучения – включает обеспеченность научной и учебной информацией, накопление которой при определенном объеме становится предметом усвоения знаний; средства педагогической коммуникации – построены на основе чувственно-эмоционального воздействия и взаимодействия);

- оперативный (контингент обучаемых – студенты, испытывающие потребность в профессиональном образовании; контингент обучающихся – преподаватели, владеющие определенной информацией, средствами коммуникации).

Организационная структура внутренней составляющей механизма формирования нравственно значимых качеств личности у учителя-сурдопедагога включает следующие компоненты: когнитивный, эмоциональный, поведенческий, мотивационный, технологический, организационный.

*Когнитивный компонент* представлен двумя направлениями психолого-педагогической (на основе Государственного образовательного стандарта) и специальной (чувственно-эмоциональной) подготовки.

Направление специальной (чувственно-эмоциональной) подготовки предполагает наличие учебного (обучающего, тренирующего) и коммуникативного (общение) элементов.

Коммуникативный элемент специальной подготовки включает:

- развитие эмоциональной культуры педагога. Наличие данной части коммуникативного элемента способствует мотивации и профессиональной деятельности, инициативе и гибкости учителя-сурдопедагога;

- культуру педагогического общения, которая опирается на «уважение достоинства каждого из своих воспитанников, доверие и внимательное отношение к их внутреннему миру, душевной чуткости и доброжелательности» [9, с. 66];

- невербальное взаимодействие в педагогическом процессе, которое является «индикатором актуальных психоэмоциональных состояний личности, выполняет функцию контроля аффекта, его нейтрализации» [9, с. 92].

Кроме того, направление специальной подготовки включает учебный элемент. Вслед за С. И. Архангельским, мы полагаем, что учебная подготовка студентов содержит не только изучение предмета, но и «развитие у них способности и навыков самостоятельного приобретения знаний и умений и использование этих знаний для решения учебных, научных и профессиональных задач» [3, с. 317].

Направление психолого-педагогической подготовки когнитивного компонента содержит целостную систему психолого-педагогических знаний, способствующих самоопределению в профессиональной деятельности посредством усвоения методов и способов чувственно-эмоциональных отношений, формированию навыков нравственного взаимодействия.

В процессе психолого-педагогической подготовки мы выделяем педагогическую подготовку, включающую дидактический и методический блоки. По нашему мнению, такая подготовка должна осуществляться в рамках курсов психологии, педагогики, социологии, философии образования, дисциплин предметной подготовки.

Когнитивный компонент механизма процесса формирования нравственно значимых качеств личности учителя-сурдопедагога построен на многофункциональности.

Гностическая функция заключается в обеспечении чувственно-эмоциональной мотивации:

- к повышению уровня психолого-педагогических и специальных знаний;

- творческому применению знаний, умений и навыков в области сурдопедагогики, сурдопсихологии, специальных методик;

– наблюдению и учету чувственно-эмоциональных реакций детей с нарушениями слуха в процессе реализации коррекционно-развивающих мероприятий.

Исследовательская функция заключается в чувственно-эмоциональном обеспечении:

– индивидуально ориентированного содержания работы в процессе определения форм и методов обучения, воспитания и развития ребенка с нарушением слуха;

– педагогического подхода к изучению особенностей становления речевой деятельности, развития остаточной слуховой функции и понятийного мышления глухого и слабослышащего ребенка.

Проективная функция заключается:

– в обоснованном выборе оптимального чувственно-эмоционального сопровождения в процессе управления ведущей деятельности детей с нарушениями слуха;

– системности и систематичности планирования чувственно-эмоционального воздействия на личность ребенка с тяжелой патологией слухового анализатора.

Конструктивно-организаторская функция заключается в индивидуализации чувственно-эмоционального сопровождения процессов обучения, воспитания и развития детей с нарушениями слуха, исходя из структуры дефекта.

Диагностирующая функция заключается в индивидуально-дифференцированной оценке результатов чувственно-эмоционального взаимодействия в процессе изучения личности ребенка с нарушением слуха (характер и глубина чувственно-эмоциональных реакций, особенности поведения, способность к чувственно-эмоциональному взаимодействию).

Координирующая функция заключается в чувственно-эмоциональной поддержке при установлении деловых контактов с семьями воспитанников, чувственно-эмоциональной корректировки отношений, которые сложились в данных семьях.

Коммуникативная функция заключается в чувственно-эмоциональном сопровождении:

– установления позитивных педагогических отношений с детьми, имеющими нарушения слуха, организации отношений сотрудничества в процессе обучения, воспитания и развития;

– регулирования общения и межличностных отношений в группе детей с дефектом слуха;

– общения с глухими и слабослышащими детьми при помощи словесной, дактильной и жестовой форм речи.

Следующим компонентом внутренней составляющей механизма формирования нравственно значимых качеств личности у учителя-сурдопедагога является *эмоциональный компонент*, который представлен оценочной сферой, когнитивными способностями, актуализацией опыта.

С целью формирования у студента тех или иных качеств, умений и навыков его необходимо включать в специально организованную эмоционально-творческую деятельность.

Эмоциональный компонент, характеризующийся наличием чувственно-эмоциональной подготовки студентов в процессе учебной и воспитательной деятельности, выступает инновационным элементом. Поэтому мы использовали как традиционные формы организации учебной работы: семинарские занятия, коллоквиумы, ролевые игры, игровые тренинги и др., так и нетрадиционные формы: тренинг эмоциональной коммуникативной устойчивости, тренинг невербального общения; «квазипрофессиональную» деятельность.

*Поведенческий компонент* внутренней составляющей механизма процесса формирования нравственно значимых качеств личности у учителя-сурдопедагога включает в себя критерии появления новых способов чувственно-эмоционального поведения во взаимоотношениях при выполнении как учебных, так и воспитательных форм работы, вытекающие из индивидуально-психологических особенностей личности: степени эмоциональной устойчивости; черт характера; склонности к педагогической деятельности (педагогическое воображение, наблюдательность, распределение внимания, организаторские способности). Данные критерии определены в педагогической литературе Н.В. Кузьминой и Ф.Н. Гोनоболыным [7] и не противоречат идее нашего научного поиска. К ним относятся эмоциональная устойчивость, черты характера, склонность к педагогической деятельности.

Эмоциональная устойчивость в рамках поведенческого компонента способствует плавному переходу студента на более качественный уровень формирования нравственно значимых качеств личности. Данный критерий отражает уровень воспитания и обогащения сферы чувств, а также иерархию потребностей, которые являются наиболее оптимальными для общества и для самореализации личности.

Черты характера как критерий поведенческого компонента являются совокупностью устойчивых индивидуальных особенностей личности, складывающихся и проявляющихся в деятельности и общении, отражая типичные индивидуальные особенности поведения. Структурность характера обнаруживается во взаимозависимости отдельных его черт, приемлемых для позитивной направленности деятельности.

Основные и второстепенные черты характера могут гармонизировать, взаимодействуя, и, наоборот, вызывать противоречия. Некоторые черты характера (акцентуации, темперамент) определяются направленностью личности совместно с определенными моральными принципами и убеждениями, а также мотивацией к достижению поставленной цели.

Черты характера, духовные и душевные качества учителя-сурдопедагога оказывают воспитательное влияние на развитие личности воспитанника и тем самым влияют на формирование характера ребенка с нарушением слуха.

Склонность к педагогической деятельности определяет активность поведения студента в специально созданных ситуациях, способность к прогнозированию различных проявлений в деятельности глухого и/или слабослышащего ребенка. Этот критерий включает:

- педагогическое воображение – умение создавать новые образы, позволяющие представлять динамику развития воспитанника;
- наблюдательность – умение учителя-сурдопедагога целенаправленно воспринимать воспитанника с нарушением слуха, а также способность получать данные о характере, поведении, успеваемости воспитанника;
- распределение внимания – способность выполнять одновременно два или более видов деятельности учителем-сурдопедагогом, главным условием здесь выступает наблюдательность;
- организационные способности (самообладание, находчивость, умение планировать работу, легкая и точная ориентировка в ситуациях, определенные особенности нервной системы и др.).

*Мотивационный компонент* внутренней составляющей данного механизма приводит к осознанному побуждению, обуславливающему деятельность учителя-сурдопедагога для решения поставленных задач в процессах воспитания и обучения. Мотивационный компонент играет важную роль в оценке действий и поступков, так как от них зависит эффективность формирования нравственно значимых качеств личности у учителя-сурдопедагога, а также способствует выявлению степени готовности и осознанности к изменению профессионального поведения.

Мотивационный компонент включает два фактора – потребность в творческом профессиональном взаимодействии с детьми, имеющими нарушение слуха, и интерес к такой деятельности.

Потребность зависит от готовности к учебной деятельности в профессиональном образовательном пространстве педагогического университета, процесса вхождения в профессию и овладения мастерством, обладания способностью перестраиваться (мобильности), стремления к саморазвитию, самосовершенствованию, самовоспитанию.

Интерес – внимание, проявляемое к детям с нарушением слуха, – вытекает из побуждаемых потребностей во взаимоотношениях, основанных на реализации нравственно значимых качеств личности как профессионально составляющих; из ощущении ответственности за судьбу и воспитание ребенка.

Поскольку процесс обучения мы рассматриваем как единство двух видов деятельности – преподавания и учения, – это позволяет нам выделить *технологический компонент* внутренней составляющей механизма процесса формирования нравственно значимых качеств личности у учителя-сурдопедагога.

Изучение проблемы привело нас к определению принципов, которые лежат в основе механизма процесса формирования нравственно значимых качеств личности у учителя-сурдопедагога.

Принцип саморазвития позволяет студенту в процессе готовности к профессионально-педагогической деятельности изменять количественные и качественные нравственные свойства личности на основе осознания своих достижений и недостатков посредством собственной деятельности и взаимодействия с педагогом и детьми, имеющими нарушения слуха.

Принцип целостности выделяет единство целостной внутренней системы личности учителя-сурдопедагога, указывает на ее уникальность и определенный уровень развития, а также позволяет дифференцировать личность учителя-сурдопедагога как имеющую свою самобытность и завершенность, что выражается в творческом совершенствовании, результативности взаимодействия с детьми глухими и/или слабослышащими.

Принцип рефлексивности предусматривает готовность студента к самоанализу и самооценке, позволяющую осмысливать, оценивать собственную деятельность и самого себя как ее субъекта, а также осуществлять рефлексию профессионально-педагогической деятельности на основе знаний закономерностей психических процессов, условий и течения собственной деятельности, внутренней жизни.

Принцип аксиологичности выделяет ценность материальных, культурных, духовных, нравственных и психологических ценностей личности учителя-сурдопедагога, способствует росту мотивации к профессионально-педагогической деятельности, укрепляющейся во взаимодействии с воспитанниками, имеющими нарушения слуха.

Принцип вариативности вносит видоизменения в продуктивную деятельность студента в процессе аудиторных и внеаудиторных занятий, что позволяет овладеть определенным уровнем творческой индивидуальности, актуализирует социально-педагогическую инициативу учителя-сурдопедагога в условиях ДОУ (комбинированного и компенсированного видов) и МСКОУ СОШ I и II видов.

Принцип разноуровневости учитывает степень сформированности нравственных качеств личности студента, выделяет наличие индивидуальности не только количественного, но и качественного уровней развития личности учителя-сурдопедагога, что в свою очередь, влияет на процесс налаживания контактов с детьми, имеющими нарушенный слух.

Принцип гуманизации отражает уважение к детям с нарушением слуха, заботу о них, убеждение в их возможности к самосовершенствованию, социализации и интеграции в социум.

Принцип дифференциации позволяет учителю-сурдопедагогу учитывать склонности, интересы, проявившиеся способности у детей с нарушенным слухом при выполнении какой-либо деятельности.

Принцип гуманитаризации организует систему мер, направленную на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования детей с нарушенным слухом и влияющую на формирование личностной зрелости как учителя-сурдопедагога, так и ребенка.

Научная организация механизма процесса формирования нравственно значимых качеств личности у учителя-сурдопедагога предполагает раскрытие основных понятий, которые будут нами востребованы.

Мы придерживаемся формулировки следующих понятий:

– чувственно-эмоциональная подготовка – это комплекс психолого-педагогических воздействий, направленных на формирование в процессе теоретической и практической подготовки нравственной готовности студентов к профессиональной деятельности;

– чувственно-эмоциональное воздействие – это влияние, производимое учителем-сурдопедагогом на ребенка с нарушением слуха посредством определенных чувственных и эмоциональных компонентов;

– чувственно-эмоциональное взаимодействие – это отношения, основывающиеся на структурированной деятельности взрослого и ребенка, источником которой являются чувственный и эмоциональный компоненты;

– чувственно-эмоциональный опыт – это совокупность знаний, умений и навыков, вытекающих из личного духовного мира учителя-сурдопедагога, впоследствии реализуемых в процессе чувственно-эмоционального взаимодействия между учителем-сурдопедагогом и ребенком с нарушением слуха.

Принципиальное значение имеет выделение нами и *организационного компонента* механизма процесса формирования нравственно значимых качеств личности у учителя-сурдопедагога, который включает следующие формы деятельности: тематические экскурсии и волонтерские экспедиции в муниципальные специальные (коррекционные) образовательные учреждения I



и II вида (МСКОУ СОШ), дошкольные образовательные учреждения (ДОУ комбинированного и компенсированного видов); факультатив.

Эти формы должны реализовываться на основе определенных средств обучения: ролевой игры, тренинга, способствующего конструированию профессионально-нравственного общения на чувственно-эмоциональном уровне взаимодействия, функционирования профессионального клуба, семинаров, конференций.

Опираясь на представленную теоретико-методологическую основу, мы разработали пошаговую целевую программу, которая была реализована в рамках факультатива «Формирование нравственно значимых качеств личности у учителя-сурдопедагога», где студенты знакомились с жизнедеятельностью муниципальных специальных (коррекционных) образовательных учреждений I и II вида (МСКОУ СОШ) и дошкольных образовательных учреждений (ДОУ комбинированного и компенсированного видов).

Мы также определили задачи пошаговой целевой программы:

- развивать чувственно-эмоциональное воздействие и взаимодействие студентов с детьми, имеющими нарушение слуха;
- обогащать нравственное и духовное развитие студентов посредством приобщения к миру глухих и слабослышащих людей;
- стимулировать рост образовательно-профессиональных компетенций студентов через совершенствование как практических знаний, так и теоретических.

В рамках решения представленных задач мы реализовали первый шаг пошаговой целевой программы, который заключался в появлении чувственно-эмоционального взаимодействия студентов и детей с нарушением слуха.

С целью погружения в чувственно-эмоциональное взаимодействие на начальном этапе для студентов были организованы тематические экскурсии в специальные (коррекционные) учреждения, как школьные, так и дошкольные, где обсуждались проблемы взаимодействия, а также происходило первичное знакомство с глухими и слабослышащими детьми, ознакомление с их жизнедеятельностью в данных учреждениях. Во время занятий студенты проявили творческую инициативу, которая была нацелена на выявление нравственных качеств, необходимых в будущей педагогической деятельности.

В процессе бесед студенты выполняли различные задания, решали и моделировали чувственно-эмоциональное взаимодействие с детьми. Кроме того, определялась роль студентов в налаживании чувственно-эмоционального воздействия при обучении, воспитании и развитии детей с нарушением слуха.

В рамках факультатива также была реализована цель второго шага пошаговой целевой программы, которая включала закрепление чувственно-

эмоционального взаимодействия с детьми, имеющими нарушения слуха, и дальнейшее обогащение теоретического базиса знаний студентов.

Для достижения этой цели со студентами проводились тематические занятия по изучению литературных источников – материнских «исповедей», автобиографий великих людей, имевших недостатки в развитии, исторических документов, отражающих внимание общественности к детям с сенсорными нарушениями. Нами использовалась серия педагогических и творческих заданий, после выполнения которых применялся анализ решений, включающих позитивное разрешение возникших ситуаций.

Решая поставленные задачи, мы реализовали цели третьего шага пошаговой целевой программы – стимулировать активное чувственно-эмоциональное взаимодействие с ребенком, имеющим нарушенный слух, которое способствует появлению чувственно-эмоционального опыта у студента, а также привлекать внимание к важности единства теоретической и практической подготовки специалистов специального (коррекционного) образования.

В рамках реализации данного шага целевой программы мы провели внеурочные мероприятия, в процессе которых развивались первичные профессионально-образовательные компетенции при решении практических задач.

На данном этапе целевой пошаговой программы мы проводили индивидуально-групповые занятия со студентами. Данная форма включала первичную коррекционно-развивающую работу с детьми, имеющими нарушения слуха (внеклассное чтение, работа в уголке живой природы, организация игр на прогулке) и работу с родителями (консультации на темы: «Чем могу помочь ребенку?», «Общение ребенка», «Роль театра в развитии ребенка»).

Далее мы реализовали цель четвертого шага пошаговой целевой программы – продолжали активизировать значимость образовательно-профессиональных компетенций в нравственном становлении будущих специалистов специального (коррекционного) образования.

Для этого мы вовлекали студентов в организацию совместных мероприятий с детьми массовых и специальных (коррекционных) учреждений (спортивные эстафеты «Сильный, ловкий, смелый», викторины «Лучший художник», «Внимательный читатель»). Студенты продолжали вести лекторий для родителей по проблемам развития ребенка, а также привлекались к индивидуальным консультациям для оказания практической помощи родителям в воспитании и развитии ребенка с нарушением слуха.

Кроме того, мы реализовывали пятый шаг пошаговой целевой программы, цель которого – продолжать развивать опыт чувственно-

эмоционального взаимодействия, акцентируя внимание на нравственном аспекте «портрета» современного высокообразованного профессионала сурдопедагогики.

Индивидуально-групповая организация обучения на данном шаге отражала развитие нравственной позиции студентов в творческом применении чувственно-эмоционального опыта посредством смены уровней взаимодействия: от позиции наблюдателя к позиции участника и от позиции участника к позиции организатора. Мы использовали следующие формы организации деятельности студентов: викторины «Юный конструктор», «Веселые друзья», спортивные мероприятия «Смелый, ловкий и умелый», театрализованные представления «Чиполлино в стране сказок», «Буратино на улице».

При реализации пошаговой целевой программы в рамках проведения факультатива мы применяли следующие методы:

- репродуктивные методы, связанные с воспроизведением студентами знаний и умений в процессе чувственно-эмоционального воздействия;

- объяснительно-иллюстративные методы, включающие элементы самостоятельной познавательной деятельности студентов (метод диалога);

- проблемные методы, помогающие студентам сформулировать проблему и коллективным поиском найти пути ее решения на основе чувственно-эмоционального взаимодействия (метод создания воспитывающих ситуаций);

- частично-поисковые методы, характеризующиеся относительно самостоятельным выбором студентами способов познания в процессе чувственно-эмоционального взаимодействия (метод незаконченных предложений);

- творческие методы, включающие самостоятельное выявление студентами проблемы в процессе чувственно-эмоционального взаимодействия, ее осмысление, формулирование и самостоятельный выбор методов ее решения (метод инсценировки).

Итак, на этапе, предшествующем реализации пошаговой целевой программы, мы получили данные, что у значительного количества студентов низкий уровень показателей личностного, профессионально-педагогического и специального компонентов чувственно-эмоционального воздействия и взаимодействия. Как мы и предполагали, это обусловлено в значительной степени неэффективностью традиционного подхода к формированию нравственных качеств личности в образовательном процессе педагогического вуза. Далее нами было выявлено, что около 37,8 % студентов имели сомнительный уровень личностного компонента чувственно-эмоционального воздействия и взаимодействия; около 57,8 % – перспективный уровень

личностного компонента чувственно-эмоционального воздействия и взаимодействия и только 4,4 % студентов – реальный.

Можно констатировать, что разработанный механизм процесса формирования нравственно значимых качеств личности у учителя-сурдопедагога, который функционировал посредством реализации пошаговой целевой программы в рамках факультатива «Формирование нравственно значимых качеств личности у учителя-сурдопедагога», стимулировал развитие чувственно-эмоционального воздействия и взаимодействия, направленных на качественный рост личностного, профессионально-педагогического и специального компонентов нравственно значимых качеств личности у учителя-сурдопедагога.

То есть мы можем заключить следующее:

– студенты, сформированные в экспериментальные группы, по результатам исходного состояния личностного компонента, испытывали индивидуально-дифференцированное воздействие со стороны преподавателя, направленное на развитие не только личностного компонента, но и на развитие профессионально-педагогического и специального компонентов нравственно значимых качеств личности учителя-сурдопедагога у студентов;

– полученные студентами знания, умения и навыки стимулировали положительную динамику развития всех компонентов нравственно значимых качеств личности учителя-сурдопедагога.

Полученные данные позволили утверждать, что предложенный нами механизм организации педагогического процесса по формированию нравственно значимых качеств личности учителя-сурдопедагога эффективен.

Эффективность процесса формирования нравственно значимых качеств личности у учителя-сурдопедагога была связана и с тем, что отсутствовало чрезмерное давление со стороны преподавателя. В то же время преподаватель также вступал в чувственно-эмоциональное воздействие и взаимодействие со студентами.

Теоретическое обоснование методологической организации механизма процесса формирования нравственно значимых качеств личности у учителя-сурдопедагога позволило определить, что:

1) это сложный и многосторонний процесс, состоящий из множества элементов, имеющий свою цель, задачи, принципы, содержание;

2) формирование нравственно значимых качеств личности протекает по определенной пошаговой целевой программе.

Итак, на основе системного, личностно ориентированного и деятельностного подходов мы представили механизм процесса формирования нравственно значимых качеств личности у учителя-сурдопедагога в условиях

профессионального образовательного пространства педагогического университета;

– представленный механизм процесса формирования нравственно значимых качеств личности у учителя-сурдопедагога рассматривается нами как внутреннее устройство деятельности;

– реализация пошаговой целевой программы в рамках факультатива «Формирование нравственно значимых качеств личности у учителя-сурдопедагога» позволила поднять на более высокий уровень профессионально-образовательные компетенции будущих специалистов специального (коррекционного) образования.

### *Библиографический список*

1. Аменд, А. Ф. Образование в XXI веке [Текст] / А. Ф. Аменд, А. А. Саламатов // Стандарты и мониторинг образования. – Челябинск, ЧГПУ, – 2003. – № 6. – С. 3–24.

2. Аристотель. Сочинения. В 4-х т. Т.1: Метафизика; О душе [Текст] / Аристотель. – М.: Мысль, 1976. – 448 с.

3. Архангельский, С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы [Текст] / С.И. Архангельский. – М.: Высш. шк. 1980. – 368 с.

4. Библия. Книги Священного Писания Ветхаго и Новаго Завета. Каноническія / В рус. пер. пастора Б. Геце. – 1-е изд.: Изд-во Б. Геце, 1939; 7-е изд.: Стокгольм, 1990. – 194 с.

5. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования: Специальность 031600: сурдопедагогика. – М.: Министерство образования РФ, 2000. – 28 с.

6. Закон РФ от 10. 07. 1992 г. Об образовании [Текст]. – М.: Ось-89, 2003. – 48 с.

7. Кузьмина, Н.В. Способности, одаренность, талант учителя [Текст] / Н.В. Кузьмина. – Л.: Знание, 1985. – 32 с.

8. Назарова, Н. М. Сурдопедагог: история, современные проблемы, перспективы профессиональной подготовки [Текст] / Н.М. Назарова – М.: Педагогика, 1992. – 456 с.

9. Штейнер, Р. Духовное обновление педагогики [Текст] / пер. с нем. Д. Виноградова / Р. Штейнер. – М.: Парсифаль, 1995. – 256 с.

*Т.А. Михайлова*

## КЛЮЧЕВЫЕ КОМПОНЕНТЫ СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Истины бесполезны, когда нет власти  
для осуществления их на практике*  
Вильгельм Райх

Уже не одно десятилетие общественность и сами педагоги со все возрастающей тревогой и настойчивостью говорят о низком уровне здоровья подрастающего поколения, о сокращении объема бесплатно предоставляемых спортивно-оздоровительных услуг, об уходе из школы высококвалифицированных и творческих учителей физкультуры [1,13].

Да, количество учебных часов по физической культуре на всех ступенях доведено до трех в неделю, выделены средства для проведения мониторинга с целью оценки состояния физической подготовленности школьников, предлагается увеличить их двигательную активность до 6–8 часов в неделю, намечено создание многоуровневой структуры всероссийских и региональных физкультурно-оздоровительных и спортивных мероприятий для учащейся молодежи. Реализуется федеральная целевая программа «Развитие физической культуры и спорта в РФ на 2006–2015 годы» [20]. Разработана стратегия развития физической культуры и спорта в РФ на период до 2020 года [22]. Однако при этом практически не затрагиваются вопросы подготовки кадров, способных осуществить модернизацию физического воспитания.

Мы убеждены, что в современном обществе роль специалистов в области физической культуры и спорта должна возрасти, т.к. адекватные формы физического воспитания способны не только раскрыть двигательные возможности, но и гармонизировать личность. Грамотный и думающий учитель физкультуры может научить школьника не только правильно двигаться, выполнять набор упражнений, но и понимать, как законы математики, физики, химии, биологии преломляются в его собственном теле, определяют его здоровье и работоспособность и как средствами физической культуры можно в течение всей жизни поддерживать организм в наилучшей форме. Именно учитель физкультуры должен руководить всей системой укрепления здоровья учащихся.

Пока же, на наш взгляд, существует противоречие между осознаваемой в обществе потребностью в формировании нового поколения специалистов в области физической культуры, способных к творческому росту и профессиональному самосовершенствованию, к эффективному приобщению воспитанников к здоровому образу жизни, с одной стороны, и сложившейся

системой профессиональной подготовки учителя физической культуры, с другой.

Разрешению этого противоречия во многом способствует такая важнейшая форма обучения, как педагогическая практика. Педпрактика нацеливает студента на изучение многосторонней деятельности учителя физической культуры, развивает интерес к эффективному педагогическому опыту, закрепляет и углубляет теоретические управленческие знания в области физической культуры и спорта, формирует педагогическое мышление, творческую индивидуальность, стиль профессиональной деятельности будущего педагога [10,12,15,19].

Производственная практика имеет особое значение для профессиональной подготовки будущих специалистов, так как ставит студентов в ситуацию учителя на уроке, практикант «обкатывает» новую для себя социальную роль, а следовательно, становится субъектом новых отношений. К достоинствам практики можно отнести и то, что она позволяет органически связать обучение, осуществляемое в различных формах аудиторных занятий, проводимых по циклу спортивно-педагогических дисциплин, с выполнением профессиональных функций специалиста физической культуры.

Студенты не только учатся анализировать педагогические ситуации, но и реально участвуют в них, приобретают определенные профессионально-педагогические умения, связанные с изучением индивидуальных особенностей обучаемых, их поведения, деятельности в процессе обучения, а также умения активизировать деятельность учащихся на уроке и вне урока.

На факультете физической культуры и безопасности жизнедеятельности ЧГПУ педагогическая практика проходит в несколько этапов, для каждого из которых определен комплекс взаимосвязанных задач, усложняющихся от курса к курсу с учетом профессиональной подготовки студентов. С учетом традиций факультета физической культуры и безопасности жизнедеятельности практика ориентирована в основном на общеобразовательную школу, но может также проходить в ССУЗах, детско-юношеских спортивных школах (ДЮСШ), спортивных клубах и других структурах, осуществляющих подготовку спортсменов и оздоровительную работу с населением. В соответствии с учебным планом факультета она включает в себя несколько видов.

*Летняя педагогическая практика* (3 курс) проходит в детских оздоровительных лагерях (ДОЛ), где студенты работают в качестве инструктора по физической культуре и спорту. Этому виду практики предшествует методическая подготовка студентов и 3-дневный практикум на инструктивно-методическом сборе.

*Производственная педагогическая практика* (4-й курс) проходит в школах, ДЮСШ, ССУЗах, в техникумах и колледжах. В настоящее время за

факультетом физической культуры и безопасности жизнедеятельности закреплено 30 базовых организаций. Критериями отбора школ были:

- инновационная направленность работы образовательного учреждения;
- оптимальная материальная база;
- учителя-новаторы или учителя – победители конкурса «Учитель года»;
- заинтересованность педагогического коллектива в инновационной деятельности.

*Педагогическая практика по дополнительной специальности* (безопасность жизнедеятельности) на 5-ом курсе в 9 семестре и производственная практика по основной специальности в 10 семестре завершают профессиональную подготовку будущего учителя в данной области.

Целью названных педагогических практик является содействие качественной подготовке студентов к самостоятельному и творческому выполнению основных профессиональных функций специалиста физической культуры и спорта в реальных условиях профессиональной деятельности, формирование профессионально значимых качеств и психических свойств личности будущего специалиста в соответствии с современными требованиями к работникам этого профиля, а также развитие интереса к избранной профессии.

По каждому виду практик четко сформулирована цель, задачи, сроки, содержание, направления деятельности студента-практиканта, требования к специальным знаниям, умениям и навыкам, образцы заполнения отчетной документации, схемы анализа уроков, характеристик и т.д. Такая структура практической подготовки хороша тем, что каждый последующий вид практики усложняется постепенно по мере овладения студентами теоретическими знаниями и в то же время носит комплексный характер, охватывая все направления профессиональной деятельности педагога, в которой происходит развитие организаторских, проектировочных и исследовательских знаний, умений и навыков студентов.

Для организационно-методического обеспечения педагогической практики нами составлена программа, к которой прилагаются учебно-педагогические задания студентам по этапам и видам практики; инструкция по организации и проведению педагогической практики; рекомендации для студентов-практикантов по поведению и взаимоотношениям с учениками; методические рекомендации для студентов педагогических вузов по физическому воспитанию школьников: «Маршрут здоровья», «Организация оздоровления детей в летних лагерях школьного типа», «Современные технологии организации работы по физическому воспитанию в школе». В



указанных материалах последовательно раскрывается назначение каждого этапа, виды практической педагогической подготовки, требования к практической деятельности студента; приводится перечень профессионально-педагогических знаний, умений и навыков; предлагаются учебно-практические задания, выполнение которых выводит студентов на более высокий уровень профессиональной готовности.

Содержание педагогических практик студентов было разработано нами с учетом следующих направлений профессиональной подготовки:

а) теоретической подготовки студентов к общественно-педагогической деятельности;

б) практической подготовки по организации физкультурно-оздоровительных и спортивно-массовых мероприятий;

в) систематического мониторинга как средства контроля и управления всей системой педагогической практики.

В программе практики содержание представлено следующими компонентами: организационным, учебно-методическим и исследовательским.

*Организационный компонент.* Эффективность учебного процесса зависит от правильного, педагогически обоснованного выбора форм учебных занятий, который обеспечивается глубоким и всесторонним анализом образовательных и воспитательных возможностей каждой из них. В организационный компонент деятельности практиканта входит: составление индивидуального плана работы на период практики; организация физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы во внеурочное время; оформление и ведение дневника практиканта, участие в собраниях бригады, оформление индивидуальной отчетной документации, участие в установочной и итоговой конференции; умение организовать продуктивную деятельность учащихся на уроке, умение добиваться необходимого внимания и дисциплины, результата за счет индивидуальной и коллективной деятельности, эффективно использовать средства, методы и способы организации деятельности учащихся на уроке и т.д.

*Учебно-методический компонент.* Первостепенное значение в период практики придается систематической подготовке студентов к уроку физической культуры, на котором успешно решаются образовательные, воспитательные и оздоровительные задачи. В связи с тем что урок физической культуры должен быть динамичным, эмоциональным, нешаблонным, с высокой моторной плотностью, в процессе обучения школьников студенты используют наглядные пособия (кинограммы, кинокольцовки, плакаты, карточки с заданиями), которые выполняются ими на семинарских занятиях и в дальнейшем составляют основное содержание их «Портфолио». Таким образом, акцент делается на использовании наглядных методов, активизирующих познавательную деятельность учащихся.

Кроме того, на школьных занятиях практиканты апробируют профилактические и оздоровительные методики: упражнения для релаксации, приемы самомассажа и специально подобранные физкультурные упражнения, помогающие ребенку справиться с возросшей учебной нагрузкой и адаптироваться к неблагоприятным природным условиям. Не секрет, что уральский регион на сегодняшний день по природно-климатическому и социально-экономическому положению относится к критическим. Резкие перепады суточных температур, нехарактерные зимы, повышенный радиационный фон, повышенные атмосферные загрязнения значительно ограничивают двигательную активность, следовательно, отрицательно влияют на состояние здоровья.

Кроме уроков, студенты-практиканты проводят соревнования, спортивные праздники, национальные спортивные игры, способствующие возрождению национальной культуры.

По завершении педагогической практики на итоговой конференции студенты делятся впечатлениями об опыте работы базовых организаций, о новых технологиях в преподавании физической культуры, спорта и безопасности жизнедеятельности.

*Исследовательский компонент.* На современном этапе деятельность специалистов в области физической культуры и спорта изменилась: она направлена на выявление физических и психических возможностей человека, утверждение принципов активного и здорового образа жизни, приобщение личности к освоению и приумножению ценностей физической культуры. Следовательно, сегодня нужен не только грамотный, творческий, компетентный учитель, но и учитель-исследователь, учитель-интеллигент, обладающий профессиональными знаниями в области оздоровительных технологий и способный привлекать как можно больше детей, подростков и взрослых к занятиям физической культурой и спортом.

На факультете физической культуры и безопасности жизнедеятельности готовят не только преподавателей физической культуры, но и тренеров и спортсменов-профессионалов, поэтому исследовательские задания, выполняемые студентами во время педпрактики, разрабатываются с учетом этой специфики факультета. Опыт исследовательской деятельности обеспечивает готовность к самостоятельному переносу знаний и умений в новые условия, видение новых проблем в знакомой ситуации, поиск и решение новых проблем, самостоятельное комбинирование известных способов деятельности в новые.

Научно-исследовательская работа будущего учителя ФК представлена творческими и реферативными проектами, курсовыми и квалификационными работами.

Данные виды деятельности являются одним из путей реального включения будущего учителя ФК в научно-образовательную практику в области внеурочной деятельности по физической культуре и здоровьесбережению. Она направлена на формирование у студентов системно упорядоченных комплексов междисциплинарных знаний, тесно связанных с теоретическими, методическими, организационными основами сохранения здоровья, здорового образа жизни у учащихся и имеет личностную и профессиональную ценность.

Кафедрой теоретических основ физической культуры с учетом рекомендаций экспертной комиссии было определено основное направление научно-исследовательской работы кафедры – «Внеурочная деятельность и оздоровительные ресурсы физического воспитания детей и подростков». С учетом данного приоритетного направления в программу наших спецкурсов мы включили примерную тематику научно-исследовательских работ студентов, на основе которой преподавателями факультета ФК и БЖ разрабатывались темы рефератов, курсовых и квалификационных работ по внеурочной деятельности оздоровительной направленности.

В ходе НИР по проблемам внеурочной деятельности здоровьесбережения студенты изучали состояние здоровья школьников, уровень физической подготовленности, влияния социальных факторов на организм человека, сформированности специальных знаний, умений детей, ценностное отношение обучающихся к собственному здоровью, к занятиям оздоровительной физической культурой и спортом. В процессе научно-исследовательской работы студенты разрабатывали методические рекомендации по формированию мотивационной и ценностной сфер здоровья учащихся; программы, направленные на формирование специальных знаний на уроках физической культуры, физкультурно-оздоровительные праздники, серии теоретических и практических занятий, рассматривающие темы сохранения и укрепления здоровья средствами физической культуры, программы занятий оздоровительно-рекреационным туризмом и т.д. На наш взгляд, решение такого рода задач способствует формированию специальных знаний, умений, необходимых в будущей профессиональной деятельности учителя ФК.

К исследовательской деятельности студенты приобщаются на втором курсе, когда, согласно учебному плану, пишут курсовые работы по педагогике или психологии, и на третьем курсе, когда выполняют курсовую работу по профилирующей дисциплине – теории и методике физического воспитания.

В период первой педагогической практики в ДОЛ студенты ведут дневник, подробно фиксируя, анализируя и оценивая не только собственную физкультурно-оздоровительную и спортивно-массовую работу, но и действия коллег-практикантов. Во время второй педагогической практики на четвертом

курсе студент обязан изучать детский коллектив, проводить диагностическую работу, корректировать свою деятельность, находить пути воздействия на детей. На пятом курсе во время педагогической практики по второй специальности, когда у студентов развит аналитический подход к педагогическим явлениям, ими дорабатывается квалификационная работа. На этом этапе им предоставляется возможность продолжить эксперимент, обобщить его результаты, а также, что немаловажно, внедрить их в школьную практику.

Хорошим стимулирующим средством овладения студентами исследовательскими умениями и навыками в условиях факультета является ставшая традиционной практика работы в кружках научного студенческого общества с ежегодными конференциями.

Таким образом, учебная деятельность студентов на всех этапах обучения в вузе сочетается с исследовательской работой разного уровня сложности – от ознакомительного теоретического до формирующего и внедренческого.

Для того чтобы программа педагогической практики была успешно выполнена студентами, преподаватели профильных кафедр проводят большую подготовительную работу, используя различные формы, приемы и средства обучения. Наиболее эффективными из них, на наш взгляд, являются следующие.

*Учебные видеозаписи.* Просмотр видеозаписи учебного материала позволяет студенту, не покидая аудитории, побывать на уроке физической культуры, внеклассном мероприятии, на школьном соревновании, рассмотреть технику двигательных действий в целом и по частям. Так, например, на одном из занятий анализировался видеофильм «Моя первая педагогическая практика», снятый студентом факультета. Обсуждение проходило по вопросам: Каким образом практиканту удалось решить образовательную, оздоровительную и воспитательную задачи? В чем проявляется индивидуальный подход в обучении? Какие методы обучения практикант использовал на каждом этапе урока? Как поддерживался эмоциональный фон урока? Использовал ли он спортивный инвентарь? Что нужно взять на вооружение из его подхода к уроку? Не является ли эта форма преподавания простым копированием работы преподавателей вуза, ведущих частные предметные методики?

*Деловые игры.* Привлекая своей новизной и оригинальностью, деловые игры («Пирог с начинкой», «В стиле модальности», «Экспресс-интервью» и др.) прежде всего выполняют обучающую функцию: помогают студенту вжиться в образ специалиста, роль и функции которого он будет выполнять. В одном случае это может быть роль физиолога, понимающего процессы, происходящие в организме под влиянием физических нагрузок; в другом – психолога, определяющего волевые качества; в третьем – гигиениста,

определяющего режим занимающихся физической культурой и спортом; в четвертом – новатора, способного стимулировать заинтересованное отношение к предмету «физическая культура»; в пятом – педагога, воспитывающего высоконравственную молодежь. На наш взгляд, чем разнообразнее выполняемые студентом роли и занимаемая им в деятельности позиция, тем разностороннее развивается личность будущего учителя физической культуры. Таким образом, подбирая направленность деловых игр, мы делаем акцент на темы формирования культуры здоровья, здорового образа жизни. Например, направленность темы «Здоровье молодежи как базовая жизненная ценность» имеет целью сформировать у будущего учителя ФК первичные представления об особенностях жизни человека, привлечь его внимание к проблеме ухудшения состояния здоровья подрастающего поколения и к потребности в осознанном отношении человека к своему здоровью. Учебный материал, который мы использовали при проведении занятий данного раздела, во-первых, был направлен на то, чтобы заинтересовать студентов, убедить их в значимости для каждого вновь изучаемого ими раздела, вызвать желание проявлять заботу о своем здоровье; во-вторых, обеспечить усвоение студентами основных здоровьесберегающих понятий во внеурочной деятельности.

*Проблемная лекция на основе метода дискуссии.* Мы считаем, что дискуссия организуется как процесс диалогического общения участников, в ходе которого осуществляется формирование практического опыта совместного участия в обсуждении и разрешении теоретических и теоретико-практических проблем. Особенностью дискуссии как коллективной формы работы является возможность равноправного участия каждого студента в обсуждении теоретических позиций, предлагаемых решений, в оценке их правильности и обоснованности.

Так, на проблемной лекции студентам предлагалось порассуждать об оздоровлении, но не как совокупности лечебно-профилактических мер, а как форме развития психофизиологических возможностей детей. Задачами данной проблемной лекции стали следующие:

- 1) сформировать смысловое представление об элементарных правилах здоровьесбережения во внеурочной деятельности;
- 2) создать элементарные представления об основных физкультурно-оздоровительных мероприятиях;
- 3) добиться выполнения элементарных правил здоровьесбережения;
- 4) помочь разобраться в основных понятиях здорового образа жизни.

Решение этих задач осуществляется поочередно. Представления об элементарных правилах здоровьесбережения, формах и средствах внеурочной деятельности формируются в результате объяснения педагогом, восприятия показываемых движений комплексов физкультминуток (видеоклип), утренней

гигиенической гимнастики, просмотра наглядных пособий, анализа собственных мышечных и других ощущений, возникающих при первых попытках выполнения комплексов, наблюдений за действиями других учащихся. Все это создает ориентировочную основу, без которой невозможно освоение правил здоровьесбережения.

*Популяризация педагогической литературы.* Чтобы побудить студентов к изучению специальной литературы, проводятся «книжные стадионы», педагогические конференции, конкурсы знатоков и предметные олимпиады по теории и методике физического воспитания, педагогике и психологии.

В качестве источника новой учебной информации мы используем *встречи* с известными спортсменами, учеными, учителями-новаторами, ветеранами физкультуры и спорта (только в 2008/09 учебном году их было проведено более десяти), экскурсии в музеи истории образования.

Для определения исходного уровня подготовки студентов к педпрактике проводится *беседа* об их отношении к сложившейся традиционной системе физического воспитания школьников, о здоровом образе жизни, о системе терминов и понятий, которыми оперирует учитель физической культуры. Кроме того, предлагаются кроссворды, творческие задания, дискуссионные вопросы типа: «Знаешь ли ты?..», «Спортивная форма, которая отражает мой имидж и педагогическое кредо», «Связь физической культуры и спорта с философией, религией, идеологией, политикой» и т.п.

После выполнения заданий происходит их анализ в виде ответов на вопросы: Трудно ли было выполнять такие задания? Понравилась ли такая работа? Отличаются ли задания оригинальностью, новизной? Что нужно предпринять, чтобы эти задания были не только выполняемыми, но и функциональными. Подобная аналитическая беседа проводится с целью получения информации о познавательных способностях студентов.

Для получения информации о специальных знаниях будущих учителей предлагается опросник открытого типа «Творчество в преподавании предмета “физическая культура” в школе».

Сами студенты указывают на то, что, даже имея хорошие теоретические знания, они испытывают серьезные трудности при их творческом применении в учебно-воспитательном процессе. Наши наблюдения показывают, что это связано со слабой уверенностью студентов в своих возможностях, привязанностью к установкам, схемам выполнения занятий, состоянием повышенной тревожности.

В качестве предложений по дальнейшему совершенствованию практики студенты рекомендовали увеличить сроки практики, а также сделать добровольным выбор объекта работы и видов деятельности, то есть предусмотреть вариативность заданий.

Многолетнее руководство педагогической практикой студентов, наблюдения за их работой в школе, анализ итогов педпрактики позволяет констатировать следующее:

1) многие студенты положительно оценивают собственный педагогический опыт, полученный во время практики, и хотят связать свою дальнейшую жизнь с педагогической работой. (Об этом свидетельствуют и результаты трудоустройства выпускников 2008/09 гг.);

2) индивидуальный стиль профессиональной деятельности, индивидуальный опыт студентов, полученный в процессе педпрактик, качественно переосмысливается и содержательно обогащается. Результаты позитивных изменений наблюдаются в том, что студенты факультета ФК и БЖ в последнее время уверенно участвуют и побеждают в предметных олимпиадах, конкурсах;

3) все виды педпрактики помогают выработать индивидуальный стиль профессиональной деятельности, который отражается в исследовательской работе и в организации оздоровительных мероприятий в общеобразовательных учреждениях: спортивных праздников, соревнований и тестирований в системе президентских тестов.

Отмечая положительные итоги педпрактики, вместе с тем мы вынуждены констатировать, что главное внимание, основные усилия и студентов, и преподавателей направлены на проведение уроков физкультуры, хотя профессиональная деятельность современного учителя уже не может быть ограничена только уроками. Он должен уметь эффективно решать творческие педагогические (обучающие и воспитательные), физкультурно-спортивные и здоровьеориентированные задачи: формировать физическую активность различных групп населения, консультировать по вопросам организации и проведения индивидуальных и коллективных физкультурно-оздоровительных занятий с лицами разного пола, возраста, уровня физического подготовленности во внеурочное время. Пока же профессиональная подготовка будущего учителя физической культуры к внеурочной деятельности, на наш взгляд, недостаточно эффективна.

Некоторые пути решения этой проблемы мы видим в следующем.

1. Формирование у будущего учителя ФК *положительной мотивации* к осуществлению внеурочной деятельности. Исходя из компетентного подхода, при котором главной ценностью является личность, мы рассматриваем мотивацию как системообразующий фактор любой деятельности. Более того, создание положительной мотивационной среды мы считаем основным фактором для обеспечения личностного включения студентов в процесс овладения специальными знаниями и умениями. Устойчивая мотивация необходима для эффективной подготовки к внеурочной деятельности

посредством интегрированного курса, основным направлением которого является осознание ценности здоровья, здорового образа жизни и оздоровительных возможностей средствами физической культуры.

Формировать мотивы у будущих учителей физической культуры к участию во внеурочной деятельности позволяют различные способы: презентация внеурочных занятий, демонстрация результатов деятельности объединений профессиональной направленности, показ различных сторон внеурочной деятельности и ее влияния на учебные достижения, создание ситуаций успеха путем участия в данной деятельности, знакомство с существующим положительным опытом других образовательных учреждений, моральное и материальное стимулирование педагогов.

*2. Теоретическая подготовка к внеурочной деятельности посредством спецкурсов*, которые вбирают в себя взаимосвязанные объекты и методы различных самостоятельных дисциплин, отобранные по определенным педагогическим основаниям.

При определении содержания спецкурсов мы исходили из содержания внеурочной деятельности и обращали внимание на следующие группы факторов. Первая связана с удовлетворением образовательных потребностей школьников, их родителей, социального окружения; вторая определяется целями и потребностями школьников в самореализации и самовыражении, самоопределении в окружающей социальной среде; третья связана с реализацией целей воспитательной системы образовательного учреждения.

Кроме этого, спецкурсы призваны развивать научную интуицию, акцентировать внимание на междисциплинарных связях, учитывать престижность того или иного предмета, дифференцировать глубину изучения предмета. Спецкурсы являются также базой для формирования общей и профессиональной культуры, быстрой адаптации к новым профессиям и специальностям, позволяют овладеть целостным мировоззрением, формирующим широкий взгляд на явления и процессы в современном мире, благодаря преимуществам интегрированных знаний.

Специальные курсы развивают специальные знания и умения студента, помогают достичь более высокого уровня профессиональной подготовки будущего учителя ФК к внеурочной деятельности:

- учат устанавливать и развивать контакты с государственными структурами, выполняющими физкультурно-оздоровительные функции;
- стимулируют студентов на индивидуальную работу, в том числе взаимные консультации, взаимопосещение занятий в ходе педагогической практики;
- учат заботиться о сохранении и укреплении здоровья ребенка, которое расшатывается многими неблагоприятными факторами (микроклимат в классе



и в школе, невысокое качество полиграфии учебных пособий, несоответствие школьной мебели и оборудования гигиеническим нормам, недопустимый уровень загрязнения воздуха в учебных и спортивных помещениях);

– позволяют пополнить словарный запас, необходимый для выработки единого подхода будущего учителя ФК к внеурочной деятельности со школьниками.

Важен тот факт, что будущий педагог физической культуры все же не достигнет высокого уровня готовности к внеурочной деятельности, пока не осознает, во-первых, что образованность как совокупность знаний, умений и способностей является важнейшим средством становления духовных и интеллектуальных качеств обучающегося и выступает, таким образом, основной целью образования; во-вторых, пока не овладеет пониманием того, что развивающим механизмом с позиции учителя, его социальным и профессиональным назначением является не просто постановка себя в субъективную позицию, но и постановка в эту позицию другого – своего воспитанника.

В этих целях нам представляется необходимым разработка и внедрение в образовательный процесс соответствующих педагогических ситуаций, моделирующих деятельность учителя во внеучебной работе с учеником.

#### *Библиографический список*

1. Бальсевич, В.К. Новые векторы модернизации систем массового физического воспитания детей и подростков в общеобразовательной школе [Текст] / В.К. Бальсевич, Л.И. Лубышева, Л.Н. Прогонюк // Теория и практика физ. культуры. – 2003. – № 4. – С. 56–59.

2. Баранников, А.В. Содержание общего образования: компетентност. подход [Текст] / А.В. Баранников. – М. : ГУВШЭ, 2002. – 51 с.

3. Безрукова, В.С. Все о современном уроке в школе: проблемы и решения [Текст] / В.С. Безрукова. – М. : Сентябрь, 2004. – 159 с.

4. Бурцева, Г.А. Ценностный подход к профессионально-педагогической подготовке студентов университета [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г.А. Бурцева– Челябинск, 2002. – 21 с.

5. Весна, Е.Б. Профессионально-педагогическая практика студентов [Текст] : учеб.-метод. пособие / Е.Б. Весна, О.О. Киселева. – М. : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 1999. – 80 с.

6. Галагузова, Ю.Н. Социальная педагогика: практика глазами преподавателей и студентов [Текст] : пособие для студентов / Ю.Н. Галагузова, Г.В. Сорвачева, Г.Н. Штинова. – М. : Владос, 2003. – 220 с.

7. Годунова, А.А. Подготовка учителя к внеурочной деятельности по предмету в процессе обучения в вузе [Текст] : учеб.-метод. пособие / А.А. Годунова. – Орск : ОГТИ, 2004. – 104 с.

8. Горбачев, Е.Г. Формирование социальной активности и профессиональных умений у студентов факультетов физической культуры в условиях педагогической практики [Текст] : автореф. дис ... канд. пед. наук / Е.Г. Горбачев. – М., 1991. – 19 с.

9. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя [Текст] : учеб. пособие для вузов / И.Ф. Исаев. – М. : Академия, 2004. – 207 с.

10. Кравцова, Л.М. Организация преддипломной педагогической практики студентов высших учебных заведений в сопоставлении с опытом работы зарубежных стран [Текст] / Л.М. Кравцова, Т.А. Михайлова // Методика вузовского преподавания : материалы 7-й межвуз. науч.-практ. конф. – Челябинск, 2006. – Ч. 2. – С. 154–157.

11. Кравцова, Л.М. Педагогическая практика – стержневой компонент профессиональной подготовки студента педагогического вуза [Текст] / Л.М. Кравцова, Т.А. Михайлова // Методика вузовского преподавания : материалы 7-й межвуз. науч.-практ. конф. – Челябинск, 2006. – Ч. 2. – С. 173–175.

12. Куликова, Л.М. Модернизация содержания и организации педагогической практики в физкультурном вузе [Текст] / Л.М. Куликова. – М. : Теория и практика физ. культуры, 2004. – 295 с.

13. Лубышева, Л.И. Новая стратегия в высшем физкультурном образовании [Текст] / Л.И. Лубышева // Теория и практика физ. культуры. – 2000. – № 1. – С. 63.

14. Лубышева, Л.И. Концепция модернизации процесса профессиональной подготовки специалистов по физической культуре и спорту [Текст] / Л.И. Лубышева, В.А. Магин // Теория и практика физ. культуры. – 2003. – № 12. – С. 13-16.

15. Михайлова, Т.А. Личностное развитие студента и формирование его готовности к будущей профессиональной деятельности [Текст] / Т.А. Михайлова // Современный олимпийский спорт и спорт для всех : материалы VII Междунар. конгр. «Современный олимпийский спорт и спорт для всех». – М., 2003. – С. 157–160.

16. Никифоров, Д.В. Формирование адаптированности учащихся к профессиональным нагрузкам средствами физической культуры [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Д.В. Никифоров; Челяб. гос. акад. физ. культуры. – Челябинск, 2005. – 24 с.

17. О повышении роли физической культуры и спорта в формировании здорового образа жизни россиян : материалы заседания Гос. совета Рос. Федерации от 30 янв. 2002 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.kremlin.ru/text/stcdocs/2002/01/30258.shtm/>. – Загл. с экрана.

18. Образование в XXI веке : проблемы и поиски их решений [Текст] / под ред. А.Ф. Аменда, В.В. Латышина. – Челябинск : Юж.-Урал. кн. изд-во, 2003. – 592 с.

19. Педагогическая практика [Текст] : учеб-метод. пособие для студентов пед. ун-тов / Н.Н. Тулькибаева, Т.А. Анохина, О.П. Кондратюк, Н.С. Шкитина. – Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2000. – 107 с.

20. Федеральная целевая программа «Развитие физической культуры и спорта в РФ на 2006–2015 годы», утв. постановлением Правительства РФ от 11.01.2006. № 7 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.eduzgr.ru/index.php?option=com\\_content&task=view&id=102&Itemid=4](http://www.eduzgr.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=102&Itemid=4). – Загл. с экрана.

21. Шадриков, В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход [Текст] / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8 – С. 26–33.

22. Стратегии развития физической культуры и спорта до 2020 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.minstm.gov.ru/>. – Загл. с экрана.

# Глава 3

## Профессиональная подготовка подрастающего поколения – основа их трудовой успешности

*Существенное повышение конкурентоспособности  
квалифицированного учителя, мастера производственного  
обучения и преподавателя на рынке труда приведет к  
притоку в систему образования новых  
высококвалифицированных  
и профессиональных работников  
Модель «Российское образование – 2020»*



## **ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ**

*Как правило, наибольшего успеха добивается тот,  
кто располагает лучшей информацией*  
Бенджамин Дизраэли

Современное образование находится в ситуации смены основных ориентиров, ключевых моментов, перемены в которых существенно меняют и подходы к управлению им, и показатели качества, и его содержание. Как отмечено в программе «Российское образование – 2020: Модель образования для экономики, основанной на знаниях», среди принципиальных отличий новой модели, на построение которой направлены все текущие образовательные реформы, можно выделить следующие: 1) информационный взрыв: объем потенциально полезного знания превосходит возможности его освоения на несколько порядков; 2) культура усвоения замещается культурой поиска, дискуссии и обновления; 3) жесткие рамки формальной системы образования размываются; появляются новые «несистемные» образовательные институты – научные лаборатории, электронные и интернет-СМИ, справочные и «рефератные» сайты, учебные центры фирм-производителей и дистрибуторов, частные консультанты, коучеры и репетиторы; 4) преподаватель теряет монополию на оценку результатов учащегося [8].

В подобной образовательной структуре информационная культура становится обязательным условием функционирования. Для профессионально-педагогического образования формирование информационной культуры является первоочередной задачей вследствие того, что в современной экономической ситуации востребован педагог, эффективно работающий в информационной среде, решающий профессиональные задачи, направленные на обучение, развитие и воспитание новых членов информационного общества.

Качественным своеобразием современного – информационного – общества является превращение информации в производительную силу, в национальный ресурс. Все чаще подчеркивается важность не только получения знания из уже имеющейся информации, но и создания новой на основе полученного знания [3]. Таким образом, необходимо готовить специалиста к работе в системе «информация – знание – информация». Передача готового знания от преподавателя к учащемуся становится анахронизмом в условиях развития дистанционных, мультимедийных и других современных технологий

обучения. Процесс получения знаний опирается на индивидуальные способности обучаемых к управлению собственной познавательной деятельностью, а именно на потребность использовать все доступные возможности для поиска нового знания и его распространения.

Категория «информационная культура» является объектом интереса ученых различных направлений. Наиболее активно вопросы формирования информационной культуры стали подниматься в связи с развитием средств связи и коммуникационных технологий. К настоящему времени в педагогической науке разработаны продуктивные методы формирования информационной культуры. Можно выделить следующие направления исследований, сформировавшихся к настоящему моменту:

1) с позиций основ библиотечно-библиографического дела (Г.А. Коряковцева, В.А. Минкина, И.Г. Моргенштерн, Н.А. Сляднева и др.);

2) с позиций основ информатики и научно-технической информации (А.П. Суханов, В.Г. Кинелев, А.Я. Фридланд и др.);

3) процесс формирования информационной культуры учащихся школы описаны в работах О.В. Артюшкина, А.А. Витухновской, Э.Г. Скибицкого, Т.Е. Соколовой и др.

4) процесс формирования информационной культуры специалистов различного профиля представлен в работах А.Р. Абдусаламова, В.В. Бурматова, А.М. Витт, А.Н. Дулатовой, А.Ю. Оршанского, М.Н. Толстяковой и др.

5) формированию информационной культуры будущего педагога в процессе обучения в вузе посвящены работы Е.В. Данильчук, Н.Э. Касаткиной, С.М. Конюшенко, М.Ю. Новокшеновой, Т.И. Поляковой и др.

Предметом нашего исследования является информационная культура педагога профессионального обучения, специфика которой определяется спецификой квалификации.

Понятие «профессионально-педагогическое образование» возникает на основе понятия «инженерно-педагогическое образование» и развивает его. Обоснование сущности исследуемого понятия мы находим в трудах Э.Ф. Зеера, П.Ф. Кубрушко, Е.В. Ткаченко, В.А. Федорова и др. Авторы энциклопедии профессионального образования придерживаются следующего понимания его специфики: «Педагог профессиональной школы, помимо подготовленности к педагогической деятельности, является специалистом в той отрасли народного хозяйства, для которой готовятся кадры в профессиональном учебном заведении <...> Цель системы профессионально-педагогического образования – подготовка специалистов по обучению профессиональным знаниям и умениям в учреждениях начального и среднего профессионального образования, а также

непосредственно на производстве» [10, с. 401]. Специалист должен знать особенности технологии отрасли и отдельной специальности в ней, иметь практические профессиональные навыки, поскольку он готовится к проведению как теоретического, так и практического обучения.

Содержание профессионально-педагогического образования и квалификационную характеристику педагога профессионального обучения определяет Государственный образовательный стандарт по специальности 030500 – Профессиональное обучение. Вслед за Е.А. Гнатышиной мы делаем акцент на бинарном характере квалификации, получаемой выпускниками профессионально-педагогических учебных заведений, включающей психолого-педагогическую и специальную отраслевую подготовку [5, с. 80]. Необходимо также учесть двуединый характер их будущего должностного функционала как преподавателей теоретических дисциплин и организаторов производственно-технологических работ, о чем в государственных стандартах написано следующим образом: «Педагог профессионального обучения организует и проводит теоретическое обучение по общепрофессиональным и специальным учебным предметам, а также производственное обучение, основанное на сочетании практического обучения с производительным трудом при использовании передовых технологий организации труда...» [6, с. 2].

Таким образом, специфика квалификации определяет специфику исследуемого нами феномена и должна быть отражена в сущности определяемого понятия «информационная культура педагога профессионального обучения».

Информационная культура педагога профессионального обучения входит в состав профессионально-педагогической культуры. Суть ее заключается в наличии определенной совокупности духовных и материальных ценностей образования и воспитания, проявляющейся в организации творческой профессионально-педагогической деятельности и необходимой для осуществления образовательно-воспитательных процессов в профессиональном учебном заведении, а именно наличии интеллектуальной культуры, социально-правовой культуры, нравственно-эстетической культуры, производственно-технологической культуры, методической и информационной культур.

В своем исследовании под информационной культурой педагога профессионального обучения мы будем понимать *сложное системное качество личности, являющееся разновидностью профессионально-педагогической культуры, обусловленное информационной деятельностью и отражающее уровень развития информационного мировоззрения и информационной компетентности педагога профессионального обучения.*

Проанализируем компонентный состав исследуемого понятия. Основополагающими выступают три ведущие категории: «информационная

деятельность», «информационное мировоззрение» и «информационная компетентность».

«Информационная деятельность» в большинстве исследований понимается как универсальная форма бытия человека в информационном обществе. Мы согласны с Е.В. Данильчук, дающей следующее понятие: «Информационная деятельность – это инновационная творческая деятельность, носящая проектировочный характер, предполагающая альтернативность и инвариантность решений, быстроту их поиска» [7, с. 28]. Под «информационным мировоззрением» мы, вслед за Н.И. Гендиной, понимаем систему взглядов человека на мир информации и место человека в нем. Информационное мировоззрение включает в себя убеждения, принципы познания и деятельности. Эта система выражается в ценностях образа жизни личности, социальной группы и общества в целом в век информации. Информационное мировоззрение тесно связано с мотивацией деятельности человека, которая определяет успешность его информационной подготовки [4]. Именно такое мировоззрение является необходимым условием для эффективного взаимодействия субъекта с информацией.

Мы рассматриваем информационную компетентность как необходимый компонент информационной культуры, предполагающий информационные знания, информационные умения, опыт информационной деятельности и наличие личностных ориентаций на развитие этих качеств. Исходя из понимания культуры как совокупности духовных и материальных ценностей, мы акцентируем внимание на ценностных ориентациях и мировоззренческих позициях личности, проявляющихся в информационной культуре. Информационная культура включает в себя категории знаний, умений и качеств личности, но от информационной компетентности ее отличает наличие системы культурных норм, культурных ценностей и культурных символов, связанных с освоением информации, а также мировоззренческих ориентиров, определяющих собственную позицию личности в освоении информационного пространства.

Особое значение информационная культура приобретает в системе экономической подготовки педагога профессионального обучения. Мы понимаем под *экономической подготовкой* процесс и результат усвоения суммы экономических знаний, овладение умениями и навыками, формирование качеств личности, свойственных хозяину производства, осуществляемых в экономическом образовании и воспитании [1].

В зависимости от отраслевой разновидности определяется и специфика системы экономической подготовки. В рамках подготовки специалистов неэкономического профиля (дизайн, автомобили и автомобильное хозяйство, производство продовольственных товаров и общественное питание и др.) экономическая подготовка определяется составом изучаемых дисциплин.



Опираясь на ведущие исследования в области экономического образования [2], можно выделить ряд направлений этой работы:

- экономическое образование в процессе изучения социально-экономических дисциплин (курсы «Экономика», «Прикладная экономика», «Маркетинг», «Педагогический менеджмент», написание и защита курсовых работ, семинары и консультации);

- профессиональная подготовка студентов в процессе преподавания психолого-педагогических дисциплин (педагогическая практика, лекции по проблемам экономического образования студентам учреждений начального и среднего профессионального образования, курсовые и исследовательские работы по проблемам экономического образования);

- профессиональная подготовка студентов в процессе изучения специальных дисциплин;

- внеаудиторная трудовая экономическая деятельность студентов.

Экономическая подготовка педагогов профессионального обучения по отраслевой разновидности экономика и управление выделена нами в отдельный компонент системы. В соответствии с Государственным образовательным стандартом по специальности 030500.18 – Профессиональное обучение (экономика и управление), педагог профессионального обучения должен иметь представление:

- о сфере образования, сущности, содержании и структуре образовательных процессов;

- о человеке как субъекте образовательного процесса, его возрастных, индивидуальных особенностях и социальных факторах развития;

- о закономерностях общения и способах управления индивидом и группой;

- о системе подготовки кадров для экономики и управления;

- о специфике регионального экономического развития и ее влияния на формирование рыночного пространства хозяйствующих субъектов;

- об экономической политике различных государств и ее выражении в идеях, теориях и концепциях на различных этапах развития человеческой цивилизации;

- о месте предприятия в конкурентной среде рыночной экономики, о взаимодействии предприятия с этой средой;

- об основных принципах творческой деятельности, ее психологических и методических особенностях [6].

Таким образом, специфику квалификации определяет хозяйственно-правовая деятельность будущего специалиста. Экономическая подготовка является и личностной, и профессиональной характеристикой педагога этого профиля. Одна из основных сложностей процесса обучения состоит в

многообразии и разнонаправленности изучаемых дисциплин – психолого-педагогических, экономических, хозяйственно-правовых.

Мы выделяем следующие особенности системы экономической подготовки педагога профессионального обучения:

- интеграция экономических знаний в процессе освоения различных блоков Государственного образовательного стандарта;

- ориентация в процессе преподавания экономических дисциплин на освещение проблем профессионально-педагогического образования;

- систематизация экономической, финансовой, маркетинговой информации путем организации межпредметных коллоквиумов, мастерских, лабораторий, научных конференций по проблемам современной экономики и бизнеса;

- организация производственных и педагогических практик, ориентированных на комплексное развитие экономического мышления в процессе профессионально-педагогической деятельности;

- вовлечение студентов в процесс маркетинговой деятельности, бизнес-планирования образовательных учреждений среднего профессионального образования;

- внедрение в образовательный процесс компетентностно ориентированных педагогических технологий проблемного и проектного обучения, активизирующих поисковую информационную деятельность.

По результатам исследования, проведенного со студентами Профессионально-педагогического института Челябинского Государственного педагогического университета, обучающимися по специальности профессиональное обучение (экономика и управление), 53 % студентов испытывают трудности в усвоении психолого-педагогических и методических дисциплин, 27 % – в усвоении экономических и управленческих дисциплин, 78 % обнаруживают затруднения в написании курсовых работ по специальности, 64 % отмечают трудности в подготовке к занятиям и самостоятельной работе. Но самым печальным нам представляется отсутствие интереса будущих специалистов к творческой информационно-поисковой деятельности. Процесс усвоения знаний у 84% опрошенных пассивный (выучить то, что рассказали на лекции, что прочитано в учебнике), лишь 2,5 %, работая над темой семинарского занятия или готовясь к контрольной работе, проявляют интерес к поиску источников, 4 % делают самостоятельные выводы, основываясь на опыте или анализе информационных источников. Студентом чаще всего выбирается путь повторения выводов преподавателя или ученого, книгу которого он прочитал.

Активная работа в информационной среде дает почву для расширения кругозора, овладения понятийно-терминологическим аппаратом экономики,

развивает аналитические способности, необходимые специалисту экономического профиля. Поэтому мы и акцентируем внимание на информационной культуре в процессе экономической подготовки педагога профессионального обучения.

Нами была разработана и внедрена в образовательный процесс Профессионально-педагогического института Челябинского государственного педагогического университета технология формирования информационной культуры будущего педагога профессионального обучения в процессе экономической подготовки.

Технология формирования информационной культуры педагога профессионального обучения в процессе экономической подготовки в нашем исследовании – это система развития информационной культуры, которая представляет собой объединенные мировоззренческой основой содержательный и процессуальный блоки, включающие совокупность взаимосвязанных компонентов: целевого и содержательно-информационного; диагностического, организационного и инструментального, – и которая необходима для формирования основных составляющих элементов информационной культуры педагога профессионального обучения.

Содержание и процесс технологии определяют формирование основных информационных компетентностей педагога профессионального обучения. Соотносясь с составляющими элементами информационной культуры (культурой восприятия информации, культурой отбора и поиска информации, культурой анализа информации, культурой преобразования и использования информации), они являются ориентирами для наполнения содержательного и процессуального блоков.

Опираясь на классификацию Г.К. Селевко [9], мы разработали технологию, которая по уровню применения характеризуется как общепедагогическая; по концепции усвоения – развивающая; по ориентации на личностные структуры – прикладная (затрагивает формирование действенно-практической сферы); по подходу к обучающемуся – личностно ориентированная; по доминирующему методу – поисково-проблемная; по категории обучающихся – массовая.

В основе технологии лежат два основных блока: содержательный и процессуальный, состоящие из равнозначных компонентов.

Особое значение играет мировоззренческая основа, представляющая собой философско-мировоззренческое начало деятельности по формированию информационной культуры. Мировоззренческая основа включает в себя знание об информационных процессах современного общества, о значении информации в процессе профессиональной деятельности, о способах ориентации в современном информационном обществе. Мы исходили из

понимания информационного мировоззрения как системы взглядов человека на мир информации и место человека в нем, включающей убеждения, принципы познания и деятельности, выраженной в ценностях образа жизни личности, социальной группы и общества в целом. Мировоззренческая основа носит сквозной характер и объединяет все составляющие технологии.

Содержательный блок состоит из двух определяющих содержание технологии компонентов. Целевой компонент формирует цели различных этапов формирования информационной культуры и непосредственно связан с основными ее составляющими. Он предполагает иерархию целей в процессе планирования действий педагога. Содержательно-информационный компонент отражает непосредственно материал, на основе которого формируется информационная культура. В системе экономической подготовки педагога профессионального обучения мы акцентируем внимание на освещении проблем профессионально-педагогического образования, систематизации экономической, финансовой, маркетинговой информации путем организации межпредметных коллоквиумов, мастерских, лабораторий, научных конференций по проблемам современной экономики и бизнеса; вовлечения студентов в процесс маркетинговой деятельности, бизнес-планирования образовательных учреждений среднего профессионального образования и т.д. Здесь же определяется круг информационных ресурсов, внутри которых происходит поисковая и аналитическая деятельность. Круг этот может быть неограничен, наиболее эффективно предлагать студентом самим определять его. Самым обширным по содержанию и объему является процессуальный блок, связанный с непосредственной организацией деятельности учащихся и управлением ею.

Диагностический компонент предполагает выявление индивидуальных особенностей у обучающихся, определение уровня информационной культуры.

Мы определяем три основных уровня информационной культуры будущего специалиста: низкий, высокий, средний. Низкий уровень (потребительский) характеризуется воспроизведением уже созданной и введенной в социальный оборот информации на основе простейших процессов работы с ней – владение разговорной речью, письмом, чтением и т.д. Средний уровень основан на развитии информационной активности, информационной мотивации, осознании информационных потребностей. Высокий уровень развития информационной культуры отличается осмыслением информационных ценностей, связан со способностью не только воспроизводить знания и применять их на практике, но и самостоятельно производить знания и информационные продукты. Высокий уровень, на наш взгляд, проявляется прежде всего в способности будущего педагога профессионального обучения к

ведению научно-исследовательской работы, результатом которой всегда становится новое знание.

Согласно распределению будущих специалистов по уровням овладения информационной культурой, выстраивается деятельность педагога, происходит отбор содержания, на основе которого производится формирующая деятельность, распределение на группы и т.д.

Организационный компонент определяется формами, методами, средствами и методическими приемами. В предлагаемой технологии формирование информационной культуры происходит в процессе самостоятельной работы будущих педагогов профессионального обучения.

Организуя деятельность учащихся по формированию информационной культуры в процессе самостоятельной работы, мы ориентировались на следующие сформулированные нами положения:

- самостоятельная работа дает процессу формирования информационной культуры практическую направленность;
- навыки восприятия, отбора и поиска, анализа, преобразования и использования информации в процессе самостоятельной работы формируются и закрепляются быстрее;
- самостоятельная работа является максимально приближенной к реальным условиям будущей профессиональной деятельности, в которой будущему специалисту необходимо будет решать информационные задачи самостоятельно и в кратчайшие сроки.

Организационный компонент характеризуется деятельностью по формированию основных составляющих элементов информационной культуры (культуры восприятия информации, культуры отбора и поиска информации, культуры анализа информации, культуры преобразования и использования информации), которая осуществляется в процессе самостоятельной работы.

*Формирование и совершенствование культуры восприятия информации* осуществляется в процессе практической работы с информационными сообщениями разного вида и содержания, в результате комплексного воздействия на память и внимание. Особое значение в процессе формирования культуры восприятия имеет общий уровень интеллектуального развития будущих педагогов профессионального обучения, владение навыками скорочтения, аналитическими способностями т.д. Целью занятий по формированию данного элемента была тренировка восприятия информационных сигналов потока информации с выделением значимых для решения практических задач, а именно: восприятие устного сообщения, восприятие письменного текста, визуальное восприятие (работа со схемами и таблицами), восприятие электронного текста.

*Формирование и совершенствование культуры отбора и поиска информации* осуществляется в процессе практических поисковых заданий. Поиск в различных массивах информации имеет свои особенности, овладеть которыми следует будущим специалистам. Важнейшим элементом для всей поисковой деятельности является грамотный информационный запрос, навыки оформления которого приобретаются путем последовательно повторяемых действий. Занятия включали в себя: знакомство с основными информационными ресурсами, формирование навыков формулирования и уточнения информационного запроса, навыков поиска и отбора внутри печатных информационных ресурсов, навыков поиска и отбора внутри аудиовизуальных и электронных информационных ресурсов.

*Формирование и совершенствование культуры анализа информации* осуществляется в процессе поиска информационных ресурсов (анализ и оценивание самого ресурса) и в процессе работы с информационным сообщением (анализ и оценивание содержательной стороны информационного сообщения). Навыки анализа необходимо формировать с помощью усвоения определенных алгоритмов и критериев, познакомиться с которыми будущие специалисты должны в процессе самостоятельной работы с методическими материалами. В процессе усвоения будущие специалисты определяли наиболее эффективные виды информационных ресурсов для решения заданной проблемы, анализировали конкретные информационные ресурсы, анализировали информационные сообщения.

*Формирование и совершенствование культуры преобразования и использования информации* предлагалось осуществить в процессе работы над готовым продуктом поисковой деятельности (проект, отчет, презентация и т.д.). Внутри этого блока осуществляется также освоение правил и норм цитирования и оформления библиографического списка. Работа внутри данного блока невозможна без знания закона об авторских правах. В ходе занятий студенты знакомились с информационной этикой, вырабатывали навыки работы с информационными сообщениями, отрабатывали правила цитирования, создавали собственные «вторичные документы», под которыми мы понимаем результат самостоятельного творческого переосмысления учащимися найденной информации.

Контрольные мероприятия при формировании информационной культуры необходимо проводить с обязательным использованием средств мультимедиа. К примеру, группе предлагается результаты работы над проектом представить в виде презентации, выполненной при помощи программы Microsoft PowerPoint, или публикации, выполненной с использованием редактора Microsoft Publisher. В процессе формирования информационной культуры предлагались следующие виды информационных продуктов: проект,

web-сайт, бизнес-план, видеофильм, видеоклип, выставка, газета, журнал, коллекция, оформление кабинета, праздник, сценарий, учебное пособие, экскурсия и т.д.

Инструментальный компонент связан с комплексом средств для ведения различных видов информационной деятельности. Средства обучения должны объединять всю совокупность информационных ресурсов разного вида: это и каталоги библиотеки, и разнообразие печатных информационных ресурсов, и поисковые системы в сети Интернет, а также средства мультимедиа для оформления результатов поисковой деятельности.

Представленная технология формирования информационной культуры будущего педагога профессионального обучения обладает следующими особенностями:

- концептуальность;
- системность (соответствие всем признакам системы);
- целостность (взаимосвязь всех частей);
- управляемость;
- совместимость с условиями образовательной среды;
- воспроизводимость.

Реализация технологии происходила в рамках спецпрактикума «Основы информационной культуры», в котором участвовали студенты, обучающиеся по специальности профессиональное обучение (экономика и управление). Целью предлагаемого курса является формирование основ информационной культуры. Общие задачи курса: сформировать представление об информационном обществе, процессе информатизации, о понятиях информационная технология, информационная деятельность; ознакомить студентов с основными информационными ресурсами профессиональной направленности; выработать навыки поиска информации в различных массивах и банках данных, в том числе и в ресурсах Интернет; выработать навыки использования информационно-поисковых систем в профессиональной, научной и самообразовательной деятельности.

В качестве критериев сформированности информационной культуры нами были предложены: знания информационных процессов, компьютерная грамотность, информационные навыки (поиск, отбор информации), информационные стремления. Сравнивая результаты нулевого и итогового среза, можно утверждать, что возросли показатели критерия «информационные знания» за счет знакомства с основными информационными процессами, усвоения основных понятий, характеристик информационных ресурсов профессиональной направленности. Показатели критерия «информационные стремления» возросли в значительной степени, на основании чего делаем вывод: у будущих специалистов в процессе освоения спецкурса

сформировались четкие представления о важности информации в современном обществе, о ее приоритете в процессе организации профессиональной деятельности, о возможностях, которые дают навыки обращения с информацией специалисту-профессионалу. Менее значительный количественный рост наблюдается по критерию «компьютерная грамотность». Это говорит о том, что будущие педагоги профессионального обучения владеют некоторыми исходными навыками, но не умеют пользоваться ими в системе. Повысились показатели «информационных навыков», что мы объясняем усвоением алгоритмов формулирования информационного запроса, овладением навыками поиска и отбора информации, совершенствованием навыков восприятия информации разных видов.

В результате высокого уровня информационной культуры достигли 36 % будущих педагогов профессионального обучения, а среднего – 56 % участвовавших в эксперименте. Анализируя количественные результаты всего исследования, отметим следующие моменты:

1. Технология формирования информационной культуры в процессе экономической подготовки, внедренная в образовательный процесс, позволяет подготовить специалиста с высоким уровнем информационной культуры, способного активно и эффективно функционировать в условиях информационного общества.

2. В процессе обучения, организованном на основе разработанной технологии, формируются навыки информационной деятельности, позволяющие в дальнейшем педагогу профессионального обучения быстро овладевать новыми направлениями деятельности, принимать обоснованные решения, опираясь на факты, а не мнения, обладать навыками быстрого функционирования в информационной среде, что определяет востребованность специалиста на рынке труда, его конкурентоспособность.

3. Технология формирования информационной культуры позволяет решить проблему исследования на методическом уровне, а именно посредством внедрения в образовательный процесс. Обоснована концептуальная идея нашего исследования, состоящая в положении о том, что информационная культура является обязательной чертой педагога профессионального обучения и формировать ее необходимо во время обучения в вузе посредством разработанной технологии, эффективно реализующейся в процессе экономической подготовки.

Проблема формирования информационной культуры педагога профессионального обучения в процессе экономической подготовки требует дальнейшего осмысления. Исследование может быть продолжено по следующим направлениям:



– поиск, разработка и внедрение нового комплекса педагогических условий, обеспечивающих эффективность формирования информационной культуры будущих педагогов профессионального обучения в системе экономической подготовки;

– разработка новых форм и методов внедрения в образовательный процесс профессионально-педагогического учебного заведения информационно-аналитической деятельности;

– разработка вариативных учебных программ и методик повышения информационной культуры будущих педагогов профессионального обучения в системе экономической подготовки.

Таким образом, проблема формирования информационной культуры педагога профессионального обучения в процессе экономической подготовки актуальна в связи с современными тенденциями в реформировании профессионального образования. Разработанная технология формирования информационной культуры позволяет практически разрешить поставленную проблему исследования и повысить уровень информационной культуры педагога профессионального обучения в процессе экономической подготовки.

#### *Библиографический список*

1. Аменд, А.Ф. Организация экономического воспитания в новых условиях хозяйствования [Текст] / А.Ф. Аменд, Н.П. Рябина. – Челябинск: ЧГПИ, 1990. – С. 3–6.

2. Аменд, А.Ф. Проблемы и пути осуществления непрерывного экономического образования учащейся молодежи [Текст] / А.Ф. Аменд, А.А. Саламатов // Эколого-экономическое образование: проблемы и перспективы развития: материалы Междунар. науч-практ. конф., 15 ноября 2005 года. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2005. – С. 94–103.

3. Беляева, А. Управление самостоятельной работой студентов [Текст] / А. Беляева // Высшее образование в России. – 2003. – №6. – С. 105–109.

4. Гендина, Н.И. Информационная грамотность и информационная культура личности: международный и российский подходы к решению проблемы [Текст] / Н.И. Гендина // Открытое образование. – 2007. – №5. – С. 58–69.

5. Гнатышина, Е.А. Теоретические аспекты управления инновационными процессами в учреждении профессионально-педагогического образования [Текст] : монография / Е.А. Гнатышина. – М.: Компания Спутник+, 2007. – 185 с.

6. ГОС ВПО – 2000. Специальность 030500.18 «Профессиональное обучение (экономика и управление)»: квалификация – педагог

профессионального обучения / МО РФ. – Введ. 2000-03-27. – М.: Изд-во стандартов, 2000. – 20 с.

7. Данильчук, Е.В. Методическая система формирования информационной культуры будущего педагога [Текст] : дис. ... доктора пед. наук / Е.В. Данильчук. – Волгоград, 2005. – 357 с.

8. Российское образование – 2020: Модель образования для экономики, основанной на знаниях : к IX Междунар. науч. конф. «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1–3 апреля 2008 г. / под ред. Я. Кузьмина, И. Фрумина; Гос. ун-т – Высшая школа экономики. – М.: Издательский дом ГУ ВШЭ, 2008. – 39 с.

9. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии [Текст] / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 223 с.

10. Энциклопедия профессионального образования [Текст] : в 3-х т. / под ред. С.Я. Батышева. – Т 2. – М.: АПО, 1999. – 440 с.

*Е.А. Кулагина*

## **ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В УЧРЕЖДЕНИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПОИСК УСЛОВИЙ ЕГО ЭФФЕКТИВНОСТИ**

*Каждое мгновение той работы,  
которая называется воспитанием, – это  
творение будущего и взгляд в будущее*  
В.А. Сухомлинский

Президент Российской Федерации Д.А. Медведев в своем ежегодном послании Федеральному Собранию Российской Федерации в ноябре 2009 года призвал граждан нашей страны стать «обществом умных, свободных и ответственных людей» [8, с. 3]. Для достижения поставленной цели, по мнению Президента России, «начать надо с самого начала – с воспитания новой личности...» [8, с. 4].

Проблемы воспитания подрастающего поколения – будущего любого общества – никогда не потеряют своей актуальности. Отраднo, что значимость воспитания сегодня признается на самом высоком уровне государственного управления и находит отражение в главных политических документах страны – Федеральной целевой программе развития образования на 2006–2010 годы, Концепции модернизации образования до 2020 года, в разработанной Минобрнауки России модели современного образования.

В контексте общей проблемы воспитания специфическими представляются вопросы воспитания молодых людей, находящихся на пороге трудовой деятельности. Актуальность проблемы продиктована беспрецедентными изменениями, начавшимися в 90-е годы в нашем обществе: стремительным переходом к рыночной экономике, нарастанием конкуренции, внедрением новых технологий производства. Все это обуславливало новую роль личности в социально-экономических условиях, универсализацию профессиональных функций человека.

В условиях современного производства предъявляются достаточно высокие требования не только к уровню профессиональных знаний и умений специалистов, но и к уровню их общей культуры, воспитанности. Специалист должен быть компетентен не только в рамках своей профессии, но и в вопросах политико-правовых, межличностных отношений, в вопросах организации продуктивной жизнедеятельности.

В одной из своих статей начальник управления учреждений образования и реализации приоритетного национального проекта «Образование» Федерального агентства по образованию П.Ф. Анисимов отметил, что профессиональное образование «обеспечивает подготовку молодых людей к жизни и связано с их будущим жизненным успехом, успехом страны, успехом всего общества. В конечном итоге формирование конкурентоспособной личности специалистов и рабочих кадров обеспечит конкурентоспособность страны...» [1, с. 135].

В отечественной системе образования задачу формирования личности будущего рабочего и специалиста призваны решать учреждения начального профессионального образования. В Челябинской области 78 учреждений начального профессионального образования осуществляют подготовку квалифицированных рабочих и специалистов для предприятий и организаций практически всех отраслей экономики и играют важную роль в обеспечении стабильного экономического развития Южного Урала, выполняя, таким образом, важнейшую экономическую функцию – воспроизводство квалифицированных трудовых ресурсов.

Воспитательный процесс, организуемый в учреждениях начального профессионального образования, потенциально способен как обеспечить достойное вхождение личности во взрослую жизнь, ее полноценную социализацию и успешную профессиональную адаптацию, так и удовлетворить возрастающие потребности общества и экономики в воспитании достойных граждан и подготовке высококвалифицированных специалистов.

Как показало время, экономические кризисы, возрастающая мобильность производственных отношений, обострение конкуренции на рынке труда неизменно обостряют актуальность проблемы воспитания молодого рабочего.

Динамичными, как нам представляется, являются подходы к пониманию сущности воспитательного процесса, к оценке его эффективности, а также условия, при которых успешно достигаются цели воспитания.

Существующая практика организации воспитательной работы в учреждениях начального профессионального образования не соответствует интенсивности социально-экономических изменений, происходящих в нашем государстве. Положение усугубляется еще и значительным сокращением количества научных исследований в области основных вопросов организации воспитательного процесса в учреждениях начального профессионального образования, что не замедлило негативно отразиться на практике. Это актуализирует задачу разработки новационных подходов, обеспечивающих поступательное развитие воспитательного процесса в учреждениях начального профессионального образования, и выявления педагогических условий его эффективности.

Именно этот круг вопросов стал предметом нашего научного интереса и изыскания. И именно проблемы воспитания составили основу нашего диссертационного исследования, проведенного в 1998–2001 гг. на базе учреждений начального профессионального образования Челябинской области [6]. Исследование осуществлено на базе профессиональных лицеев № 16, 44, 46 г. Озерска.

В процессе исследования нами было установлено, что приоритетным для учреждений начального профессионального образования является профессиональное воспитание, целью которого выступает формирование личности будущего рабочего (специалиста) и подготовка его к творческой профессиональной деятельности и активной общественной жизни.

Системный и комплексный подходы позволили нам выявить гипотетический комплекс педагогических условий эффективности воспитательного процесса в учреждениях начального профессионального образования. В этот комплекс вошли:

а) осуществление психолого-педагогической диагностики личности учащихся;

б) разработка и реализация программы профессионального воспитания учащихся;

в) повышение посредством целенаправленной методической работы профессиональной компетентности инженерно-педагогических работников в вопросах научно обоснованной организации воспитательного процесса.

Мы выделили комплекс критериев воспитанности учащихся учреждений начального профессионального образования, в совокупности отражающих систему значимых социальных отношений, которые должны быть сформированы у учащихся в соответствии с целью их воспитания: 1) отношение к обществу и

окружающим людям; 2) отношение к труду и осваиваемой профессии; 3) отношение к себе (табл. 3.1).

Еще в 2000 году Министерством образования и науки Челябинской области разработана Программа развития организации и содержания воспитательной деятельности в системе начального профессионального образования Челябинской области. Целями программы явились: 1) содействие развитию социальной компетенции обучающихся в учреждениях начального профессионального образования, их самоопределению на рынке труда, в социуме, в быту, в семейной жизни; содействие формированию гражданской позиции молодых людей; 2) изучение факторов, влияющих на самоопределение обучающихся, их социальную и профессиональную адаптацию; 3) обеспечение необходимых научно-методических, организационных, кадровых, информационных и других условий для социального и профессионального становления личности подготавливаемых специалистов.

**Таблица 3.1**

**Критерии и показатели воспитанности учащихся учреждений  
начального профессионального образования**

Критерии воспитанности	Показатели воспитанности
1. Отношение к обществу и окружающим людям	1. Любовь к Отечеству. 2. Политическая и правовая культура. 3. Культура поведения
2. Отношение к труду и осваиваемой профессии	1. Самостоятельность в труде и освоении профессии. 2. Деловитость, организованность. 3. Профессиональная направленность
3. Отношение к себе	1. Целеустремленность в самоопределении и самосовершенствовании. 2. Адекватная самооценка. 3. Здоровый образ жизни

Концептуальные подходы указанной Программы легли в основу разработанной нами в ходе диссертационного исследования Программы профессионального воспитания учащихся учреждения начального профессионального образования.

Разработка Программы профессионального воспитания учащихся имела цель формирования личности будущего молодого рабочего (специалиста), способного к творческой профессиональной деятельности и активной общественной жизни.

Специфика выбранного направления – профессиональное воспитание – определялось, во-первых, тем, что профессиональное воспитание в учреждениях начального профессионального образования является основополагающим для формирования у учащихся собственной осознанной социально и личностно значимой системы социальных отношений; во-вторых,

тем, что из опрошенных инженерно-педагогических работников 85 % отдали предпочтение именно этому направлению воспитательной работы.

В первом разделе программы нами определены ключевые понятия исследуемой проблемы, к которым отнесены: «личность», «воспитание», «профессиональное воспитание», «профессия», «самоуправление», «гражданское образование»; обозначены цель, задачи, принципы построения программы.

Во втором разделе представлен план мероприятий по реализации программных задач и достижению цели программы. Сформулированные в первом разделе задачи получают здесь свое раскрытие.

Достижение программной цели обеспечивалось планированием в единстве воспитательных, познавательных задач и задач развития.

Воспитательные задачи программы:

1. Воспитание у учащихся интереса к профессии.
2. Формирование у учащихся осознанного отношения к осваиваемой профессии.

Познавательные задачи программы:

1. Обеспечение усвоения учащимися норм общественно-политической и правовой сфер жизнедеятельности; формирование патриотизма и гражданственности.
2. Формирование у учащихся знаний, умений, навыков продуктивного взаимодействия с окружающими.

Задачи развития:

1. Коррекция развития профессионально важных качеств и свойств личности.
2. Развитие самостоятельности, самодеятельности и активности учащихся.

Сформулированные задачи обусловили определение приоритетных направлений реализации программы и выбор содержания воспитания.

Нами выделено три приоритетных направления профессионального воспитания учащихся, каждому из которых соответствует раздел плана мероприятий по реализации программы: «Я и моя профессия», «Я – гражданин», «Самоорганизация личности».

Первое направление – «Я и моя профессия» – нацелено на воспитание у учащихся интереса к профессии, осознанного творческого отношения к будущей профессиональной деятельности, к труду, воспитание деловитости, организованности, профессиональной направленности. В деятельности учащихся в рамках данного направления закладываются основы успешности в освоении профессии и в будущей профессиональной деятельности.

Основными формами работы по этому направлению явились: коллективные творческие дела, смотры, конкурсы, выставки, творческие программы. Эти формы нашли выражение в следующих конкретных делах:

- комплекс мероприятий, направленных на адаптацию первокурсников к новым условиям обучения и воспитания (Неделя первокурсника, знакомство с Музеем истории профессионального лица № 46, встречи с ветеранами – выпускниками и бывшими работниками лица, торжественное посвящение в лицеисты и др.);

- комплекс коллективных творческих дел, направленных на создание условий для творческой самореализации учащихся в профессиональной деятельности и развитие интереса к профессии (конкурс «Лучший по профессии» и конкурсы профессионального мастерства по профессии «Автомеханик», олимпиада по техническому творчеству, деятельность кружка декоративно-прикладного и технического творчества, выставка декоративно-прикладного и технического творчества, театрализованная презентация профессии «России профессиональной быть!», устный журнал «Профессия – Рабочий», разработка и защита рационализаторских предложений, цикл бесед «Романтика обыкновенных профессий», «Свобода и необходимость в труде», «Профессии людей нашего города» и др.);

- блок коррекционных занятий по развитию профессионально важных качеств и свойств личности учащихся: тренинг коммуникативных навыков, деловые игры, разработанные А.В. Мудриком и Н.П. Аникеевой, практикум по развитию памяти и внимания.

Для обеспечения эффективности мероприятий первого направления программы в библиотеке лица была организована выставка научно-популярной психолого-педагогической литературы «Познай самого себя».

Второе направление Программы профессионального воспитания учащихся – «Я – гражданин» – нацелено на усвоение учащимися норм политической, правовой культуры, культуры поведения, формирование чувства патриотизма, гражданственности, понимание роли сознательной трудовой деятельности в развитии общества и в саморазвитии, осознание своего места в жизни общества.

Основными формами реализации данного направления программы явились:

- факультатив «Гражданское общество»;
- олимпиада правовых знаний;
- предметные недели по истории, основам российского законодательства, обществознанию;
- соревнования «Школа безопасности» (по программе «Основы безопасности жизнедеятельности»);

- цикл тематических программ: день призывника «Служу Отечеству», «Моя родословная», турнир знатоков этикета;
- цикл классных часов: «Устав лицея соблюдаем», «Что значит быть гражданином», «Молодежные СМИ: черное и белое», «Спеши делать добро» и др.

На развитие нравственности и патриотизма были направлены такие формы работы, как литературно-музыкальная композиция «О рыцарстве, о доблести, о славе», вечер памяти «Ровесники в солдатских шинелях» и др.

Реализация мероприятий данного направления программы способствовала формированию у учащихся осознанного отношения к обществу и окружающим людям, пониманию своей роли в преобразовании жизни общества. На этой основе успешно осуществлялся процесс самоутверждения, обусловленный пониманием социальной значимости выполняемой деятельности, развивалось умение выстраивать партнерские, деловые отношения с окружающими людьми.

Третье направление программы профессионального воспитания учащихся – «Самоорганизация личности» – нацелено на развитие самостоятельности, самодеятельности и активности личности, реализацию и совершенствование коммуникативных навыков.

В рамках данного направления на практике применялось знание социальных норм, основ правовой культуры, культуры поведения.

Практическим обеспечением реализации задач данного направления служили действующие в группе органы ученического самоуправления. В системе самоуправления осуществлена интеграция педагогического управления и ученического самоуправления, что порождает отношения сотрудничества.

Второй блок мер, осуществлявшихся в рамках данного направления программы, был нацелен на формирование у учащихся навыков самостоятельного овладения профессиональными знаниями, умениями, навыками, потребности в профессиональном росте и саморазвитии. С этой целью нами реализованы такие мероприятия, как презентация библиотеки лицея и рассказ о способах самостоятельного поиска и получения информации; беседы о режиме дня и гигиене умственного труда, классный час «Образование в жизни людей» и др.

В рамках данного направления нами решались и задачи развития у учащихся навыков самоорганизации продуктивного досуга. Учащиеся приняли участие в общелицейской «Ярмарке вакансий» (презентация творческих объединений дополнительного образования), в смотре художественного творчества «Весенние мотивы», в цикле коллективных творческих дел и программ, посвященных памятным, юбилейным и праздничным датам в истории России.



Наконец, третьим блоком мер по реализации задач данного направления явилось формирование здорового образа жизни учащихся. Для решения этой задачи нами были предприняты следующие меры: изучение результатов медицинского обследования и реализация комплекса спортивно-оздоровительных мероприятий (совместно с преподавателем физической культуры); вовлечение учащихся в спортивные секции и клубы; цикл классных часов на тему «Здоровье человека XXI века»; встречи и беседы с медицинскими работниками и специалистами учреждений медицинской профилактики в рамках работы факультета «Здоровье»; проведение мини-спартакиады группы и др.

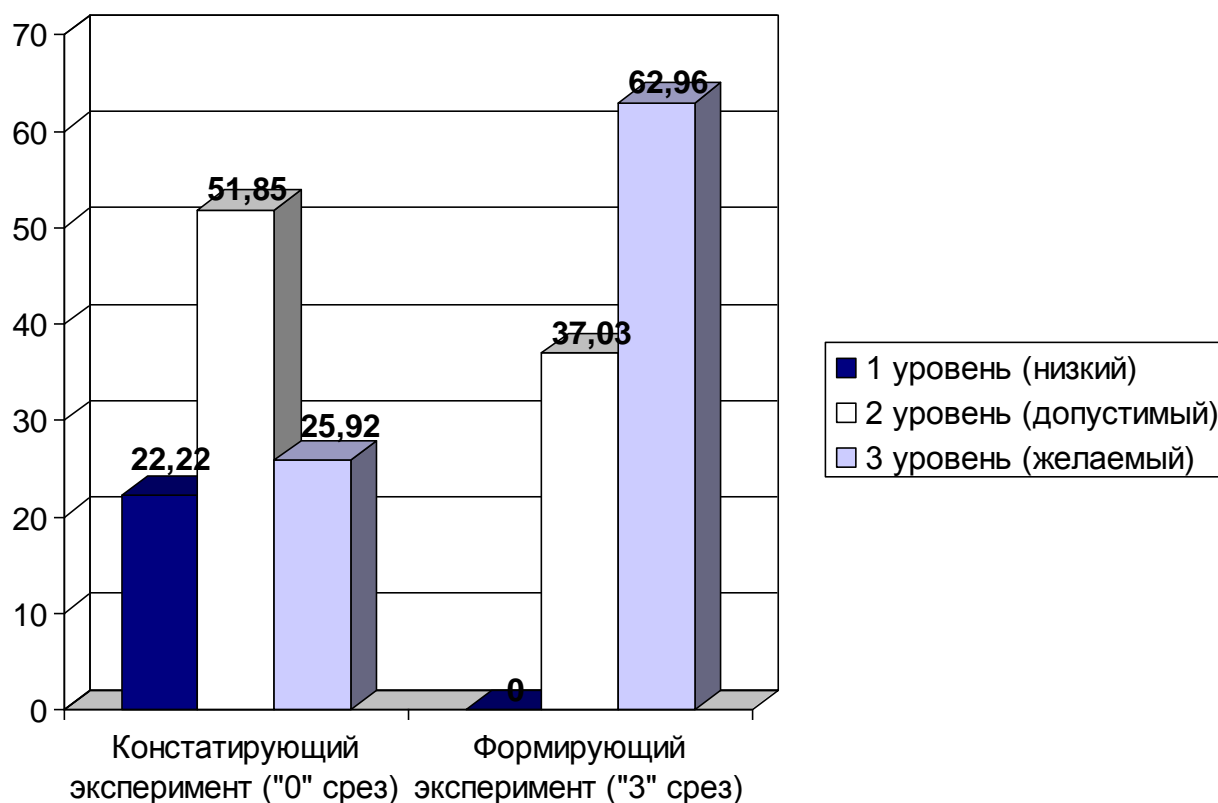
Успешность реализации Программы профессионального воспитания учащихся оценивалась нами в рамках психолого-педагогической диагностики личности посредством сравнения результатов входного и заключительного контроля сформированности профессиональной направленности, профессионально важных личностных качеств и профессионально значимых психофизиологических свойств личности учащихся.

В результате реализации Программы профессионального воспитания учащихся во взаимосвязи с другими выявленными нами педагогическими условиями обеспечила увеличение числа обучающихся, находящихся на желаемом уровне воспитанности (рис. 3.1). А это значит, что получены реальные результаты в подготовке молодых рабочих и специалистов с высоким уровнем правовой культуры и культуры поведения в обществе, со сформированными профессионально важными психофизиологическими качествами, с устойчивыми навыками здорового образа жизни.

Результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили выдвинутую гипотезу и позволяют отметить научную новизну, теоретическую и практическую значимость проведенного нами исследования.

Вместе с тем исследование не исчерпывало всей полноты содержания проблемы. Продвижение в ее решении нуждалось:

- в дальнейшем уточнении сущности воспитательного процесса в учреждениях начального профессионального образования и конкретизации понятия «эффективность воспитательного процесса в образовательных учреждениях данного типа»;
- в разработке вариативных механизмов и моделей содержания воспитания с учетом современной социально-экономической ситуации, новых ценностей воспитания и обучения, жизненных ценностей молодежи;
- в поиске, разработке и внедрении нового комплекса педагогических условий эффективности воспитательного процесса;
- в разработке вариативных диагностических программ и методик исследования эффективности воспитательного процесса и уровней воспитанности учащихся.



**Рис. 3.1. Динамика изменения желаемого уровня воспитанности учащихся учреждений начального профессионального образования на констатирующем и формирующем этапах эксперимента (в процентах)**

Дальнейшая разработка проблемы исследования была предпринята нами совместно с академиком Российской академии образования, доктором химических наук, профессором Е.В. Ткаченко в рамках научных программ Минобрнауки России «Научное, научно-методическое, материально-техническое и информационное обеспечение системы образования» и «Научно-методическое обеспечение функционирования и модернизации системы образования». Содержание работы представляло собой широкомасштабное социологическое исследование социально-педагогических характеристик («социального портрета») современного учащегося учреждения начального профессионального образования [10].

Проведенное исследование показало неподготовленность отечественной системы образования к радикальным социально-экономическим изменениям. При этом «из всех функций государственной образовательной системы наибольшее отставание, растерянность и апатия проявляются в сфере воспитательной деятельности» [11, с. 4]. Попытки формирования новой концепции воспитания недостаточны и неэффективны, поскольку «система

воспитания в новых условиях научно не обоснована, не опирается на знание реальных ценностей учащейся молодежи на современном этапе» [4].

По результатам социологического исследования составлен социальный портрет современного учащегося учреждения начального профессионального образования, который продемонстрировал радикальное изменение за последние 10-15 лет профессиональных и социальных ценностей учащейся молодежи. Достаточно назвать две выявленные в ходе исследования тенденции, характеризующие ведущие жизненные ценности обучающихся: с одной стороны, молодые люди все больше ориентируются на получение высокой квалификации, которая должна обеспечить им безбедное существование, с другой – приоритеты жизненных ценностей учащихся имеют ярко выраженный крен в сторону индивидуализации, несогласуемой с интересами и потребностями других людей и общества в целом [3].

На основе социологического материала, полученного в том числе в Челябинской области, И.П. Смирнов и Е.В. Ткаченко раскрыли новый принцип воспитания – ориентация на ближайшие интересы молодежи [10]. Именно это создает возможность построения новой системы эффективной воспитательной работы по личностно ориентированным траекториям.

Наконец, в ходе социологического исследования выявлен положительный опыт воспитательной работы в современных условиях по тем направлениям деятельности, которые учащиеся назвали среди своих приоритетов – стремление стать независимым, становление карьеры, создание семьи, сохранение здоровья [7].

Однако и этих результатов недостаточно для успешного решения главной задачи профессионального образования – формирования личности будущего рабочего (специалиста) и подготовка его к творческой профессиональной деятельности и активной общественной жизни.

По мнению начальника управления учреждений образования и реализации приоритетного национального проекта «Образование» Федерального агентства по образованию П.Ф. Анисимова, сегодня «как никогда от профессионального образования общество ждет, что оно в большей степени будет способствовать формированию современного этического сознания, воспитанию уважения к достоинству человека, прививать ему чувство глобальной солидарности и ответственности за создание устойчивого будущего всех регионов России» [1, с. 135].

Вот, по сути, емкое определение современного содержания воспитания в учреждениях профессионального образования.

Очевидно, что сформировать у будущих молодых рабочих профессиональные компетенции, соответствующие потребностям личности, производства, социальной сферы, рынка труда, невозможно в отрыве от сферы

конкретной профессиональной деятельности. С другой стороны, сегодня бизнес-сообщество также осознало, что без квалифицированных кадров рабочих и специалистов (не только кадров управленцев) оно в ближайшей перспективе окажется неконкурентоспособным.

В сложившихся условиях очевидно, что на современном этапе социально-экономического развития общества процесс формирования личности будущего рабочего (специалиста) и подготовки его к творческой профессиональной деятельности и активной общественной жизни будет эффективен только в рамках партнерского сотрудничества между системой образования и сферой труда. Использование в образовательном процессе современного учебного и технологического оборудования, непосредственный контакт с мастерами действующих производств, включенность в реальный производственный процесс предприятий, ясность перспектив трудоустройства – вот необходимые условия, обеспечивающие эффективность процесса воспитания будущего молодого рабочего в современных условиях. В этом уникальность и специфичность системы профессионального образования.

Во многом такой подход реализуется в рамках приоритетного национального проекта «Образование» (далее – ПНПО), ставшего, безусловно, важнейшим явлением в жизни Российской Федерации в целом и каждого региона в частности. Образование Челябинской области – динамично развивающаяся система со своими «точками роста» и актуальными проблемами, требующими решения. Приоритетный национальный проект в нашей области – регионе с огромным промышленным потенциалом – отличается особым содержательным наполнением, обусловленным пониманием приоритетности образования как важнейшего фактора, определяющего уровень социально-экономического развития области.

Поэтому в Челябинской области приоритетный национальный проект «Образование», еще до появления соответствующего направления в структуре федерального проекта, получил распространение и на профессиональную школу. А 2007 год был объявлен в Челябинской области Годом профессионального образования.

Министр образования и науки Российской Федерации А.А. Фурсенко задачу национального проекта в области профессионального образования определил как «повышение эффективности использования результатов (*профессионального образования*) в экономическом развитии страны» [12, с. 113]. Позже, анализируя результаты национального проекта для системы начального и среднего профессионального образования, П.Ф. Анисимов отметил: «В рамках приоритетного национального проекта «Образование» удалось разработать и осуществить реальные меры по повышению качества образования и увязке интересов государственных и общественных, социальных

и экономических структур в целях укрепления экономического потенциала страны» [2, с. 82]. Прежде всего «реализация ПНПО дала мощный импульс развитию эффективных моделей и механизмов взаимодействия учреждений НПО/СПО и работодателей» [2, с. 82].

На практике в рамках областной целевой Программы реализации национального проекта «Образование» в Челябинской области на принципах социального партнерства и сотрудничества с бизнес-сообществом Министерством образования и науки Челябинской области проводится работа по формированию на базе профессиональных училищ и лицеев системы современных центров (ресурсных центров) подготовки кадров рабочих и специалистов для ведущих отраслей промышленности Южного Урала: металлургии, машиностроения, строительства, сельского хозяйства, атомной отрасли, ядерно-энергетического комплекса. Сегодня в Челябинской области действуют 28 ресурсных центров (РЦ).

Статус ресурсного центра присваивается образовательному учреждению, способному:

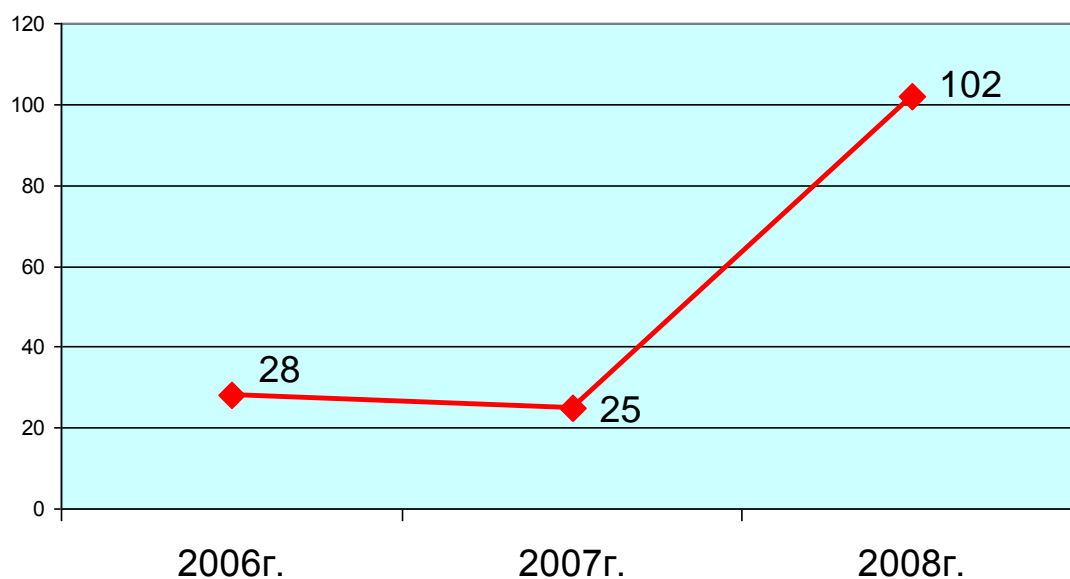
- обеспечить эффективную образовательную деятельность по реализации основных и дополнительных профессиональных образовательных программ начального базового и повышенного уровня профессионального образования;
- создать условия для развития дополнительного профессионального образования;
- привлечь к развитию и обновлению учебно-материальной базы образовательного учреждения средства работодателей.

Предпринимаемые меры дают свои результаты. Ресурсные центры создаются при участии крупнейших южноуральских предприятий и поддержке Союза промышленников и предпринимателей, объединения работодателей «ПРОМАСС», профессиональных объединений рабочих и специалистов. Работодатели, с одной стороны, формируют заказ на подготовку специалистов с определенными знаниями, умениями, навыками, с другой – именно предприятия-заказчики создают необходимые условия для качественной производственно-технологической подготовки и творческой деятельности обучающихся.

В рамках национального проекта учреждения начального и среднего профессионального образования Челябинской области стали участниками конкурсного отбора государственных образовательных учреждений начального профессионального и среднего профессионального образования, внедряющих инновационные образовательные программы, для оказания государственной поддержки подготовки рабочих и специалистов для высокотехнологичных производств за счет средств федерального бюджета. Победителями конкурса стали семь учреждений: Челябинский монтажный колледж, Златоустовский

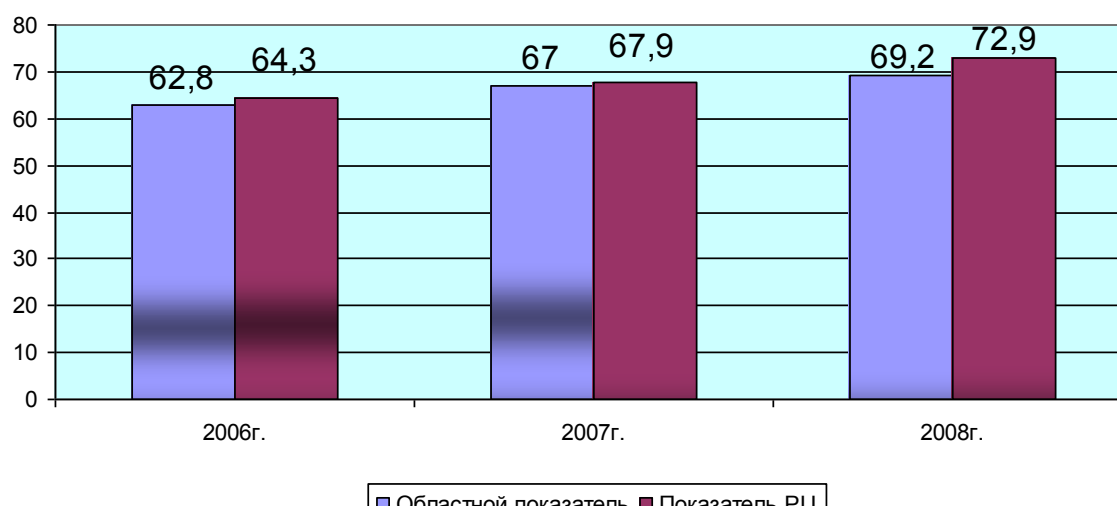
индустриальный колледж имени П.П. Аносова, Политехнический колледж (г. Магнитогорск), профессиональный лицей № 46 (г. Озерск), Южно-Уральский политехнический колледж (г. Озерск), профессиональное училище № 31 (г. Бакал), профессиональное училище № 69 им. А.К. Савина (г. Сатка). Причем Политехнический колледж г. Магнитогорска стал победителем конкурса и получателем государственной поддержки трижды.

В результате формируется кадровый заказ, вводятся новые специальности, обновляется материально-техническая база, обеспечивается производственная практика учащихся и дальнейшее их трудоустройство (рис. 3.2).



**Рис. 3.2. Количество новых профессий, введенных по заказу работодателей (единиц)**

«По некоторым оценкам скачок в оснащенности таких учреждений современным оборудованием составляет 10–15 лет вперед» [9, с. 5]. Учреждения начального профессионального образования, на базе которых действуют ресурсные центры, завершают комплектование обучающихся на очередной учебный год задолго до официальных сроков завершения работы приемных комиссий. А перспективы трудоустройства известны обучающимся еще в период поступления в образовательное учреждение (рис. 3.3).



### **Рис. 3.3. Трудоустройство выпускников учреждений начального профессионального образования (в процентах)**

Перспективы ресурсных центров в обучении и воспитании молодых рабочих и специалистов – один из самых актуальных вопросов. Пока показатели результативности их деятельности единичны, не типичны и еще не достаточно систематизированы для научных выводов. Но уже сегодня очевидно, что именно в таких условиях формируется личность будущего молодого рабочего, готового к осуществлению творческой профессиональной деятельности и ориентированного на жизненный успех.

Воспитание – динамичный процесс, эффективность которого во многом зависит от обоснованности выбора условий его построения. Эти условия должны носить комплексный характер, соответствовать тенденциям социально-экономического развития общества, своевременно и оперативно изменяться с учетом изменения технологических процессов на производстве, рынка труда, потребностей общества, ценностей молодых людей. Предпринятое нами педагогическое исследование и дальнейшая практика работы позволили выявить необходимые и достаточные условия эффективности воспитательного процесса в учреждениях начального профессионального образования. Как показал опыт, комплекс необходимых условий перманентно меняется. Неизменной остается стратегическая цель, которая, по мнению Министра образования и науки Российской Федерации А.А. Фурсенко, заключается в обеспечении «конкурентоспособности и востребованности каждого выпускника как современной экономикой, так и современным обществом... Востребованности человека, а не диплома» [12, с. 116].

#### *Библиографический список*

1. Анисимов, П.Ф. Профессиональное образование – ключевое условие развития экономики [Текст] / П.Ф. Анисимов // Национальные проекты. Инвестиции в будущее. – М.: Центр стратегического партнерства, 2009. – 494 с.
2. Анисимов П.Ф. Профессиональное образование – естественная потребность экономики [Текст] / П.Ф. Анисимов // Национальные проекты. – 2009. – № 1/2. – С. 80–83.
3. Базаев А.Г. Современный учащийся УНПО: социально-педагогический портрет [Текст] / А.Г. Базаев, Е.А. Кулагина // Профессиональное образование. – 2003. – № 5. – С. 28–29.
4. Воспитательная работа в новых условиях (опыт учреждений профессионального образования) [Текст] : научно-методический сборник /

И.П. Смирнов, Е.В. Ткаченко. – М.: Издательский отдел НОУ ИСОМ, 2003. – 280 с.

5. Кулагина, Е.А. Механизмы управления реализацией ПНПО в Челябинской области и его системные эффекты [Текст] / Е.А. Кулагина // Национальный проект «Образование». – 2007. – № 5. – С. 8–11.

6. Кулагина, Е.А. Педагогические условия эффективности воспитательного процесса в учреждениях начального профессионального образования [Текст] : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.А. Кулагина. – Челябинск, 2001. – 197 с.

7. Кулагина, Е.А. Социальный портрет современного учащегося учреждения НПО Челябинской области [Текст] / Е.А. Кулагина // Воспитательная работа в новых условиях (опыт учреждений профессионального образования). – М.: Издательский отдел НОУ ИСОМ, 2003. С. 73–78.

8. Послание Президента РФ Дмитрия Медведева Федеральному Собранию Российской Федерации [Текст] // Российская газета. – 13 ноября 2009 года. – С. 3–5.

9. Садырин, В.В. Реализация человеческого потенциала – наше главное конкурентное преимущество [Текст] / В.В. Садырин // Национальный проект «Образование»: от модернизации – к современной модели образования. – Челябинск: Книга, 2008. – 88 с.

10. Смирнов, И.П. Новый принцип воспитания: ориентация на интересы молодежи [Текст] / И.П. Смирнов, Е.В. Ткаченко. – Екатеринбург: ИД Сократ, 2005. – 184 с.

11. Смирнов, И.П. Современный учащийся НПО. Всероссийское социологическое исследование [Текст] / И.П. Смирнов, Е.В. Ткаченко. – М.: АПО, 2002. – 45 с.

12. Фурсенко, А.А. Основные итоги и перспективы реализации приоритетного национального проекта «Образование» [Текст] / А.А. Фурсенко // Национальные проекты. Инвестиции в будущее. – М.: Центр стратегического партнерства, 2009. – 494 с.

*О.Е. Кузовенко*

## **НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

*Мастерство – это когда "что" и "как"  
приходят одновременно*



Социально-экономические преобразования, происходящие в современном обществе, объективно выдвинули проблему качественной подготовки профессионально-педагогических кадров в число приоритетных. В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года говорится, что «необходимым условием для формирования инновационной экономики является модернизация системы образования, являющейся основой динамичного экономического роста и социального развития общества, фактором благополучия граждан и безопасности страны» [4].

Как отмечено в проекте Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», «в эпоху быстрой смены технологий должна идти речь о формировании принципиально новой системы непрерывного образования, предполагающей постоянное обновление, индивидуализацию спроса и возможностей его удовлетворения. Причем ключевой характеристикой такого образования становится не только передача знаний и технологий, но и формирование творческих компетентностей, готовности к переобучению» [6].

В одном из основных документов, регулирующих систему образования, «Современная модель образования, ориентированная на решение задач инновационного развития экономики» подчеркивается, что «в 2010–2020 гг. в системе образования должны произойти кардинальные кадровые изменения. Существенное повышение конкурентоспособности квалифицированного учителя, мастера производственного обучения и преподавателя на рынке труда приведет к притоку в систему образования новых высококвалифицированных и профессиональных работников» [12]. То есть качественное удовлетворение образовательных потребностей во многом зависит от уровня профессиональной подготовки преподавателей учебных заведений. Задачу подготовки таких специалистов – педагогов профессионального обучения – призвана решать система профессионально-педагогического образования. При этом важным вопросом становится развитие такой системы профессиональной подготовки, при которой будущие педагоги профессионального обучения владели бы в равной степени педагогическими и отраслевыми аспектами профессиональной компетентности, были бы готовы к саморазвитию, к инновационной деятельности, адаптированы к особенностям подготовки кадров в условиях непрерывного усложнения экономики и расширения международных связей.

Рассматриваемая нами экономическая подготовка будущих педагогов профессионального обучения выступает профессиональной подготовкой специалиста. В психолого-педагогической литературе нашли свое отражение различные аспекты профессиональной подготовки педагога (учителя). Уже в

работах Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского можно встретить определенные требования к учителю и его труду. Однако наибольшее внимание проблеме профессиональной подготовки педагогов отечественные исследователи начали уделять со второй половины XX века (С.Я. Батышев, С.Б. Елканов, В.И. Загвязинский, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.А. Сластенин и др.). Основным вопросом исследований того времени была подготовка преподавателей технических и специальных дисциплин и мастеров производственного обучения. Это было связано с научно-техническим прогрессом, развитием промышленности быстрыми темпами и, как следствие, появлением единой государственной системы подготовки квалифицированных рабочих, которая обеспечивала пополнение заводов, фабрик и шахт кадрами.

Однако специальность 050501.18 – Профессиональное обучение (экономика и управление) считается относительно новой, и поэтому проблема экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения остается недостаточно изученной. В частности, за последние 6 лет данной проблеме посвящено только два диссертационных исследования [2, 10].

На сегодняшний день большое количество исследований посвящено вопросам экономической подготовки школьников, это работы П.Р. Атутова, А.Ф. Аменда, В.А. Полякова, А.С. Прутченкова, В.К. Розова, Б.А. Райзберга, И.А. Сасовой, Б.П. Шемякина и др. ученых. Однако ни в одном педагогическом словаре, энциклопедии нет определения понятия «экономическая подготовка будущего педагога профессионального обучения (студента)». Поэтому мы приходим к выводу об актуальности данной проблемы и необходимости ее глубокого изучения.

Для раскрытия сущности понятия «экономическая подготовка будущих педагогов профессионального обучения» рассмотрим термины «подготовка» и «профессиональная подготовка». По мнению В.Г. Онушкина и Е.И. Огарева, термин «подготовка» употребляется в двух значениях: а) научение – формирование готовности к выполнению предстоящих задач; б) готовность – наличие компетентности, знаний и умений, требуемых для выполнения поставленных задач [15]. Другими словами, подготовку рассматривают и как процесс (обучения и преподавания), и как результат данного процесса.

В энциклопедии профессионального образования под профессиональной подготовкой понимают совокупность специальных знаний, навыков и умений, качеств, трудового опыта и норм поведения, обеспечивающих возможность успешной работы по определенной профессии, а также процесс сообщения учащимся соответствующих знаний и умений [15, с. 390].

Согласно Государственному образовательному стандарту по специальности 050501.18 – Профессиональное обучение (экономика и управление), педагог профессионального обучения организует и проводит

теоретическое обучение по общепрофессиональным и специальным учебным предметам, а также практическое обучение по группам родственных профессий экономического профиля, основанное на сочетании практического обучения с производительным трудом при использовании передовых экономических методов и технологий управления, внедрении передовых средств обучения. Организует и проводит учебно-воспитательную работу. Профессионально ориентирует молодежь, воспитывает и развивает профессионально важные и значимые качества личности современного рабочего и специалиста. Организует и принимает активное участие в опытно-экспериментальной и научно-исследовательской работе по проблемам профессионального образования, экономики и организации производства, предпринимательской деятельности, коммерческой и некоммерческой деятельности предприятий и организаций различных видов собственности [3].

В настоящее время осуществляется переход на стандарты третьего поколения. В Проекте Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 051000 Профессиональное обучение (по отраслям) (квалификация (степень) «бакалавр») требованиями к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата выступают общекультурные и профессиональные компетенции, что является принципиальным отличием от стандартов второго поколения. Рассматриваемая в данной работе экономическая подготовка направлена на формирование профессиональных компетенций, которые, согласно Проекту, представлены в учебно-профессиональной, научно-исследовательской, образовательно-проектировочной, организационно-технологической видах деятельности, а также в обучении по рабочей профессии [9].

Учитывая требования Современной модели образования, ориентированной на решение задач инновационного развития экономики, Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, проекта Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», требований ФГОС ВПО, можно сделать вывод, что процесс экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения по своей структуре и содержанию закономерно становится компетентностно ориентированным. Под компетентностно ориентированной экономической подготовкой будущих педагогов профессионального обучения мы понимаем процесс и результат овладения совокупностью экономических знаний, умений и навыков, способов и опыта деятельности, профессионально значимых качеств, обеспечивающих возможность осуществления инновационной профессионально-педагогической

деятельности в условиях информационно-насыщенного и рыночно-экономического общества.

В статье А. Пороховского, доктора экономических наук, профессора, «Эффективность экономического образования» рассмотрены следующие особенности подготовки экономистов.

*«Во-первых*, экономика как объект изучения находится в постоянном движении. Наряду с устоявшимися закономерностями и тенденциями возникают и развиваются новые явления, требующие соответствующей научной и практической оценки, что придает динамизм учебному процессу.

*Во-вторых*, быстрыми темпами растут объемы выпускаемой научной и учебной литературы, а также статистической и иной экономической и социальной информации, публикуемой на бумажных и электронных носителях. Методика работы с информацией и ее квалифицированный отбор для полного усвоения учебной программы стали важнейшими факторами как преподавания, так и изучения экономических предметов.

*В-третьих*, сама экономическая наука как база учебного процесса интенсивно развивается по самым разным направлениям и специализациям. <...> Отсюда необходимость оптимизации соотношения между фундаментальными (универсальными) и специальными учебными дисциплинами, а также определения объема знаний, умений и навыков, который необходим дипломированному выпускнику и который способен усвоить студент за годы обучения.

*В-четвертых*, в рыночной экономике, движущей силой которой выступает предпринимательская деятельность, а главную форму занятости представляет наемный труд, в том числе управленческий, получили развитие как экономическое, так и деловое (бизнес-) образование. Каждый из этих видов подготовки важен и для обучающегося, и для общества. Но вместе с тем бизнес-образование изначально носит специализированный, прикладной характер, что предопределяет его базовое отличие от экономического образования.

*В пятых*, <...> имеет место национальная идентичность рыночной экономики. Таким образом, одним из факторов конкурентоспособности российского экономического образования является его своеобразная национальная самоидентификация, при этом опирающаяся на мировые достижения образовательного процесса» [8, с. 109].

Если же мы говорим об экономической подготовке будущих педагогов профессионального обучения, то стоит подчеркнуть, необходимо учитывать и названные особенности, и тот момент, что от качества подготовки будущих педагогов профессионального обучения зависит качество подготовки выпускников образовательных учреждений начального и среднего

профессионального образования, а значит и эффективность функционирования экономики в целом.

Таким образом, мы приходим к выводу, что процесс экономической подготовки будущих педагогов должен быть не спонтанным, а целенаправленным и организованным. Об этом свидетельствуют и результаты экспериментальной работы, представленные в автореферате диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук С.А. Влазневой «Экономическая подготовка будущих педагогов профессионального обучения в вузе» (табл. 3.2).

**Таблица 3.2**

**Результаты экспериментальной работы по проверке эффективности педагогических условий экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения**

Этапы опытно-экспериментальной работы	Количество студентов	Уровни экономической подготовки							
		Элементарный		Средний		Системный		Творческий	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Констатирующий эксперимент	42	26	61,9	12	28,6	3	7,1	1	2,4
Завершающий этап формирующего эксперимента	42	18	42,8	13	31	8	19	3	7,2

В таблице наглядно представлено, что повышение уровня экономической подготовленности будущих педагогов профессионального обучения может быть достигнуто при соблюдении педагогических условий: 1) ориентации образовательного процесса на развитие познавательного интереса обучающихся; 2) использовании в процессе экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения комплекса трансформативных задач и построении учебного процесса с использованием интерактивных методов; 3) совершенствовании навыков самостоятельной работы в процессе экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения [2, с. 22].

В настоящее время в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий модель «образования на всю жизнь» сменяется моделью «образования через всю жизнь». В Федеральной целевой программе развития образования на 2006–2010 годы справедливо отмечено, что «в условиях стремительного развития и расширения доступности открытых информационных сетей трансляция «готовых» знаний перестает быть главной задачей учебного процесса, снижается функциональная значимость и

привлекательность традиционных методов обучения» [13, с. 12]. Востребованными на рынке труда являются специалисты, не только владеющие знаниями по своей профессии, но и обладающие умениями «добывать» новые знания, применять эти знания на практике.

Поэтому для формирования профессиональных компетенций будущих педагогов профессионального обучения в процессе компетентностно ориентированной экономической подготовки мы наряду с традиционными лекционно-семинарскими занятиями использовали активные методы обучения, метод проектов и опорные конспекты. Рассмотрим более подробно каждый из них.

По мнению исследователей, внедрение методов активного обучения в образовательный процесс не означает отказ от форм и методов традиционного обучения. Как замечает Е.С. Полат, активные методы позволяют при интеграции в учебно-воспитательный процесс достигать поставленных программой целей по предмету другими, альтернативными традиционным, способами, сохраняя при этом все достижения отечественной дидактики, педагогической психологии, частных методик.

Важную роль в процессе компетентностно ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения мы отводим деловым играм. Деловая игра – метод имитации ситуаций, моделирующих профессиональную или иную деятельность путем игры, по заданным правилам. Это позволяет имитировать экономическую деятельность, включать студентов в разнообразные экономические ситуации.

Преимущества, связанные с применением активных методов в образовательном процессе, обусловлены рядом факторов:

- при использовании активных методов процесс обучения максимально приближен к будущей профессиональной деятельности путем использования реальных социально-экономических систем, что ведет к формированию экономических знаний, умений, навыков, компетенций будущих педагогов профессионального обучения;

- процесс экономической подготовки охватывает всех студентов, решения вырабатываются коллективно, формируется умение работать в команде;

- в процессе игрового урока развиваются элементы творчества и самоанализа, повышается мотивация студентов к успешной деятельности.

В ходе активного обучения студенты учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей экономической информации, высказывать альтернативные мнения, принимать рациональные решения, участвовать в дискуссиях. Для этого на уроках организуется индивидуальная и групповая работа, применяются

исследовательские проекты, идет работа с документами и различными источниками информации.

Как уже отмечалось, в процессе компетентно ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения нами используется метод проектов. В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков студентов, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления.

Под методом проектов понимают способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологии), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом [7].

В основу метода проектов положена идея, составляющая суть понятия «проект», его прагматическая направленность на результат, который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Чтобы добиться такого результата, необходимо научить детей или взрослых студентов самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, умения прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умения устанавливать причинно-следственные связи.

Метод проектов всегда предполагает решение какой-то проблемы. Решение проблемы предусматривает, с одной стороны, использование совокупности разнообразных методов, средств обучения, а с другой – предполагает необходимость интегрирования знаний, умений применять знания из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей. Результаты выполненных проектов должны быть, что называется, «осязаемыми», то есть если это теоретическая проблема, то конкретное ее решение, если практическая – конкретный результат, готовый к использованию.

Как отмечает В.М. Авдеев, «несправедливо сводить компетентный подход только к решению проблем. В этом случае вне рассмотрения оказываются собственно знания и умения, без которых нельзя эффективно решать проблемы, а также использовать возможности человека по адаптации к ситуациям перемен» [1]. Поэтому для повышения степени усвоения студентами экономических знаний нами используются опорные конспекты. Опорный конспект – система опорных сигналов в виде краткого условного конспекта, представляющего собой наглядную конструкцию, замещающую систему фактов, понятий, идей как взаимосвязанных элементов целой части учебного материала [11, с. 87].

Система опорных конспектов интересна тем, что «позволяет удачно сочетать новые подходы к обучению и устоявшиеся методические рецепты традиционной системы. Неотъемлемой частью данной системы является рефлексия как один из компонентов учебной деятельности учащихся, что реально повышает уровень понимания и осмысления изучаемого материала» [5, с. 21]. Как показывает опыт, применение данной методики приводит к росту компетентности и преподавателя, и студентов.

«Если материал всей темы просто предлагается на нескольких уроках через рассказ, лекцию, беседу, то зачастую ученики не видят взаимосвязи между составляющими одной темы либо всего раздела учебной дисциплины. Но тот же материал, необходимый для изучения, выстроенный в единую зрительную цепочку, ясно понимаемую учениками, приводят к получению качественно нового результата» [14, с. 11]. Цельный взгляд на раздел дисциплины, выделение узловых, подлежащих усвоению, единиц информации – вот суть опорных конспектов.

Опорный конспект представляет собой наглядную схему, в которой отражены подлежащие усвоению единицы информации, представлены различные связи между ними, а также введены знаки, напоминающие о примерах, опытах, привлекаемых для конкретизации абстрактного материала. Кроме того, в них дана классификация целей по уровню значимости (цветом, шрифтом и др.).

Блок-тема зашифрована в систему знаков-опор. Знаки опорного конспекта сгруппированы в отдельные миниблоки, в среднем каждый опорный конспект состоит из восьми (десяти) помеченных номерами миниблоков. Завершает цепочку знаков вывод по теме. Основными элементами опорных конспектов являются опорные сигналы.

Опорный сигнал – это ассоциативный символ, замещающий некое смысловое значение [11, с. 89]. Поэтому в нашем исследовании понятия опорный конспект и лист опорных сигналов выступают равнозначными.

Листы опорных сигналов – эффективное средство в процессе обучения, которое выполняет не одну, а ряд функций. Среди них функции контроля, активизации памяти студентов, повышения продуктивности деятельности студентов и функция наглядности.

Взяв за основу требования профессиональной подготовленности специалиста в области экономической подготовки [3] и дисциплины отраслевой подготовки согласно учебному плану по данной специальности, мы составили Программу компетентностно ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения (табл. 3.3).

**Таблица 3.3**



**Программа компетентностно ориентированной экономической  
подготовки будущих педагогов профессионального обучения**

<b>Требование к профессиональной подготовленности специалиста</b>	<b>Дисциплина</b>	<b>Методы, формы и средства</b>
Педагог профессионального обучения должен иметь представление о специфике регионального экономического развития и влияния ее на формирование рыночного пространства хозяйствующих субъектов	Экономика отрасли, экономическая теория, экономическая география	Лекции с использованием активных методов обучения, деловые игры, семинарские занятия, работа с опорными конспектами
Педагог профессионального обучения должен иметь представление об экономической политике различных государств и ее выражении в идеях, теориях и концепциях на различных этапах развития человеческой цивилизации	Экономическая теория, история экономики, история экономических учений	Лекции с использованием активных методов обучения, деловые игры, семинарские занятия, работа с опорными конспектами
Педагог профессионального обучения должен иметь представление о месте предприятия в конкурентной среде рыночной экономики, о взаимодействии предприятия с этой средой	Экономическая теория, экономика отрасли, менеджмент	Лекции с использованием активных методов обучения, деловые игры, семинарские занятия, работа с опорными конспектами
Педагог профессионального обучения должен иметь представление об организации производства как части общей теории и практики производственного менеджмента, основных принципах, формах и методах	Организация производства на предприятиях отрасли	Лекции, проблемные лекции, лекции с использованием активных методов обучения, работа с опорными конспектами
Педагог профессионального обучения должен быть способен самостоятельно работать со специальной и справочной литературой	Все дисциплины отраслевой подготовки	Практические занятия по работе со специальной и справочной литературой, метод проектов, семинарские занятия, работа с программными продуктами «Консультант Плюс», «Гарант Плюс»
Педагог профессионального обучения должен быть способен проводить организационно-экономические разработки	Организация производства на предприятиях отрасли, организация малого бизнеса, автоматизированные	Метод проектов, практические занятия с использованием ПК, специальных программных продуктов (MS Excel, 1С: Предприятие, 1С: Бухгалтерия, «Консультант Плюс», «Гарант

	информационные технологии в экономике, технологическая практика	Плюс», MS Power Point и др.
Педагог профессионального обучения должен быть способен осуществлять экономическое обоснование и экономический контроль технологического процесса в учебно-производственных мастерских и на производстве	Организация производства на предприятиях отрасли, организация малого бизнеса, автоматизированные информационные технологии в экономике, технологическая практика	Метод проектов, метод кейсов, практические занятия
Педагог профессионального обучения должен быть способен использовать методы математического программирования в задачах организации, планирования и управления производством	Организация производства на предприятиях отрасли, автоматизированные информационные технологии в экономике, системный анализ	Метод проектов, практические занятия
Педагог профессионального обучения должен быть способен планировать производство и сбыт исходя из рыночных потребностей, формировать эти потребности у покупателей	Менеджмент, маркетинг, организация производства на предприятиях отрасли	Метод проектов, практические занятия с использованием ПК, специальных программных продуктов (MS Excel, Дубль ГИС), синтез информации и моделирования ситуации, прогноз изменений на рынке, метод экспертной оценки
Педагог профессионального обучения должен знать и уметь использовать экономику размещения предприятий отрасли и теорию олигополистического ценообразования	Экономика отрасли	Лекции, метод кейсов, метод проектов, работа с опорными конспектами
Педагог профессионального обучения должен знать и уметь использовать закономерности развития и принципы проектирования организации отраслевого производства	Экономика отрасли, организация производства на предприятиях отрасли	Лекции, метод проектов, практические занятия, работа с опорными конспектами

Педагог профессионального обучения должен знать и уметь использовать продукцию отрасли и влияние свойств материалов на ее технико-экономические показатели	Экономика отрасли, организация производства на предприятиях отрасли	Лекции, практические занятия, работа с опорными конспектами
Педагог профессионального обучения должен знать и уметь использовать основные принципы построения, распределение функций управления при формировании различных организационных структур управления, формы участия персонала в управлении	Менеджмент, управление персоналом	Лекции, деловые и ролевые игры, метод кейс стади, работа с опорными конспектами
Педагог профессионального обучения должен знать и уметь использовать наиболее рациональные способы принятия решений, эффективные формы участия персонала в управлении	Менеджмент, управление персоналом	Лекции, деловые и ролевые игры, метод кейсов, работа с опорными конспектами
Педагог профессионального обучения должен знать и уметь использовать основы бухгалтерского учета при организации финансового и управленческого учета на предприятии	Теория бухгалтерского учета; бухгалтерский учет, экономический анализ и аудит; финансы, денежное обращение и кредит	Лекции, практические занятия, работа с опорными конспектами
Педагог профессионального обучения должен знать и уметь использовать особенности анализа и обобщения экономических, социальных и организационных показателей, характеризующих состояние производства и управления	Статистика; бухгалтерский учет, экономический анализ и аудит	Лекции, практические занятия с использованием ПК, специальных программных продуктов (MS Excel, STATISTICA и др.)
Педагог профессионального обучения должен уметь производить расчеты основных экономических показателей предприятия, абсолютной и экономической эффективности организационно-технических мероприятий	Бухгалтерский учет, экономический анализ и аудит; основы инвестирования	Бизнес-планирование, практические занятия
Педагог профессионального обучения должен владеть навыками составления бухгалтерского баланса, ведения счетов и составления отчетности и уметь использовать полученную информацию для выработки управленческих решений	Бухгалтерский учет, экономический анализ и аудит; менеджмент	Практические занятия с использованием ПК, специальных программных продуктов (1С: Предприятие, 1С: Склад, 1С: Бухгалтерия, ВС: Бухгалтерия, «Консультант Плюс» и др.)

Педагог профессионального обучения должен владеть методами прогнозирования развития социально-экономических и организационных процессов в объектах управления и оценки их состояния	Менеджмент	Проблемные лекции, деловые игры, метод кейс-стади
Педагог профессионального обучения должен владеть рабочей профессией (специальностью) экономического профиля	Практикум по профессии	Лекции, практические занятия с использованием ПК, специальных программных продуктов (1С: Бухгалтерия, ВС: Бухгалтерия и др.)

Для проверки эффективности Программы компетентностно ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения на базе ГОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет» было проведено исследование. Участниками были 73 студента 2–4 курсов Профессионально-педагогического института ЧГПУ, специальности 050501.18 – Профессиональное обучение (экономика и управление). Исследование проводилось нами и преподавателями кафедры экономики, управления и права, не нарушая естественного хода педагогического процесса.

В соответствии с разработанной программой в процессе компетентностно ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения наряду с традиционными лекционно-семинарскими занятиями в зависимости от специфики изучаемого материала использовались такие методы, как деловые игры, метод проектов, лекционные занятия с элементами активных методов обучения, опорные конспекты и др. Опишем некоторые из них.

На 2 курсе в рамках изучения дисциплины «Экономическая география», согласно требованиям Государственного образовательного стандарта [3], у студентов необходимо сформировать представление о специфике регионального экономического развития и ее влияния на формирование рыночного пространства хозяйствующих субъектов. Для достижения данной цели в рамках практических занятий мы использовали **деловую игру «Губерния»**, рассчитанную на 4 академических часа.

Проведению данной игры предшествует *предварительная подготовка*. На предыдущем уроке по окончании занятия студенты делятся на творческие группы (6 команд по 6–7 человек), каждая группа методом жеребьевки выбирает, какой субъект РФ (Мурманская область, Новосибирская область, Псковская область, Саратовская область, Томская область) они будут

представлять либо будут выступать командой корреспондентов. Студентам выдается домашнее задание на специальных карточках.

### **Карточка-задание №1**

#### *Домашнее задание для команд – субъектов РФ*

1. Распределите полномочия между участниками команды – губернатор, министр в сфере экологии и защиты окружающей среды, министр в сфере экономического развития, министр в сфере промышленности и природных ресурсов, министр в сфере сельского хозяйства.

2. Изучите основные направления развития и проблемы вашего субъекта в указанных сферах.

3. Подготовьте выступление (3 мин.) на данную тему. Доклад должны представлять все участники команды. Критерии оценивания – грамотность и лаконичность речи, свободное владение материалом, умение доступно и аргументировано преподать информацию.

#### *Домашнее задание для команды корреспондентов*

Подготовьте для каждой команды-субъекта РФ (Мурманская область, Новосибирская область, Псковская область, Саратовская область, Томская область) нетиповые вопросы. При подведении итогов будет оцениваться умение грамотно задавать вопросы, вести диалог.

Деловая игра проводится в пять этапов.

**1. Организационный этап** (10 мин.). Педагог приветствует студентов, озвучивается название, условия и этапы игры, представляет экспертов, председателя. По мнению председателя, баллы за каждый конкурс могут быть снижены из-за нарушений дисциплины и проявления неуважения к другим командам. Предполагаемые результаты: у студентов формируется представление о предстоящей игровой деятельности.

**2. Проверка домашнего задания** (70 мин.). Конкурс «Всероссийская выставка субъектов РФ». Педагог озвучивает название конкурса, его условия. Студенты в соответствии с домашним заданием выступают с докладом об основных направлениях развития и проблемах своего субъекта РФ. Данный этап занятия завершается актуализацией знаний играющих: каждая команда отвечает на вопросы экспертов, корреспондентов, представители других команд дополняют.

Ответы и дополнения оцениваются экспертами, а результаты в баллах заносятся в экспертную таблицу.

На втором этапе игры проводится еще один конкурс – «География областей». Педагог выдает задание (см. карточка-задание №2), студентам необходимо на контурной карте обозначить границы своей области, обозначить субъекты РФ, страны, с которыми граничит область. Студенты выполняют задание. Данный конкурс также оценивается экспертами. Предполагаемые

результаты: игра побуждает каждого студента максимально использовать свои теоретические знания и практический опыт.

### **Карточка-задание №2**

*Конкурс «География областей»*

1. Обозначьте на карте границы вашей области.
  2. Обозначьте центр вашей области.
  3. Подпишите субъекты РФ, страны, с которыми граничит ваша область.
- Время для выполнения задания – 5 мин.

### **3. Подготовка студентов к предстоящей игровой деятельности (15 мин.).**

Конкурс «Совещание Правительства области». Педагог озвучивает название конкурса, организует деятельность студентов, выдает задания (см. карточка-задание №3). Студенты выполняют задания. Данный конкурс не оценивается. Предполагаемые результаты: у студентов формируется умение работать в команде, осуществляется подготовка к предстоящей игровой деятельности.

### **Карточка-задание №3**

*Задание для конкурса «Совещание Правительства области» для команд – субъектов РФ*

Цель совещания – разработать и утвердить программу развития области, учитывая следующие особенности:

- географическое положение;
- уровень развития основных сфер народного хозяйства;
- уровень социально-экономического развития;
- состояние окружающей среды.

Время для выполнения задания – 15 мин.

*Задание для конкурса «Совещание Правительства области» для команды корреспондентов*

Цель совещания – разработать и утвердить программу развития области, учитывая следующие особенности:

- географическое положение;
- уровень развития основных сфер народного хозяйства;
- уровень социально-экономического развития;
- состояние окружающей среды.

Ваша задача – подготовить вопросы по каждому направлению программы (не менее 2-х) до выступления команд. Вопросы, возникающие в ходе выступления команд, также фиксировать и задавать дополнительно.

Время на выполнение задания – 15 мин.

**4. Игровой этап (50 мин.).** Конкурс «Пресс-конференция». Педагог объявляет название конкурса, условия, организует выступления команд.

Студенты представляют программы развития своего субъекта РФ. Корреспонденты задают вопросы, идет обсуждение. Эксперты фиксируют все выступления, дополнения, оценивает их, как и ранее. Предполагаемые результаты: у студентов формируется представление о специфике регионального экономического развития и ее влияния на формирование рыночного пространства хозяйствующих субъектов.

**5. Анализ решений. Подведение итогов (15 мин.).** Эксперты анализируют процесс игры, обращают внимание на ошибки и правильные решения, председатель в соответствии с протоколом подводит итоги игры и награждает победителей.

Как видно из описания игры, для ее проведения требуется тщательная подготовка как преподавателя, так и самих студентов. Однако в качестве сильных сторон данного вида работы можно выделить следующее:

- в ходе проведения игры экспертами отмечается высокая субъективная активность студентов;
- домашнее задание в форме доклада об основных проблемах и путях развития субъектов РФ позволяет студентам глубоко разобраться в данной теме, изучить специфику регионального экономического развития. Так как информацию студенты получают самостоятельно, это в значительной степени повышает уровень усвоения материала и интерес к изучению дисциплины;
- каждый участник игры в соответствии с домашним заданием имеет ту или иную управляющую должность – губернатора, министра в сфере экологии и защиты окружающей среды, министра в сфере экономического развития, министра в сфере промышленности и природных ресурсов, министра в сфере сельского хозяйства. Таким образом, каждый участник команды хорошо разбирается в своей сфере и несет ответственность за принятые решения;
- хорошая подготовка студентов позволяет использовать знания для принятия конкретных решений, активно участвовать в дискуссии.

В процессе изучения дисциплины «Экономика отрасли» (V семестр) для более прочного усвоения знаний студентам предлагаются опорные конспекты. Опираясь на основные положения работы с опорными конспектами В.Ф. Шаталова [14, с. 64] и учитывая специфику процесса обучения (профессионально-педагогический вуз), мы используем следующую схему:

1. Развернутое объяснение преподавателем нового материала (с мелом, наглядностью, техническими средствами обучения); основные учебные единицы даются студентам под запись.

2. Группа студентов делится на 3–4 микрогруппы и каждая микрогруппа составляет лист опорных сигналов, самостоятельно определяя количество микроблоков, их фактическое наполнение и средства представления.

Важным моментом здесь выступает ограниченность времени (5–7 мин.). Это делается для того, чтобы решение носило характер мозгового штурма, было творческим и оригинальным

3. Представитель от каждой микрогруппы демонстрирует полученный результат и комментирует, идет коллективное обсуждение и составляется окончательный вариант листа опорных сигналов.

4. Студенты зарисовывают опорный конспект в тетрадь и при подготовке к следующему занятию учат и лекцию, и лист опорных сигналов.

Основным недостатком данной работы выступает объяснение теоретического материала студентам об опорных конспектах, об основных правилах составления, о средствах выражения и др. Преимущества работы с листами опорных сигналов заключаются в следующем:

- студенты сами составляют листы опорных сигналов, используя при этом наиболее запоминающиеся символы, знаки, обозначения, что способствует наиболее прочному усвоению знаний;

- представление лекции в сжатом виде наглядно показывает материал как систему, которая имеет свои элементы и взаимосвязи между ними;

- составление опорных конспектов после изучения лекции выполняет функцию рефлексии, что также повышает степень усвоения знаний;

- при коллективном обсуждении и составлении окончательного варианта листа опорных сигналов студенты учатся высказывать свое мнение, аргументировать его, работать в команде;

- использование опорных конспектов в процессе обучения студентов 3 курса (V семестр) формирует у них умение самостоятельно составлять опорные конспекты и работать с ними, что в будущем будет выступать фундаментом для изучения темы «Опорные конспекты» по дисциплине «Методика профессионального обучения», облегчит подготовку к занятиям при прохождении педагогической практики и дальнейшей профессионально-педагогической деятельности.

Еще одним из методов компетентностно ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения выступает метод проектов. Данный метод, согласно учебному плану, реализуется при написании курсовых работ по дисциплинам отраслевой подготовки:

- «Экономическая теория» (IV семестр);

- «Бухгалтерский учет, экономический анализ и аудит» (VI семестр);

- «Менеджмент» (IX семестр).

Метод проектов используется также при составлении проектов по дисциплинам «Организация производства на предприятиях отрасли» (VI семестр); «Стандартизация, сертификация и метрология» (VIII семестр),



«Организация малого бизнеса» (VIII семестр) и составлении бизнес-плана по технологической практике после 4 курса. Рассмотрим более подробно каждый из них.

Целями проекта по дисциплине «Организация производства на предприятиях отрасли» являются самостоятельное исследование комплекса взаимосвязанных вопросов, касающихся конкретной ситуации организации производства на предприятиях отрасли, письменное изложение полученных результатов, аргументированная формулировка выводов, предложений и рекомендаций.

Основными этапами подготовки проекта являются:

- 1) выбор направления проекта, формулировка темы, согласование ее с научным руководителем, утверждение темы;
- 2) сбор, изучение и анализ научной литературы, статистической информации в объеме, необходимом для исследования проблемы;
- 3) обоснование выбора отрасли экономики, в которой действует предприятие; общая характеристика предприятия и его продукции;
- 4) обоснование наиболее эффективной организационной структуры предприятия, составление организационного плана;
- 5) составление производственного плана – выбор оборудования, схема производственных потоков, технологического процесса и т.д.;
- 6) обобщение материалов и их представление в стоимостном выражении – составление финансового плана;
- 7) составление резюме проекта (цели и задачи данного проекта, краткое описание всех разделов проекта);
- 8) окончательное оформление работы;
- 9) публичное выступление с результатами исследования (защита работы).

Таким образом, в результате изучения данной дисциплины у студентов не только усваиваются знания, но и формируются умения рассчитывать основные показатели, проектировать производственный процесс, формулировать выводы, то есть компетенция организации производства на предприятиях отрасли.

В рамках изучения дисциплины «Стандартизация, сертификация и метрология» студенты составляют проект системы менеджмента качества для различных учреждений: учреждений общественного питания, медицинских, образовательных учреждений и др. Для того чтобы выполнить данный проект, студенты сначала изучают теоретический материал, затем в зависимости от специфики выбранного ими учреждения проектируют систему менеджмента качества согласно ГОСТ Р ИСО 9000, ГОСТ Р ИСО 9001, ГОСТ Р 9004, ГОСТ Р 19011–2003. В процессе подготовки проекта студенты самостоятельно изучают дополнительную литературу, материалы сети Интернет, что в

значительной степени повышает уровень усвоения знаний, также формируется умение работать с документами, проектировать систему менеджмента качества и прогнозировать ее эффективность.

По дисциплине «Организация малого бизнеса» студенты составляют проект предприятия малого бизнеса. Сначала выбирают направление деятельности, затем изучают все нормативные документы, на основании которых будет действовать предприятие; разрабатывают организационный план, план маркетинга, а также просчитывают финансовые показатели эффективности.

Характерной чертой этого проекта выступает то, что студенты создают свое предприятие, а не описывают деятельность уже существующего. Это является своего рода основой для прохождения технологической практики. В процессе прохождения практики студенты собирают весь необходимый материал для написания отчета – бизнес-плана по действующему предприятию. Умения и навыки, приобретенные в процессе разработки проекта по дисциплине «Организация малого бизнеса», позволяют студентам проявить себя при прохождении практики с лучшей стороны, что способствует их будущему трудоустройству.

Таким образом, решая проблему экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения в контексте компетентностно ориентированного подхода, мы разработали Программу, отвечающую современным требованиям, выраженным в нормативных документах – Проекте Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа»; Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года; Современной модели образования, ориентированной на решение задач инновационного развития экономики; а также в Государственном образовательном стандарте по специальности 050500.18 – Профессиональное обучение (экономика и управление) и Проекте федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 051000 – Профессиональное обучение (по отраслям) (квалификация (степень) «бакалавр»).

В заключение хотелось бы отметить, использование активных методов обучения, метода проектов и опорных конспектов в процессе экономической подготовки позволяет будущим педагогам овладеть профессиональными компетенциями, необходимыми для осуществления инновационной профессионально-педагогической деятельности в условиях современного многофакторного, социально-политического, рыночно-экономического и информационно-насыщенного пространства.

### *Библиографический список*

1. Авдеев, В.М. Компетентностный подход в конструировании современных образовательных моделей [Текст] / В.М. Авдеев // Социально-гуманитарное знание. – 2006. – № 6. – С.235 – 240.
2. Влазнева, С.А. Экономическая подготовка будущих педагогов профессионального обучения в вузе [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.А. Влазнева. – Пенза, 2009. – 28 с.
3. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 050501.18 – Профессиональное обучение (экономика и управление) [Текст]. – М., 2004.
4. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года / Проект МЭРТ РФ, 2007.
5. Мирошниченко, Н.П. Преподавание истории древнего мира по системе В.Ф. Шаталова [Текст] / Н.П.Мирошниченко // Преподавание истории в школе. – 1990. – № 4. – С. 19–24.
6. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» / материалы сайта Департамента образования г. Москвы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.educom.ru/ru/nasha\\_novaya\\_shkola/school.php](http://www.educom.ru/ru/nasha_novaya_shkola/school.php). – Загл. с экрана.
7. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Е.С. Полат [и др.]; под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2005. – 270 с.
8. Пороховский, А. Эффективность экономического образования [Текст] / А. Пороховский // Вопросы экономики. – 2006. – №7. – С. 108 – 117.
9. Проект федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 051000 – Профессиональное обучение (по отраслям) (квалификация (степень) «бакалавр»). – М., 2008.
10. Пятышкин, А.А. Структура и содержание экономической подготовки педагогов профессионального обучения [Текст] : дис. ... к-та пед. наук / А.А. Пятышкин. – Екатеринбург, 2004. – 160 с.
11. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии [Текст] : учеб. пособие для пед. вузов и ин-тов повышения квалификации / Г.К.Селевко. – М.: Нар. образование, 1998. – 255 с.
12. Современная модель образования, ориентированная на решение задач инновационного развития экономики: проект Минобрнауки России // Вестник образования. – 2008. – № 14. – С. 28–80.

13. Федеральная целевая программа развития образования на 2006-2010 годы. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 176 с.

14. Шаталов, В.Ф. Эксперимент продолжается [Текст] / В.Ф. Шаталов. – М.: Педагогика, 1989. – 334 с.

15. Энциклопедия профессионального образования [Текст] : в 3 т. / науч. ред. С.Я. Батышева. – М.: РАО, 1999.

*Е.В. Евлова*

## **ФОРМИРОВАНИЕ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТНОЙ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ КОНКУРЕНТНОЙ УЧЕБНОЙ СРЕДЫ**

*Там, где нет конкуренции, спится лучше, но живется хуже.*

Неизвестный автор

С середины 90-х годов прошлого века в связи с переходом России к рыночной экономики вместо слова «профессионализм» работодатели все чаще стали использовать термин «конкурентоспособность». Это связано с тем, что сегодня не достаточно просто иметь хорошую базовую подготовку или владеть определенными технологиями, сегодня требуется нечто такое, что может обеспечить конкурентоспособность будущего специалиста.

Любых успехов, в том числе и высокого положения в профессиональной иерархии, добиваются теперь специалисты, обладающие не только и не столько набором профессиональных знаний, умений, навыков, сколько обладающие качествами личностной конкурентоспособности. А для того чтобы поддержать намеченную в обществе положительную тенденцию, необходимо внести определенные изменения в сферу профессионального образования подрастающего поколения.

Однако необходимо заметить, что образование, ориентированное на формирование качеств личностной конкурентоспособности, невозможно просто «дать», изложить, преподнести и т.д. На наш взгляд, его можно обеспечить организацией такой среды, которая основывалась бы на соперничестве между субъектами обучения и тем самым в максимальной степени способствовала формированию качеств личностной конкурентоспособности будущего специалиста.

Как справедливо подчеркивает А.Г. Асмолов, «... главное – это не ориентировать образование на решение типовых задач, в которых уже заранее есть ответы на все вопросы, а четко сказать: "Образование должно помочь

человеку жить в мире неопределенности"» [3]. В связи с этим П.И. Третьяков, например, ставит вопрос о создании «адаптивной образовательной среды» [7]. Перефразируя высказывания А.Г. Асмолова применительно к нашим дням, можно сказать, что при переходе России на рыночные рельсы важно для каждого человека не только уметь существовать в мире неопределенности, но и уметь эффективно работать и выдерживать конкурентную борьбу между себе подобными. Таким образом, заимствуя идею П.И. Третьякова, можно предположить, что образование, ориентированное на формирование качеств личностной конкурентоспособности, возможно осуществить в конкурентной учебной среде.

Косвенное подтверждение данному тезису мы находим и в словах Л.В. Суховой, которая справедливо утверждает, что «невозможно научиться плавать без водной среды» [6, с. 17]. Таким образом, в контексте нашего исследования можно утверждать, что невозможно сформировать основополагающие качества личностной конкурентоспособности, не погрузив обучающихся в конкурентную учебную среду.

При этом, как нам удалось выяснить, термин «конкурентная учебная среда» не нашел своего отражения в отечественной и зарубежной научной литературе, в связи с чем теоретический и практический материал по формированию личностной конкурентоспособности в условиях конкурентной учебной среды также разработан не был.

Однако сам термин «конкурентная среда», заимствованный нами из экономики, употребляется достаточно часто, как правило, наряду с такими понятиями, как «конкуренция», «конкурентоспособность». Очевидно, что эти понятия неразрывно связаны между собой. Так, развитие конкуренции на основе создания благоприятной конкурентной среды отражает состояние конкурентоспособности. Однако если экономистами-теоретиками достаточно глубоко изучены и систематизированы такие понятия, как «конкуренция», «конкурентоспособность», определены их сущность и содержание, то конкурентная среда упоминается в экономической литературе зачастую как нечто само собой разумеющееся.

Наиболее распространенная трактовка данной экономической категории рассматривает конкурентную среду как некую совокупность определенных условий хозяйствования рыночных субъектов, способствующих возникновению и оказывающих влияние на развитие конкуренции между ними. То есть конкурентная среда представляет собой условия, которые, во-первых, обеспечивают развитие конкурентной активности между хозяйствующими субъектами, а посредством этого, во-вторых, способствуют реализации их экономических интересов и приводит к тому или иному результату.

Адаптируя данный тезис относительно педагогической науки можно

сказать, что, создавая конкурентную среду в процессе учебной деятельности в вузе (конкурентную учебную среду), мы обеспечим развитие конкурентной активности между субъектами образования (студентами), что будет способствовать реализации их личностных качеств и формированию основополагающих качеств их личностной конкурентоспособности.

Подтверждение актуальности проблемы формирования личностной конкурентоспособности посредством создания конкурентной учебной среды мы находим в труде В.А. Андреева «Конкурентология». В.И. Андреев, выделяя главные идеи основ конкурентологии, отмечает, что для развития и саморазвития конкурентоспособной личности исключительно важно всестороннее стимулирование лидерских качеств у современной молодежи [1], что, на наш взгляд, наиболее эффективно возможно осуществить именно в конкурентной учебной среде.

Однако необходимо понимать, что конкурентная учебная среда не направлена на подготовку лидеров. Конкурентная учебная среда лишь развивает и формирует отдельные, так необходимые любому конкурентоспособному специалисту лидерские качества: ответственность, умение идти на разумные риски, сотрудничать с другими людьми, принимать самостоятельные взвешенные решения, вести созидательную, инновационную деятельность, стремление к высокопроизводительному труду, высокому качеству конечного результата своей деятельности и многое другое.

Стоит отметить, что конкурентная учебная среда, направленная на формирование вышеизложенных качеств, создается преподавателем на занятиях и состоит из различных форм и видов учебного взаимодействия.

По отношению к образовательной среде вуза или факультета данная учебная среда является мезосредой, а по отношению к образовательной среде города или региона в целом конкурентная учебная среда будет являться микросредой. Но, несмотря на небольшой масштаб воздействия по сравнению с другими видами образовательной среды и благодаря непосредственному приближению к обучающимся, учебная среда в целом способна влиять на формирование личностных качеств студентов. При «правильной» организации учебной среды ее смело можно назвать организующей силой для разворачивания процессов воспитания и развития будущего специалиста.

При этом «правильная организация» учебной среды предполагает следующую последовательность действий: для изменения характеристик субъекта Б (студента) необходимо субъекту А (преподаватель) спроектировать специальную среду субъекта Б. Далее представить план средообразовательных действий (стадии) и, наконец, воплотить его. Все остальное, по мнению Ю.С. Мануйлова, произойдет само по себе, в силу естественно существующих связей и зависимостей [4, с. 6–7].

Для воплощения этой, казалось бы, простой формулы в рамках предмета нашего исследования мы разработали план средообразовательных действий, выделив в нем **четыре стадии** формирования личностной конкурентоспособности будущего специалиста в условиях конкурентной учебной среды: подготовка, осознание, переоценка, действие.

### **I стадия – подготовка**

Для того чтобы произошло активное включение студентов в условия взаимодействия в конкурентной учебной среде, необходимо заинтересовать их нужной информацией о продуктивной работе в условиях конкурентной борьбы, а также увлечь новыми для них формами работы.

На данной стадии у студентов появляется первоначальный интерес к взаимодействию в конкурентной учебной среде.

### **II стадия – осознание**

На этой стадии студенты начинают ощущать реальную конкуренцию в условиях конкурентной борьбы, что способствует формированию основополагающих качеств их личностной конкурентоспособности. Благодаря этому студенты начинают осознавать и оценивать преимущества работы в конкурентной учебной среде.

### **III стадия – переоценка**

На данной стадии студенты переоценивают собственные личностные возможности, осознают и оценивают альтернативы нежелательному поведению в конкурентной борьбе. Одновременно с этим продолжают формироваться основополагающие качества их личностной конкурентоспособности.

### **IV стадия – действие**

На эту стадию переходят те, кто успешно преодолел стадию переоценки. Наиболее эффективен переход на стадию «действие» в том случае, когда у студента появляется возможность апробировать и закрепить освоенные на занятиях новые способы поведения, применяемые им в конкурентной учебной среде для достижения поставленной цели. Благодаря своеобразному повторению действий осуществляется закрепление основных качеств личностной конкурентоспособности будущего специалиста.

Таким образом, формирование и развитие личностной конкурентоспособности будущего специалиста в условиях конкурентной учебной среды происходит постепенно, в процессе прохождения всех вышеизложенных стадий.

При этом конкурентную учебную среду можно рассматривать в узком значении, понимая ее лишь как среду, в которой взаимодействуют субъекты учебного процесса, одновременно осуществляя соперничество друг с другом. В этом смысле лишь констатируется специфика конкурентной учебной среды, но не отражается ее предназначение.

На наш взгляд, функция конкурентной учебной среды намного шире. Она заключается в эффективном взаимодействии между субъектами образовательного процесса, что в максимальной степени способствует формированию качеств личностной конкурентоспособности у будущего специалиста.

К тому же, создавая конкурентную учебную среду, педагогам необходимо осознать, что делает данную среду не просто учебной, а именно конкурентной учебной средой, которая позитивно и активно влияет на процесс развития основополагающих качеств личностной конкурентоспособности.

На наш взгляд, наиболее полно этому способствуют следующие педагогические условия: балльно-рейтинговая система, игровая и проектная деятельность. Реализация на практике вышеперечисленных условий позволяет студентам, во-первых, постичь нормы, образцы поведения в процессе соперничества, т.е. правила поведения в процессе конкурентной борьбы, во-вторых, сформировать основополагающие качества личностной конкурентоспособности.

Так, игровая деятельность и работа над проектом позволяет формировать такие личностные качества, как умение работать в команде, ответственность за принятое решение, умение анализировать результаты своей деятельности, способность к достижению успеха, самостоятельность и другие личностные качества, необходимые любому специалисту в условиях соревнования, соперничества, борьбы за достижение лучшего результата. В свою очередь балльно-рейтинговая система направлена на создание здоровой конкуренции в студенческой среде во время изучения дисциплины.

Важным условием при реализации вышеперечисленных педагогических условий должно быть то, что создаваемая среда должна являться комфортной сферой жизнедеятельности субъектов, проявления их индивидуальности.

При этом победа в конкурентной борьбе, также как и проигрыш, становится для студентов определенным событием, что учит их соперничать и состязаться в различных видах деятельности. Если студенты работают в небольших подгруппах, то конкурентная учебная среда позволяет им содействовать успеху своей команды и, как следствие, сопереживать с ней результаты, соблюдать правила сосуществования в коллективе.

К тому же конкурентное взаимодействие между студентами поощряет проявление таких важных для конкурентоспособного специалиста качеств, как соревновательность и соперничество, поддерживает сотрудничество между студентами, порождает осознание собственной значимости и сопричастности к общему делу. Главная задача педагога при этом – не позволить соревнованию дегенерировать в грубое соперничество и во влечение к лидерству любым



способом, т.к. признание блага конкуренции не исключает требования, чтобы конкурентная борьба велась с соблюдением правовых и нравственных норм.

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что конкурентная учебная среда создает здоровую конкуренцию в студенческой среде и тем самым активизирует личностные качества обучающихся, способствует проявлению имеющихся у них знаний, умений и способностей, а также способствует формированию основополагающих качеств личностной конкурентоспособности у будущего специалиста. При этом формируется новый механизм, который является высоко соревновательным, поддерживает таланты, поощряет проявления качеств личностной конкурентоспособности у будущих специалистов.

Однако основным тормозом на пути реализации конкурентной учебной среды, на наш взгляд, является принятая на практике ориентация на среднего учащегося, тогда как это не всегда приносит положительные результаты. Подтверждением этих слов может являться так называемый эффект сообучения, описанный Г.В. Андрушак, суть которого в том, что один и тот же студент, как правило, учится лучше в сильной группе и хуже – в слабой [2]. Именно поэтому конкурентная учебная среда ориентирована на преуспевающих в учебе обучающихся, а для того чтобы это не вызывало затруднений у менее успешных в учебе студентов, необходимо использовать такие педагогические условия, которые позволяли бы обучающимся без насилия над собой ориентироваться на передовых студентов.

Одним из таких педагогических условий, как уже было сказано, может выступать проектная деятельность, которая позволяет, сотрудничая студентам друг с другом, проявлять свои знания и умения, а также формировать личностные качества, позволяющие будущим специалистам умело конкурировать с себе подобными.

Иначе говоря, специфические условия проектной деятельности способны погружать студентов в конкурентную среду. К тому же метод проектов позволяет отойти от традиционных и малоэффективных лекционных занятий.

Еще один большой плюс метода проектов как одного из условий создания конкурентной учебной среды в том, что при организации проектной деятельности возможна не только индивидуальная, самостоятельная, но и групповая работа обучающихся, что сокращает риск возникновения конфликтов между соревнующимися студентами.

Ко всему прочему следует добавить, что обучающиеся, работая над проектом, задействованы в различных видах интеллектуальной деятельности, они проходят стадии планирования, анализа, синтеза, активной деятельности. Постановка задач, решение проблем, возникающих в ходе проектной деятельности, требует от студентов целеполагания, предметности,

инициативности, оригинальности в решении познавательных вопросов, неординарности подходов, интенсивности умственного труда, исследовательского опыта и многое другое [5].

Проектная деятельность также направлена на выработку исследовательских умений (постановка проблемы, сбор и обработка информации, проведение экспериментов, анализ полученных результатов), что способствует развитию творческих способностей и логического мышления, объединяет знания, полученные в ходе учебного процесса [там же].

Разумеется, сам факт появления проектов в учебной деятельности в целом и использование их в конкурентной учебной среде в частности следует оценить самым положительным образом, поскольку обучающимся в ходе работы над проектом приходится соперничать друг с другом за лучшие результаты в работе и тем самым у них появляется возможность проявить и развивать основополагающие качества личностной конкурентоспособности.

И, несмотря на то, что ежегодно метод проектов претерпевает некоторые изменения и дополнения, суть его осталась прежней – стимулировать интерес обучающихся к определенным проблемам, предполагающим владение определенной суммой знаний и через проектную деятельность формировать личностные качества, в том числе и качества личностной конкурентоспособности.

Для подтверждения данного тезиса на базе Профессионально-педагогического института Челябинского государственного педагогического университета было проведено исследование, в котором приняли участие студенты 4 курса, обучающиеся по специальности 050501.18 – «Профессиональное обучение (экономика и управление)».

С целью определения уровня сформированности у студентов личностной конкурентоспособности был выбран психологический тест «Экспресс-диагностика личностной конкурентоспособности» (авторы Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов) [8].

Данная методика, представлена в форме биполярной шкалы и направлена на определение начального уровня базовых критериев личностной конкурентоспособности.

Результаты изучения уровня сформированности личностной конкурентоспособности старшекурсников на данном этапе исследования представлены в таблице 3.4.

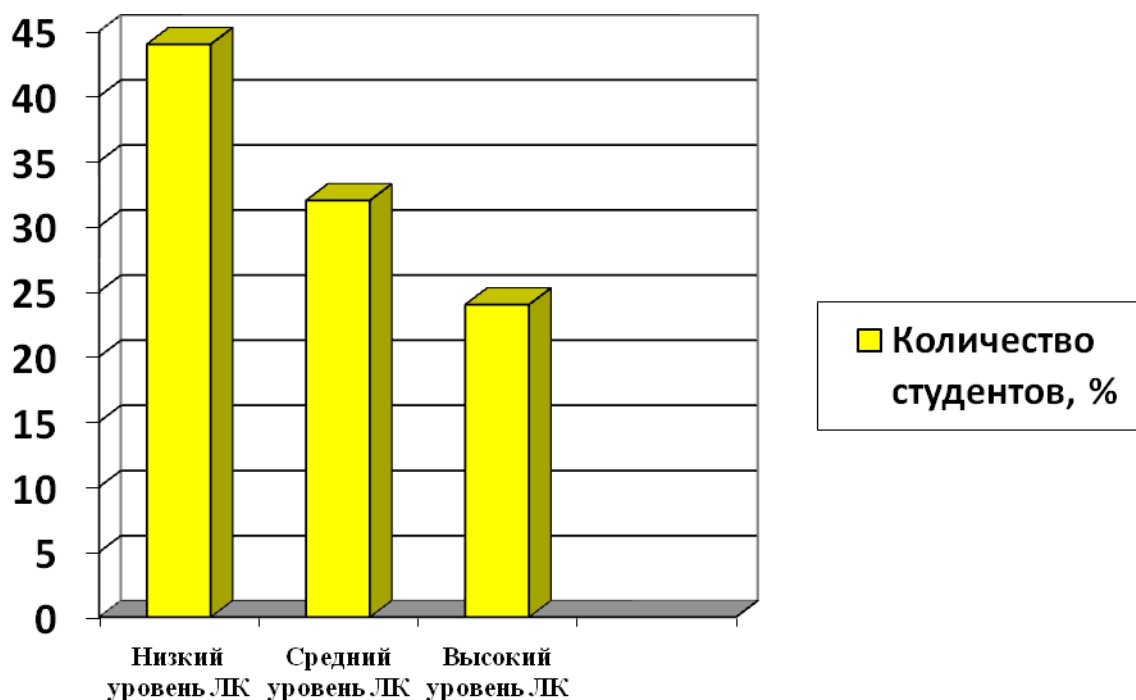
**Таблица 3.4**

**Оценка уровня сформированности личностной конкурентоспособности (ЛК) старшекурсников (начальный срез)**

Уровни сформированности личностной конкурентоспособности старшекурсников (%)
--

I (низкий уровень ЛК)	II (средний уровень ЛК)	III (высокий уровень ЛК)
44	32	24

Продemonстрируем более наглядно полученные результаты (рис 3.4).



**Рис. 3.4. Оценка уровня сформированности личностной конкурентоспособности (ЛК) старшекурсников (начальный срез)**

Почти половина студентов-старшекурсников (44 %) по результатам экспресс-диагностики имеют низкий уровень сформированности личностной конкурентоспособности, 32 % студентов имеют средний уровень личностной конкурентоспособности и лишь 24 % студентов имеют высокий уровень сформированности личностной конкурентоспособности.

Полученные данные подтверждают, что в традиционном подходе к обучению формированию конкурентоспособности у будущих специалистов не уделяется должного внимания.

Для изменения сложившейся ситуации нами в процессе экономического образования была использована проектная деятельность как одно из условий создания конкурентной учебной среды.

Суть проектной деятельности заключалась в разработке и защите экономического бизнес-плана.

Для осуществления запланированной работы нами были разработаны основные разделы бизнес-плана и полученные результаты сведены в рабочую тетрадь «Бизнес-планирование».

Данная рабочая тетрадь включает в себя следующие основные разделы:

1. Общая характеристика фирмы (резюме): название проекта, адрес предприятия, данные об основных учредителях предприятия, суть проекта, финансирование проекта, общая стоимость проекта, срок окупаемости проекта, цели и задачи проекта, преимущества продукции, объем ожидаемого спроса на продукцию, потребность в инвестициях, срок возврата заемных средств, условия работы фирмы, решение социальных вопросов.

2. Характеристика товаров (услуг): название товара, товарная марка, вид упаковки товара, тип и способ продажи товара, цена товара, затраты на производство, послепродажное обслуживание, требования к сертификации.

3. Рынки сбыта товаров (услуг): уровень производства и реализации товара, уровень спроса и потенциал конкурентов, ближайшая и долгосрочная перспектива сбыта товара, уровень розничных цен, мероприятия по удержанию ниши.

4. Конкуренция на рынках сбыта товаров (услуг): название предприятия конкурента, сильные стороны фирм-конкурентов, слабые стороны конкурентов.

5. План маркетинга: уникальность товара, конечные потребители, характер спроса, особенности сегмента рынка, на которые ориентируется проект, система сбыта с указанием фирм, привлеченных к реализации продукции, организация послепродажного обслуживания, обоснование цены на продукцию, методы стимулирования продаж, программа по организации рекламы, программа реализации продукции, формирование общественного мнения.

6. План производства: объем производства в натуральном и стоимостном выражении, объем реализации, цена реализации за единицу, требования к организации производства, состав основного оборудования, его поставщики и условия поставки, обеспечение экологической и технической безопасности, поставщики сырья и материалов, численность работающих и затраты на оплату труда.

7. Организационный план: организационно-правовая форма, уставный капитал, состав организации, форма собственности, члены состава директоров, обладатель права подписи финансовых документов, распределение обязанностей между членами руководящего состава.

8. Финансовый план: выручка от реализации, НДС, акцизы от реализации продукции, выручка от реализации продукции, общие затраты на производство и сбыт продукции, амортизационные отчисления, налоги, включаемые в

себестоимость, прибыль, погашение долга и выплата процентов за кредит, читая прибыль.

9. Риски в предпринимательской деятельности: оценка предполагаемых рисков, внешние и внутренние факторы возникновения рисков, последствия рисков, методы предупреждения и минимизации рисков.

Рабочая тетрадь «Бизнес-планирование» также включала краткий терминологический словарь и анализ литературы, необходимой для разработки бизнес-проекта.

В рамках проектной деятельности в роли конкурирующих предприятий (фирм) выступали самостоятельно организованные группы студентов по 4–5 человек. Но, несмотря на групповую работу над проектом, рабочая тетрадь была заполнена каждым студентом самостоятельно.

При работе над проектом каждый участник имел право выдвигать свои идеи, которые принимались при условии доказательства их целесообразности. Такая ситуация ставит в условия риска любого члена команды: того, кто предложил идею, и тех, кто ее принял и позволяет формировать у будущего специалиста способность к разумному риску, что является одним из важных качеств его личностной конкурентоспособности и влияет на победу в конкурентной борьбе.

А поскольку перед студентами ставилась задача не только разработать проект бизнес плана, но и доказать его конкурентные преимущества, то это одновременно позволило повысить мотивацию достижения успеха.

Как было замечено, в процессе исследования студенты ориентированы на достижение успеха:

- в ситуации конкуренции активно соревнуются, не боятся конкуренции;
- предпочитают нести личную ответственность за исход мероприятия;
- выбирают цель выше средней трудности;
- в деятельности проявляют настойчивость, целеустремленность;
- в случае успеха повышают трудность задач;
- в оценке окружающих стремятся к обратной связи, позитивно реагируют на нее;
- самооценка реалистична и устойчива.

На наш взгляд, подобная ориентация на достижение успеха необходима любому специалисту, т.к. позволяет формировать качества личностной конкурентоспособности в условиях конкурентной учебной среды.

Немаловажным при работе над проектом в условиях конкурентной учебной среды является выбор одного проекта-победителя (это главное условие в конкурентной борьбе) на основе анализа представленных проектов по выбранным критериям: актуальность, реальность и социальная значимость бизнес-идеи, точность экономических расчетов, уровень изученности состояния

дел на рынке, продуманность и грамотность предлагаемых решений, качество оформления проекта, а также качество доклада, ответы на вопросы преподавателя, ответы на вопросы студентов.

Учитывались и различные уровни проявления личностных качеств студентов, работающих над проектом: интеллектуальная активность, умение творчески мыслить и работать в команде, коммуникабельность, умение отстаивать и доказывать свою точку зрения, способность осознанно управлять собой и своей деятельностью, способность идти на разумные риски, оценка деловых качеств докладчика.

При этом оценивание проектов осуществлялось с трех позиций: самооценка студентов, оценка одноклассников и оценка педагога, причем оценка педагога имела больший вес при выведении общего балла.

Для удобства оценивания данные критерии были сведены в индивидуальную карту рейтинговой оценки проектов, представленную в виде таблицы (табл. 3.5).

**Таблица 3.5**

**Индивидуальная карта рейтинговой оценки бизнес-проектов студентов**

Критерии оценки	Самооценка студентов	Оценка одноклассников	Оценка педагога	Средний балл
<b>Анализ проекта</b>				
Актуальность, реальность и социальная значимость бизнес-идеи (из 5 баллов)				
Точность экономических расчетов (из 10 баллов)				
Изученность состояния дел на рынке (из 10 баллов)				
Продуманность и грамотность предлагаемых решений (из 10 баллов)				
Качество оформления проекта (из 5 баллов)				
Качество доклада и презентации (из 5 баллов)				
Ответы на вопросы преподавателя и студентов (из 5 баллов)				
<b>Анализ личностных качеств студентов, работающих над проектом</b>				
Интеллектуальная				

активность (из 10 баллов)				
Творческое мышление (из 5 баллов)				
Умение работать в команде (из 5 баллов)				
Коммуникабельность (из 10 баллов)				
Умение отстаивать и доказывать свою точку зрения (из 10 баллов)				
Способность осознанно управлять собой и своей деятельностью (из 10 баллов)				
Способность идти на разумные риски (из 5 баллов)				
Оценка деловых качеств докладчика (из 5 баллов)				

При этом студенты, набравшие 85–100 баллов, получают оценку «отлично», 70–85 баллов получают оценку «хорошо», 50–70 баллов – «удовлетворительно», менее 50 баллов – «неудовлетворительно».

Защита бизнес-проектов проходила в форме презентации каждой фирмы с использованием мультимедийных средств. Командами были показаны высокие результаты по разработке и защите своих бизнес-проектов, выбраны и разработаны оригинальные бизнес идеи: клининговая компания, салон красоты для животных и их хозяек, фирма по разведению и продаже живых тропических бабочек и многое другое. Студенты озвучили направления деятельности своей фирмы, представили экономические расчеты, а также проявили творческие способности в выборе названия для фирмы, торговой марки и основных идей рекламной компании.

После прохождения студентами всех этапов проектной деятельности (формирование рабочей группы, определение темы, целей, исходного положения, анализ проблемы, постановка задач, уточнение информации, синтез идей, разработка плана, «мозговой штурм», обсуждение альтернатив, выбор оптимального варианта, работа по выполнению проекта, анализ выполнения проекта, защита проекта, выявление причин удач и неудач) была проведена итоговая экспресс-диагностика на определение уровня сформированности личностной конкурентоспособности будущего специалиста. Результаты итоговой экспресс-диагностики представлены в таблице 3.6.

**Таблица 3.6**

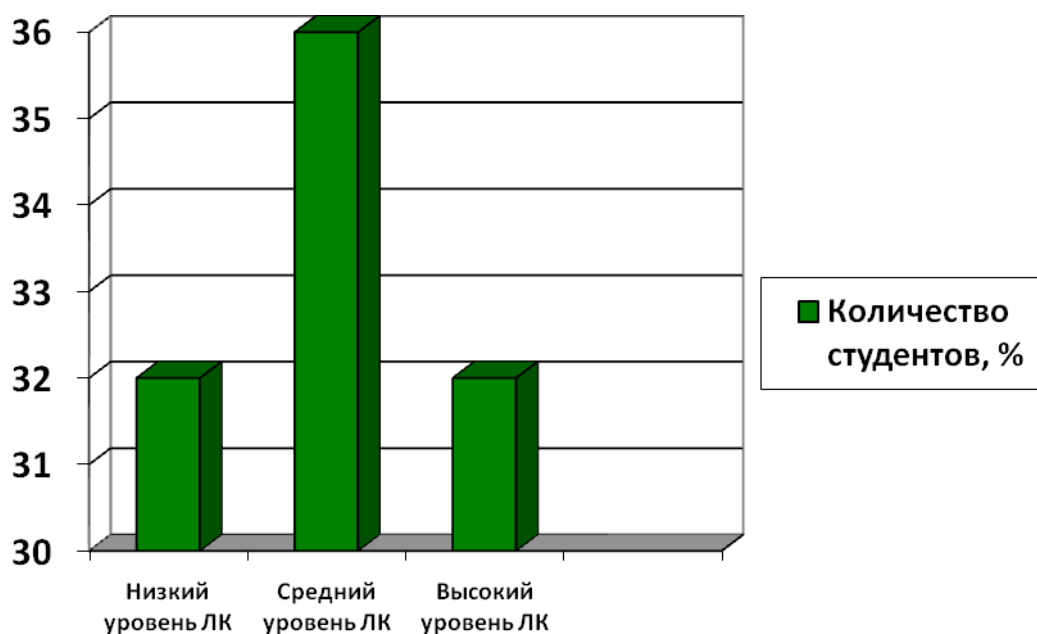
**Оценка уровня сформированности личностной конкурентоспособности (ЛК) старшекурсников (итоговый срез)**

Уровни сформированности личностной конкурентоспособности старшекурсников (%)		
I (низкий уровень ЛК)	II (средний уровень ЛК)	III (высокий уровень ЛК)
32	36	32

По результатам итогового среза данные распределились более равномерно, чем по результатам начального среза.

По результатам экспресс-диагностики, 32 % студентов имеют низкий уровень сформированности личностной конкурентоспособности, 36 % – средний уровень, 32 % – высокий уровень сформированности личностной конкурентоспособности.

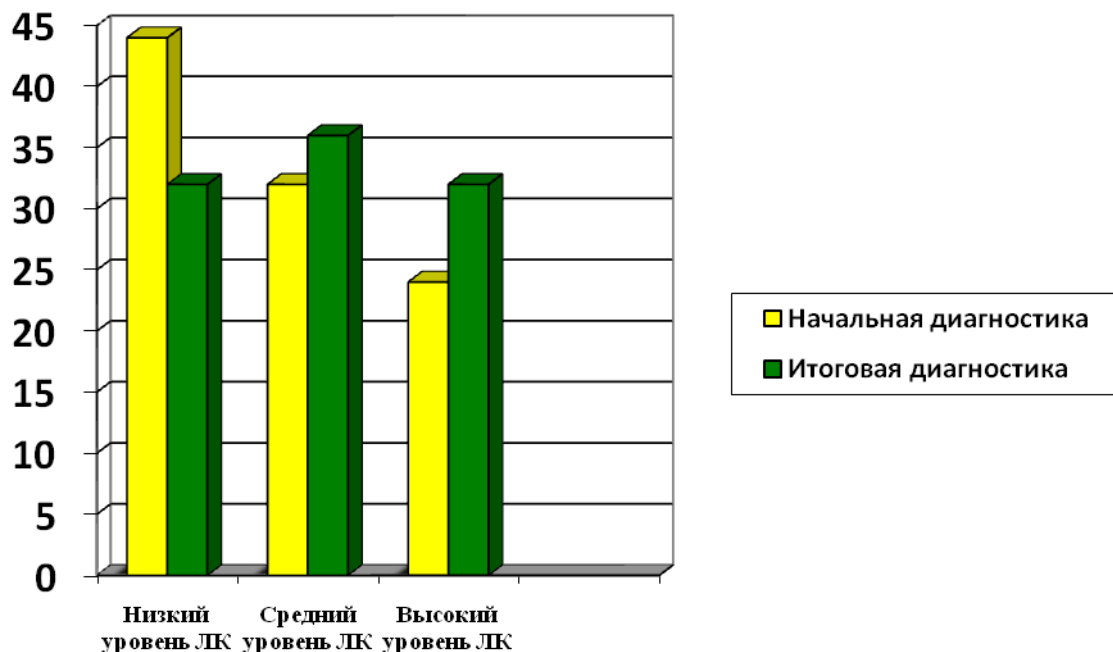
Продемонстрируем более наглядно полученные результаты (рис. 3.5).



**Рис. 3.5. Оценка уровня сформированности личностной конкурентоспособности (ЛК) старшекурсников (итоговый срез)**

Для того чтобы осуществить сравнительный анализ данных, обратимся к сравнительной диаграмме (рис. 3.6).





**Рис. 3.6. Сравнительный анализ данных начальной и итоговой диагностики на выявление личностной конкурентоспособности, %**

Анализ данных начальной и итоговой диагностики на выявление личностной конкурентоспособности позволяет сделать вывод о том, что количество студентов, имеющих низкий уровень личностной конкурентоспособности, снизилось на 12 %, количество студентов, имеющих средний уровень личностной конкурентоспособности, повысилось на 4 %, а количество студентов, имеющих высокий уровень личностной конкурентоспособности, увеличилось на 8 %.

Полученные данные свидетельствуют об эффективности применения проектной деятельности как одного из условий создания конкурентной учебной среды.

Таким образом, создание конкурентной учебной среды может стать мощным катализатором при формировании личностных качеств будущих специалистов, а применение проектной деятельности послужит активизации учебно-познавательной деятельности, формированию познавательных интересов, стимулированию стремления к учебе, саморазвитию, т.е. к развитию личностной конкурентоспособности.

На основе результатов проведенного нами исследования педагогической общественности необходимо осознать актуальность формирования личностной конкурентоспособности будущего специалиста посредством создания конкурентной учебной среды как неотъемлемой части эффективного и современного образования.

### *Библиографический список*

1. Андреев, В.И. Конкурентология. Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности [Текст] / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2004. – 192 с.
2. Андрущак, Г.В. Эффекты сообучения и конкуренция в студенческой среде. Препринт WP10/2005/03 [Текст] / Г.В. Андрущак. – М.: ГУ ВШЭ, 2005. – 44 с.
3. Асмолов, А.Г. Историко-эволюционный подход к пониманию личности: проблемы и перспективы исследования [Текст] / А.Г. Асмолов // Вопросы психологии. – 1986. – №1 – С. 12–13.
4. Возможности средового подхода в педагогике как науке и педагогической практике в условиях перехода на 12-летнее образование [Текст]: материалы IV международной науч.-практ. конф. 17–18 ноября 2005 г. / ред. кол.: Г.Г. Шек, Ю.С. Мануйлов, Б.М. Утегенова и др. – Костанай: Костанойский печатный двор, 2005. – 183 с.
5. Денисенко, М.И. Модель учебного занятия в режиме проектного обучения. [Электронный ресурс]: сайт «Сеть творческих учителей», раздел «Технология обучения проектной деятельности». – Режим доступа: <http://bg-prestige.narod.ru/proekt/index.html>. – Загл. с экрана.
6. Сухова, Л.В. Коммуникативно-ориентированное обучение иностранному языку и языковая парасреда как его системно-образующий фактор [Текст] / Л.В. Сухова // ИЯШ. – 2007. – № 5. – С. 15–18.
7. Третьяков, П.И. Школа: управление по результатам. Практика педагогического менеджмента [Текст] / П.И. Третьяков. – М.: Новая школа, 2001. – 120 с.
8. Экспресс-диагностика личностной конкурентоспособности [Текст] / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов / Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – С. 113–114.

*А.С. Казанцев*

### **МОДЕЛИРОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ОБЩЕПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

*Компьютерная революция меняет все так стремительно, что только четырнадцатилетние действительно понимают, что происходит*  
Дейв Барри

Сегодня мы имеем четко сформированный заказ на подготовку качественно новых специалистов, способных быстро реагировать на современные и перспективные процессы социального и экономического развития общества в условиях его информатизации, эффективно использовать возможности информационных технологий в профессиональной деятельности.

Владение информационными технологиями ставится на один уровень с умением самостоятельно принимать обоснованные эффективные решения. В особенной степени это касается будущих педагогов, так как именно от уровня их профессиональной подготовки зависит качество обучения их будущих студентов, т.е. уровень подготовки будущих специалистов для современной России. Согласно модели развития «Российское образование – 2020», «содержание и методы обучения будут модернизированы на основе эффективного использования возможностей современных информационно-коммуникационных технологий». В Национальной доктрине образования в Российской Федерации выделяется говорится о настоятельной необходимости «обеспечить подготовку высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий». В своем выступлении от 13 мая 2010 года в рамках проводимого заседания «Комиссии по модернизации и технологическому развитию экономики России» Д.А. Медведев отметил, что «сегодня уже никому не нужно доказывать, что роль и место, которые занимает государство в мире, зависит и от степени развития информационных технологий. Для России это направление является приоритетным... Наша цель – вывести отрасль на уровень мировых разработчиков новых технологий, продукции и услуг... В конечном счете масштабы информатизации в скором времени будут определять и уровень жизни в нашей стране». Все это позволяет нам говорить о необходимости подготовки специалистов в области информационных технологий, а также о необходимости применять данные технологии как средство развития в образовательном процессе вуза.

В государственном образовательном стандарте профессионального обучения сказано, что бакалавр должен быть готов анализировать информацию для решения проблем, возникающих в профессионально-педагогической деятельности, владеть процессом творчества (поиск идей, рефлексия, моделирование и др.), навыками самообразования и самореализации личности.

Всего этого мы можем достигнуть, развив у будущих педагогов профессионального обучения общепредметные компетенции.

На основании вышесказанного мы можем заключить, что информационные технологии, являясь средством профессиональной деятельности, могут быть успешно реализованы в учебном процессе при выявлении возможностей их использования в качестве средства развития общепредметных компетенций в процессе подготовки будущих педагогов профессионального обучения.

Мы считаем, что это является одним из прогрессивных современных направлений педагогической мысли, т.к. отвечает требованиям, отраженным в последних нормативно-правовых документах России.

Давайте проследим, как данная проблема описывается в педагогической литературе. *Анализ педагогических исследований* показал, что значительная роль в разработке концепции профессионального образования, различных подходов к профессиональной подготовке специалистов принадлежит таким ученым, как С.Я. Батышев, А.Т. Глазунов, А.М. Новиков, Г.М. Романцев, И.П. Смирнов, Е.В. Ткаченко и др.; содержание и технологии обучения отражены в работах Ю.К. Бабанского, М.В. Кларина, В.В. Краевского, В.С. Леднева; дидактические и методические подходы к использованию информационных технологий в процессе обучения обозначены в работах В.П. Беспалько, Е.С. Полат, И.В. Роберт; вопросы психолого-педагогического обоснования использования информационных и коммуникационных технологий в образовательном процессе исследованы в работах Е.И. Машбица, П.А. Резника, Б.Е. Старченко и др. Проблеме информатизации высшего профессионального образования посвящены работы Б.С. Гершунского, А.Л. Денисова, С.Р. Доманова, Г.А. Козлова, И.В. Марусева, И.В. Роберт, Е.Ю. Семенова, А.Н. Тихонова, Ю.М. Цевенкова. Ряд ученых рассматривает проблему компетенции компетентности (В.И. Байденко, Г.Э. Белицкая, Л.И. Берестова, Н.А. Гришанова, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, В.Н. Куницина, А.К. Маркова, Дж. Равен, Р. Уайт, Н. Хомский, А.В. Хуторской и др.)

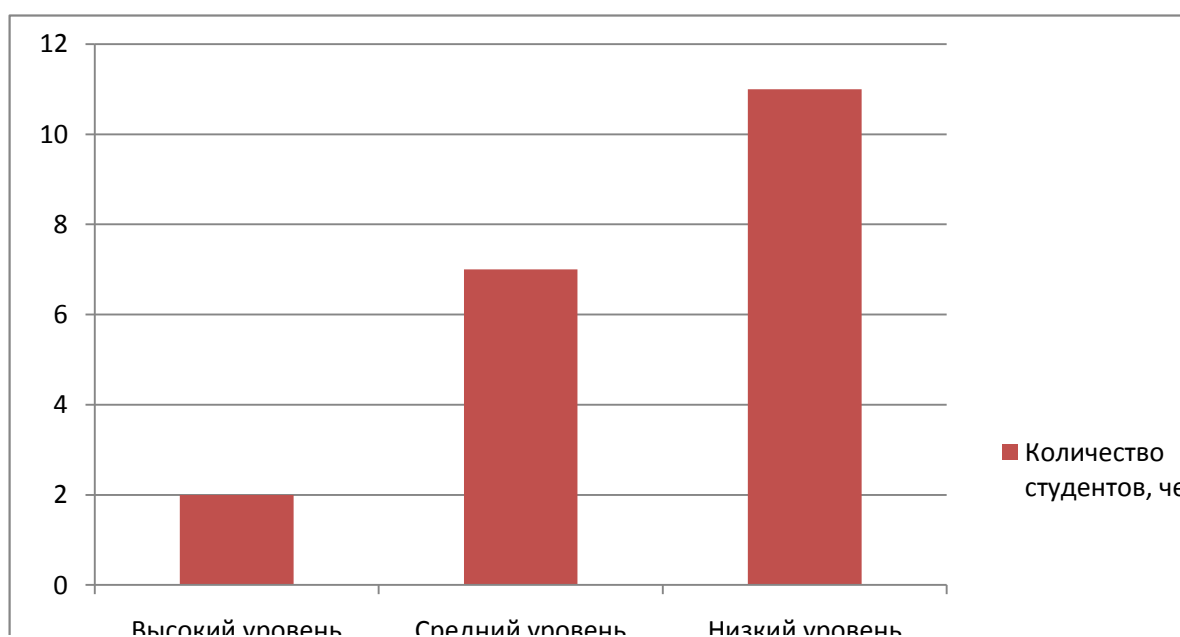
Вместе с тем в работах названных авторов не рассматривается развитие общепредметных компетенций педагогов профессионального обучения, нет научно обоснованных рекомендаций по использованию информационных технологий как средства развития общепредметных компетенций в подготовке будущих педагогов профессионального обучения.

Основная идея нашего исследования состоит в том, чтобы, не отрицая сложившуюся систему профессионального образования, осуществить развитие общепредметных компетенций будущих педагогов профессионального обучения, обеспечивая тем самым развитие личности, способной применять

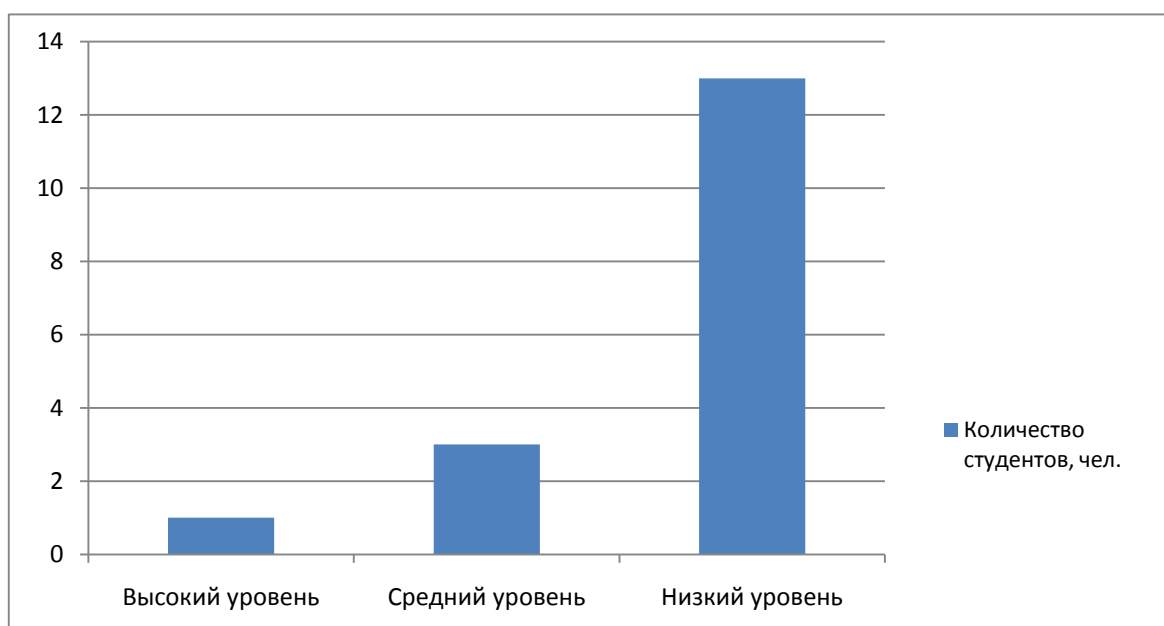
обобщенные способы действий для решения профессиональных задач в теории и практике образования.

Для эффективной реализации идеи нашего исследования нами была разработана программа опытно-экспериментальной работы, включающая три основных этапа: аналитический, экспериментальный и обобщающий.

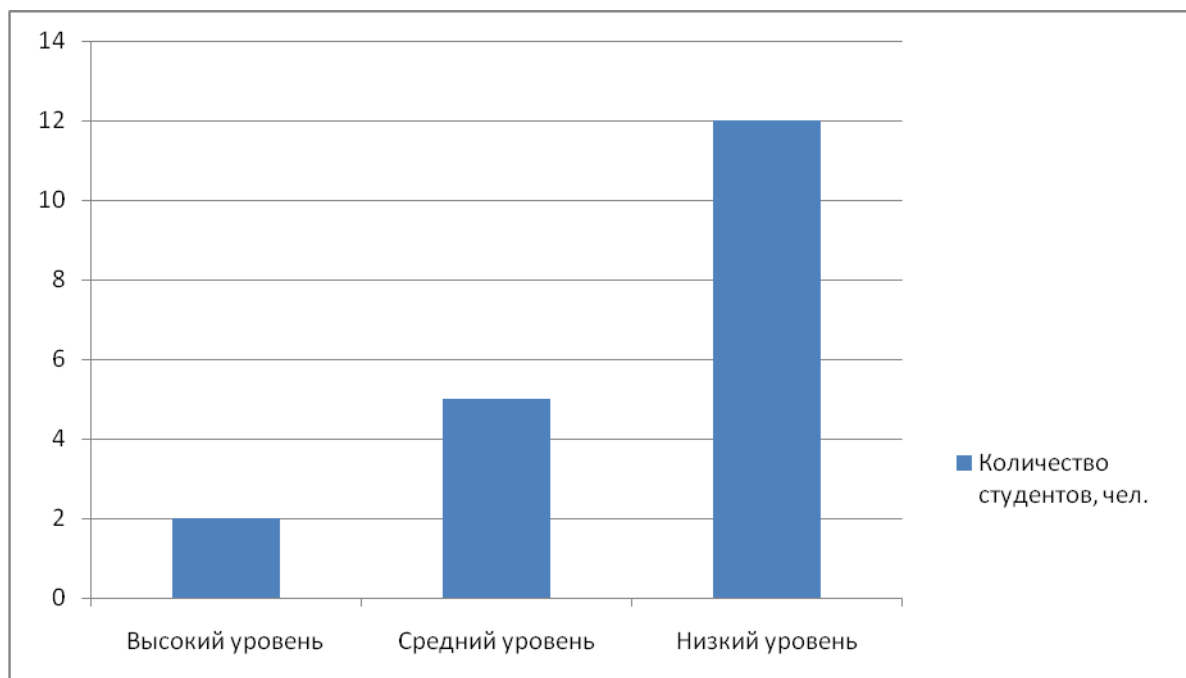
Опытно-экспериментальная работа проводилась нами на базе Челябинского государственного педагогического университета, профессионально педагогического института. Представим результаты данного исследования. На рисунках (рис. 3.7, 3.8, 3.9) представлены результаты оценки уровня развития общепредметных компетенций студентов 3, 4, 5 курсов.



**Рис. 3.7. Оценка уровня развития общепредметных компетенций студентов пятого курса**



**Рис. 3.8. Оценка уровня развития общепредметных компетенций студентов четвертого курса**



**Рис. 3.9. Оценка уровня развития общепредметных компетенций студентов третьего курса**

Результаты диагностики на аналитическом этапе исследования позволили нам сделать вывод о том, что традиционные методы, формы и средства недостаточно способствуют формированию у студентов высокого уровня общепредметных компетенций: более 84 % студентов 3 и 4 курсов и 72 % студентов 5 курса по большинству из выделенных критериев показали результат, который можно охарактеризовать как «ниже среднего». При этом наибольшее затруднение у студентов вызвали задания, связанные с необходимостью анализа учебного материала и поисковой работой.

На наш взгляд, это обстоятельство в первую очередь связано с рассогласованием форм, методов и средств, которые применяются преподавателями профессионально-педагогического института в учебном процессе, с реальными требованиями, предъявляемыми веком информационных технологий к процессу подготовки будущих педагогов профессионального обучения.

Учитывая этот аспект, мы сделали попытку разрешить данное противоречие посредством разработки и внедрения в образовательный процесс модели развития общепредметных компетенций будущих педагогов профессионального обучения средствами информационных технологий. Особенностью данной модели является опора на самостоятельную работу

студентов с использованием информационных технологий, активизирующих и оптимизирующих процесс обучения.

Рассмотрим содержательно-смысловое наполнение исследуемой проблемы – структурно-функциональную модель развития общепредметных компетенций будущих педагогов профессионального обучения средствами информационных технологий, под которой мы понимаем определенную совокупность взаимосвязанных целей, содержания, методов, форм, средств и процессов, направленных на развитие личности, владеющей обобщенными способами личностно значимой деятельности (познавательной, коммуникативной, рефлексивной) и интегративными умениями (целеполагания, принятия решений, работы с информацией, анализа, критического мышления, умением пошагово выстраивать свою деятельность, коммуникативными умениями, проектной и исследовательской культурой, навыком самопрезентации).

В предложенной модели нашли отражение такие основные блоки, как целевой, содержательный, организационный, диагностический и результативный.

Выделение блоков осуществлялось нами исходя из определения нашей модели, а также в соответствии с выбранными теоретико-методологическими подходами, что позволит добиться повышения эффективности процесса развития общепредметных компетенций средствами информационных технологий.

Охарактеризуем каждый из перечисленных блоков модели.

В качестве основной цели в *целевом блоке* рассматривается развитие общепредметных компетенций будущих педагогов профессионального обучения средствами информационных технологий. Для конкретизации названной цели обозначены следующие задачи:

- 1) развитие у будущих педагогов профессионального обучения установки на саморазвитие данной компетенции;
- 2) повышение у будущих педагогов профессионального обучения уровня самостоятельности в общепредметной деятельности;
- 3) повышение уровня познавательной, коммуникативной и рефлексивной деятельности средствами информационных технологий.

При разработке целевого блока мы исходим из того, что цели поставлены диагностично, если четко выделены качества, на которых педагог будет акцентировать внимание в ходе образовательного процесса; существует диагностика параметров, позволяющая выявить уровень необходимого усвоения этого качества. Данное целеполагание с позиций системного подхода является системообразующим компонентом и отражает доминанты развития личности в условиях современного профессионального образования.

Опираясь на концепцию содержания образования, мы включили в *содержательный блок* три уровня: уровень общего теоретического представления, уровень учебного предмета и уровень учебного материала.

В нашем исследовании, говоря о содержании образования на общем теоретическом уровне, мы учитываем точку зрения Д.В. Чернилевского, который считает, что содержание образования в высшей школе, кроме профессионально ориентированных знаний, должно «тренировать практическую мудрость», способность прогнозировать последствия поступков, различать главное и второстепенное, выбирать наиболее эффективные решения. Более того, с одной стороны, образование должно вооружать людей знанием вероятных трудностей и проблем и, с другой стороны, давать им средства преодоления этих трудностей и решения данных проблем. Очевидно, что все эти положения соотносятся с развитием общепредметных компетенций, деятельностной природой компетенции, поскольку компетенция – это способность человека решать задачи, которые ставит перед ним жизнь: ставить перед собой цель, определять задачи и пути их решения, искать и мобилизовывать необходимые для этого ресурсы, как внутренние, так и внешние, оценивать полученный результат. Поэтому развитие общепредметных компетенций – это процесс усвоения студентами определенного опыта, развитие определенных общепредметных умений, которые необходимы как в профессии, так и в социальной жизни.

На уровне учебного предмета содержание образования воплощается в педагогическом программном средстве, а именно электронном учебном пособии по дисциплине.

В контексте нашего исследования нами было разработано электронное учебное пособие по дисциплине «Мультимедиа», в которое были включены темы, способствующие развитию как раз тех личностных качеств, которые помогут будущим педагогам профессионального обучения разрешать проблемы, возникающие в ситуациях познания, в освоении современных технологий (Интернет), и справляться с различными нестандартными социальными ситуациями, другими словами, тематические разделы, которые позволят развивать общепредметные компетенции.

Когда речь идет об уровне учебного материала, мы говорим о том, что в ходе образовательного процесса студент, используя средства информационных технологий, а именно электронное учебное пособие «Мультимедиа», решает задачи, направленные на развитие общепредметных компетенций. С этой целью в пособии предлагаются задания эвристического, творческого характера, ставятся вопросы, на которые невозможно дать однозначный ответ.

Например, будущим педагогам профессионального обучения предлагается ответить на ряд следующих вопросов: «Какой из существующих



методов сжатия графической информации наиболее оптимальный?», «Плюсы и минусы сжатия графической информации с помощью метода JPEG».

Информационные технологии позволяют по-новому реализовывать методы, активизирующие творческую активность. Будущие педагоги профессионального обучения включаются в дискуссии, которые проводятся не только в аудитории, но и виртуально, разработанное электронное учебное пособие «Мультимедиа» позволяет комментировать размещаемые учебные материалы будущими педагогами профессионального обучения.

Студентам предлагаются следующие проблемные темы: «Мультимедиа ресурсы сети Интернет», «Использование мультимедиа средств в образовании», «Социально-психологический аспект применения мультимедиа и информационных технологий в образовании», «Использование мультимедиа в дистанционном образовании», «Сетевые мультимедиа технологии как средство обучения».

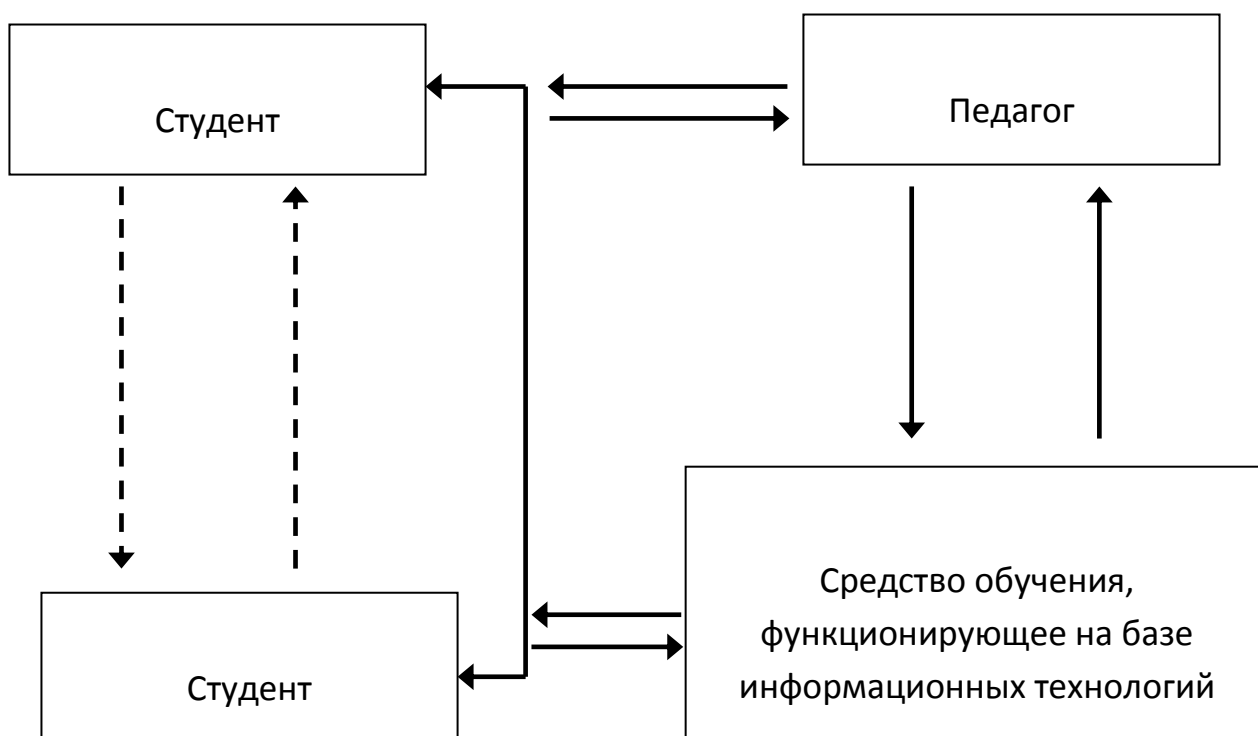
Особенности общения в асинхронной среде, характерной для электронного учебного пособия, почти буквально повторяют условия, требуемые для проявления мышления, направленного на поиск множества решений одной и той же проблемы, – избавление обучаемого от ненужных критических суждений, по мере необходимости приватное общение.

В рамках курса предполагается выполнение совместных творческих проектов, будущим педагогам профессионального обучения на выбор предлагались темы для разработки собственных педагогических средств. Был поставлен ряд условий, которым должны были соответствовать разработанные продукты:

- информация на экране должна быть структурирована;
- визуальная информация периодически должна меняться на аудиоинформацию;
- темп работы должен варьироваться;
- периодически должны варьироваться яркость цвета и/или громкость звука;
- четко определить содержание учебного материала и цели обучения;
- представить содержание в наглядном и обозримом виде;
- привлечь экспертов для обсуждения полноты содержания и целевых показателей;
- обеспечить четкую преемственность учебных дисциплин;
- определить компонентный состав МСО;
- сформировать системное (целостное) представление содержания учебного материала как у разработчиков, так и у пользователей МСО;
- сформулировать требования к типу, количеству и последовательности упражнений для осмысления и закрепления теоретического материала.

– содержание визуализируемого учебного материала не должно быть слишком простым или слишком сложным.

Выдача заданий и координация участников проектов осуществлялась через электронное учебное пособие «Мультимедиа», расположенное в сети Интернет, взаимодействие участников осуществлялось через электронную почту. Данное задание предполагает не только разработку собственного педагогического программного средства с помощью изученных в рамках курса мультимедиа технологий, но и формирование интереса к поисково-исследовательской деятельности, так как будущие педагоги профессионального обучения наполняли разрабатываемый продукт структурированной, обобщенной информацией по выбранной тематике. Применение учебной информации, «добытой» самостоятельно, переводит процесс обучения с уровня «пассивного потребления информации» на уровень «активного преобразования информации», а в более совершенном варианте – на уровень самостоятельной постановки учебной задачи, выдвижения гипотезы для ее разрешения, проверки ее правильности и формулирования выводов и обобщений по искомой закономерности. При этом важна организация как индивидуальных, так и групповых, а также коллективных форм и видов учебной деятельности с использованием средств информатизации. Представим это структурой, изображенной на рисунке 3.10.



**Рис. 3.10. Информационное взаимодействие между будущими педагогами профессионального обучения, педагогом и средством обучения, функционирующем на базе информационных технологий**

Будущим педагогам профессионального обучения также предлагались задания по поиску информации в сети Интернет по темам, вынесенным на самостоятельное изучение (табл. 3.7).

**Таблица 3.7**

**Организация самостоятельной работы будущих педагогов профессионального обучения**

Темы для самостоятельной работы	План изучаемой темы	Форма самостоятельной работы	Ключевые вопросы	Формирование умений и навыков (компетенций)	Форма отчетности
Adobe Premier 6.5.	<i>Запуск программы и создание нового проекта. Импорт файлов в проект. Навигация. Титры. Обрезка и вставка клипов</i>	Индивидуальный проект	Импорт файлов; навигация титры; клипы	Формирование знаний о импорте файлов, навигации и титрах в Adobe Premier Формирование навыков по работе с Adobe Premier	Защита проекта
Macromedia Dream Weaver	<i>Основы работы с программой Создание Web-узла. Работа с HTML. Формы и фреймы. Ввод и структурирование текста</i>	Индивидуальный проект	Web-узел; HTML; формы и фреймы	Формирование знаний о понятиях html, веб-узел  Формирование навыков по работе с Macromedia Dream Weaver	Защита проекта

Суть задания состоит в том, чтобы помочь подвести будущих педагогов профессионального обучения к поиску собственного взгляда на суть изучаемой проблемы.

*Организационный блок* характеризует формы, приемы, методы и средства применяемые в развитии общепредметных компетенций будущих педагогов профессионального обучения.

В контексте нашего исследования понятие «метод» (от лат. «metodos» – путь, способ) – путь достижения цели и задач обучения. Поскольку в процессе развития компетенций на первое место выходит личность обучающегося,

точнее тот опыт, который она приобретает и усваивает, и личностные качества, развиваемые в ходе приобретения этого опыта, то и способы освоения этого опыта должны быть личностно ориентированными, которые позволяют студентам реализовать свои возможности (А. Маслоу). Задача преподавателя – пробудить собственную познавательную активность студента, которая выразится в выборе и целей, и методов работы, и поведения (К. Роджерс). Разрабатывая модель развития общепредметных компетенций будущих педагогов профессионального обучения, мы включили такие способы освоения содержания образования, которые обеспечивают субъектную позицию обучающихся в учебном процессе, позволяют им проявлять инициативу. Кроме того, для развития общепредметных компетенций важно не только усвоение знаний, но и способов познания, мышления, деятельности и взаимодействия. Поэтому включение информационных технологий (электронное учебное пособие) в данную модель стало необходимым условием.

Более того, информационные технологии наиболее соответствуют личностно ориентированному подходу в обучении. Они предполагают сообучение, причем и студенты, и преподаватель являются субъектами учебного процесса.

Из всего многообразия информационных технологий, применяемых в процессе обучения, нами были выбраны педагогические программные средства, в которых мы выделили ряд особенностей:

1) их конструкция предполагает значительное сокращение учебного времени, отводимого на развитие общепредметных компетенций;

2) они включают достаточное количество аудиовизуального материала, что повышает наглядности преподаваемой дисциплины, активизирует внимание, память и воображение студентов;

3) достаточно широкий объем теоретического материала, представленного в педагогическом программном средстве, обеспечивает возможность знакомства с различными точками зрения на изучаемую проблему;

4) они имеют возможность постоянного обновления информации, быстро теряющей свою актуальность в меняющихся социально-экономических условиях общества;

5) их конструкция предоставляет возможность студентам самостоятельно моделировать процессы и создавать идеальные системы изучаемых явлений действительности, демонстрировать их с использованием новейшей компьютерной техники.

Разработанные нами педагогические программные средства «Мультимедиа», «Web-дизайн» и др. представляют собой электронные учебные пособия, подразумевающие возможность их использования студентами на

лекционных, практических, лабораторных занятиях и при самостоятельной подготовке к ним. Каждое пособие включает в себя следующие обязательные блоки.

1. Теоретический – теоретическая часть материала по изучаемой дисциплине, практические примеры процессов и явлений.

Теоретический материал разделен на следующие части:

1) базовая часть содержит основные понятия, определения предмета и иллюстрации этих понятий и определений. Изучение материалов этого уровня позволяет получить будущему педагогу профессионального обучения законченную картину об изучаемом предмете;

2) вариативная часть дополняет и расширяет базовую часть и может изменяться в процессе появления новой информации по изучаемой дисциплине.

3) смешанная часть включает в себя как базовую, так и вариативную части и позволяет углубить и расширить представленные вопросы для тех учеников, которые желают расширить свои знания.

К данному блоку предъявляются следующие требования:

- чередование графических и текстовых данных;
- применение анимированных фрагментов;
- наличие небольших видеоклипов, фильмов.

2. Лабораторно-практический – содержание лабораторных и практических занятий, инструкция по их выполнению, критерии оценивания результата.

К данному блоку предъявляются следующие требования:

– в каждом разделе представляются алгоритмы решения подобных заданий;

- для решения предлагаются серии подобных заданий;
- варианты предлагаемых заданий разнообразны.

3. Контрольный – тесты, вопросы для самостоятельной работы с возможностью проверки правильности их выполнения.

Данный ряд блоков и критерии, накладываемые на них, являются обязательными для осуществления процесса развития общепредметных компетенций будущих педагогов профессионального обучения.

Часто задания, размещенные в электронных учебных пособиях, не предполагают одного правильного ответа, и тогда важен процесс нахождения решения, который всегда основывается на опыте учащегося. В процессе поиска решений развиваются умения формулировать собственное мнение, правильно выражать мысли, строить доказательства своей точки зрения, вести дискуссию, слушать другого человека, уважать альтернативное мнение. Таким образом, на уроке с применением информационных технологий развиваются качества,

необходимые каждому человеку в реальной жизни, т.е. общепредметные компетенции.

В предложенной модели важно систематическое и комплексное применение информационных технологий в процессе обучения, так как компоненты развиваемых общепредметных компетенций представляют собой умения, которые могут стать свойством личности, лишь совершенствуясь в процессе упражнений, т.е. своего рода повторений.

*Диагностический блок* модели находится во взаимосвязи с целевым, организационным и результативным блоками.

Изменения в организации образовательного процесса и переориентация на развитие общепредметных компетенций должны сопровождаться также и изменением способов оценки образовательных результатов обучающихся. Успешное решение проблемы оценки, как известно, существенно зависит от адекватности оценочных средств. Опираясь на мнение ряда ученых (А.М. Князев, Е.В. Земцова, С.Н. Палецкая и др.), мы подобрали методики для диагностики личностных качеств (характерных черт) (табл. 3.8).

**Таблица 3.8**

**Методики оценки развития компонентов  
общепредметной компетенции**

Развиваемые общепредметные компетенции	Диагностические методики
Коммуникативная деятельность: умение общаться устно, умение сотрудничать, способность учитывать точки зрения и интересы другого	Включенное наблюдение; анкетирование; методика изучения самооценки личности; тест «Восприятие индивидом группы»; методика оценки способов реагирования в конфликте; тест-опросник способности к эмпатии
Рефлексивная деятельность: обращение субъекта на себя самого, на свое знание или на свое собственное состояние; осмысление своих собственных действий и их законов	Методика изучения самооценки личности; включенное наблюдение; методика оценки способов выхода из трудных жизненных ситуаций
Самостоятельная познавательная деятельность: умение находить и анализировать информацию из различных источников; способность распознавать трудности и проблемы в знаниях и решать их	Анкетирование; включенное наблюдение; методика оценки способов выхода из трудных жизненных ситуаций

Проведенный анализ использования оценочных средств показал, что оценка компонентного состава компетенций может показать:

- 1) наличие, отсутствие и степень выраженности компонентного слагаемого компетенции;
- 2) причины, определяющие наличие, отсутствие и степень выраженности компонентного слагаемого;
- 3) значение полученных данных в целостной картине компетенции личности.

Проектируя **результативный блок модели** развития общепредметных компетенций будущих педагогов профессионального обучения и опираясь на системный подход, мы учитывали взаимосвязь цели и результата любого процесса. В результативном блоке представлен конечный результат проектируемого нами процесса – положительная динамика развития общепредметных компетенций. В контексте нашего исследования общепредметные компетенции представлены следующим образом:

1. Коммуникативная деятельность: умение общаться устно; умение сотрудничать; способность учитывать точки зрения и интересы другого.

2. Рефлексивная деятельность: обращение субъекта на себя самого, на свое знание или на свое собственное состояние; осмысление своих собственных действий и их законов.

3. Самостоятельная познавательная деятельность: умение находить и анализировать информацию из различных источников; способность распознавать трудности и проблемы в знаниях и решать их.

Таким образом, разработанная модель развития общепредметных компетенций будущих педагогов профессионального обучения средствами информационных технологий предполагает:

на уровне содержания:

- развитие определенных умений;
- включение в учебную программу тематических разделов, содержание которых способствует развитию общепредметных компетенций;
- применение спроектированных специальным образом электронных учебных пособий, которые позволяют развить общепредметные компетенции;

на уровне способов освоения содержания образования: комплексное и систематическое использование информационных технологий;

на уровне процесса обучения: организацию учебной развивающей среды.

В 2007–2010 гг. были разработаны и внедрены нами в процесс обучения студентов 3–5 курсов педагогические программные средства, модель развития общепредметных компетенций будущих педагогов профессионального обучения средствами информационных технологий и примерная структура методических пособий по их эффективной реализации.

На сегодняшний день, подводя промежуточный итог, мы можем констатировать, что низкий уровень развития общепредметных компетенций

продемонстрировали не более 14 % студентов Профессионально-педагогического института, обучавшихся по спроектированной нами модели. В целом можно отметить, что студенты стали более инициативными в организации самостоятельной научно-творческой деятельности.

Обработка полученных промежуточных данных с использованием методов математической статистики подтвердила выводы, полученные нами в результате наблюдения. Наблюдаемое значение  $\chi^2$ -критерия Пирсона превысило критическое значение в экспериментальных группах студентов, что свидетельствует о значимости повышения уровня развития общепредметных компетенций будущих педагогов профессионального обучения. Это дает нам основание предположить, что спроектированная нами модель развития общепредметных компетенций будущих педагогов профессионального обучения средствами информационных технологий предоставляет более широкие возможности для эффективной подготовки будущих педагогов профессионального обучения к профессиональной деятельности, способствует формированию личности, способной применять обобщенные способы действий для решения профессиональных задач в теории и практике образования.

#### *Библиографический список*

1. Захарова, И.Г. Информационные технологии в образовании [Текст] : учеб. пособие для пед. вузов / И. Г. Захарова. – Москва : Академия, 2003. – 187
2. Хуторской, А.В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования [Текст] / А.В. Хуторской // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: межвузовский сб. науч. тр. / под ред. А.А. Орлова. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2008. – Вып. 1. – С. 117–137
3. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Текст] // Федеральные документы в образовании. – М., 2000. – № 21.
4. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.youngscience.ru/753/820/978/index.shtml>. – Загл. с экрана.
5. Российское образование – 2020: Модель образования для экономики, основанной на знаниях [Текст]: к IX Междунар. научн. конф. «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1–3 апреля 2008 г. / под. ред. Я. Кузьмина, И. Фрумина; Гос.ун-т – Высшая школа экономики. – М., 2008.
6. Компетентностная модель современного педагога [Текст]: учебно-методическое пособие / О.В. Акулова, Е.С. Заир-Бек, С.А. Писарева,



Е.В. Пискунова, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007.

*М.А. Трускова*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ (ДИЗАЙН)**

*...Искусство требует знаний*

Б. Брехт

Проектирование, сложившееся в технических отраслях знаний к середине XX в., широко распространилось и в гуманитарной сфере: появились организационное, дизайнерское, экономическое, профессиональное, экологическое, педагогическое и другие виды социального проектирования.

На протяжении последних десятилетий проектирование как человеческая деятельность играет все большую роль в жизни общества. Проектирование охватывает практически все сферы деятельности человека – материальное производство, науку, искусство, систему социальных взаимоотношений. Современный этап развития общества, по мнению ряда ученых (П.Р. Атутов, И.А. Зимняя, Н.В. Матяш, В.Ф. Сидоренко и др.), можно охарактеризовать как «всепоглощающую проектность», выступающую в качестве основы гармоничного взаимодействия человека с природой, обществом и технологической средой. Повышение внимания к проектной деятельности связано также с тем, что этап проектирования более чем на 70 % определяет качество и надежность функционирования внедряемых технических, экономических и социальных систем [10].

На фоне такой «всепоглощающей проектности» в конце 70-х гг. ряд ученых Королевского колледжа искусств (Брюс Арчер и его коллеги) выдвинули идею «третьей культуры», которая была поддержана другими исследователями, в том числе и российскими. Суть ее заключается в том, что в сфере образования, помимо двух четко определенных и разделяемых культур – естественнонаучной и гуманитарной, – существует третья, проектная культура, обозначаемая ими как «Дизайн с большой буквы» [13, с. 124]. Брюс Арчер и другие авторы теории подчеркивают, что этой культуре свойствен уникальный способ познания и общения: «Культура эта покоится... не столько на вербальном, нумерологическом или литературном способах мышления и общения, сколько на невербальных. Особенно наглядно это проявляется в использовании дизайнерами моделей и кодов, которые прочно основаны на

графических образах – рисунках, диаграммах и эскизах, столь же способствующих процессу мышления, сколько и процессу передачи идей и обучению» [13, с. 130].

Феномен проектной культуры не только все более привлекает внимание исследователей – философов, историков, теоретиков культуры, методологов проектирования, – но и становится одной из важнейших составляющих современного образовательного процесса.

Проектирование как особый вид деятельности обладает высоким инновационным и культуротворческим потенциалом, поэтому взаимоотношения проектирования с образованием должны выводиться из понимания основного культурного статуса проектирования. В сфере образования востребованность инновационного потенциала проектирования и, как следствие, включение проектной культуры в число наиболее важных результатов образовательного процесса связано, по мнению А.О. Кравцова, с тем, что постепенное вытеснение научно-технократической парадигмы гуманистической послужило основанием для поиска нового облика образовательных учреждений, который соответствовал бы социальному заказу и потребностям субъектов образовательного процесса. Проблема формирования проектной культуры является актуальной для системы образования, поскольку она, «по сути, прогрессивна, отвечает потребности формирования Нового Качества Человека XXI века – жизненно и практикоориентирована, культуросообразна и способствует становлению социальной компетентности субъектов образовательного процесса» [8].

А.О. Кравцов в своем исследовании, посвященном воспитанию творческих установок как составляющей становления проектной культуры субъектов образовательного процесса, выделяет условия, которые делают возможным овладение проектной культурой:

- мотивация личности на овладение проектной культурой и разработанный комплекс педагогических мероприятий по овладению методологией проектирования;
- наличие у каждого из субъектов образовательного процесса опыта творческой деятельности;
- содержание образования, зафиксированное в образовательных программах;
- организация процесса проектирования как системообразующей деятельности, отражающей специфику моделирования образовательной среды [10].

В свою очередь И.Л. Белова в работе «Развитие проектной культуры будущего дизайнера-педагога в вузе» [1] трактует понятие проектной культуры как «профессионально значимое качество специалиста, включающее

ценностное отношение к проектной деятельности, владение проектными знаниями и умениями на индивидуально-творческом уровне, стремление к преобразованию действительности и совершенствованию своих проектных способностей». И.Л. Белова предлагает пути формирования аксиологического, технологического, личностно-психологического компонентов проектной культуры в процессе обучения студентов художественно-проектным дисциплинам, что, по ее мнению, обеспечивает ценностно-результативную направленность профессиональной подготовки.

Несомненно, существенное значение имеет «Концепция дизайн-образования в современных условиях» авторов Е.В. Ткаченко, С.М. Кожуховской [16]. В данной работе для системы дизайн-образования определены цели, функции, принципы, содержание и результаты обучения (подготовки) специалистов, которые построены на принципах интеграции основных видов учебной деятельности.

Под проектной культурой Е.В. Ткаченко и С.М. Кожуховская понимают совокупностный массив знаний, навыков и ценностей, воплощенный в искусстве планирования, изобретения, формообразования и исполнения.

В данной Концепции также обозначено, что педагог профессионального обучения – это специалист и в области профессиональной педагогики и методики, и в области дизайн-проектирования в соответствии с направлением специализации. Он решает задачи воспитания, обучения и практической адаптации к формированию различных гармоничных сред и предметных форм в окружающей среде. Авторы отмечают, что становление и развитие дизайнера в первую очередь связано с формированием у него проектного подхода к решению проектных задач. В силу этого возникает необходимость использования в учебной и проектной практике эффективных способов активизации творческого проектного мышления как средства организации и управления процессом проектирования.

О.Е. Краюхина и Л.Е. Шмакова, анализируя работу со студентами разных курсов специальности «Дизайн костюма» ГИТМО и РГПУ им. А.И. Герцена, отмечают, что процесс профессионально-педагогического самоопределения, формирования мотивации к избранному виду деятельности и, соответственно, продвижения в обучении излишне затягивается, имеет трудности и противоречия. Все это значительно снижает эффективность профессиональной подготовки и вызывает потребность в инновационных технологиях [4, с. 31]. В решении поставленных вопросов, по нашему мнению, таким инновационным процессом в вузе может стать процесс формирования проектной культуры будущих педагогов-дизайнеров, позволяющий активизировать творческий потенциал личности, профессиональное саморазвитие и самоактуализацию.

Между тем, анализируя современное состояние педагогического образования, можно отчетливо проследить главную задачу российской образовательной политики – обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. Задачи качественной профессиональной подготовки специалистов установлены в таких нормативных документах, как закон «Об образовании» РФ (1996), федеральный закон «О высшем и послевузовском образовании» (1996), Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года (2001), «Национальная доктрина образования в Российской Федерации» до 2025 года (2000 г.), «Российское образование 2020: Модель образования для экономики, основанной на знаниях» и т. д.

В федеральном законе «О высшем и послевузовском образовании» в качестве приоритетного принципа высшего образования указывается принцип непрерывности и преемственности процесса образования; профессиональная компетентность, активность и самостоятельность личности обеспечивают формирование у обучающихся гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современной цивилизации и демократии.

«Национальная доктрина образования в Российской Федерации» до 2025 года признает образование приоритетной сферой накопления знаний и формирования умений, создания максимально благоприятных условий для выявления и развития творческих способностей каждого гражданина России, воспитания в нем трудолюбия и высоких нравственных принципов, формирования навыков самообразования, самореализации личности.

Образовательная политика России, отражая общенациональные интересы в сфере образования и предъявляя их мировому сообществу, учитывает вместе с тем общие тенденции мирового развития, обуславливающие необходимость существенных изменений в системе образования. Одной из таких тенденций является формирование современного мышления у молодого поколения. Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности.

Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» определяет «важнейшими качествами личности инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни». Преподаватели «Нашей новой школы» должны вовлекать ребят в

исследовательские проекты и творческие занятия, чтобы научить их изобретать, понимать и осваивать новое, выражать собственные мысли, принимать решения и помогать друг другу, формулировать свои интересы и осознавать возможности.

На современном этапе развития общества Модель Российского образования на период до 2020 года ставит одним из направлений инновационного образования новый тип обучения, характеризующийся большим объемом самостоятельной работы и активным вовлечением студентов в реальные проекты [12], успешная реализация которых невозможна без устойчиво сформированной проектной культуры будущих специалистов.

В рамках концепции модернизации российского образования в связи с потребностями современного общества в квалифицированных образовательных услугах в сфере дизайна в 2000 г. была введена новая специальность Профессиональное обучение (дизайн) с квалификацией «Педагог профессионального обучения». Целью подготовки педагога профессионального обучения (ПО) в области дизайна стала подготовка конкурентоспособной, творчески активной, социально адаптированной личности. Это личность не беспрекословного исполнителя своей трудовой деятельности, а личность специалиста в своей области, способного самостоятельно мыслить, осознавать проблемные задачи, стоящие перед ним, грамотно проектировать пути их решения и успешно осуществлять их реализацию.

Педагог профессионального обучения в области дизайна – это специалист, осуществляющий организацию дизайн-образования посредством формирования проектной культуры в процессе обучения и воспитания учащихся. Педагог-дизайнер должен в совершенстве владеть методами и приемами проектной деятельности в силу высокого уровня развития проектной культуры. Он должен быть способен организовывать учебный процесс таким образом, чтобы эффективно формировать проектную культуру и у своих учащихся – будущих дизайнерских кадров начальной или средней квалификации в соответствующих учреждениях профессионального образования (НПО и СПО).

При этом необходимо отметить, что педагог ПО в области дизайна с устойчиво сформированной проектной культурой на высоком профессиональном уровне в соответствии со стандартом по специальности способен успешно решать следующие задачи:

- реализовывать и внедрять принципы и методы дизайна в профессиональную деятельность педагога, учителя-предметника, менеджера образования, методиста;
- проектировать и совершенствовать дидактические образовательные системы;

- разрабатывать методики преподавания, создавать авторские методики;
- проектировать и создавать образовательные пространства образовательных учреждений;
- проектировать образовательные программы на принципах дизайна;
- проектировать и создавать предметные формы, окружающие человека (в соответствии со специализацией).

Отсюда можно сделать вывод, что педагог ПО работает в системе дизайн-образования, которую он должен уметь проектировать, создавать методику ее реализации, проектировать содержание образования и дидактические среды, обеспечивающие эффективную систему воспитания и обучения в учреждении образования.

Динамизм профессии педагога-дизайнера в этом смысле требует усвоения общих универсальных основ проектной деятельности, формирования и развития проектной культуры как профессионально значимого качества личности.

В то же время согласно Концепции дизайн-образования в современных условиях [16] основными направлениями подготовки кадров дизайн-образования являются: формирование проектно-образного стиля мышления на основе реализации принципов системной организации процесса обучения и воспитания, формирование проектной культуры и проектного мышления в познавательной деятельности обучающихся, осуществление дизайн-проектирования сред и предметных форм в соответствии с направлением дизайн-деятельности. Результатом такого образования является воспитание проектно-мыслящего специалиста, в какой бы сфере социальной практики он ни действовал.

Вот почему, по мнению Е.В. Ткаченко и С.М. Кожуховской, «так важно осознать проектность как актуальную ценность и существующую характеристику не только профессионального, но и общего образования, как особый тип и особую культуру мышления».

Между тем слабо сформированные у выпускников вузов компоненты проектной культуры препятствуют в дальнейшем их успешному продвижению по служебной и квалификационной лестнице. Существуют противоречия между:

- возросшими требованиями общества к специалистам дизайн-образования и недостаточной разработанностью научно-педагогических основ профессиональной подготовки данных специалистов;
- возрастающими требованиями к уровню проектной культуры педагога ПО (дизайн) и недостаточным методическим обеспечением процесса формирования и развития проектной культуры будущего педагога-дизайнера в вузе.

Таким образом, формирование проектной культуры не только специалиста в определенной области, но и личности в условиях современного общества является первостепенной и актуальной педагогической задачей.

Следует также отметить, что смена образовательных парадигм в профессиональной школе закономерно осуществляет переход к новым педагогическим технологиям, ориентированным не на приоритет знания и исполнения, а на вариативность, индивидуально-творческие, личностно ориентированные формы и методы подготовки специалистов.

При этом особенностью содержания инновационного образовательного процесса в области дизайна, как отмечает Р.М. Асадуллин, должно стать наличие в нем интегрированного академического ядра различных дисциплин определенной предметной области [4, с. 17].

Вместе с тем анализ работ в области дизайн-образования (Ю.В. Веселова, Л.В. Гаврилова, О.И. Генисаретский, И.С. Каримова, С.М. Кожуховская, Е.В. Ткаченко, Ю. Назаров и др.) привел нас к пониманию того, что проектная культура студентов не может быть сформирована в достаточной степени средствами одной учебной дисциплины, необходимо комплексное решение данной проблемы. Анализ научной литературы показал, что проектная культура педагога-дизайнера является мало изученной и недостаточно исследованной с точки зрения интеграционного, междисциплинарного характера. В связи с этим мы будем говорить о формировании проектной культуры у студентов в процессе обучения дисциплинам отраслевой подготовки и специализации.

Проектная культура педагога ПО как социальное явление изучается с различных позиций: уточняется ее сущность, содержание и структура; выявляются ее существенные признаки как социально значимого качества личности; исследуется проектное мышление; анализируются закономерности развития проектно-культурного потенциала педагога ПО. Вместе с тем анализ литературы показал, что эти исследования в основном носят теоретико-методологический характер, в то время как практика работы высшей школы требует конкретных методик и путей формирования проектной культуры у будущих педагогов ПО (дизайн), разработанности психолого-педагогических условий и средств ее формирования, критериев оценки уровня сформированности проектной культуры на различных этапах становления личности будущего педагога ПО.

С целью подтверждения вышеуказанных проблем на базе ЧГПУ на кафедре дизайна и методики преподавания дизайна в 2008/09 учебном году нами было проведено исследование по определению уровня сформированности проектных умений как одного из ключевых компонентов проектной культуры и самостоятельности при решении задач проектного характера у студентов специальности 030500.04 – Профессиональное обучение (дизайн). Проводилось

длительное наблюдение за аудиторной деятельностью студентов, за выполнением ими домашних заданий, за работой на семинарских и лабораторно-практических занятиях. На основании наблюдений можно было утверждать, что уровень самостоятельности у большинства студентов выше среднего, но проявляется самостоятельность в основном при выполнении репродуктивных заданий и фактически никак не проявляется в процессе решения проектных задач. Трудности вызывают задания, где необходимо предложить свою оригинальную идею.

Студентам также было предложено проектное задание, включающее все этапы проектной деятельности (подготовительный, проектировочный, практический, контрольно-коррекционный, заключительный), и проведено наблюдение за ходом выполнения задания с целью получения данных: характер вопросов преподавателю (по отношению к содержанию задания, по отношению к практическому исполнению действий, по организации деятельности и т.д.); характер ответов студентов (по собственной инициативе или требованию преподавателя, формальность знаний и т.д.); степень самостоятельности студентов; качество работы. В результате мы выявили недостаточный уровень сформированности проектных умений и самостоятельности при выполнении проектных заданий у студентов, что свидетельствует о необходимости внедрения дополнительных условий в учебный процесс с целью формирования у будущих педагогов ПО «Дизайн» проектной культуры как неотъемлемого условия их профессионализма.

В свете всего вышесказанного в настоящее время сложилась настоятельная необходимость в глубоком изучении проблемы формирования проектной культуры у будущего педагога ПО в области дизайна с точки зрения интеграционного, междисциплинарного характера. Для ее успешного решения необходимо внедрение в образовательный процесс вуза специальных механизмов формирования проектной культуры, ориентация обучающихся на исследовательскую проектную деятельность.

Проблема исследования в этом смысле будет заключаться в поиске и выборе педагогических возможностей формирования проектной культуры будущих педагогов ПО (дизайн).

На основе системного, личностно-деятельностного и компетентностного подходов в соответствии со стандартом по специальности нами разработана структурно-функциональная модель, общая целевая направленность которой связана с повышением проектной культуры будущих педагогов ПО (дизайн) специализации «Художественное проектирование и конструирование швейных изделий».

Особенностью данной модели является ее междисциплинарный характер, охват и интеграция дисциплин отраслевой подготовки и специализации, а



также обязательное использование комплекса учебных действий, приближающих учебную деятельность студентов к реальным условиям практики. Формирование проектной культуры будущих педагогов ПО (дизайн) при реализации данной модели, по нашему мнению, позволит обеспечить повышение качества профессионального образования студентов данной специальности.

Модель процесса формирования проектной культуры будущего педагога-дизайнера включает целевой, содержательный, процессуальный и результативный компоненты.

Целевой компонент модели отражает направленность процесса обучения на развитие проектной культуры студента в вузе.

Содержательный компонент направлен на овладение проектными знаниями, ценностями, нормами и умениями.

Процессуальный компонент отражает взаимодействие субъектов учебно-проектной деятельности. Основанный на признании индивидуальности личности студента, который находится в непосредственном контакте с преподавателем, компонент включает формы, методы и средства развития проектной культуры у будущих специалистов в процессе обучения дисциплинам отраслевой подготовки и специализации.

Результативный компонент показывает уровень развития проектной культуры будущего педагога-дизайнера, включает критерии уровня сформированности проектной культуры будущих педагогов ПО (дизайн).

Одним из примеров содержательного компонента могут служить проектные задания, через решение которых студент овладевает проектными знаниями, умениями и ценностями. В существующей научно-методической литературе определено несколько разновидностей конструкторских задач, которые, по сути, и являются проектными: это задачи на доконструирование, переконструирование и собственно конструирование [9, с. 56].

Эти задачи различаются по характеру поисковой и познавательной деятельности: первый вид условно можно отнести к рационализаторской деятельности, последний – к изобретательской, а второй вид совмещает черты той и другой. В соответствии с ними можно выделить три вида проектных заданий. Все задания мы будем рассматривать с точки зрения дисциплины «Технология швейных изделий» [15], так как спецификой данной учебной дисциплины является вовлечение студентов в разнообразные виды деятельности (технологическую, методическую, художественно-эстетическую, графическую и др.), интеграционный характер при условии свободы выбора каждым студентом содержания и способов деятельности из множества предложенных вариантов.

## 1. Доконструирование

*Студентам предлагается незавершенная схема обработки какого-либо узла (например, не обозначены строчки), необходимо завершить схему. При этом требуется указать технические условия на выполнение данного узла. Как варианты можно задать различные материалы на выполнение узла.*

Все дополнения вносятся студентами не случайным образом, а в соответствии с заранее поставленной целью и условиями.

## 2. Переконструирование

*Студентам предлагается изучить или предложить схему обработки какого-либо узла, а затем необходимо изменить данную схему в соответствии с новыми заданными условиями (например, предложить использовать другой по качеству материал для данного узла).*

Или: *Студентам предлагается изучить схему обработки какого-либо узла, а затем найти и исправить ошибку.*

Или: *Студентам предлагается изучить схему обработки какого-либо узла, а затем предложить альтернативный вариант обработки данного узла в связи с наибольшей технологичностью или экономичностью.*

Подобные проектные задачи связаны с необходимостью внесения в технологическую схему обработки узла некоторых изменений для того, чтобы преобразовать схему в соответствии с новыми условиями.

## 3. Конструирование

*Студенту предлагается спроектировать схему технологической обработки узла, учитывая заданные условия (качество основного материала, качество прокладочных или подкладочных материалов, назначение изделия, место расположения обрабатываемого узла, оригинальность идеи и т. д.).*

В данном виде проектной деятельности студент полностью самостоятельно разрабатывает схему технологической обработки, подчиняясь поставленной цели; при этом он не просто переделывает заданный образец, а изначально сам определяет все особенности предложенных условий (материал, назначение изделия, место нахождения и т.д.). В заданиях на конструирование направление проектной деятельности задается теми условиями, которым должно удовлетворять изделие. Эти условия формулируются в виде определения области функционирования вещи (где, как будет использоваться, из каких материалов и при каких условиях изготавливается).

В контексте процессуального компонента разработанной нами модели можно рассмотреть примеры организации самостоятельной работы студентов в соответствии с проектными заданиями разного уровня сложности.

### 1 уровень

При выполнении лабораторной работы «Обработка подрезов, драпировок» студенту необходимо:

- 1) изучить способы моделирования подрезов, драпировок и методы их обработки;
- 2) проанализировать свойства предложенных материалов, установить режимы их обработки;
- 3) разработать эскиз модели с подрезом, драпировкой, дать описание, аргументировать выбор материала и метода обработки;
- 4) раскроить деталь в соответствии с выбранными методами обработки;
- 5) выполнить образец в соответствии с ТУ;
- 6) разработать инструкционно-технологическую карту обработки подреза (драпировки), оформить и сдать работу.

При выполнении задания такого уровня (доконструирование) студентом выполняется работа по заданному алгоритму, схеме, образцу без каких-либо изменений. Тем не менее лабораторная работа носит проблемный характер: пункт 2 данного задания характеризуется проблемностью – студент решает вопрос выбора необходимого материала для обработки узла.

## 2 уровень

Перед изучением лекции «Обработка прорезных карманов» студентам выдается подготовительное задание для самостоятельной работы: изучить способы заготовки, обработки мелких деталей (рамок, клапанов, листочек) в изделиях современной моды.

Лекция носит проблемный характер, в процессе занятия студентам предлагается выполнить следующие задания, характеризующиеся средним уровнем сложности:

1. Проанализировать изученные схемы сборки и технологической обработки прорезных карманов, выбрать наиболее рациональную схему для обработки прорезного кармана из: а) трикотажного полотна; б) натуральной кожи; в) тонкого драпа; г) натурального шелка; д) свой вариант материала.

2. Преобразовать схему и последовательность технологической обработки прорезного кармана при условии выполнения его с застежкой молнией; назвать операции выполнения.

Для закрепления полученных знаний и совершенствования навыков практической работы студентам выдается домашнее задание:

- 1) выбрать одну из рассмотренных схем технологической обработки прорезных карманов, подобрать материал для выполнения;
- 2) определить параметры и режимы обработки прорезного кармана в зависимости от предложенного материала;
- 3) выполнить образец.

При выполнении заданий среднего уровня (переконструирование) студентом изменяется способ выполнения задания, последовательность выполнения операций, виды исходных материалов и т.д., то есть вносятся

обоснованные коррективы в предлагаемый вариант технологической обработки.

### 3 уровень

На лабораторно-практической работе «Методы соединения воротников с горловиной и застежкой плечевой одежды» преподаватель ставит перед студентами цель разработать технологический проект по заданной теме, выполнить образец узла «воротник – застежка».

Для выполнения работы студентам необходимо:

- 1) изучить модели, проанализировать методы обработки воротников и застежек;
- 2) выполнить задание для самостоятельной работы;
- 3) изучить свойства предложенных материалов;
- 4) выбрать один из вариантов модели (или предложить свой), обосновать выбор метода технологической обработки узла;
- 5) выбрать, смоделировать и выкроить необходимые детали;
- 6) выполнить образец в соответствии с техническими условиями;
- 7) проверить качество выполненного образца, оформить и сдать работу.

#### Задание для самостоятельной работы

Разработать технологические схемы обработки узла «воротник – застежка» в представленных моделях при условии:

- изготовления изделия из различных материалов;
- различных способов соединения декоративных деталей;
- предложить свое условие.

Для успешного выполнения данной работы студентам необходимо проявить высокий уровень самостоятельности, высокий уровень проектных умений, проявить высокую мыслительную активность во время изучения моделей и анализа методов их обработки и т.д., продуктивно использовать свои знания во время разработки технологических схем в зависимости от различных условий, проявить активность и инициативность при выполнении узла.

Работа содержит в себе все этапы проектной деятельности и усложнена различными вариантами условий. Результатом успешно выполненной работы является технологически обоснованной и правильно выполненный образец.

Приведем еще один пример организации самостоятельной работы.

### 3 уровень

На семинарском занятии «Современные тенденции в технологии обработки швейных изделий. Накладные карманы» студентам предлагалось выполнить задания:

1. Подобрать в журналах и эскизах или предложить собственные варианты видов накладных карманов в соответствии с обозначенными тенденциями.

2. Разработать технологическую схему обработки одного узла, выделить последовательность обработки.

3. Обосновать свой выбор, выделить особенности в технологии обработки (алгоритм, параметры, режим обработки, предложенный материал и т. д.).

4. Продумать и представить вопрос, отражающий зависимость представленного метода от различных факторов (материал, фасон, виды отделки, ассортиментная группа и т.д.): «А что измениться, если?..»

На данном занятии использовались методы проблемного обучения (постановка проблемных вопросов, использование проблемных задач и ситуаций), технология самооценивания, когда студентам предлагалось заполнить оценочные ведомости, расставить баллы по определенным критериям не только командам-соперникам, но и самим себе. Результатом работы явилась представленная технологически обоснованная схема.

В 4 пункте данного задания студентам необходимо было придумать и задать своим одноклассникам вопрос проблемного характера, это позволило организовать активную дискуссию между студентами, что заметно активизировало их мыслительную деятельность и активность.

При выполнении заданий высокого уровня самостоятельности (конструирование) студент сам предлагает способ обработки узла, детали, не использует предложенные варианты, аргументированно обосновывает свои действия.

На наш взгляд, рассмотренные выше методические приемы положительно влияют на развитие самостоятельности, повышение уровня сформированности проектных умений и проектного мышления, критичности мышления, прививают навыки объективного оценивания и самооценивания, что особенно важно для будущих преподавателей.

Преподавателем могут использоваться как отдельные задания, так и их совокупность. Результатом выполнения задания будет готовый интеллектуальный продукт – новое знание студентов и готовый материальный продукт – выполненный образец, спроектированная схема и т.д.

Необходимо подчеркнуть, что при выполнении самостоятельных проектных заданий роль преподавателя менялась, он становился чаще всего консультантом или координатором учебного процесса.

Для всех вышеперечисленных методов и форм организации обучения характерны: высокий уровень проявления студентами самостоятельности в суждениях, умения отстаивать свою точку зрения, мысленно осуществлять поиск рациональных способов деятельности, обдумывать и планировать предстоящую деятельность, критически относиться к своей деятельности.

На основе разработанной модели и выделенных условий нами внедрено в практику учебно-методическое пособие «Технология швейных изделий. Часть I» для студентов специальности 030500.04 – Профессиональное обучение (дизайн) в соавторстве с к.п.н., доцентом кафедры дизайна и методики преподавания дизайна ППИ ЧГПУ И.Г. Самсоновой.

Целью данного пособия является формирование у студентов технологической грамотности, развитие их проектного мышления.

Основные задачи пособия заключаются в следующем:

- показать методы обработки узлов одежды различного ассортимента;
- научить анализировать и осуществлять правильный выбор режимов обработки швейных изделий в зависимости от свойств используемых материалов, индивидуальных особенностей модели и других факторов;
- развивать проектное мышление студентов;
- развивать навыки самостоятельной работы.

Так, реализация условий формирования проектных умений осуществлялась путем включения студентов в решение многоуровневых проектных заданий, которые представлены в содержании разработанного учебного пособия. Задания состоят из набора задач разной сложности, отличаются вариативностью, свободой выбора вида и способов деятельности, доступны для решения при любом уровне сформированности проектной культуры.

Задания различны по дидактическим целям и содержанию и направлены:

- на усвоение и закрепление технологических знаний, умений;
- на усвоение последовательности выполнения технологических операций;
- на развитие проектного мышления;
- на развитие интеллектуальной активности и самостоятельности.

В пособии представлены также тестовые задания и вопросы для самопроверки.

Разработанное учебно-методическое пособие, включающее систему проектных заданий разного уровня самостоятельности, позволяет интенсифицировать направленность учебной деятельности на повышение уровня сформированности проектной культуры.

Эффективность развития проектной культуры у будущих педагогов ПО (дизайн) будет обеспечиваться реализацией модели ее формирования средствами дисциплин отраслевой подготовки и специализации в условиях:

- 1) интегративного подхода к конструированию содержания обучения;
- 2) реализации дидактических возможностей дизайна при обучении;
- 3) активной интеграции психолого-педагогической и дизайнерской компоненты обучения;

4) использования нетрадиционных форм обучения как средства интенсификации процесса формирования проектной культуры будущих педагогов-дизайнеров;

5) внедрения многоуровневых проектных заданий в практику профессиональной подготовки студентов;

6) внедрения в практику технологии проблемного, эвристического и проектного обучения, способствующих продуктивному и творческому саморазвитию студентов.

Реализация этих условий возможна только в том случае, если единицей профессионального образования выступает не отдельно взятая учебная дисциплина, а блок дисциплин, изучаемых в вузе. При этом должно использоваться все многообразие дидактических средств различных уровней, актуализирующее восприятие, представление и понимание будущими специалистами объектов действительности и отражение их в форме технологий, теорий, идей.

Практический опыт реализации модели при обучении студентов специальности ПО «Дизайн» ППИ ЧГПУ показал, что в ходе выполнения многоуровневых проектных заданий формируются не только проектные умения как компонент проектной культуры, но и профессиональные способности и такие качества личности, как активность, инициатива, самостоятельность мышления, ответственность, организованность и дисциплинированность в процессе деятельности. Это в итоге способствует эффективной подготовке будущих специалистов, обеспечивает качество образования, адекватное запросам общества и личности.

В рамках реализации представленной модели необходимо разрабатывать, совершенствовать и внедрять учебно-методическое обеспечение дисциплин отраслевой подготовки и специализации, таких как, например, «Проектирование», «Художественное оформление швейных изделий», «Дизайн костюма», «Моделирование и конструирование швейных изделий» и др. На наш взгляд, целесообразно также разработать спецкурс, непосредственно направленный на формирование у студентов не только представления о компонентах проектной культуры, но и проектных знаний, умений и ценностей как основных составляющих проектной культуры.

Реализация разработанной модели позволит эффективно и планомерно формировать проектную культуру будущих педагогов ПО (дизайн), будет способствовать активизации процесса формирования и развития проектных знаний и умений, а также профессионально значимых качеств личности.

*Библиографический список*

1. Белова, И.Л. Развитие проектной культуры будущего дизайнера-педагога в вузе [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / И.Л. Белова. – Нижний Новгород, 2007. – 199 с.
2. Гаврилова, Л.В. Концепция и модель системы формирования дизайн-культуры будущих конструкторов одежды [Текст] / Л.В. Гаврилова // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО. – № 3 (60). – Екатеринбург, 2009. – С. 49–57 с.
3. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 030500.04 «Профессиональное обучение (дизайн)» от 27.03.2000 г. – М., 2000. – 56 с.
4. Дизайн костюма. Структура, содержание и перспектива развития специализации [Текст]: научно-методическое пособие. – Нальчик: Каб.-Балк. ун-т, 2008. – 190 с.
5. Закон Российской Федерации «Об образовании» в ред. от 13.01.1996 г. № 12-ФЗ. [Текст] // Российская газета. – 23. 01. 96. – № 13.
6. Зеер, Э.Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования [Текст] / Э.Ф. Зеер. – МО РФ; УГППУ; УГНОЦ РАО. – Екатеринбург, 2000. – 257 с.
7. Кожуховская, С.М. Организация, структура и содержание подготовки дизайнеров-педагогов [Текст] / С.М. Кожуховская // Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию: специализированный выпуск. Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф-пед. ун-т», 2007. Вып. 2 (41). – 295 с.
8. Кравцов, А.О. Инновации и образование: сборник материалов конференции [Текст] / А.О. Кравцов // Серия «Symposium». Вып. 29. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. – С. 324–330.
9. Кудрявцев, Т.В. Психология технического мышления: Процесс и способы решения технических задач [Текст] / Т.В. Кудрявцев. – М.: Педагогика, 1975. – 195 с.
10. Мазур, И.И. Управление проектами [Текст] / И.И. Мазур [и др.]. – М.: Омега-Л, 2004. – 123 с.
11. Новиков, А.М. Профессиональное образование России (Перспективы развития) / А.М. Новиков – М.: ИЦП НПО РАО, 1997. – 254 с.
12. Российское образование – 2020: Модель образования для экономики, основанной на знаниях [Текст]: к IX Междунар. науч. конф. «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1–3 апреля 2008 г. / под ред. Я. Кузьминова, И. Фрумина; Гос. ун-т – Высшая школа экономики. – М., 2008.



13. Сидоренко, В.Ф. Эстетика проектного творчества [Текст] / В.Ф. Сидоренко. – М.: Изд-во ВНИИТЭ, 2007. – 135 с.
14. Симоненко, В.Ф. Технологическая культура и образование (культурно-технологическая концепция развития общества и образования) [Текст] / В.Ф. Симоненко – Брянск: Изд-во БГПУ, 2001. – 241с.
15. Технология швейных изделий [Текст]: учебная, рабочая программы и методические материалы к ним / авт.-сост. И.Г. Самсонова. – Челябинск, 2007. – 38 с.
16. Ткаченко, Е.В. Концепция непрерывного дизайн-образования [Текст] / Е.В. Ткаченко, С.М. Кожуховская // Приложение «Образовательные технологии в профшколе» № 8 к журналу «Профессиональное образование». – М.: ИСОМ, 2006. – 44 с.
17. Энциклопедия профессионального образования [Текст]. – М.: Изд-во РАО; Ассоц. «Проф. образование», 1999. – 569 с.

*Н.М. Горайнова*

## **ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ**

*Если ты хочешь оказать влияние на других людей,  
то ты должен быть человеком,  
действительно стимулирующим и движущим вперед  
других людей  
Карл Маркс*

Постоянно обновляющийся мир, трансформация глобальных экономических, политических и культурных моделей неизбежно приводят к постепенному изменению идеала образования: от человека образованного к человеку культуры. Этому всемерно способствует и система высшего профессионального образования, которая сегодня однозначно декларирует свою нацеленность на формирование современной личности с глобальным мышлением, развитой в интеллектуальном, культурном, психологическом и социальном аспектах.

И вполне закономерно, что в рамках этой общей тенденции предпринимаются попытки обновления содержания и высшего управленческого образования, поскольку контекст современной парадигмы социального управления, утверждающейся в XXI веке, предполагает

рациональное использование именно социокультурного и духовно-творческого потенциала управленцев.

Между тем современное общество, в особенности российское общество, стоит сегодня перед острейшей проблемой, нарастающим противоречием: происходит накопление интеллектуального потенциала, увеличиваются возможности его использования в управленческой деятельности, однако уровень управления неизбежно падает.

В рамках данной статьи планируется рассмотреть педагогический аспект проблемы, самым непосредственным образом связанной с этим системным кризисом управления, а именно частной педагогической проблемой формирования управленческой культуры у будущих менеджеров в процессе их профессиональной подготовки.

И в самом начале хотелось бы обозначить ее актуальность в социально-историческом дискурсивном поле.

Социологи, экономисты, историки без устали напоминают нам о том, что мир в начале XXI в. стоит перед новыми проблемами глобального характера, отказ от решения которых может привести к необратимым последствиям. Но пока не произошло глубокое и всестороннее осмысления их остроты, методы решения остаются прежними, во многом характерными для прошлых столетий. Корень этого противоречия, по мнению исследователей, состоит в забвении культуры, в том числе управленческой, которая является органической частью общей культуры человечества.

К сожалению, довольно широкий круг и практиков, и теоретиков менеджмента считает, что для формирования культуры управления вполне достаточно экономических знаний и немного правовых. Нередко забывается, что такое понимание менеджмента было исчерпано уже в 1930-х годах, в период Великой депрессии, или системного кризиса, который охватил тогда западный мир. Именно тогда президент США Рузвельт пророчески заметил в одной из своих приветственных речей, обращенной к губернаторам штатов в Белом доме: «Сохранение наших национальных богатств является только частностью по отношению к более общему вопросу производительности национального труда».

Что же включалось в понимание производительности национального труда? Прежде всего человеческий ресурс, формирующийся тогда взгляд на управление как на вид человеческой деятельности, где поиск лучших, более компетентных людей для выполнения функций – начиная от президентов крупных компаний и до домашней прислуги включительно – никогда не был более настоящим, чем в то время, и спрос на знающих, хорошо обученных людей никогда не превосходил в большей мере ограниченности предложения.

Именно в 1930-х годах в понятие «хорошее обучение» прочно вошло усвоение разных отраслей знаний – от социологии, политики, морали, истории, психологии, теории сложных систем до информатики, логики, математики, технологии прогнозирования и т.д. С тех пор культура управления понимается как многознание, использование данных многих наук, их самых передовых достижений и перевод интегральных данных на язык выработки и принятия управленческих решений. Поэтому в сферу управления, во-первых, пришли представители разных отраслей знания, во-вторых, стало осуществляться непрерывное обновление накопленных знаний, постоянное переобучение персонала управления.

В завершающее десятилетие прошлого века становление рыночных социально-экономических условий хозяйствования в нашей стране радикально изменило характер производственных отношений. Были выдвинуты новые, более высокие и адекватные требования к содержанию труда, номенклатуре специальностей, к квалификации, профессиональному мастерству, знаниям, умениям и навыкам любых специалистов. И эти глубокие, во многом противоречивые, но исторически неизбежные преобразования экономической среды хозяйствования в России в 90-е годы пробудили особенно активный интерес и к самому менеджменту, и к профессиональной модели личности современного менеджера.

Безусловно, развитие предпринимательства, модернизация и приватизация государственного сектора существенно изменили содержание социально-экономических, организационных и управленческих отношений. Не без сожаления приходится констатировать, что в конце прошлого века переход к рыночным отношениям многими рассматривался как торжество прагматизма, отодвигающего на дальний план моральные нормы и духовные ценности. Однако требования гражданского общества, которое мы стремимся построить, ориентированы на то, чтобы добиваться гуманизации экономических отношений, их гармонизации с базовыми потребностями развития всей социальной системы.

Под влиянием этих обстоятельств вот уже на протяжении четверти столетия трансформируется содержание высшего экономического и в том числе управленческого образования. И главная причина данных трансформаций состоит, по мнению авторитетных политиков и экономистов, в том, что революционные социально-экономические изменения в России обострили проблему недостаточной профессиональной компетентности управленцев, которые с этого времени стали называться менеджерами. Обнаружилось их неумение самостоятельно работать в условиях становления смешанной экономики, в принципиально новых условиях свободной конкуренции. Более того, стало совершенно очевидно, что в настоящее время важным

управленческим ресурсом становятся не столько специальные знания, сколько общая и управленческая культура, обеспечивающая личностное и профессиональное развитие специалиста.

Так что же сегодня в условиях непростой экономической ситуации в России, так называемой экономики переходного периода, отягощенной, кроме всего прочего, проявлениями глобального финансово-экономического кризиса, становится приоритетным в области профессионального обучения и пополнения знаний класса управляющих?

Оказывается, даже не экономика, не право, не инновационные технологии, а поведение человека в организации, в обществе, законы раскрытия творческого потенциала как менеджера, так и каждого работника, культура человеческого общения. Словом, знание и понимание человека, форм его поведения в социальной организации – вот важнейший элемент управленческой культуры и суть управленческой революции, которую переживает мир. И это, несомненно, составит основу новой культуры XXI в.

Бесспорно, что менеджер, как и любой другой специалист, достигает профессиональных вершин в процессе реальной практической деятельности, но подготовка руководителя, потенциально способного воплотить в ней в полной мере свои управленческие функции, овладеть на теоретическом уровне эффективными методами и инструментами управления, – это есть задача и миссия высшей школы. Основы управленческой культуры закладываются вместе с теорией и практикой менеджмента в умы и души будущих руководителей именно в стенах вуза.

Ведущий отечественный исследователь в области менеджмента Э.М. Коротков считает, что главным звеном в развитии современной экономики является система российского профессионального образования современного менеджера. Он видит роль высшей школы в закладывании фундамента профессии, формировании менталитета управленческой деятельности [11].

Между тем усилия, прилагаемые властью вот уже на протяжении нескольких лет для решения данной проблемы: принятие Концепции модернизации российского образования, Национальной доктрины образования в Российской Федерации, Президентской программы подготовки кадров для организаций народного хозяйства Российской Федерации, нарастание общих инновационных процессов в образовании в условиях его продолжающейся модернизации, – пока не обеспечивают адекватную подготовку менеджера, обладающего востребованным уровнем управленческой культуры.

Как убедительно показывают современные исследования [4, 7, 10], в менеджмент-образовании по-прежнему преобладает информационно-деятельностная парадигма, что в известной степени ограничивает возможности

нравственного роста будущего руководителя. Нельзя не отметить, что образование менеджера, обязанное нести социокультурную функцию, сформировалось однобоко, т.е. преобладание в нем материалистической составляющей нарушает основополагающее соответствие профессиональной подготовки и человеческой позиции.

Кроме того, управленческое образование по-прежнему отличается репродуктивным характером и не имеет в своем распоряжении целостного комплекса форм, методов и средств, необходимого для формирования всех компонентов управленческой культуры в их единстве. Как показывает современная ситуация в управленческой сфере, подготовленный в такой образовательной парадигме специалист не проявляет в своей профессиональной деятельности стремления бережно относиться к персоналу, заботиться об общественном благополучии и следовать во всем высоким нравственным стандартам.

Как известно, в основе профессиональной подготовки менеджеров лежит Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности «Менеджмент организации» [6]. В этом документе обозначены квалификационные требования к данной специальности, что, по сути, отражает те необходимые качества и свойства, которыми должен обладать специалист управленческой сферы. Анализ содержания данного документа позволяет сделать вывод о том, что, кроме профессиональных, важнейшими характеристиками специалиста должны стать его коммуникативные умения, культура мышления, научное мировоззрение, способность к анализу, инновациям, обучению, высокая нравственность, т.е. предполагается формировать общую, психологическую и методологическую культуру будущего менеджера.

Однако анализ дидактических единиц изучаемых предметов дает возможность констатировать, что формирование именно управленческой культуры как цель не ставится и совершенствованию морально-этических и коммуникативных качеств будущих менеджеров придается недостаточное значение. Такое понятие, как «управленческая культура менеджера», к сожалению, даже не упоминается в данном документе. А между тем, как отмечает М.Т. Громкова, «находясь в центре общественного внимания в качестве руководителей, менеджеры должны тиражировать свой уровень духовности, свою внутреннюю культуру, свою цивилизованность, распространяя их на множество окружающих людей как пример высокой нормы и как критерий социальных действий» [7, с. 306].

Эти факты явно противоречат озвученному социальному заказу государства на подготовку высоких профессионалов в области менеджмента. Политическое руководство нашей страны в своих обращениях к ректорам вузов

России и преподавательскому корпусу высшей школы неоднократно заявляло, что проблема подготовки управленческих кадров – одна из наиболее актуальных проблем перестройки нашей экономики, и дело не в том, что не хватает управленческих кадров, а в том, что не хватает кадров, соответствующих новым условиям деятельности.

Подобная низкая оценка современного управленческого потенциала свидетельствует о том, что прежний уровень теории и практики управления в России исчерпал себя, появилась необходимость в новой теоретической базе и в новой практике подготовки специалистов сферы управления, обладающих высокой управленческой культурой.

Отчасти эту проблему пытаются решить открытием современных бизнес-школ, по образу и подобию Московской школы управления Сколково, которые стараются соответствовать международным стандартам; модернизацией менеджмент-образования, предоставляемого крупными и авторитетными российскими вузами, как государственными, так и негосударственными, на основе самих передовых мировых образовательных технологий в области подготовки управленческих кадров.

Конечно, эти преобразования, патронируемые и государством, и отечественным бизнесом, безусловно, носят инновационный характер, рассчитаны на повышение конкурентоспособности наших специалистов, однако они ничего принципиально не меняют в целостной системе профессиональной подготовки класса современных управленцев.

Таким образом, обнаруживаются несомненные противоречия между значимостью проблемы формирования управленческой культуры менеджера и ее разработанностью в педагогической теории, а именно:

– во-первых, одной стороны, новая экономическая и образовательная ситуация ставит менеджера перед необходимостью успешного осуществления управления на высоком уровне управленческой культуры, а с другой – в процессе профессиональной подготовки не обеспечивается целостный подход к формированию знаний и умений в этой области;

– во-вторых, с одной стороны, культурологический подход в образовании менеджера признается ведущим, а с другой – не разработана сущность управленческой культуры менеджера как цели профессионального образования и педагогические условия, обеспечивающие ее формирование.

Отсюда следует необходимость включения в содержание образования будущего менеджера, как, впрочем, и любого другого специалиста, не только общетеоретических научных знаний, но и культуры как целостного развивающегося явления, как системы накопленных знаний, социального опыта, культурных достижений и как деятельности, направленной на получение знаний, овладение опытом и достижениями культуры.

Сегодня, как никогда, актуально осознание взаимосвязи образования и культуры, необходимости культурного императива в определении содержания образования, главная задача которого – развивать способности личности во всех сферах ее деятельности через приближение к достижениям мировой и отечественной культуры [3].

Теоретические разработки условий и факторов эффективного развития управленческой культуры могут быть основаны на решении разноплановых прикладных задач философии, педагогики, психологии, социологии. В этой связи все исследования в области профессиональной управленческой культуры можно объединить в четыре группы.

К первой группе относятся работы, касающиеся общих проблем педагогики и психологии (К.А. Абульханова, Б.Г. Ананьев, О.С. Анисимов, А.Г. Асмолов, А.А. Бодалев, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, В.М. Герасимов, А.А. Деркач, Р.Л. Кричевский, Е.А. Климов, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.В. Петровский, В.А. Пономаренко, С.Л. Рубинштейн, И.Н. Семенов, В.Д. Шадриков, Е.А. Яблокова и др.).

Ко второй группе относятся работы, где исследуется культура и ее различные аспекты (С.А. Анисимов, А.И. Арнольдов, Е.Н. Богданов, В.С. Библер, Л.Ф. Гончар, А.Л. Гуревич, В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, М.С. Каган, Л.Н. Коган, В.И. Купцов, Д.С. Лихачев, Э.С. Маркарян, В.А. Слостенин и др.).

Третья группа объединяет исследования проблем специфики профессиональной ориентации, профессионализма в различных социально-профессиональных сферах (Е.П. Белозерцев, Ф.Н. Гоноболин, В.А. Канн-Калик, М.А. Кононенко, Н.В. Кузьмина, З.А. Малькова, А.К. Маркова, Н.Д. Никандров, Л.И. Новикова, Н.Т. Селезнева, С.И. Съедин и др.).

Четвертая группа включает в себя зарубежных авторов, изучающих проблему профессиональной культуры. Это работы А. Бандура, М. Вебера, У. Джемса, Дж. Келли, А. Маслоу, Дж. Мила, К. Роджерса, В. Франкла, К. Юнга и др.

Контент-анализ исследований методологических подходов к проблеме педагогических условий и факторов эффективного развития профессиональной культуры специалистов, содержащихся в трудах отечественных и зарубежных ученых, показывает, что комплексно и целенаправленно эта проблема изучена пока недостаточно.

Что же касается исследований проблем формирования управленческой культуры студентов-менеджеров в процессе обучения в системе высшего профессионального образования, то они по-прежнему лишены логической стройности, фрагментарны и неосновательны. Но даже в таком состоянии они показывают недостаток культурной составляющей в облике будущих

менеджеров, аксиологическую незрелость, явное отставание их нравственности от профессионализма и эрудиции.

Перманентно осуществляемое нами изучение программ профессиональной вузовской подготовки будущих специалистов в области управления показывает, что существенный спектр компонентов управленческой культуры менеджера не формируется. И связано это с тем, что содержание ни одной из дисциплин Государственного образовательного стандарта не закладывает основ целостного формирования данного профессионально значимого качества.

Однако справедливости ради все же следует заметить, что идеи гуманизации и гуманитаризации находят отражение в некоторых интегративных курсах. Так, в учебных планах высших учебных заведений встречается ряд учебных дисциплин (социально-психологические проблемы управления, конфликтология, организационная психология, этика и культура управления, самоменеджмент), в задачу которых входит формирование управленческой культуры, развитие способности осуществлять регуляцию профессионального поведения, общения и деятельности на основе нравственных норм и гуманистических идеалов. Но эти учебные курсы, на наш взгляд, бессистемно включены в национально-региональные (вузовские) компоненты.

Напрашивается общий вывод, что в большинстве вузов не уделяется должного внимания личностно ориентированному и культурологическому подходам к профессиональной подготовке будущих менеджеров и, стало быть, не делается акцент на формировании их управленческой культуры. Следовательно, сегодня это профессиональное качество необходимо оценивать в качестве принципиально нового явления в сфере подготовки управленческих кадров.

Данная дефиниция очень подробно рассматривается в работах современных исследователей (В.С. Алексеевский, С. Алиева, С.Н. Апенько, В.К. Белолипецкий, В. Виноградов, В. Вичев, В.Г. Игнатов, А. Кузибецкий, Л.Г. Павлова, А.Н. Ростовцев, Н.В. Тамарская).

Однако проведенный нами за последние два года анализ публикаций по вопросу формирования управленческой культуры как ведущего компонента профессиональной компетентности будущего менеджера показал, что он по-прежнему недостаточно представлен в научной литературе, нет фундаментальных исследований, посвященных целостному изучению и объективному анализу сущности и специфики данного понятия, оно не имеет строгого толкования, т.е. оно еще не обрело научной завершенности, ему пока не дано исчерпывающего и однозначного определения. Отсутствуют и единые



методологические подходы к процессу формирования управленческой культуры у будущих менеджеров.

Кроме того, в теории и практике профессиональной подготовки менеджера обнаруживается объективное противоречие между возрастающими требованиями к подготовке профессионально компетентного и культурного специалиста в области современного менеджмента и недостаточной научно-теоретической, методической и организационной разработанностью механизмов формирования управленческой культуры как компонента профессиональной компетентности будущего менеджера.

А между тем новые условия хозяйствования, повышение образовательного уровня и зрелости менеджеров дали мощный толчок развитию интереса к управленческой культуре. Управленческие службы не только коренным образом изменили отношение к ней, но и заняли активную позицию в формировании, изменении и использовании ее как фактора повышения конкурентоспособности, эффективности производства и управления организацией.

Нами уже говорилось о том, что радикальные изменения в жизни российского общества в 90-е годы XX столетия потребовали освоения новых моделей управления, приобщения российских управленцев к мировому опыту и культуре менеджмента.

Анализ современной ситуации в области управления позволяет ведущим теоретикам и практикам российского менеджмента утверждать, что с интенсивным развитием социальных систем интенсивнее развиваются теория и практика управления и возрастает востребованность управленческой культуры.

Соглашаясь с данным утверждением, позволим заметить, что актуальность проблемы формирования у современных менеджеров высокоразвитой управленческой культуры обусловлена целым рядом весьма значимых факторов, а именно:

- особенностями современного развития общества, кризисом образования в России, который обусловлен не только экономическим состоянием государства, но и несовершенными методами управленческой деятельности руководителя организации; существенное место в этой деятельности занимает «управленческая культура, включающая выявление альтернатив, выбор вариантов стратегий»;

- общественной практикой; анализ практики управленческой деятельности показал, что у менеджеров недостаточно развита управленческая культура;

- системой обучения менеджеров; анализ российского Государственного стандарта высшего профессионального образования позволяет сделать вывод, что среди дисциплин обязательного блока нет ни одной профессиональной

дисциплины, в которой четко были бы определены знания, умения и навыки, необходимые специалисту-менеджеру в области управленческой культуры; нет количественных и качественных оценок для определения уровня управленческой культуры будущего специалиста [5].

Следовательно, надо понимать, что все серьезные преобразования в российской системе высшего профессионального образования должны быть адекватны мобильной и ускоряющейся социальной реальности. И главным требованием к будущим специалистам в области менеджмента в таких условиях выступает высокий уровень их готовности к социально одобряемой профессиональной деятельности. Иными словами, для того чтобы молодой менеджер был реально востребован в управленческой сфере, он должен обладать высокой профессиональной компетентностью и при этом демонстрировать компетенции в сфере общения и взаимодействия в трудовом коллективе, т.е. обладать социальной компетентностью и, как следствие, высокой управленческой культурой.

Так что же такое управленческая культура менеджера? Попробуем конкретизировать данный феномен.

В специальной литературе [1, 2, 8, 9 и др.] в широком смысле термин «управленческая культура» чаще всего употребляется для характеристики организационно-технических условий и традиций управления, профессионального и нравственного развития руководителя. В узком значении культура управленческого труда вполне может трактоваться как служебная этика руководителя.

Понятие «управленческая культура» является видовым по отношению к понятию «профессиональная культура» и находится в функциональных связях с такими понятиями, как «профессионализм», «профессиональная компетентность», отражая их культурный компонент.

Представленная в Энциклопедии профессионального образования трактовка понятия «культура управления» как «совокупность требований, предъявляемых к внешней стороне процесса управления и к личностным качествам руководителя, обусловленных нормами морали, этики, эстетики и права, актуализирует в ней личностную составляющую и подчеркивает человекоцентристскую направленность управленческой деятельности современного эффективного менеджера» [14, с. 328].

Из-за отсутствия единого взгляда на феномен управленческой культуры разные авторы предпринимают попытки обобщить коллективный опыт и представить наиболее полную его трактовку.

Из этих подходов к определению сущности управленческой культуры менеджера следует, что она рассматривается и в качестве продукта управленческого труда, и в качестве цели, и как деятельность по поиску

проблем, и как социальный феномен, и, наконец, как характеристика управленческого труда. При этом, по мнению большинства исследователей, в управленческой культуре особое значение имеют рациональное начало, знания, современные концепции, наукоемкие технологии.

Однако в настоящее время, как уже отмечалось, становится очевидным, что насыщенность студента вуза информацией в области управленческих знаний еще не гарантирует того, что он будет носителем управленческой культуры. Необходимо осознание человеком собственной культурной принадлежности и ценностных ориентиров и целей. Поэтому нам ближе определение Т.В. Тамарской, которая понимает под управленческой культурой личностные и профессиональные качества, сформированные на основе общекультурных и социально значимых ценностей. По мнению исследователя, управленческая культура характеризуется определенным уровнем теоретического осмысления и комплексом практических умений и навыков по реализации ведущих подходов к управленческой деятельности в современной практике на основе безусловного соблюдения норм и принципов морали и нравственности [12, с. 25].

Опираясь на уже сформированные представления, мы понимаем под управленческой культурой менеджера его личностное интегративное качество, включающее нравственные ценностные ориентации, систему знаний, умений и профессиональную подготовленность к оптимальному осуществлению управленческого труда в условиях межличностного взаимодействия на основе гуманистических принципов.

Выше уже было отмечено, что главной задачей в условиях профессиональной подготовки менеджера является формирование у него отношения к человеку как к высшей ценности, поскольку его деятельность связана с руководством людьми. Кроме того, хороший менеджер – это обязательно патриот, но это патриот международного калибра, сочетающий толерантность, высокую культуру, навыки межкультурного взаимодействия с приверженностью своей организации и своей стране.

И нам представляется, что процесс формирования управленческой культуры, который поддается педагогической коррекции в условиях профессиональной подготовки, должен носить ярко выраженную духовно-нравственную направленность.

Эти теоретические положения получили практическую реализацию в одном из вузов г. Челябинска, который готовит специалистов-менеджеров, – в Челябинском филиале Российской Академии предпринимательства.

Необходимость внесения изменений в профессиональную подготовку будущих руководителей вполне логично обосновывается выявленными недостатками в этом процессе. Напомним, что к числу таковых мы отнесли:

- репродуктивный характер обучения, лежащий в основе информационно-деятельной парадигмы вузовской подготовки современных менеджеров;
- ограниченный арсенал форм, методов и средств, необходимых для формирования компонентов управленческой культуры в их единстве;
- отсутствие личностной ориентации (мотивации, учета индивидуальных особенностей и предрасположенностей) в приобщении студентов к богатствам управленческой культуры;
- отсутствие целенаправленного нравственно ориентированного обучения, системного формирования гуманистических нравственных идеалов у студентов-менеджеров на основе оптимизации их духовного роста через усвоение системы этических ценностей;
- отсутствие целенаправленной культурологической подготовки менеджеров.

Суть педагогической задачи состояла в апробации теоретически заданных возможностей преодоления этих недостатков путем внедрения в образовательный процесс комплексной авторской программы, состоящей из дисциплин гуманитарного цикла, таких как «Этика и культура управления», «Самоменеджмент», «Социально-психологические проблемы управления», на основе комплекса педагогических условий.

В качестве основных условий были избраны те, которые охватывали бы основные виды деятельности студентов и способствовали бы эффективному формированию управленческой культуры у будущих менеджеров:

- осуществление лично ориентированного обучения через реализацию принципов диалогичности, дискуссионности, выбора конкретных ситуаций;
- ориентация на нравственную направленность преподавания гуманитарных дисциплин с целью достижения самоорганизации и саморазвития личности;
- введение в образовательный процесс моделирования, направленного на проявление менталитета руководителя через включение студентов в практические мероприятия по управлению.

Следует отметить, что сложность управленческой деятельности и ее специфичность объясняется рядом обстоятельств. Во-первых, она предполагает высокую степень ответственности ее субъекта и осуществляется в условиях значительного многообразия внешних и внутриорганизационных факторов, порождающих неопределенность. Во-вторых, число функций, составляющих управленческую деятельность, велико, причем каждая из них предъявляет чрезвычайно жесткие и широкие требования как к психике руководителя, так и к его педагогическим способностям. Следовательно, идеи познания и

самопознания человеком своих возможностей требовали задействования своего потенциала через психолого-педагогическую и гуманитарную подготовленность будущих менеджеров.

Было сделано предположение, что эта комплексная углубленная гуманитарная подготовка будет способствовать формированию у будущего управленца потребности в улучшении, совершенствовании себя и окружения. Посредством своего культурного и интеллектуального развития в заданном направлении будущий менеджер должен найти для себя ответ на жизненно важные вопросы: для чего осуществляется его деятельность, какими средствами допустимо ее осуществление и движение к цели? Ответы на данные вопросы, добытые под руководством преподавателей, но самостоятельно, сформируют к концу профессионального обучения его ценностную базу.

Выше уже отмечалось, что управленческая культура является интегративным качеством, следовательно, в процессе обучения и воспитания был сделан акцент на ее формировании как целостной системы, т.е. развитию всех составляющих коррелирующих структурных компонентов, которыми, на наш взгляд, выступают морально-нравственный, психолого-педагогический, когнитивный и технологический.

Разработка экспериментального учебного материала – комплексной авторской программы, состоящей из вышеназванных дисциплин, не преследовала задачи перестройки учебных дисциплин ГОС ВПО. В экспериментальном преподавании воплощалось такое содержание, которое соответствовало последовательному и эффективному формированию управленческой культуры у будущего менеджера. В связи с этим мы ориентировались на возможности учебного плана – отражение в нем инвариантного и вариативного компонентов. Кроме того, организация учебного материала базировалась на принципах этапности, возрастающей трудности, координации, акцентирования, преимущества, дидактической ценности.

Опираясь на основополагающие принципы личностно ориентированного подхода, особое внимание мы уделяли тому, чтобы поставленные цели были личностно значимы и внутренне приняты студентами, поскольку личная мотивация обеспечивает их активное включение в процесс формирования собственной управленческой культуры.

В соответствии с этим на начальном этапе обучения проводились следующие формы работы: беседы, моделирующие ситуации профессиональной деятельности и общения, встречи с выпускниками ЧФ РАП, добившимися профессиональных успехов и сделавшими карьеру в сфере управления, в ходе которых обсуждались проблемы управленческой деятельности и управленческой культуры на современном этапе развития отечественного менеджмента.

Для каждой из перечисленных форм работы была подготовлена программа, предусматривающая целенаправленное формирование у студентов представлений о специфике профессиональной деятельности менеджера и его управленческой культуры как личностного интегративного качества.

По нашему мнению, приобретая профессиональный опыт через взаимодействие с менеджерами-практиками, студенты овладевали подлинными, профессиональными управленческими ценностями, основной из которых является человек – подчиненный, коллега, партнер, вышестоящий руководитель. Взаимодействие со специалистами по управлению, кроме того, способствовало выявлению профессиональной направленности студентов, формированию осознанных побуждений к решению задач по улучшению и усовершенствованию работы социально-экономической организации.

Традиционный учебно-воспитательный процесс дополнили следующие формы работы:

- студенческие конференции по дисциплинам предметной подготовки и публичная защита курсовых работ по проблеме управленческой культуры менеджеров;

- дискуссии и круглые столы по темам: «Нравственный кризис в постиндустриальной России», «Витальные ценности в современном российском обществе», «Нравственный облик современного менеджера»;

- экскурсии на крупнейшие предприятия города в отделы по управлению персоналом, встречи с опытными и компетентными менеджерами этих предприятий.

Эти экскурсии имели целью знакомство будущих специалистов-менеджеров со спецификой управления различными структурными подразделениями организаций. В ходе этих мероприятий проводился анализ взаимодействий управленческого звена и персонала по следующим направлениям: содержательная сторона управленческой деятельности; управленческая культура менеджера как совокупность профессиональных и общекультурных знаний, управленческих умений и навыков, общей культуры, нравственного облика, манеры поведения, характера общения с подчиненными.

В этой связи хочется заметить следующее: ведущие теоретики менеджмента полагают, а современная практика управления подтверждает, что приоритетом и содержанием управленческого мышления в условиях демократизации экономической жизни становится формирование у менеджера представлений о подчиненном как об уникальной и неповторимой личности, стремление к познанию ее целей и мотивов, стиля мышления и деятельности, способствование росту профессионализма подчиненных, выявление причин негативных явлений в организации, устранение этих явлений, предотвращение их в будущем.

Примечательно, что при проведении студенческих конференций по дисциплинам предметной подготовки и публичной защите курсовых работ преподаватели и студенты осуществляли письменную оценку качества выступления с учетом следующих критериев:

- внешний вид оратора;
- приветствие и представление;
- дикция, голос, четкость;
- удачное введение, мотивация слушателей, объяснение цели и задач выступления;
- полнота раскрытия темы;
- логичность и целостность построения выступления;
- обратная связь со слушателями (вопросы, приглашение к дискуссии);
- образность, примеры, яркий цвет, доступность, умение увлечь слушателя;
- манера себя держать: жестикация, раскрепощенность, мимика;
- пользуется ли текстом или говорит самостоятельно;
- заключение (подводит ли итоги и показывает ли область применения);
- иллюстрации, раздаточный материал, применение компьютерной и оргтехники.

Такой анализ, по нашему мнению, содействовал развитию у студентов чувства аудитории, навыков по подготовке и осуществлению публичных выступлений, повышал уровень качества научного доклада.

Хочется также отметить, что весь учебный процесс был ориентирован на то, чтобы будущие руководители учились строить свои взаимоотношения с людьми на благоприятной основе взаимного доверия и ответственности, корректно регулируя их и соблюдая такт в межличностных отношениях. Они учились предвидеть, предупреждать и разрешать конфликтные ситуации в коллективе.

Кроме того, в ходе профессиональной подготовки будущих менеджеров широко использовались активные методы и формы обучения на основе контекстного подхода к аудиторным занятиям: диалогическим лекциям и тренингам-семинарам.

Всеми этими условиями будущим менеджерам прививалось понимание того, что любой руководитель, независимо от функционального предназначения структурного подразделения, которым он руководит, должен обладать готовностью и способностью решать задачи труда и повседневной жизни, опираясь на психолого-педагогические знания о межличностном взаимодействии, стремиться непосредственно участвовать в воспитательном процессе в качестве руководителя и придавать социально-гуманистическую направленность всем сторонам своего управленческого труда.

Диагностика результатов осуществлялась посредством адаптированных психолого-педагогических методик. И по завершении обучения экспертами было отмечено следующее:

- прогрессирующая самостоятельность студентов в выполнении заданий и высокий уровень ответственности за результат;
- сформированность у студентов аналитических умений, которые не проявлялись ранее;
- четкая ориентация на ценностные позиции, которая не обнаруживалась прежде и др.

Метод самодиагностики показал, что при планировании и организации работы студенты стали опираться не только на управленческие знания и умения, но прежде всего на морально-нравственные принципы, гуманистические установки и идеалы, что, по их же собственному мнению, в целом способствует повышению результативности управленческой деятельности.

Необходимо также отметить безусловный положительный эффект от использования технологии «Портфель достижений»: студенты научились оценивать собственную деятельность (учебную, квазипрофессиональную и учебно-профессиональную), собственные успехи и промахи, научились объективно оценивать свои возможности, определять пути преодоления недостатков и достижения более высоких результатов.

Начнем подводить итоги. И сразу же отметим, что выделение нами групп качеств и свойств личности современного менеджера, которые составляют его культурологическую область, безусловно, не является окончательным. Этот процесс требует дальнейшего изучения, уточнения уже известных позиций и характеристик и выявления новых, поскольку наше общество находится в движении и постоянно ставит перед сферой управления новые проблемы. Но предлагаемая нами структура управленческой культуры позволила, во-первых, расставить акценты и определить задачи в процессе ее формирования, во-вторых, она явно доказала свою востребованность при решении вопросов профессиональной пригодности менеджеров.

Осмысливая изложенное, заметим, что управленческая культура менеджера характеризует его культурологическую профессионально-личностную деятельность и, значит, ее можно представить как совокупность типичных для менеджера ценностей, норм, точек зрения и идей, которые сознательно формируют образец его поведения.

Большинство исследователей едины в том, что в основе специфики культуры управленческого труда лежат определенные нормы, которые должны строго соблюдаться менеджером в процессе его социальной практики. Наиболее важные из них:



1) юридические нормы управленческого труда, которые отражены в государственно-правовых нормативных актах. Культура менеджера в этом смысле состоит в знании и выполнении юридических норм;

2) моральные нормы – регулируют поведение руководителя в области нравственности и морали;

3) организационные нормы – устанавливают структуру организации, состав и порядок деятельности функциональных подразделений и их руководителей; правила внутреннего распорядка и другие нормы организационного плана, принятые в организации;

4) экономические нормы – регулируют экономическую деятельность организации.

Имеются и другие виды норм (технические, эстетические и т.п.), которые определенным образом формируют управленческую культуру.

Итак, управленческая культура, являясь составляющей профессиональной компетентности менеджера, представляет собой личностное, интегративное, динамичное качество, начинающее формироваться уже в процессе профессионального образования и далее развивающееся в процессе профессиональной деятельности. Данное качество характеризуется определенным уровнем теоретического осмысления и комплексом практических умений и навыков по реализации ведущих подходов к управленческой деятельности в современной практике на основе безусловного соблюдения норм и принципов морали и нравственности.

Первостепенную роль в формировании компетентной и обладающей культурой управления личности менеджера играет образование. А в результате самостоятельной работы в качестве руководителя структурного подразделения или всей организации данные качества постепенно трансформируются в высокий профессионализм, который выражается в умении творчески пользоваться усвоенной в процессе обучения информацией в области социального взаимодействия.

Очевидно, что только самообразование, саморазвитие, самодвижение менеджера может обеспечить этот переход. И роль учебного заведения состоит в том, чтобы заложить базовые знания и умения, сформировать и развить навыки самостоятельной работы – фундамента дальнейшего углубления в теорию и практику управленческой деятельности.

Наше исследование показало, что получить специалиста-менеджера, готового работать в условиях инновационной экономики, защищать экономические, геополитические и национальные интересы России, можно через механизм формирования его управленческой культуры, а именно:

– через формирование знаний, управленческих концепций, проектов, программ и т.д.;

- развитие управленческих отношений;
- мотивацию творческой деятельности в сфере управления;
- утверждение уважения к личности, общественным институтам, государству, морали, праву.

И если запустить этот механизм в процессе профессиональной подготовки будущих руководителей, то можно спрогнозировать, что мы получим менеджера, способного в дальнейшей профессиональной деятельности к разработке и внедрению управленческих технологий, которые оптимизируют сам процесс управления и объединят в одно целое управленческие знания, отношения и творческую деятельность. Эти технологии, которыми в совершенстве будет владеть культурный руководитель, создадут гармонию в работе всех общественных институтов.

Осмелимся предположить, что в случае реализации всех обозначенных направлений в процессе профессиональной подготовки менеджеров и пристального внимания руководства страны и общества к целостной проблеме формирования управленческой культуры у будущих руководителей чрезвычайно острые для нашей российской действительности вопросы коррумпированности бюрократического аппарата будут решаться более эффективно в иной плоскости, в плоскости нравственного воспитания.

Осваивать приемы и стиль эффективного управления надо и учебой, и самой жизнью, наблюдением и осмыслением каждодневной действительности. Для специальности «Менеджмент» это имеет особое значение. Надо не только учить, но и воспитывать. Стать профессионалом, не воспитывая в себе определенные качества, невозможно. Ведь профессионал – это не только знания, но и человек с определенными установками, привычками, чертами характера, с определенным отношением к людям и обществу, прошлому, настоящему и будущему.

Принято считать, что каждая страна располагает весьма ограниченным числом управляющих – «золотым фондом нации». В числе типичных социально-психологических черт личности этой профессии исследователями называются инициативность, высокая работоспособность и т.п. Но главные из них – творческий склад ума, стратегическое мышление, умение аккумулировать энергию многих, склонность к инновациям, безусловная преданность гуманистическим идеалам. Эти черты среди всех традиционных ценностей выделяют фигуру преобразующего лидера, суперталанта организации дела, способного создавать новые организационные структуры, решать неординарные задачи и преумножать культурные традиции.

Эффективный лидер управленческого типа отличается прежде всего тем, что не только сохраняет существующий порядок в организации, осуществляет

контроль, полагается на систему и т.п., но и реализует инновации, развивает существующий порядок, завоевывает доверие людей.

Управленческий интеллект и нравственная культура управленца становятся важнейшим ресурсом общества и являются частью общей культуры как общества, так и отдельной личности.

#### Выводы

1. Мировой опыт свидетельствует, что только на основе гуманистических принципов, технологий можно управлять общественной жизнью с учетом национальных интересов, сохранения истоков культуры и их развития, а не вопреки им (не через разрушение национальной самобытности). Поэтому управленческая культура органически включает в себя механизмы достижения согласия, соблюдения определенных правил (нравственных, юридических) в условиях здоровой конкуренции, а не конфронтации на основе социального управления.

2. Деклараций о целенаправленности управления, его перспективности, человечности было немало, достаточно и сегодня, но следует подчеркнуть, что культура – не только слово, но и реальное управленческое поведение, действие людей, способы общения, которые материализуются в интеллектуальных продуктах, организационных, информационных и управленческих технологиях. Разрыв между словом и делом порождает двойную мораль и служит средством дестабилизации общества. Преодоление этих пороков лежит на пути освоения теории и практики управления, что неразрывно связано с формированием новой управленческой и организационной культуры XXI в.

3. Носителями такой культуры является как общество в целом, так и его отдельные социальные группы, прежде всего менеджмент-сообщество. Они подвержены культурным влияниям в опережающем режиме, потому что главным образом одаренные личности создают ее современные образцы. Поэтому весьма перспективной является идея формирования современной политической и управленческой элиты, которая способна влиять на общественную жизнь упреждающе, прогностически, опираясь на профессиональные знания, творческое воображение, нетрадиционное восприятие, нравственные принципы, гуманистические идеалы. И высшая школа должна готовить именно таких специалистов.

4. Управленческая культура менеджера – это его личностное интегративное качество, включающее нравственные ценностные ориентации, систему знаний, умений и профессиональную подготовленность к оптимальному осуществлению управленческого труда в условиях межличностного взаимодействия на основе гуманистических принципов. Как в целостной системе, в ней можно выделить следующие компоненты: морально-нравственный, когнитивный, технологический и психолого-педагогический,

развивающиеся в неразрывном единстве на протяжении всей профессиональной карьеры руководителя.

### *Библиографический список*

1. Афонин, Ю.А. Социальный менеджмент [Текст]: учебник / Ю.А. Афонин, А.П. Жабин, А.С. Панкратов. – М.: Изд-во МГУ, 2004. – 320с.
2. Веснин, В.Р. Основы менеджмента [Текст] / В.Р. Веснин. – М.: Вагриус, 2002. – 428 с.
3. Вудвок, М. Раскрепощенный менеджер [Текст] / М. Вудвок, Д. Френсис. – М.: Норма, 1999. – 320 с.
4. Горб, В.Г. Основная образовательная программа вуза: проблемы и решения [Текст] // В.Г. Горб / Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 2, С. 22–31.
5. Горяйнова, Н.М. Сущностно-содержательный аспект управленческой культуры современного менеджера [Текст] / Н.М. Горяйнова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – Челябинск. – 2006. – № 2. – С. 22–30.
6. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования: государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по специальности 061100 «Менеджмент организации. Квалификация: менеджер» [Текст] 234 ЭК/СП. – М.: Министерство образования РФ, 2000. – 31 с.
7. Громкова, М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности [Текст] / М.Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ, 2003. – 415 с.
8. Зудина, Л.Н. Организация управленческого труда [Текст]: учебное пособие / Л.Н. Зудина. – Новосибирск: НГАЭиУ, 2000. – 256 с.
9. Кнорринг, В.И. Искусство управления [Текст] / В.И. Кнорринг. – М.: Норма, 2001. – 450 с.
10. Коротков, Э.М. Концепция менеджмента [Текст] / Э.М. Коротков. – М.: Мир книги, 2002. – 98 с.
11. Коротков, Э.М. Образование менеджера: трудный путь становления и развития [Текст] / Э.М. Коротков // Менеджмент в России и за рубежом. – 2004. – № 5. – С. 20–58.
12. Тамарская, Н.В. Формирование управленческой культуры педагога в процессе непрерывной профессиональной подготовки [Текст]: автореф. дис. ... докт. пед. наук. – Калининград – 2004.
13. Хуторской, А. Ключевые компетенции. Технология конструирования [Текст] / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55–61

14. Энциклопедия профессионального образования [Текст]: в 3-х т. Т.3 / под ред. С.Я. Батышева. – М.: Вагриус, 2008. – 440 с.

*И.С. Попова*

## **ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ИНИЦИАТИВНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ СТУДЕНЧЕСКИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОТРЯДОВ**

*Воспитание должно создавать личность  
с самостоятельной инициативой,  
с критическим отношением ко всему окружающему*  
В.М. Бехтерев

Задача перехода к инновационной экономике является крайне актуальной для нашей страны. Специфика инновации как деятельности порождает определенный тип инновационной личности, типологические черты которой включают способность к инициативе [3]. В «Модели образования 2020 для экономики, основанной на знаниях» инициативность человека выделяется «как важнейший ресурс экономического и социального развития общества» [2]. Д.А. Медведев в Послании Федеральному Собранию отмечает, что «поощрение инициативы, повышение качества общественной дискуссии должны стать частью нашей общенациональной культуры» [5]. Современная ситуация обуславливает значимость развития инициативности, однако на практике можно наблюдать, что современная молодежь не всегда в состоянии активно участвовать в решении сложных проблем, не способна проявлять инициативу, брать на себя ответственность за ее реализацию, не обладает готовностью к инновационной деятельности. В исследовании Института социально-экономических проблем народонаселения РАН, респондентами которого выступили 250 выпускников 17 московских государственных вузов, приводится следующая цифра: наличие такого качества, как инициативность, выделяют у себя лишь 25 % опрошенных, что составляет четвертую часть студентов – наиболее прогрессивной части столичной молодежи [1].

Таким образом, перед высшей школой ставится важная задача подготовки специалиста, способного к инициативной социальной и профессиональной деятельности в современном обществе. Сегодня система высшего образования теряет свою организационную изолированность от общества в рамках образовательных учреждений. Качественная подготовка конкурентоспособного специалиста становится результатом тесного конструктивного взаимодействия

вуза и общества. Однако система формального образования, в которую входит и высшая школа, обладает ограниченными возможностями по реализации воспитательных и развивающих целей и задач, что обусловлено рядом объективных причин. В большей степени на личностное и социальное развитие молодежи ориентированы учебные планы неформального образования. Под неформальным образованием мы будем понимать планируемую программу личного и социального образования людей, призванную улучшить какие-то навыки и умения за рамками учебного плана. В контексте данной формулировки к сфере неформального образования следует отнести образование, полученное в некоммерческих организациях, которые играют роль своеобразного посредника между обществом и молодым поколением граждан. На наш взгляд, молодежные некоммерческие организации (НКО) должны становиться площадкой реализации инициатив, создавать условия для формирования у подрастающего поколения необходимых личностных качеств, отвечающих современному уровню общественного развития. Их деятельность, как правило, носит инновационный, экспериментальный характер. Именно в общественных структурах возникают новые идеи и отрабатываются новые модели, которые затем в качестве передового опыта распространяются и осваиваются государственными учреждениями.

Проанализируем принимаемые государством меры для поддержки молодежных инициатив. Государственная молодежная политика строится в соответствии с направлениями, определенными Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, Основными направлениями деятельности Правительства Российской Федерации на период до 2012 года, Стратегией государственной молодежной политики в Российской Федерации. В данных программных документах приоритетной определена задача обеспечения поддержки научной, творческой и предпринимательской активности молодежи и формирование целостной системы поддержки инициативной молодежи, обладающей лидерскими навыками [7]. 2009 год в России был объявлен Годом молодежи (Указ Президента Российской Федерации от 18 сентября 2008 г. № 1383), это подтверждает важность и серьезность намерений со стороны государства к решению вопросов, позволяющих выстраивать эффективную молодежную политику. Аналитика по итогам года содержит как положительные, так и отрицательные отзывы экспертов. Критерием успешности проведенных мероприятий будет являться качество механизма реализации инициированных проектов. Но уже на сегодняшний день можно говорить, что большинство проектов, разработанных в рамках лагерей актива (таких, как «Селигер») без поддержки госструктур остаются на бумаге. Участниками теперь уже традиционного форума «Селигер» стали около 50 000 молодых людей. Форум

проходит ежегодно, однако статистика реализованных по его итогам проектов не ведется, на сегодня таких проектов единицы. Подобные масштабные мероприятия не дают долговременного эффекта, однако играют важную роль в популяризации НКО.

Мы видим ряд причин низкого уровня развития инициативности молодого поколения и малой эффективности существующих механизмов ее развития. Одна из основных заключается в том, что модели взаимодействия государства и общества, как правило, предусматривают пассивное участие молодежи в мероприятиях, организуемых социальными институтами (молодежь рассматривается как объект молодежной политики, а не ее субъект). Наши наблюдения говорят также о том, что гражданская инициативность пока не является ценностью для современной молодежи, студенты не понимают ее значимости и важности в будущей профессиональной деятельности. Если основными морально-психологическими качествами работника в эпоху промышленного капитализма были прежде всего дисциплина, знание своего места в организационной иерархии и технологической цепочке, исполнительность, то новые императивы ориентируют на большую инициативу и самостоятельность, способность работать во временных рабочих группах (командах), высокую мотивацию к переобучению; что находит отражение в современных компетентностных моделях. Существующее противоречие показало исследование Института социально-экономических проблем народонаселения РАН «Работодатели и выпускники вузов на рынке труда: взаимные ожидания», в результате которого выяснилось, что большинство студентов (опрошено 250 выпускников 17 государственных вузов Москвы) считает, что работодатель предпочитает исполнительных (73 %), а не инициативных сотрудников. Никак не варьируются представления респондентов о приоритетах работодателя в зависимости от сферы, в которой собираются в будущем работать студенты. И в промышленности, и в госуправлении, и даже в бизнесе инициативность, как они считают, будет приветствоваться в меньшей степени [1].

Необходима планомерная работа по развитию инициативности молодежи, а особенно ее прогрессивной части – студенчества, которую в первую очередь должны реализовывать молодежные общественные организации и объединения. Анализ уставных документов современных домов общественных организаций свидетельствует об их заметно усилившихся социальных функциях. Организации берут на себя «заботу о создании условий для поддержки социальных инициатив», «обеспечение развития лидерского и творческого потенциала личности» [6]. Опыт передовых отечественных молодежных организаций и движений («Российский союз молодежи», «Российские студенческие отряды») является ценным, однако данный опыт

недостаточно описан и научно осмыслен. Наибольшую ценность представляет опыт общественных организаций «Детские и молодежные социальные инициативы», «Ассоциация юных лидеров», «Российская ассоциация навигаторов-скаутов», но следует отметить, что данные организации ориентированы на работу со школьниками, а не со студентами.

Наш опыт работы в Челябинском областном педагогическом отряде – региональной общественной организации – показал, что студенты с удовольствием включаются в добровольческий (волонтерский) труд, который важен для развития общественной активности молодежи, но в роли исполнителей, не рассматривая работу в общественной организации как потенциальную возможность для планомерного саморазвития, реализации своих социальных инициатив, связанных с будущей профессиональной деятельностью. В рамках работы над проблемой мы провели анкетирование, в ходе которого было опрошено 120 студентов-волонтеров педагогических отрядов Южно-Уральского государственного университета, Челябинской государственной академии культуры и искусств, Челябинского государственного университета, Челябинского государственного агроинженерного университета (теперь академии), состоящих в организации от полугода до четырех лет. Для того чтобы развести понятия будущая профессиональная деятельность и педагогическая деятельность, из выборки исключили студентов педагогического университета.

В рамках анкетирования волонтеры отметили, что на сегодняшний день и в ближайшем будущем их работа в организации направлена в большей степени:

- на совершенствование вожатского мастерства, участие в качестве привлеченного волонтера в социальных акциях организации – 64,2 %;
- на понимание своего места в организации и поиска того, чем хотелось бы заниматься помимо работы вожатым (работа в летнее время в детском оздоровительном лагере, в зимнее – с детьми социальных площадок) – 23,3 %;
- на разработку и реализацию проектов с детьми – 10,8 %;
- на разработку и реализацию проектов, связанных с будущей профессиональной деятельностью – 1,7 %.

На вопрос, чего волонтерам не хватает для реализации собственных инициатив, получены следующие результаты:

- не чувствуют необходимости в реализации собственных проектов любой направленности – 11,7 %;
- не хватает четкого понимания своей роли в организации и ее возможностей – 23,3 %;
- не хватает четкой установки от руководства отряда и поддержки извне – 25,8 %;



– не хватает понимания, с чего начать, знаний по социальному проектированию, фандрайзингу, управлению проектом и др. – 35,8 %;

– не хватает только идей проектов, которые я бы смог реализовать в организации и которые помогли бы моему дальнейшему профессиональному росту – 3,3 %.

Полученные результаты позволяют говорить о том, что студенты пока не воспринимают педагогические отряды как площадку для реализации инициатив, не связывают занятость в них со своей дальнейшей профессиональной деятельностью, не владеют технологией социального проектирования и реализации проектов (когнитивная составляющая инициативности).

Полученные результаты говорят о необходимости разработки программы по развитию инициативности. С целью разработки программы нами был проведен историко-педагогический анализ отечественной литературы, который показал, что проблема развития профессиональной компетентности студента всегда была в центре внимания, тогда как другие параметры успешного поведения будущего специалиста, в том числе и развитие инициативности, не являлись предметом целенаправленного формирования. Анализируя инициативы студентов досоветского и советского периодов: студенческие поездки на сельскохозяйственные работы, освоение целины, «стройки века», дружины охраны общественного порядка, – мы видим, что они носят добровольно-принудительный характер или осуществляются скорее по инициативе государства. С одной стороны, в этот период были найдены такие интересные воспитательные формы развития социальной активности и инициативности студенчества, как строительные и педагогические отряды, действующие на основе самоуправления. С другой стороны, несмотря на достаточно широкий спектр форм и средств развития инициативности, все они отличаются идеологизированностью. Наблюдается отстраненность государства от студенческих интересов, неразвитость студенческого самоуправления, безальтернативность среди студенческих организаций. Формализм немногих существующих студенческих объединений также негативно сказывался на уровне развития инициативности студентов. Сама идея студенческого самоуправления не была инициирована студентами, а была навязана им извне, что не способствовало ее популяризации.

В то же время к концу советского периода мы видим повышение интереса отечественных психологов к проблеме развития инициативности, научно обоснована ее значимость. Большинство авторов данного периода рассматривают инициативность односторонне, связывая ее с когнитивными процессами либо с волевыми качествами личности. Отследить связь инициативности и когнитивных процессов можно в работах Б.М. Теплова,

М.С. Говорова. К важнейшим волевым качествам личности инициативу относят С.Л. Рубинштейн, Н.Д. Левитов, П.А. Рудик, В.П. Прядеин.

Современный этап характеризуется большим интересом к проблеме развития инициативности. Проблема находит отражение в отечественной педагогической и психологической науке: наблюдается увеличение количества диссертационных исследований по инициативности. Ученые раскрывают отдельные аспекты данной проблемы, анализируются различные средства и условия развития инициативности студентов и школьников: проектная деятельность (С.Г. Лесникова), групповая работа (Л.В. Даровских), социокультурная деятельность (А.Ш. Ибатулин), учебно-познавательная деятельность (И.Ю. Головинова), художественно-творческая деятельность (Л.П. Волкова). Ряд исследований посвящен рассмотрению проблемы развития инициативности студентов в ситуациях учебно-профессиональной деятельности (Н.П. Журавлева), в процессе их профессиональной подготовки в области безопасности жизнедеятельности (А.В. Зиньковский), в процессе профессиональной подготовки будущего социального работника (Н.В. Долматова), в процессе изучения историко-обществоведческих дисциплин (Р.А. Тимканов). В современных исследованиях рассматривается проблема развития творческой инициативности (Е.Ф. Командышко, Л.П. Волкова), интеллектуальной инициативности (Н.М. Мельникова), исследовательской инициативности (А.Н. Поддьяков), социальной инициативности (С.В. Тетерский, С.С. Гиль, А.Ш. Ибатулин, С.Г. Лесникова).

Таким образом, творческое наследие отечественных педагогов является хорошей базой для дальнейшей разработки проблемы развития инициативности студентов. Однако, несмотря на широкий спектр современных педагогических исследований в этой области, неразработанными остаются вопросы развития инициативности **студенчества**, представляющего собой социальную группу, которая является носителем потенциальных возможностей будущих специалистов; отсутствует описание современных форм, методов и средств развития.

Под инициативностью будем понимать интегративное качество личности, которое выражается в состоянии внутренней готовности к деятельности для удовлетворения своих потребностей, а внешне проявляется в признании грядущих проблем или возможностей и последующем принятии соответствующего действия. Рассмотрим данное качество с точки зрения компетентностного подхода, на основе которого осуществляется интеграция общеевропейского образовательного пространства. На основе трактовки компетентностей И.А. Зимней [4] нами выделены следующие компоненты компетенции инициативность:

- готовность к проявлению инициативности (мотивационный компонент);
- отношение к инициативности (ценностно-смысловой компонент);
- владение знанием содержания инициативности (когнитивный компонент);
- опыт проявления инициатив в разнообразных ситуациях (поведенческий компонент).

Компетенция инициативности опирается на врожденные способности и к моменту поступления студента в вуз уже сформирована на определенном уровне, однако она должна и может быть развита в процессе социализации, профессионального образования, в общественной деятельности студента.

Процесс развития инициативности включает этап целеполагания, когнитивный этап, этап реализации проектов и рефлексивный этап. Указанные этапы соотносятся с компонентами инициативности:

1) этап целеполагания (формирование мотивационного и ценностно-смыслового компонентов инициативности) включает постановку личных целей, планирование своей деятельности в рамках организации; планирование деятельности организации с учетом планов студентов-участников;

2) когнитивный этап (формирование когнитивного компонента инициативности) включает получение знаний, отражающих специфику некоммерческой организации (в нашем случае педагогический и психологический блоки), социального проектирования; других знаний и умений, необходимых для реализации проектов-инициатив студентами-волонтерами общественной организации (фандрайзинг, PR-проектов, составление пресс-релиза, написание сметы);

3) этап реализации инициатив (формирование поведенческого и эмоционально-волевого компонентов инициативности) включает получение опыта реализации социальных проектов различного уровня в различных ролях (координатора, исполнителя);

4) этап рефлексии (формирование мотивационного, ценностно-смыслового, когнитивного и эмоционально-волевого компонента инициативности) включает в себя самоанализ личностного образа студента-волонтера; анализ реализованных проектов-инициатив; соотнесение своей деятельности с образом социально активной, инициативной личности; анализ деятельности НКО.

Методологической основой нашего исследования является субъектно-деятельностный подход. Сформулируем основные положения, отражающие результат использования субъектно-деятельностного подхода к изучению проблемы развития инициативности студентов в условиях некоммерческих организаций.

Инициативные начала деятельности, интегрирующие в себе потенциалы человека, в психологической и педагогической литературе характеризуются как его субъектность. Субъектная проблематика занимает одно из центральных мест в современных теоретических и прикладных педагогических исследованиях. Субъектно-деятельностный подход опирается на научные идеи Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева и развит в трудах К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинского и др. В.А. Сластенин выделяет субъектно-деятельностный подход в педагогике и рассматривает воспитание инициативы и ответственности в природной и социальной сферах как одну из основных функций образования [7]. Субъектность, по определению В.А. Сластенина, «сложная интегральная характеристика личности, отражающая ее активно-избирательное, инициативно-ответственное, преобразовательное отношение к самой себе, к деятельности, к людям, к миру и жизни в целом». Благодаря субъектной активности развиваются и проявляются индивидуально-личностные свойства и качества человека: инициативность, ответственность, самостоятельность, конкурентоспособность.

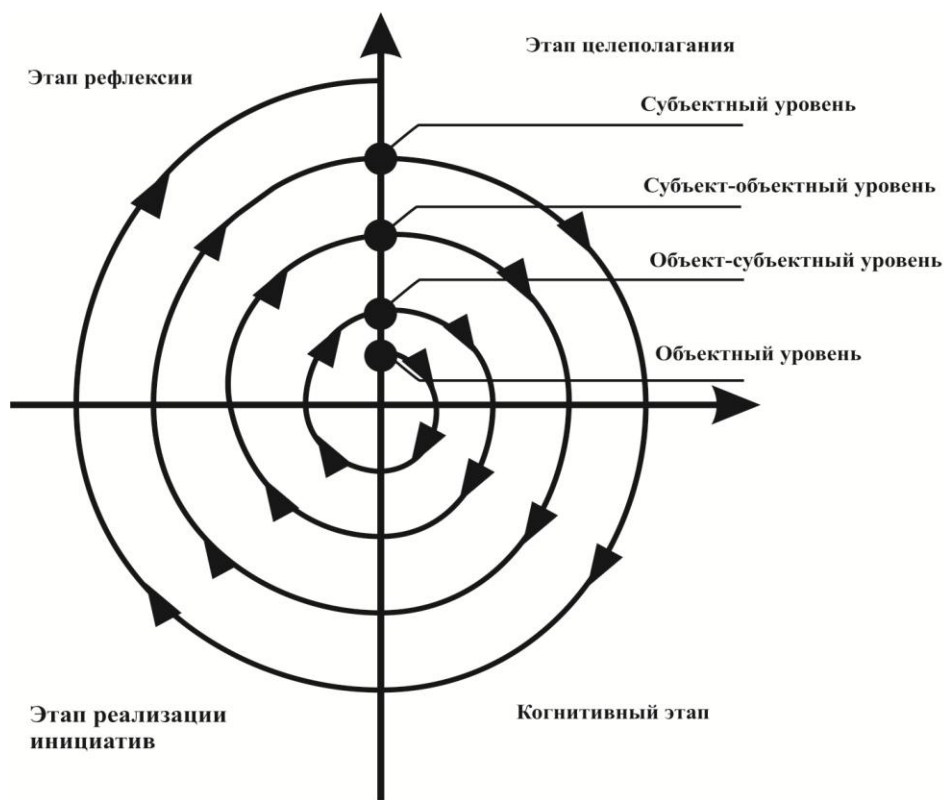
У студентов доминируют три вида деятельности: общение, познание и предстоящая профессиональная деятельность. Исходя из определяющих видов деятельности, формирование субъектной позиции будущего специалиста в образовательном пространстве некоммерческой организации означает:

- ориентацию на активное отношение к учебно-познавательной деятельности;
- личностную самореализацию в приобщении к профессии, выработку индивидуально-личностных стратегий и тактик своей жизнедеятельности как профессионала;
- создание пространства для конструктивного общения и постоянного обмена опытом.

Мы считаем, что с усилением параметров субъектности и развитием субъектной позиции в условиях некоммерческой организации у студента будет происходить переход на новый уровень развития инициативности. В соответствии с этой логикой, опираясь на работы В.А. Сластенина по субъектно-деятельностному подходу, мы выделяем четыре уровня развития инициативности: объектный, объект-субъектный, субъект-объектный и субъектный.

Развитие инициативности реализуется в логике, которая соотносится с компонентами структуры компетенции инициативности, этапами ее развития и имеет спиралевидную структуру. Спиральная уровневая модель позволяет наглядно представить данные, отражающие вклад каждого компонента и каждого уровня в общую картину развития инициативности студента (рис. 3.11). Модель является динамической: демонстрирует процесс изменения

инициативности во времени. А.В. Хуторской выделяет фактор времени как центральный в модели приобретения компетентности, поскольку он позволяет определить временные затраты на развитие компетентности на том или ином уровне [8].



**Рис. 3.11. Обобщенная модель процесса развития инициативности студента в условиях НКО**

Студент, являясь субъектом образовательной деятельности, может подниматься в процессе неформального образования в рамках НКО на новый уровень развития инициативности, при этом спираль переходит на новый виток, а студент обнаруживает и осмысливает новые возможности своего развития (этап целеполагания). Активизировать процесс передачи знаниевой составляющей компетенции (когнитивный этап) позволяет работоспособный проект-инициатива, осуществленный студентами на этапе реализации инициатив. Новый уровень включает возможности использования полученных знаний на предыдущих, более низких уровнях и дополняет предыдущие новым смыслом с помощью рефлексии (рефлексивный этап). Без последовательного прохождения студентом каждого из этапов невозможен переход на новый уровень развития инициативности.

Реализация субъектно-деятельностного подхода в образовании ставит проблему разработки и внедрения новых технологий обучения и воспитания, которые помогли бы преодолеть моносубъектность образования, его отчуждение от реального мира и реальной жизни. Особенность

педагогического процесса, направленного на развитие компетенций, состоит в том, что такие системные компетенции, как инициативность, достигаются не столько в результате действий преподавателя, сколько в результате осознанной собственной деятельности обучаемого, т.е. его целенаправленного развития в процессе усвоения определенного опыта. Развитие компетентностного подхода обуславливает необходимость разработки и активного применения нового инструментария образовательного назначения. Перед отечественной педагогической наукой и образованием ставится важная задача – создание надпредметных компетентностно ориентированных образовательных методик, направленных на развитие общих компетенций, необходимых для решения практических социальных и профессиональных задач. А.В. Хуторской отмечает, что при формировании компетентности опыт одновременен и даже опережает получение новых знаний. Обучение в опыте создает компетентность [8].

По проектам стандартов третьего поколения ВПО, основанных на компетентностном подходе, удельный вес занятий, проводимых в интерактивных формах (компьютерные симуляции, деловые и ролевые игры, разбор конкретных ситуаций, тренинги), даже в рамках формального образования должен составлять не менее 20 % аудиторных занятий.

К сожалению, можно констатировать, что сегодня многие преподаватели высшего профессионального образования не владеют активными методами обучения, не проявляют интереса к воспитательной деятельности, не осознают ее значимости, не умеют влиять на сознание и чувства студентов, не знают современных методик воспитания. Неформальное образование в этом случае частично компенсирует «пробелы» формального, особенно в сфере гражданского образования, к одной из задач которого можно отнести развитие социальной инициативности. На наш взгляд, неформальное образование может и должно служить экспериментальной площадкой для апробации новых активных форм, методов и средств обучения и воспитания, которые затем может использовать формальное образование, что особенно актуально в свете перехода на образовательные стандарты высшего профессионального образования третьего поколения.

Одним из наиболее эффективных и востребованных сегодня методов активного обучения является тренинг, в котором образовательный процесс осуществляется не в традиционной последовательности знания → умения → навыки, а через анализ полученного опыта к знаниям. Сегодня мы наблюдаем, как расширяются границы использования понятия «тренинг». Это связано с постоянным увеличением количества целей и задач, которые можно решить, используя данный метод, по сравнению с ранее определявшимися целями развития компетентности в общении. В последние годы, помимо

психологических, социально-психологических тренингов, появляются акмеологические (А.П. Ситников), педагогические (А.В. Щербаков) и социально-педагогические тренинги (М.С. Говоров).

Тренинговая работа, на наш взгляд – это ведущее инструментальное средство развития инициативности. Этапы целеполагания, когнитивный и рефлексивный строятся на основе социально-педагогического тренинга, который мы рассматриваем как форму организации обучения, направленную на получение навыков и компетентностей, необходимых для выполнения общественной и профессиональной деятельности, предполагающую вариативное содержание и обладающую рядом организационных свойств: активностью участников, игровым характером работы, обучающей направленностью, групповой работой. В зависимости от содержания занятия мы выделяем три вида социально-педагогического тренинга (тренинг целеполагания, когнитивный, рефлексивный), которые соотносятся с компонентами инициативности и реализуются в логике этапов развития данной компетенции.

На основе анализа положений компетентностного подхода к предмету исследования мы выделили следующие принципы развития инициативности студентов посредством социально-педагогического тренинга.

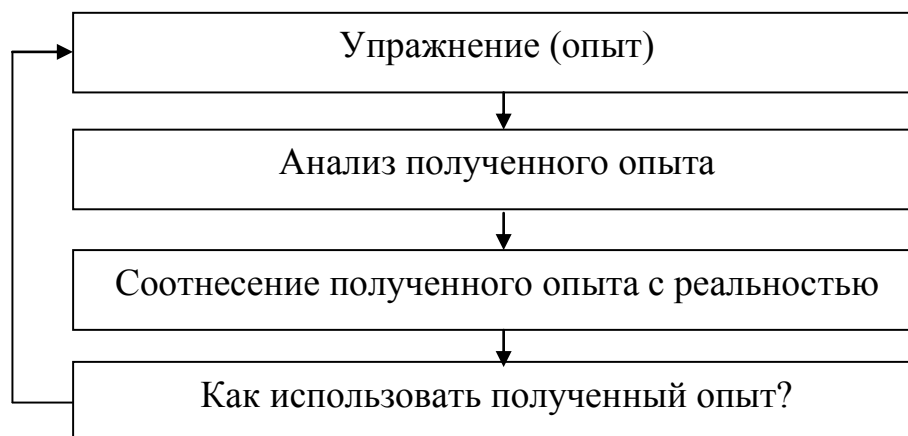
*Принцип субъектности.* Так как инициативность – это прежде всего продукт собственной активности студента, педагог-тренер максимально содействует проявлению активности самого студента, выступающего носителем индивидуального, субъектного опыта.

*Принцип интеграции учебной среды вуза (формальное образование) и среды студенческих объединений (неформальное образование)* предусматривает объединение среды формального образования, где осуществляется освоение социального опыта согласно государственным стандартам, и неформального, направленного на его субъективизацию, что создает контекст социальной инициативности.

*Принцип ценностной доминанты* направлен на осознание важности инициативности для собственной профессиональной и социальной деятельности, принятие ценностей современного общества.

Основным инструментом социально-педагогического тренинга является упражнение. Упражнение эффективно тогда, когда участники активно приобретают новый опыт.

После проведения упражнения (блок 1) педагог-тренер организует процесс, в рамках которого участники анализируют ситуацию и делают выводы (блок 2), полученные выводы накладывают на реальную действительность – тот опыт, который уже имеют (блок 3). После этого обсуждаются перспективы использования полученных знаний – блок 4 (рис. 3.12).



**Рис. 3.12. Структура социально-педагогического тренинга**

Следует отметить, что компетенция инициативности развивается не многократным выполнением какой-либо деятельности (например, большим числом выполняемых упражнений в рамках когнитивного тренинга), а сравнительным анализом, сопоставлением цели, поставленной участником на тренинге, с проектируемым ходом ее выполнения и реальным проектом, получением соответствующих рефлексивных выводов.

Вне зависимости от целей и вида логику построения занятия с использованием социально-педагогического тренинга мы видим следующей:

1) постановка целей: участники должны поставить цель на данное занятие;

2) установление правил работы группы: основная задача преподавателя – создать такие условия, чтобы студент стал не объектом, а субъектом процесса. Для этого студента следует вовлечь в образовательный процесс, а не заставить участвовать в нем. В рамках работы должны соблюдаться принципы активности, партнерского общения и др., необходимые участникам данной группы для работы;

3) рабочий блок упражнений с анализом: блок упражнений формируется педагогом, исходя из конкретных целей и задач, поставленных перед группой; при этом следует учитывать уровень группы, возрастные особенности участников;

4) общая рефлексия по тренингу, которая включает упражнения, направленные на получение и передачу обратной связи, подведение эмоциональных и рациональных итогов работы.

В рамках нашего исследования формирование компонентов компетенции инициативность осуществляется с помощью социально-педагогического тренинга и проектного обучения. Мы используем тренинги целеполагания, когнитивные и рефлексивные, которые соотносятся с компонентами инициативности и реализуются в логике этапов ее развития. Ведущим методом



на этапе целеполагания является тренинг целеполагания, на когнитивном этапе – когнитивный тренинг, на этапе реализации инициатив – метод проектов, на этапе рефлексии – рефлексивный тренинг. Содержание тренинга, роль волонтера и роль педагога в проекте определяется уровнем субъектности волонтера.

### **Технология развития инициативности студентов в условиях некоммерческой организации**

#### **Объектный уровень**

*Цель:* формирование теоретической и практической готовности к участию в работе НКО.

*Задачи:* адаптация в НКО; формирование ценностного отношения к НКО и деятельности волонтера; формирование установки на инициативное участие в работе НКО; формирование компетенций, необходимых для работы в НКО.

*Роль волонтера:* наблюдатель, участник.

*Роль обучающего:* наставник, тренер.

#### *Содержание*

Этап целеполагания (тренинг целеполагания): мотивация вступления в выбранную НКО.

Когнитивный этап (когнитивный тренинг): миссия НКО, цели НКО, история и традиции НКО, правовое поле деятельности НКО, направления деятельности НКО, реализуемые программы и проекты, общие педагогические и психологические знания, необходимые для работы волонтера.

Этап рефлексии (рефлексивный тренинг): оценка деятельности НКО с точки зрения жизненных ценностей студента.

#### **Объект-субъектный уровень**

*Цель:* формирование готовности студентов НКО к инициативной учебно-профессиональной деятельности.

*Задачи:* создание информационно-субъектного фона; знакомство с методологией неформального образования, его содержанием; овладение ценностями и смыслами учебно-профессиональной деятельности; актуализация познавательной рефлексии.

*Роль волонтера:* участник, исполнитель, ответственный.

*Роль обучающего:* наставник, тренер.

#### *Содержание*

Этап целеполагания (тренинг целеполагания): выбор интересующего направления деятельности (службы самоорганизации, проектной команды), постановка образовательных целей и задач.

Когнитивный этап (когнитивный тренинг): образование длиной и шириной в жизнь, неформальное образование, построение образовательной траектории, углубление знаний в рамках выбранного направления деятельности.

Этап рефлексии (рефлексивный тренинг): осознание возможностей неформального образования, возможностей НКО для самосовершенствования, своего места в организации.

### **Субъект-объектный уровень**

*Цель:* создание поля возможностей для реализации усиливающейся потребности в личностной и профессиональной самореализации.

*Задачи:* формирование готовности студентов к самостоятельной постановке и профессиональному решению теоретико-прикладных задач; формирование проектной культуры, преобразующего отношения к собственной жизнедеятельности и к учебному труду; расширение индивидуальных способов творческого самовыражения; стимулирование поиска личностно-своеобразного почерка профессиональной деятельности, авторства в создании собственных моделей будущей деятельности.

*Роль волонтера:* инициатор локальных проектов.

*Роль обучающего:* коучер студенческих инициатив.

### *Содержание*

Этап целеполагания (тренинг целеполагания): соотнесение деятельности НКО и будущей профессиональной деятельности.

Когнитивный этап (когнитивный тренинг): социальное проектирование, мастер-классы по запросу обучающихся.

Этап рефлексии (рефлексивный тренинг): соотнесение потенциала, возможностей организации с профессиональной деятельностью, оценка своей деятельности в рамках организации как будущего специалиста выбранной профессии.

### **Субъектный уровень**

*Цель:* формирование готовности студентов НКО к инициативной профессиональной деятельности.

*Задачи:* актуализация потребности в самосовершенствовании, усиление роли профессионально ориентированных знаний, повышение их статусного значения; содействие в практической реализации индивидуальных программ личностно профессионального саморазвития; создание условий для активного доформирования и развертывания субъектной позиции специалиста как системы его взглядов и установок в отношении собственного жизненного и профессионального пути.

*Роль волонтера:* инициатор акмеологических проектов по своей будущей специальности, мультипликатор.

*Роль обучающего:* коучер студенческих инициатив.

*Содержание*

Этап целеполагания (тренинг целеполагания): преобразование среды НКО для наиболее полного профессионального саморазвития.

Когнитивный этап (когнитивный тренинг): методология неформального образования: как обучить команду и стать менеджером, коучем инициатив, проектирование профессионального пути.

Этап рефлексии (рефлексивный тренинг): самоанализ деятельности в организации, формирование дальнейшей образовательной траектории, создание образа профессионала.

Сегодня разработанная нами технология развития инициативности студентов апробируется в рамках подготовки волонтеров Челябинского областного педагогического отряда – областной некоммерческой неполитической организации, в которой занято около 500 студентов из 14 вузов Челябинской области. Подводя промежуточные итоги, мы можем констатировать, что уже на сегодняшний день на субъектном уровне находятся около 20 % студентов, которые реализуют либо готовят к реализации инициативы из области своей профессиональной деятельности: педагогики, психологии, журналистики, хореографии, информационных и PR-технологий. До начала эксперимента реализовывалось не более 4–5 проектов в год, тогда как на этот год в рамках этапа целеполагания запланировано около 20 проектов различного масштаба. Это говорит о том, что разработанная нами технология позволяет усовершенствовать процесс развития инициативности студентов в условиях некоммерческих организаций.

#### *Библиографический список*

1. Авраамова, Е.М. Работодатели и выпускники вузов на рынке труда: взаимные ожидания [Текст] / Е.М. Авраамова, Ю.Б. Верхаповская // Социологические исследования. – 2006. – № 4. – С. 37–46.
2. Волков, А.Е. Российское образование – 2020: модель образования для инновационной экономики: материал для обсуждения [Текст] / А.Е. Волков, Я.И. Кузьминов, И.М. Реморенко, Б.Л. Рудник, И.Д. Фрумин, Л.И. Якобсон // Образовательная политика. – 2008. – № 8. – С. 32–64.
3. Герасимов, Г.И. Инновации в образовании: сущность и социальные механизмы [Текст] / Г.И. Герасимов, Л.В. Илюхина, под ред. Ю.Г. Волкова. – Ростов н/Д: Логос, 1999. – 136 с.
4. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

5. Медведев, Д.А. Послание Федеральному Собранию РФ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/transcripts/5979>. – Загл. с экрана.

6. Поддержка молодежных и детских общественных объединений, консультативно-совещательных структур молодежи, органов молодежного самоуправления. Аналитические материалы департамента государственной молодежной политики, воспитания и социальной защиты детей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mon.gov.ru/work/vosp/dok/str-mol.doc>. – Загл. с экрана.

7. Сластенин, В.А. Субъектно-деятельностный подход в непрерывном педагогическом образовании [Текст] / В.А. Сластенин // Непрерывное педагогическое образование. – № 1. – 1999. – С. 44–49.

8. Хуторской, А.В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: межвузовский сб. науч. тр. / под ред. А.А. Орлова. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2008. – Вып. 1. – С.117–137.

*Н.Х. Хуснуллина*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ РЕСТОРАННОГО И ГОСТИНИЧНОГО СЕРВИСА**

*Ценность есть нечто всепроникающее,  
определяющее смысл всего мира в целом,  
и каждой личности, и каждого события,  
и каждого поступка*

*Н.О. Лосский*

Одной из особенностей современного этапа развития профессионального образования является подготовка специалистов индустрии гостеприимства. В условиях расширения деловых связей с зарубежными партнерами и туристического бизнеса наиболее востребованными в сфере обслуживания являются не просто высококвалифицированные менеджеры, а специалисты, владеющие несколькими иностранными языками, психологически готовые к профессиональной деятельности в новых социокультурных и экономических условиях, способные видеть перспективы и планировать стратегии и тактики развития предприятия.

Вопрос подбора персонала для индустрии гостеприимства всегда был одной из ключевых тем при обсуждении перспектив развития отрасли. Нехватка грамотных специалистов, низкий уровень культуры выпускников, отсутствие успешно работающих современных учебных программ – вот основные «больные места», препятствующие успешному развитию данной индустрии.

На сегодняшний день в связи с мировым финансовым кризисом на рынке труда увеличился спрос на грамотных и талантливых руководителей. Требуется приток новых молодых специалистов. По мнению известного столичного ресторатора Романа Рожниковского [14], сейчас начинается реальная экономика, в которой выживут только сильные, грамотно организованные предприятия индустрии гостеприимства. Кризис очистит рынок от непрофессионалов, предоставляющих некачественные услуги, появятся принципиально новые рестораны и гостиницы с улучшенным качеством обслуживания, поскольку им придется бороться за каждого клиента.

В настоящий момент очевидна острая необходимость качественного улучшения всех видов и форм профессиональной подготовки будущих менеджеров ресторанного и гостиничного сервиса. Отечественные учебные заведения, вынужденные следовать жестким требованиям образовательных стандартов, готовят универсального, но никому не нужного специалиста, т.к. его знания не имеют практического применения в ресторанной и гостиничной сфере. Самая большая проблема отечественной подготовки кадров для ресторанной и гостиничной сферы – проблема отсутствия аксиологического воспитания личности в процессе обучения. Вот и получаются «полуфабрикаты» низкой степени готовности, плохо представляющие себе работу в ресторанном и гостиничном бизнесе, пасующие перед первым же недовольным гостем.

В соответствии с государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по направлению 521500 – «Менеджмент», менеджер организации должен: «в области философии, психологии, истории иметь представление об эстетических ценностях, их значении в творчестве и повседневной жизни, уметь ориентироваться в них; в области филологии уметь вести беседу-диалог на иностранном языке общего характера, соблюдать правила речевого этикета, читать литературу по специальности без словаря, составлять деловые письма на иностранном языке». Очевидно, что программа подготовки и требования, предъявляемые к будущим менеджерам ресторанного и гостиничного сервиса, предусматривают только представление о базисных человеческих и культурных ценностях, знание иностранного языка, этикета, в то время как вопросам формирования профессионально-ценностных ориентаций не уделяется должного внимания, несмотря на то, что

существующая в России практика подготовки кадров для индустрии гостеприимства требует значительного усовершенствования.

По данным Российского союза туристической индустрии (табл. 3.9), за период с 2003 по 2008 гг. за границу с целью туризма выехало около 44 миллионов российских граждан [18].

**Таблица 3.9**

**Выезд российских граждан  
за границу в 2003–2008 гг. с целью туризма (тыс. поездок)**

<b>Страна</b>	<b>2008</b>	<b>2007</b>	<b>2006</b>	<b>2005</b>	<b>2004</b>	<b>2003</b>
Турция	2212,8	1923,4	1475,6	1562,6	1445,8	1038,6
Китай	2059,3	1651,7	1307	1151,6	941,03	687,5
Египет	1426,7	1255,4	902,8	695,7	586,4	368,41
Финляндия	666,9	657,1	562,6	391,3	377,1	327,25
Италия	398,1	334,1	245,8	205,6	156,1	118,98
Испания	365,4	318,6	246,1	218,7	190,9	168,4
Греция	349,2	244	198,8	146,3	100,31	91,4
Германия	330,3	231,3	225,7	231,1	255,95	278,1
Украина	309,8	249,1	511,7	292,2	329,95	841,7
Таиланд	258,8	232,2	144,8	70,9	80,49	54,8
Франция	229,2	170,7	138,6	174	138,46	112,15
ОАЭ	228,1	207,2	173,9	166,7	175,19	145,8
Чехия	227	178	136,2	124,9	104,78	51,42
Болгария	207,5	173,1	148,3	121,2	90,95	73,13
Кипр	172,4	150,5	113,1	108,1	104,56	107,3
Тунис	149,0	129,7	93	90,5	87,78	60,13
Хорватия	119,3	116,4	73,6	58,1	50,86	33,5
Австрия	102,1	76,7	53,4	50,5	43,83	28,81
Израиль	98,7	45,3	23,7	27,7	23,64	26,6
Великобритания	87,3	79,2	60,7	72,3	66,89	51,6
Сербия и Черногория	138,9	121,8	65,8	33,1	16,97	13
Швейцария	83	57,6	44,4	41,3	42,35	44,61
Индия	64,4	53,3	39,6	35,2	28,34	12,54
США	56,3	32,8	25,2	21,1	19,1	13

Южная Корея	49,4	32,6	28,9	29,5	24,1	16,5
Нидерланды	48,6	33	24	26,5	22,84	16,355
Вьетнам	33,3	25,7	15,2	13,3	12,7	1,75
Япония	31,9	25,3	23,3	25	23,04	17,6
<b>Всего выехало с целью туризма</b>	<b>11020,4</b>	<b>9208,3</b>	<b>7548,1</b>	<b>6606,7</b>	<b>4704,21</b>	<b>4936,5</b>

Отток российских туристов, четко представленный в таблице 3.9, прежде всего вызван низким уровнем сервиса и высоким уровнем цен в нашей стране по сравнению с той же Турцией, отличающейся превосходным соотношением цены и качества обслуживания. Данные таблицы заставляют также задуматься о многомиллионных суммах, которые ежегодно теряет российский бюджет из-за неспособности удовлетворить элементарные потребности и желания своих граждан в отдыхе. Сложившаяся ситуация во многом объясняется недостаточным качеством подготовки руководящих кадров индустрии гостеприимства, которые имеют слабо выраженную ориентацию на основные профессиональные ценности. Неудивительно, что такие менеджеры не способны культурно обслужить гостей, вследствие чего последние вынуждены ехать за границу в поисках лучшего сервиса.

Центром мирового гостеприимства считается Швейцария. И это не случайно. В этой уникальной стране, собравшей воедино четыре большие культуры и позволившей им ужиться вместе в границах одного государства, гостеприимство стало культурой и качеством. В швейцарских отелях, которые большей частью являются семейными, присутствует самая домашняя атмосфера, о которой можно только мечтать. Именно то, что люди вкладывают душу в свое любимое дело, и прославило швейцарское гостеприимство.

Анализ деятельности швейцарского отеля *Baur au Lac*, который славится репутацией одного из ведущих отелей мира класса люкс, показал, что для сохранения и поддержки своего статуса отель постоянно отслеживает качество и комфорт, предлагаемые гостям для удовлетворения их всевозможных желаний. Отель также вкладывает большие суммы денег для его реновации. Секрет больших достижений менеджеры этого отеля видят в непревзойденном сочетании элегантности комнат с высочайшим уровнем обслуживания, завоевавшие отелю его репутацию. Кроме того, главная цель деятельности отеля *Baur au Lac* заключается в создании атмосферы, в которой гость будет чувствовать себя как дома. Для создания такой атмосферы, по мнению руководства данного отеля, требуется неподдельно позитивный настрой окружающих людей, улыбка, готовность выслушать, помочь, благодарность за

ваш визит и ваши отзывы. После такого приема гость захочет вернуться еще раз и, несомненно, расскажет друзьям о своем незабываемом отдыхе [17].

Опрос 132 отечественных и 178 зарубежных гостиничных менеджеров высшего звена (2005–2008 гг.) [19] показал, что принятых на работу выпускников образовательных учреждений ресторанного профиля приходится переучивать. Сложившаяся ситуация может быть изменена за счет качественного улучшения всех видов и форм обучения студентов иностранному языку, организуемого в рамках направления «Менеджмент» (№ 521500) и специальности «Менеджмент организации» (№ 061100).

Ведущие рестораторы России (Олег Иванов, Игорь Бухаров, Аркадий Новиков и др.) в качестве наиболее частых требований, предъявляемых к современным менеджерам, выделяют приятную европейскую внешность, умение работать в команде, грамотную речь, честность, пунктуальность, коммуникабельность, аккуратность, желание работать и зарабатывать, энергичность, нацеленность на профессиональный и карьерный рост [19].

Исходя из приведенных выше статистических данных, можно описать портрет современного специалиста индустрии гостеприимства. Сегодня востребован грамотный ресторатор с приятной внешностью, обладающий рядом профессионально-ценностных ориентаций, таких, как клиентоориентированность, честность, толерантность. Иными словами, на сегодняшний день очевидна острая необходимость в формировании у будущих рестораторов и отельеров профессионально-ценностных ориентаций и знания иностранного языка.

Заслуживает внимание позиция Н.Д. Гальсковой, которая считает, что урок иностранного языка нацелен на приобщение студентов не только к новому способу речевого общения, но и к культуре народа, говорящего на изучаемом языке, к национально-культурной специфике речевого поведения страны изучаемого языка. Он формирует у будущего специалиста представление о различных сферах современной жизни другого общества, его истории и культуры, что в свою очередь поможет осознать историю и культуру своего народа, повысить общий уровень культуры и нравственности самого обучаемого.

С.Г. Тер-Минасова полагает, что иноязычная образовательная среда, создаваемая в процессе обучения иностранному языку, является тем формирующим определенную культуру пространством, в котором осуществляется развитие личности будущего специалиста. Иностранный язык, по ее мнению, оказывает огромное влияние на развитие личности студентов, их интеллектуальные и творческие возможности.

Иными словами, на уроке иностранного языка можно не только обучать будущих менеджеров ресторанного и гостиничного сервиса иноязычной речи,



но и повышать уровень нравственности, формировать профессионально-ценностные ориентации. То есть средствами иностранного языка возможно формирование востребованного на сегодняшний день ресторатора и отельера.

Оценка личности менеджера с общечеловеческих позиций основывается на том, что это должен быть очень умный и высококультурный человек, профессионал своего дела. В первую очередь он должен заботиться не о своей прибыли, а о том, как помочь гостю, как его культурно обслужить, так как предприятия индустрии гостеприимства именно на этом и зарабатывают.

Современная теория и практика управления в гостиничном и ресторанном хозяйстве предъявляет следующие требования к менеджеру [8, с. 282–283]:

- способность управлять собой;
- разумные личностные ценности;
- постоянный личный рост;
- творческий подход;
- знания теории управления;
- способность формировать и развивать трудовой коллектив;
- высокий уровень культуры и т.д.

Особого внимания заслуживает тот факт, что культура и профессионально-ценностные ориентации менеджера на всех стадиях развития организации во многом могут определить организационную культуру, оказывающую активное воздействие на членов организации, модифицирующую их поведение в соответствии с теми нормами и ценностями, которые составляют ее основу. Это свидетельствует о том, что сам менеджер должен обладать высоким уровнем культуры и развитой системой ценностных ориентаций.

Анализ различных подходов к выявлению групп ценностей (Г. Мюнстерберг, Н. Ресчер, М. Рокич, А. Маслоу, А.В. Кирьякова и др.) позволил нам уточнить и конкретизировать типологию профессионально-ценностных ориентаций будущего менеджера ресторанного и гостиничного сервиса (табл. 3.10).

**Таблица 3.10**

Группа ценностей	Примеры
<i>Жизненные</i>	Здоровье, образованность; дом, семья, друзья
<i>Материальные</i>	Материальное благополучие, уверенность в завтрашнем дне
<i>Духовные</i>	Красота, творчество, любовь, счастье
<i>Нравственные</i>	Честность, порядочность, уважение, ответственность
<i>Профессиональные</i>	Качественное обслуживание, удовлетворенность клиентов, признание коллег и гостей, прибыльность, успешность предприятия, карьерный рост

Установленная нами типология демонстрирует различные виды ценностей, охватывающих все стороны и аспекты жизнедеятельности будущих менеджеров ресторанного и гостиничного сервиса. Однако для улучшения качества обслуживания в отечественных предприятиях индустрии гостеприимства мы считаем целесообразным формирование ориентации на профессиональные ценности, поскольку ориентация на такие ценности, как качественное обслуживание, удовлетворенность клиентов, признание коллег и гостей, необходимы каждому менеджеру ресторанного и гостиничного сервиса для организации эффективного процесса обслуживания, повышения прибыльности и успешности предприятия.

Поэтому согласно идее нашего исследования мы предлагаем усовершенствовать процесс профессиональной подготовки будущих менеджеров ресторанного и гостиничного сервиса, который будет заключаться в формировании профессионально-ценностных ориентаций, выражающих отношение будущих менеджеров ресторанного и гостиничного сервиса к таким профессиональным ценностям, как качественный сервис, удовлетворенность гостей, успешность, доходность предприятия. Для реализации данного предположения мы считаем целесообразным разработать систему формирования профессионально-ценностных ориентаций у будущих менеджеров ресторанного и гостиничного сервиса и использовать в качестве средства учебный предмет «Иностранный язык», в котором находит отражение культура и ценности страны изучаемого языка. Организованный в соответствии с данной идеей процесс формирования профессионально-ценностных ориентаций у будущих менеджеров ресторанного и гостиничного сервиса будет способствовать формированию толерантного, открытого, уважительного отношения к гостям ресторана и гостиницы, созданию потребности улучшения качества обслуживания и, как следствие, модернизации индустрии гостеприимства, повышения конкурентоспособности и прибыльности заведений данной отрасли. Кроме того, в соответствии с государственными образовательными стандартами, квалификационными требованиями к менеджеру и социальным заказом государства и общества, сформированные профессионально-ценностные ориентации будут способствовать созданию образа успешного конкурентоспособного менеджера, способного предложить новый уровень сервиса и повысить рентабельность и привлекательность предприятия для туристов, поскольку устойчивая и непротиворечивая совокупность ценностных ориентаций обуславливает такие качества личности, как цельность, надежность, верность определенным принципам и идеалам, способность к волевым усилиям ради этих идеалов и ценностей.

Базисные ценности индивидуального сознания человека, как определено психологами, формируются в период так называемой первичной социализации

индивида – к 18–20 годам, а затем остаются достаточно стабильными, претерпевая существенные изменения лишь в кризисные периоды жизни человека. Именно поэтому мы считаем целесообразным формирование профессионально-ценностных ориентаций в студенческом возрасте, в период профессионального становления будущего менеджера ресторанного и гостиничного сервиса. Студенчество – это особый этап в духовной жизни будущего менеджера ресторанного и гостиничного сервиса, который связан с поиском себя в профессиональном мире, приобщенностью к нему, с выработкой собственного стиля управления предприятием индустрии гостеприимства. От того, насколько у будущих менеджеров ресторанного и гостиничного сервиса развиты профессионально-ценностные ориентации, в значительной мере зависят его профессиональная жизнь и качество профессиональной деятельности, определяющие уровень экономического развития и престиж отечественных ресторанов и гостиниц.

Поскольку подготовка специалистов индустрии гостеприимства представляет собой сложный и многосторонний процесс, целесообразным представляется разработка и внедрение системы формирования профессионально-ценностных ориентаций у будущих менеджеров ресторанного и гостиничного сервиса, которая была реализована в 2006–2009 гг. на базе Международного факультета сервиса и межкультурной коммуникации Русско-Британского института управления. Основная цель данной системы – формирование у будущих менеджеров ресторанного и гостиничного сервиса такого уровня развития ценностно-ориентационной сферы, который будет способствовать формированию менеджера ресторанного и гостиничного сервиса нового поколения, имеющего своей целью культурное обслуживание гостей ресторана и гостиницы, повышение престижа и конкурентоспособности предприятий индустрии гостеприимства.

Особенность разработанной нами системы состоит в том, что она реализуется в процессе обучения иностранному языку путем сравнительного анализа культуры, социальной среды и опыта организации ресторанного и гостиничного сервиса немецкоговорящих стран; основывается на теоретических положениях закона возвышения потребностей и механизма ориентации личности в мире ценностей, что позволит сформировать профессионально-ценностные ориентации у будущих менеджеров ресторанного и гостиничного сервиса и повысить престиж индустрии гостеприимства.

Система формирования профессионально-ценностных ориентаций у будущих менеджеров ресторанного и гостиничного сервиса основана на принципах целесообразности, открытости, интегративности, динамичности, селективности, поликультурности, мобильности и состоит из мотивационно-

целевого, содержательно-процессуального, коррекционно-оценочного компонентов.

Главная цель *мотивационно-целевого* компонента разработанной нами системы состояла в создании у будущих менеджеров ресторанного и гостиничного сервиса потребности совершенствования профессиональной деятельности, которая в будущем будет выражаться в улучшении уровня сервиса и повышения рентабельности российского ресторанного и гостиничного хозяйства. Формулировка основной цели данного компонента основывается на том, что все потребности человека направлены на определенные ценности. Иными словами, если у будущего менеджера ресторанного и гостиничного сервиса будет сформирована потребность модернизации российской индустрии ресторанных и гостиничных услуг, то все его действия и поступки будут ориентированы на профессионально-ценностные ориентации, связанные с удовлетворением имеющейся потребности.

Анализ специфики профессиональной подготовки будущих менеджеров ресторанного и гостиничного сервиса позволил выделить объективные и субъективные факторы, предопределяющие профессиональные потребности будущих менеджеров ресторанного и гостиничного сервиса. Мы считаем, что к объективным относятся такие факторы, как состояние профессионального инвентаря, используемого на практических занятиях по организации ресторанного и гостиничного обслуживания, направленность и содержание учебного процесса, методика преподавания специальных дисциплин, уровень требований учебной программы, личность преподавателя, эмоциональная окраска проведения занятий. К субъективным факторам относятся личностная значимость, мотивы, интересы, оценка состояния всей системы ресторанной и гостиничной индустрии, профессиональное удовлетворение, духовное обогащение.

Учитывая данный факт при реализации процесса формирования профессионально-ценностных ориентаций у будущих менеджеров ресторанного и гостиничного сервиса нами была обеспечена согласованность как объективных, так и субъективных факторов, обуславливающих степень управления процессом формирования профессионально-ценностных ориентаций и определяющих уровень потребности повышения качества обслуживания и престижа российского ресторанного и гостиничного хозяйства. Планомерное усиление данной потребности было достигнуто посредством создания следующих условий:

– проведение конференций, дискуссий, бесед ознакомительно-сравнительного характера на тему «Швейцарский сервис», «Австрийский сервис», «Германский сервис», позволяющих организовать целенаправленный

процесс формирования у будущих менеджеров ресторанного и гостиничного сервиса общепрофессиональных и индивидуальных мотивов и потребностей, сочетающих личную заинтересованность и профессионально значимые цели;

– присутствие в содержании занятий по иностранному языку профессиональной направленности в рамках учебных тем «Приветствие гостей», «Блюда и напитки», «Виды завтраков», «Группы гостей», «Меню», «Жалобы и предложения гостей», «Прощание с гостем» и др., позволяющих обсудить с будущими менеджерами ресторанного и гостиничного сервиса принципы и технологии эффективного сервиса, возможные проблемы при обслуживании клиентов и пути их преодоления и т.д.;

– поддержание имеющихся и обнаружения новых профессионально значимых интересов будущих менеджеров ресторанного и гостиничного сервиса при выполнении проектных и творческих заданий.

*Содержательно-процессуальный компонент* определил выбор учебно-воспитательных процедур, в процессе реализации которых у будущих менеджеров ресторанного и гостиничного сервиса были сформированы профессионально-ценностные ориентации, а также умение общаться на иностранном языке с гостями и коллегами.

Ценностно-ориентационный блок данного компонента обеспечил осуществление механизма профессионально-ценностной ориентации будущих менеджеров ресторанного и гостиничного сервиса на основе сформированной на предыдущем этапе потребности улучшения качества обслуживания и повышения рентабельности отечественных ресторанов и гостиниц, что обусловило поиск, оценку и выбор профессионально-ценностных ориентаций как значимых и их проекцию в жизненной и профессиональной перспективе.

Лингвистический блок предполагал формирование способности использовать языковые средства для построения правильно сформулированных высказываний. Овладение данной способностью осуществлялось в рамках изучения системы и структуры немецкого языка и его уровней (фонетического, лексического, грамматического); усвоения определенного рецептивного и продуктивного минимума для его использования в иноязычном устно-речевом общении, а также представления языка как аспекта деятельности. Речевая подготовка, которая представляла собой комплекс коммуникативных знаний, умений и навыков, обеспечила формирование умений правильно строить свое речевое поведение, приемлемо наполнять и варьировать иноязычную речь в зависимости от многообразных факторов общения в ресторанном и гостиничном бизнесе. В процессе лингвистической подготовки сформировалось такое качество личности будущего менеджера ресторанного и гостиничного сервиса, как способность использовать родной и иностранный язык в качестве средства межличностного и профессионального общения.

В рамках лингвистического блока разработанной нами системы мы осуществили также страноведческую подготовку, в ходе которой у будущих менеджеров ресторанного и гостиничного сервиса были сформированы представления о культурно-историческом процессе развития немецкой культуры, нравственных и профессиональных ценностях, присущих ресторанной и гостиничной индустрии. Для успешного осуществления профессиональной деятельности, кроме конкретных знаний о стране изучаемого языка, у будущего менеджера ресторанного и гостиничного сервиса был сформирован высокий уровень общей культуры, хорошее знание культуры и особенностей родной страны. Цель страноведческой подготовки заключалась в достижении высокого уровня владения иностранным языком и овладении системой профессиональных знаний и приобщении к принятым во всех культурах профессионально-ценностным ориентациям ресторанной и гостиничной отрасли.

*Коррекционно-оценочный* компонент нашей системы позволил:

– устранить недостатки процесса формирования профессионально-ценностных ориентаций у будущих менеджеров ресторанного и гостиничного сервиса;

– своевременно получать информацию об эффективности осуществляемого процесса, развитии умений и навыков, становлении профессионально важных качеств;

– диагностировать процесс формирования профессионально-ценностных ориентаций на основе достигнутого на предшествующих этапах;

– дифференцировать методы и формы работы с учетом индивидуального развития будущих менеджеров ресторанного и гостиничного сервиса.

Последовательный переход от одного компонента системы к другому есть суть методики ее реализации, представленной следующими этапами: подготовительным, основным, заключительным.

Подготовительный этап представленной методики предполагал презентацию принципов организации ресторанного и гостиничного обслуживания, профессионально-ценностных ориентаций, характерных для индустрии гостеприимства немецкоговорящих стран, и формирование на их основе потребности улучшения уровня сервиса и повышения доходности российских ресторанов и гостиниц.

На данном этапе мы применяли элементы межкультурного обучения на уроке иностранного языка, предложенные С.Г. Тер-Минасовой.

Межкультурное обучение происходило на уровне усвоения системы профессионально-ценностных ориентаций чужой культуры и заключалось в усвоении и использовании будущим менеджером ресторанного и гостиничного сервиса целостной системы знаний, методов и способов организации и

осуществления управленческой деятельности в ресторане или гостинице. Так, выполняя проектное задание на тему «Сравнительная характеристика ресторанного и гостиничного хозяйства Австрии и Швейцарии», будущие менеджеры ресторанного и гостиничного сервиса обращались к профессиональной литературе на русском и немецком языках, ресурсам информационной сети Интернет, консультациям со специалистами австрийских и швейцарских туристических школ.

При реализации методики формирования профессионально-ценностных ориентаций у будущих менеджеров ресторанного и гостиничного сервиса нами активно использовался метод формирования сознания личности. Данный метод позволил сформировать правильные понятия, оценки, суждения, мировоззрение. Осмысление системы профессионально-ценностных ориентаций немецкоговорящих стран проходило в процессе творческой деятельности в ходе обсуждения проблем межкультурного взаимодействия, толерантности, эффективного сервиса, технологий и принципов управленческой деятельности в сфере ресторанного и гостиничного хозяйства, дискуссий и межгрупповых конференций, рассказов на тему «Проблема взаимодействия людей различных национальностей», «Образ успешного менеджера», «Эффективная управленческая деятельность», которые представляли собой небольшое по объему текстовое изложение фактов, событий, содержащие анализ тех или иных профессиональных понятий и оценок. Изучение сущности международного ресторанного и гостиничного бизнеса на немецком языке, принципов и основ его организации, возможных культурных проблем при взаимодействии с представителями иных национальностей происходило в процессе ознакомления с содержанием деятельности работника сферы обслуживания, анализа опыта деятельности менеджеров ресторанного и гостиничного сервиса немецкоговорящих стран, изучения различных ситуаций взаимодействия представителей разных культур.

Уроки иностранного языка во многом способствовали приобщению к иному образу жизни, к иной культуре. Лучше всего это достигалось путем дискуссии среди будущих менеджеров ресторанного и гостиничного сервиса, когда им были предоставлены все возможности для общения на другом языке. Во время дискуссии будущим менеджерам этого профиля предлагалось коллективное обсуждение проблем низкого уровня обслуживания, престижа и привлекательности отечественных предприятий индустрии гостеприимства, обуславливающих отток огромного количества российских туристов за границу в поисках лучшего сервиса и, как следствие, снижение рентабельности всей индустрии. Тема дискуссии презентировалась заранее, чтобы будущие менеджеры ресторанного и гостиничного сервиса могли изучить

соответствующую литературу, разговорные клише, фразеологизмы и идиоматические выражения, к примеру, по следующим вопросам:

- *Что Вам известно о проблеме расизма в современном мире?*
- *Как обстоят дела с данным явлением в нашей стране?*
- *Много ли в России иностранцев?*

Обязательным условием данного вида работы в соответствии с идеями технологии развития критического мышления являлось право каждого участника высказать свою точку зрения на иностранном языке по данной теме. В результате у будущих менеджеров ресторанного и гостиничного сервиса формировались умения рассуждать на немецком языке, доказывать, формулировать проблему организации обслуживания, эффективного управления предприятием, обеспечения прибыльности заведения.

Немаловажную роль играли студенческие конференции, в ходе которых были обсуждены художественные фильмы «Госпожа горничная», «Красотка», «Запах женщины» с целью выделения профессионально-ценностных ориентаций и формирования определенного к ним отношения, а именно к вопросам адекватного межличностного взаимодействия, толерантности, уровня обслуживания, технологий западного гостиничного и ресторанного сервиса.

После работы над разговорным текстом «Расизм знатных людей» будущим менеджерам ресторанного и гостиничного сервиса предлагаются к обсуждению на немецком языке следующие проблемы:

- *Что понимается под термином «толерантность»?*
- *Что значит выражение «толерантный народ»?*
- *Как и где воспитывается терпимость?*
- *Типично ли это явление только для Германии?*
- *Что понимается под словом «расизм»?*
- *Какие меры можно предпринять против расизма?*
- *Являются ли склонность к насилию и нетерпимость врожденными качествами?*

Обучение иностранному языку в рамках данной методики было направлено на приобщение будущих менеджеров ресторанного и гостиничного сервиса не только к новому способу речевого общения, но и к культуре народа, говорящего на изучаемом языке, к национально-культурной специфике речевого поведения страны изучаемого языка. Оно сформировало у будущего менеджера ресторанного и гостиничного сервиса представление о различных сферах современной жизни другого общества, его истории и культуры, что в свою очередь помогло осознать историю и культуру своего народа, повысить общий уровень сформированности профессионально-ценностных ориентаций. Кроме того, у будущих менеджеров ресторанного и гостиничного сервиса были сформированы знания о поведенческом этикете, социокультурных



особенностях, национальных традициях и праздниках немецкоговорящих стран.

Применение метода проектов, который заключался в разработке имиджа и бизнес-плана собственного ресторана или гостиницы, разработке предполагаемых анкет для претендентов на различные должности виртуального ресторана или гостиницы, разработке должностных инструкций для сотрудников предприятия и т.д., позволило не только достигнуть определенного уровня владения языком во всех видах опосредованного и непосредственного общения, но и развить у будущих менеджеров ресторанного и гостиничного сервиса чувство ответственности за конечный результат. При выполнении проекта закреплялась новая лексика и новые речевые образцы с опорой на письменный вариант слов, необходимых структур и схему развертывания микродиалогов и мини-монологов по ресторанной и гостиничной проблематике, а предложенные упражнения интерактивного характера обеспечили многократное и обязательное повторение нового языкового материала.

Основной этап методики определялся побуждением будущих менеджеров ресторанного и гостиничного сервиса к поиску, оценке и выбору профессионально-ценностных ориентаций на качественное обслуживание, удовлетворенность гостей, признание коллег и клиентов, экономическое развитие предприятия, карьерный рост.

На этом этапе велась работа в направлении углубления межкультурного обучения, которое предполагало усвоение и понимание системы профессионально-ценностных ориентаций и основных культурных стандартов, а также способность к координации поведения в ресторане и гостинице для осуществления качественного обслуживания гостей заведения. Обучение на данном этапе носило личностно ориентированный характер, что предполагало направленность на формирование будущего менеджера ресторанного и гостиничного сервиса, готового реализовать внутренние ресурсы на основании сотрудничества, совместного творчества. Учебный процесс был организован таким образом, что будущий менеджер ресторанного и гостиничного сервиса имел возможность выдвигать свои гипотезы, не боясь при этом сделать ошибку. Правила эффективного управления в сфере гостеприимства будущие менеджеры ресторанного и гостиничного сервиса сформулировали сами на основе полученных знаний и эмоциональной оценки изученных явлений.

При организации и осуществлении учебно-познавательной деятельности мы использовали практические методы, направленные на формирование речевых навыков иноязычного общения, а именно имитативные, подстановочные, трансформационные, репродуктивные упражнения.

Достижение высокого уровня владения иностранным языком, овладение системой профессиональных знаний и приобщение к профессионально-ценностным ориентациям, развитие способности к саморегуляции поведения происходило благодаря созданию воспитывающих ситуаций по проблемам организации эффективного сервиса; проведению коллективных творческих дел, посвященных проблемам нравственности; интервью, анкетированию студентов, прошедших стажировку в ресторанах и гостиницах Австрии; изучению структуры Зальцбургских туристических школ; реализации метода проектов, участию в дискуссиях.

Использование на данном этапе разговорных текстов «Расизм знатных людей», «Спагетти для двоих», посвященных проблеме бытового расизма и национализма, необходимости толерантного отношения к другим народам и культурам, способствовало осознанию опасности данных явления. Указанные тексты позволили будущим менеджерам ресторанного и гостиничного сервиса четко осознать межкультурные различия в понимании данной проблемы в современной Европе и в России. Техника работы с данными текстами строилась преимущественно на использовании механизмов антиципации. Неожиданные повороты событий в сюжете рассказа интриговали читателя, заставляли его выдвигать собственные гипотезы, ожидания по содержанию текста, которые часто не совпадали с авторскими, и это обстоятельство делало чтение текста интригующим занятием. Вышеназванные особенности текстов диктовали и особенности работы с ними. Дотекстовая работа включала в себя введение в ситуацию, общий настрой на чтение; обсуждение информации об авторе; введение в проблематику текста, активизацию знаний, имеющихся у будущих менеджеров ресторанного и гостиничного сервиса по данной проблеме; снятие языковых (фонетических, лексических, грамматических) трудностей.

Тексты предъявлялись в виде отдельных отрывков, которые прерывались вопросами, стимулирующими антиципацию будущего менеджера ресторанного и гостиничного сервиса. Совпадения или расхождения в ожиданиях создавали возможность выявить и осознать авторские смыслы произведения, а также межкультурные различия в отражении действительности. Языковые трудности максимально снимались переводом (принцип одной трудности) для концентрации внимания на содержании текста. После чтения текстов будущим менеджерам ресторанного и гостиничного сервиса было предложено ответить на ряд вопросов, которые позволили осознать типичное, особенное, соотнести содержание текста с собственным опытом, ощущениями, реалиями.

Разговорные тексты оказали существенное влияние на интеллектуальное развитие и развитие творческих способностей; познавательной активности, а также расширение кругозора и повышение общеобразовательного уровня; воспитание у будущих менеджеров ресторанного и гостиничного сервиса

толерантности, открытости, уважения культуры других народов. Поиск необходимой информации, обсуждение ее в группе, выполнение разнообразных речевых упражнений, пересказ текстов побудил их внимательнее и с большим уважением относиться к проявлениям чужой культуры, иного мнения, менталитета.

Мы пришли к выводу, что текстовый материал является важным составляющим методики формирования профессионально-ценностных ориентаций у будущих менеджеров ресторанного и гостиничного сервиса, так как в процессе работы с текстами сформировались не только лексические, фонетические и грамматические навыки и речевые умения, но и языковая, речевая, страноведческая компетенции. Подобранные нами тексты полностью соответствовали коммуникативно-познавательным интересам и потребностям будущих менеджеров ресторанного и гостиничного сервиса, их языковому и речевому опыту в родном и немецком языке. Кроме того, этот текстовый материал содержал в себе большое количество информации и обладал определенным воспитательным потенциалом. В результате будущие менеджеры ресторанного и гостиничного сервиса не только практически овладевали немецким языком, но и приобщались к культуре немецкоговорящего народа. Использование данных текстов помогло также активизировать речевую коммуникацию на нравственные темы ресторанной и гостиничной проблематики как в устной, так и в письменной форме.

Особое место среди разговорных текстов представленной методики занимают поэтические тексты, заключающие в себе неисчерпаемый источник смыслов и долго не теряющие свою культурную значимость. Основываясь на данной идее, мы в своей экспериментальной работе использовали также стихотворения, посвященные вопросам человеческого бытия, культуры, нравственности. Примером такого поэтического текста может служить произведение Д. Керчека «Er kommt zur Welt» («Он появился на свет») [218], в котором отражены этапы и цели каждого этапа человеческой жизни:

***Dieter Kertschek: Er kommt zur Welt (gekürzt)***

*Er kommt zur Welt*

*er kräht*

*er wird gewindelt & gewickelt*

*er entwickelt sich*

*er erlernt eine sprache*

*er macht die ersten schritte*

*er macht sich in die hosen*

*er macht sich gedanken*

*er wächst heran*

*denn er will groß werden*

*er will sich nicht kleikriegen lassen  
er macht den mund auf  
er hält den mund  
er beißt die zähne zusammen  
er beißt sich durch  
er mach die augen auf  
er will lesen  
er will lieben  
er will das gras wachsen hören  
er will mehr vom leben  
er will den kopf oben behalten  
er will nicht untergehen  
er wird was  
& er wird, was er sein will  
mensch*

В соответствии с идеями технологии развития критического мышления, прежде чем начать работу с данным текстом, будущим менеджерам ресторанного и гостиничного сервиса было предложено подумать о том, что обозначает стихотворение, в чем его смысл и о чем может идти в нем речь. После озвучивания первой и последней строчки будущие менеджеры ресторанного и гостиничного сервиса высказали свои предположения о том, какая информация может быть заключена между ними. Это задание способствовало также развитию и совершенствованию речевых навыков.

На основе текста стихотворения Д. Керчека мы знакомили будущих менеджеров ресторанного и гостиничного сервиса со многими важными грамматическими явлениями немецкого языка: спряжением модальных, сильных и слабых глаголов, глаголов с отделяемой и неотделяемой приставкой; спряжением глаголов в настоящем, прошедшем и будущем времени; с использованием вопросительных местоимений и многими другими.

В качестве проектной работы будущим менеджерам ресторанного и гостиничного сервиса было предложено написать собственное стихотворение, которое начиналось бы строчкой: «Er kommt in die Universität» («Он поступает в университет»). Созданные произведения обсуждались в группе. При помощи данного упражнения были развиты творческие способности, умения письменной речи. Но главная цель упражнения заключалась, разумеется, в том, чтобы будущие менеджеры ресторанного и гостиничного сервиса задумались о смысле человеческой жизни, представили себе образ воспитанного, образованного, высоконравственного человека.

Разговорные тексты – это коммуникативно направленные вербальные произведения, обладающие эстетической ценностью, применение которых в

процессе формирования профессионально-ценностных ориентаций будущих менеджеров ресторанного и гостиничного сервиса позволило нам:

- 1) сформировать определенные лингвострановедческие знания;
- 2) познакомить будущих менеджеров ресторанного и гостиничного сервиса с культурой общества и социальным поведением носителей немецкого языка;
- 3) осуществить практическую, образовательную и воспитательную цели обучения иностранному языку;
- 4) сформировать и совершенствовать у будущих менеджеров ресторанного и гостиничного сервиса фонетические, лексические и грамматические навыки.

После реализации основного этапа методики формирования профессионально-ценностных ориентаций у будущего менеджера ресторанного и гостиничного сервиса формировались определенные качества:

- знание и понимание системы профессионально-ценностных ориентаций рестораторов и отельеров Германии, Австрии, Швейцарии;
- терпимость, взаимопонимание, уважение ко всем гостям ресторана и гостиницы.

Важнейшее значение имел заключительный этап методики, предусматривавший проектирование выбранной профессионально-ценностной ориентации в жизненной и профессиональной перспективе. Основные положения данного этапа методики подразумевали, что совпадение определенных знаний о профессионально-ценностных ориентациях и правилах поведения в профессиональной области можно рассматривать как высокий уровень сформированности профессионально-ценностных ориентаций у будущих менеджеров ресторанного и гостиничного сервиса, а также развитие способности к качественному обслуживанию гостей заведения и модернизации системы российского ресторанного и гостиничного обслуживания в целом.

Этот этап охарактеризовался процессом согласования, систематизации и выстраивании собственной шкалы профессионально-ценностных ориентаций. Процесс профессионально-ценностной ориентации приобрел характеристику устремления в будущее, формирования жизненной перспективы.

В процессе обучения иностранному языку на данном этапе освещалась история и культура немецкоговорящего народа. С этой целью проводились следующие занятия:

1. Традиции ресторанного и гостиничного дела Австрии, Германии, Швейцарии, изучение которых осуществлялось на сравнительной основе, позволяющей проиллюстрировать различные пути, посредством которых находят свое выражение такие профессионально-ценностные ориентации, как честность, порядочность, клиентоориентированность, толерантность и т. д.

2. Культурные ценности Австрии, Германии, Швейцарии, а также тот опыт и те события, которые способствовали их формированию.

3. Чтение вслух поэтических текстов или текстов национальных гимнов в качестве основы для анализа путей выражения совместного опыта народа.

Учебная литература по организации ресторанного и гостиничного сервиса на немецком языке (Servierkunde, Hotel- und Rezeptionstechnik) стала основой для лучшего понимания профессионально-ценностных ориентаций и опыта немецкоговорящих стран.

Искусство можно назвать самым перспективным средством формирования ценностных ориентаций, поскольку оно является наиболее ярким средством выражения универсальных человеческих ценностей. В процессе преподавания иностранного языка в рамках разработанной нами методики проводились занятия по истории искусств, которые включали примеры произведений, относящихся к одному и тому же периоду, но представляющих разные культуры. Вопросы, связанные с живописью и скульптурой, рассматривались в плане общечеловеческих тем и их выражения в разных культурах. Народные виды искусства служили средством познания нравственных ценностей различных культур, их эстетики и творчества. Анализ произведений народного искусства и средств информации позволил выявить примеры стереотипов, расизма, дискриминации по признаку пола, клеветы.

При реализации методики формирования профессионально-ценностных ориентаций у будущих менеджеров ресторанного и гостиничного сервиса нами использовались текстовые источники (газеты, журналы, уставы) по организации ресторанной и гостиничной деятельности на бумажных и электронных носителях, компьютерное обеспечение, мультимедиа технологии, ресурсы глобальной информационной сети Интернет. Будущие менеджеры ресторанного и гостиничного сервиса использовали всемирную сеть в качестве источника необходимой для них информации, как средство связи с педагогами, коллегами из других регионов и стран по проблемам организации ресторанного и гостиничного бизнеса. Мультимедиа технологии использовались на уроках иностранного языка при проведении дискуссий, межгрупповых конференций, практических занятий по организации ресторанного и гостиничного обслуживания. Будущие менеджеры ресторанного и гостиничного сервиса демонстрировали разработанные ими бизнес-планы, миссии виртуальных гостиниц и ресторанов, способы обслуживания гостей в ресторане, оформления меню и винных карт в виде мультимедийных презентаций.

Внедрение разработанной нами методики предполагало также использование лингвистических – лексических, грамматических, коммуникативных игр, направленных на развитие определенных языковых умений и навыков («Глухой телефон», «Снежный ком», «Путешествие»,

«Лото»), и профессиональных – организационно-деятельностных, ролевых, учебных деловых, познавательно-дидактических игр («Прием иностранных гостей», «Круглый стол», «Моделирование образа идеального менеджера ресторана и гостиницы»).

### *Библиографический список*

1. Большой энциклопедический словарь [Текст] / ред. А.М. Прохоров. – М.: Большая Рос. энциклопедия; СПб: Норинт, 2000. – 1456 с.
2. Виханский О.С. Менеджмент [Текст]: учебник / О.С. Виханский, А.И. Наумов. – М.: Экономистъ, 2006. – 670 с.
3. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам [Текст]: пособие для учителя / Н.Д. Гальскова. – М.: АРКТИ, 2000. – 165 с.
4. Гостиничный и туристический бизнес [Текст] / под ред. проф. А.Д. Чудновского – М.: ЭКМОС, 1998. – 352 с.
5. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению 521500 «Менеджмент» (квалификация – бакалавр менеджмента) от 14 апреля 2000 г.
6. Дафт, Р. Менеджмент [Текст] / Р. Дафт, пер. с англ. – СПб.: Питер, 2006. – 864 с.
7. Закон Российской Федерации «Об образовании» [Текст] (по состоянию на 1 июля 2006 г.). – Новосибирск: Сиб. унив. изд-во, 2006. – 48 с.
8. Кабушкин, Н.И. Менеджмент гостиниц и ресторанов [Текст]: учебник / Н.И. Кабушкин, Г.А. Бондаренко. – Мн.: Новое знание, 2003. – 368 с.
9. Кабушкин, Н.И. Основы менеджмента [Текст]: учеб. пособие / Н.И. Кабушкин. – Мн.: Новое знание, 2002. – 336 с.
10. Переверзев, М.П. Менеджмент [Текст]: учебник / М.П. Переверзев [и др.], под общ. ред. проф. М.П. Переверзева. – М.: ИНФРА-М, 2006. – 288 с.
11. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике [Текст] / В.М. Полонский. – М.: Высшая шк., 2004. – 512 с.
12. Реализация ценностного подхода в педагогике школы [Текст]: монография // под ред. д.п.н., проф. А.В. Кирьяковой. – М.: Просвещение, 2000. – 240 с.
13. Рожниковский, Р.А. Деловая активность [Текст] / Р.А. Рожниковский // Ресторатор. – 2009. – №1. – С. 20–24.
14. Сорокина, А.В. Организация обслуживания в гостиницах и туристских комплексах [Текст]: учебное пособие / А.В. Сорокина – М.: Альфа-М; ИНФРА-М, 2006. – 204 с.
15. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация [Текст] / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово / Slovo, 2000. – 261с.

16. Restoranoff. Знает все [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.restoranoff.ru](http://www.restoranoff.ru). – Загл. с экрана.

17. Ежедневная электронная газета Российского союза туриндустрии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.ratanews.ru](http://www.ratanews.ru). – Загл. с экрана.

18. Информационный портал российских немцев [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rusdeutsch.eu/>. – Загл. с экрана.



## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Аменд Александр Филиппович** – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, психологии и предметных методик ЧГПУ.

**Бердникова Ирина Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка ЧГПУ.

**Бухалова Ирина Валентиновна** – кандидат педагогических наук, начальник отдела воспитательной работы ЧГПУ.

**Гнатышина Екатерина Викторовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики, управления и права ППИ ЧГПУ.

**Горчинская Анна Анатольевна** – кандидат педагогических наук, психолог Центра временного содержания несовершеннолетних правонарушителей ГУВД по Челябинской области.

**Горяйнова Наталья Михайловна** – кандидат педагогических наук, директор Центра дополнительного профессионального образования Челябинского филиала Российской Академии предпринимательства.

**Евплова Екатерина Викторовна** – аспирант кафедры педагогики, психологии и предметных методик ЧГПУ, ассистент кафедры экономики, управления и права ППИ ЧГПУ.

**Казанцев Антон Сергеевич** – аспирант кафедры педагогики, психологии и предметных методик ЧГПУ, ассистент кафедры информатики, информационных технологий и предметных методик ППИ ЧГПУ.

**Калугина Елизавета Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков ЧГПУ.

**Кулагина Есения Анатольевна** – кандидат педагогических наук, начальник отдела реализации целевых программ Министерства образования и науки Челябинской области.

**Кузовенко Олеся Евгеньевна** – аспирант кафедры педагогики, психологии и предметных методик ЧГПУ, ассистент кафедры экономики, управления и права ЧГПУ.

**Латюшин Виталий Викторович** – кандидат педагогических наук, профессор, ректор ЧГПУ.

**Михайлова Татьяна Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель декана факультета физической культуры и безопасности жизнедеятельности ЧГПУ.

**Попова Евгения Викторовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной психологии.

**Попова Инна Сергеевна** – аспирант кафедры педагогики, психологии и предметных методик ЧГПУ.

**Рябинина Наталья Павловна** – доктор педагогических наук, профессор, декан факультета коррекционной педагогики ЧГПУ.

**Рязанова Елена Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик факультета коррекционной педагогики ЧГПУ.

**Саламатов Артем Аркадьевич** – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой экономики, управления и права ППИ ЧГПУ.

**Санникова Светлана Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков ЧГПУ.

**Трускова Мария Александровна** – аспирант кафедры педагогики, психологии и предметных методик ЧГПУ, ассистент кафедры дизайна и методики преподавания дизайна ППИ ЧГПУ.

**Хабибуллин Фагат Хадиятович** – кандидат педагогических наук, доцент, директор Миасского филиала ЧГПУ.

**Харланова Елена Михайловна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии ЧГПУ.

**Хуснуллина Нэлли Хисматулаевна** – аспирант кафедры педагогики, психологии и предметных методик ЧГПУ.

**Шульгина Татьяна Александровна** – кандидат педагогических наук, начальник учебно-методического управления ЧГПУ.

**Шумакова Ольга Алексеевна** – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель декана факультета психологии ЧГПУ.

**Ярославова Галина Юрьевна** – кандидат педагогических наук, заместитель декана факультета социального образования ЧГПУ.

## СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Адлер, А.** Понять природу человека [Текст] / А. Адлер. – СПб. : Акад. проект, 2000. – 254 с.
2. **Алексеева, Т.Б.** Культурологический подход в современном образовании [Текст]: науч.-метод. пособие : для магистрантов вузов / Т.Б. Алексеева; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – СПб. : Книжный дом, 2008. – 300 с.
3. **Амонашвили, Ш.А.** Гуманно-личностный подход к детям [Текст] / Ш.А. Амонашвили; Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. – М.: Изд-во Ин-та практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. – 539 с.
4. **Ананьев, Б.Г.** Человек как предмет познания [Текст] / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2002. – 288 с.
5. **Ангеловски, К.** Учителя и инновации [Текст]: кн. для учителя / К. Ангеловски. – М.: Просвещение, 1991. – 159 с.
6. **Ахаян, А.А.** Структура, диагностика и средства развития информационной компетентности учащихся [Текст]: науч.-метод. материалы / А.А. Ахаян. – СПб.: Книжный дом, 2008. – 144 с.
7. **Бабанский, Ю.К.** Проблемы повышения эффективности педагогических исследований [Текст] / Ю.К. Бабанский – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.
8. **Бахмутский, А.Е.** Мониторинг школьного образования: проблемы и решения [Текст] / А.Е. Бахмутский. – СПб. : КАРО, 2008. – 176 с.
9. **Безуглов, И.Г.** Основы научного исследования [Текст]: учеб. пособие для аспирантов и студентов-дипломников / И.Г. Безуглов, В.В. Лебединский, А.И. Безуглов. – М.: Акад. проект, 2008. – 194 с.
10. **Белкин, А.С.** Основы возрастной педагогики [Текст]: учеб. пособие для высш. пед. учеб. заведений / А.С. Белкин. – М.: Академия, 2000. – 192 с.
11. **Белкин, А.С.** Педагогическая компетентность [Текст]: учеб. пособие / А.С. Белкин, В.В. Нестеров. – Екатеринбург: Учебная книга, 2003. – 188 с.
12. **Бережнова, Е.В.** Основы учебно-исследовательской деятельности студентов [Текст]: учеб. для студентов образоват. учреждений сред. проф. образования, обучающихся по спец. пед. профилю / Е.В. Бережнова, В.В. Краевский. – М.: AcademiA, 2005. – 127 с.
13. **Беркалиев, Т.Н.** Инновации и качество школьного образования [Текст] : науч.-метод. пособие для пед. инновационных шк. / Т.Н. Беркалиев, С.И. Заир-Бек, А.П. Тряпицына. – СПб. : Каро, 2007. – 144 с.
14. **Беркалиев, Т.Н.** Развитие образования: опыт реформ и оценки прогресса школы [Текст] / Т.Н. Беркалиев, Е.С. Заир-Бек, А.П. Тряпицына. – СПб. : Каро, 2007. – 142 с.

15. **Беспалько, В.П.** Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов [Текст] : учеб.-метод. пособие / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. – М.: Высш. шк., 1989. – 144 с.
16. **Богословский, В.И.** Управление знаниями в образовательном процессе современного университета [Текст]: науч.-метод. материалы для рук. и науч.-пед. работников вузов / В.И. Богословский, Е.Н. Глубокова; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – СПб.: Кн. дом, 2008. – 286 с.
17. **Божович, Л.И.** Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
18. **Борытко, Н.М.** Диагностическая деятельность педагога [Текст]: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям «Соц. педагогика»; «Педагогика» / Н.М. Борытко. – М.: Академия, 2006. – 284 с.
19. **Брянник, Н.В.** Введение в современную теорию познания [Текст]: учеб. пособие / Н.В. Брянник. – М.: Акад. проект, 2003. – 288 с.
20. **Булатова, О.С.** Искусство современного урока [Текст]: учеб. пособие для студентов вузов / О.С. Булатова. – М.: Академия, 2007. – 256 с.
21. **Васильков, А.А.** Теория и методика физического воспитания [Текст] / А.А. Васильков. – М.: Феникс, 2008. – 384 с.
22. **Васютин, Ю.С.** Военно-патриотическое воспитание [Текст]: теория и опыт / Ю.С. Васютин. – М.: Мысль, 1984. – 172 с.
23. **Ветчинкина, Р.Р.** Педагогическая стратегия личностного развития дошкольников [Текст]: монография / Р.Р. Ветчинкина. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2002. – 209 с.
24. **Вишневская, В.Н.** Программа духовно-патриотического воспитания детей 5–7 лет «Слет Руси» [Текст]: пособие по реализации гос. программы «патриотическое воспитание...» / В.Н. Вишневская. – М.: АРКТИ, 2004. – 112 с.
25. Возрастные возможности усвоения знаний [Текст]: младшие классы школы / ред. Д.Б. Эльконин. – М.: Просвещение, 1966. – 442 с.
26. **Выготский, Л.С.** Избранные психологические исследования [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1956. – 519 с.
27. **Гершунский, Б.С.** Философия образования для XXI века. В поисках практико-ориентированных образовательных концепций [Текст] / Б.С. Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 607 с.
28. **Гонеев, А.Д.** Работа учителя с трудными подростками: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений [Текст] / А.Д. Гонеев, Л.В. Годовникова. – М.: Академия, 2008. – 236 с.
29. Государственный образовательный стандарт общего образования [Текст]: проект / под ред. Н.Д. Никандрова, А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2009. – 21 с.

30. **Давыдов, В.В.** Теория развивающего обучения [Текст] / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
31. **Дружинин, В.Н.** Структура и логика психологического исследования [Текст] / В.Н. Дружинин; Рос. АН. Ин-т психологии. – М.: Ин-т психологии РАН, 1993. – 117 с.
32. **Дудина, М.Н.** Педагогика: долгий путь к гуманистической этике [Текст] / М.Н. Дудина. – Екатеринбург: Наука, 1998. – 512 с.
33. **Духавнева, А.В.** История зарубежной педагогики и философия образования [Текст]: учеб. пособие / А.В. Духавнева, Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2000. – 479 с.
34. **Духовно-нравственное воспитание** [Текст]. – Минск: Красико-Принт, 2006. – 128 с.
35. **Езопова, С.А.** Менеджмент в дошкольном образовании [Текст] / С.А. Езопова. – М.: Академия, 2009. – 320 с.
36. **Загвязинский, В.И.** Педагогическое творчество учителя [Текст] / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
37. **Загвязинский, В.И.** Как учителю подготовить и провести эксперимент [Текст] : метод. пособие / В.И. Загвязинский, М.М. Поташник. – М.: Пед. о-во России, 2004. – 144 с.
38. **Заир-Бек, Е.С.** Основы педагогического проектирования [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. бакалавриата, пед.-практ. / Е.С. Заир-Бек; РГПУ. – СПб. : Просвещение, 1995. – 234 с.
39. **Заир-Бек, Е.С.** Подготовка специалистов в области образования к участию и использованию международных программ оценки качества образования для всех: национальное видение [Текст]: рекомендации по результатам науч. исслед. / Е.С. Заир-Бек, А.П. Тряпицына ; под ред. Г.А. Бордовского ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, [UNESCO] . – СПб. : Изд-во РГПУ, 2006. – 63 с.
40. **Закон Российской Федерации «Об образовании»** [Текст] (по состоянию на 1 июля 2006 года). – Новосибирск: Сиб. унив. изд-во, 2006. – 48 с.
41. **Захарова, И.Г.** Информационные технологии в образовании [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / И.Г. Захарова. – М.: Академия, 2009. – 192 с.
42. **Звонников, В.И.** Современные средства оценивания результатов обучения [Текст] : учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по пед. спец. / В.И. Звонников, М.Б. Челышкова. – М.: Академия, 2008. – 224 с.
43. **Здравомыслов, А.Г.** Потребности. Интересы. Ценности [Текст] / А.Г. Здравомыслов. – М.: Политиздат, 1986. – 224 с.

44. **Зеер, Э.Ф.** Личностно-развивающее профессиональное образование [Текст] / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2006. – 170 с.
45. **Зимняя, И.А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Электронный ресурс] / И.А. Зимняя. – Режим доступа: <http://www.aspirant.rggu/article/html>. – Загл. с экрана.
46. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе [Текст]: от действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
47. **Кан-Калик, В.А.** Педагогическое творчество [Текст]: монография / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 140 с.
48. **Караковский, В.А.** Воспитание? Воспитание... Воспитание! [Текст]: теория и практика школьных воспитательных систем / В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова. – М.: Новая школа, 1996. – 157 с.
49. **Караковский, В.А.** Стать человеком. Общечеловеческие ценности-основа целостного учебно-воспитательного процесса [Текст] / В.А. Караковский – М.: Творческая педагогика: Новая школа, 1993. – 200 с.
50. **Киприянова, Е.В.** Стратегические приоритеты лицейского образования [Текст]: науч.-метод. пособие / Е.В. Киприянова. – Челябинск: Уральская Академия, 2008. – 64 с.
51. **Кирьякова, А.В.** Теория ориентации личности в мире ценностей [Текст] / А.В. Кирьякова. – Оренбург, 1996. – 188 с.
52. **Кларин, М.В.** Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках [Текст]: пособие к спецкурсу для педвузов, ин-тов усовершенствования учителей, повышения квалификации работников образования / М.В. Кларин. – М.: Арена, 1994. – 222 с.
53. **Климов, Е.А.** Образ мира в разнотипных профессиях [Текст]: учеб. пособие [для студентов учеб. заведений, обучающихся по направлению и спец. «Психология»] / Е.А. Климов. – М.: Изд-во МГУ, 1995. – 223 с.
54. **Коджаспирова, Г.М.** Технические средства обучения и методика их использования [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Коджаспирова Г.М. – М.: Academia, 2009. – 255 с.
55. Компетентностная модель современного педагога [Текст]: учеб.-метод. пособие для преподавателей вузов, учреждений постдиплом. образования... / [О.В. Акулова, Е.С. Заир-Бек, С.А. Писарева и др.] ; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – СПб. : Изд-во РГПУ, 2007. – 158 с.
56. **Кон, И.С.** Ребенок и общество [Текст] / И.С. Кон. – М.: Наука, 1988. – 269 с.
57. **Конаржевский, Ю.А.** Менеджмент и внутришкольное управление / Ю.А. Конаржевский. – М.: [б. и.], 1999. – 224 с.

58. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.youngscience.ru/753/820/978/index.shtml>. – Загл. с экрана.

59. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст] (проект) / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009. – 23 с.

60. **Краевский, В.В.** Методология педагогики: новый этап [Текст]: учеб. пособие для вузов / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Академия, 2006. – 400 с.

61. **Леонтьев, А.Н.** Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 2004. – 304 с.

62. **Макаренко, А.С.** Коллектив и воспитание личности [Текст] / А.С. Макаренко. – М.: Педагогика, 1972. – 334 с.

63. **Маленкова, Л.И.** Воспитание в современной школе : кн. для учителя-воспитателя [Текст] / Л.И. Маленкова. – М.: Пед. о-во России: Ноосфера, 1999. – 300 с.

64. **Маркова, А.К.** Психология труда учителя [Текст]: кн. для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.

65. **Матяш, Н.В.** Методы активного социально-психологического обучения [Текст] : учеб. пособие / Н.В. Матяш, Т.А. Павлова. – М.: Академия, 2007. – 96 с.

66. **Митяева, А.М.** Здоровьесберегающие технологии [Текст] / А.М. Митяева. – М.: Академия, 2008. – 192 с.

67. **Моисеева, Л.В.** Диагностические методики в системе экологического образования [Текст] / Л.В. Моисеева. – Екатеринбург, 2004. – 168 с.

68. Мой родной дом [Текст]: программа нравств.-патриот. воспитания дошкольников / сост. Н. А. Арапова-Пискарева, ред. Т.И. Оверчук. – М.: Мозаика-Синтез, 2004. – 136 с.

69. Мониторинг качества образования [Текст]: учеб.-метод. пособие / под общ. ред. В.П. Соломина. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 319 с.

70. **Моргунов, Е.Б.** Человеческие факторы в компьютерных системах [Текст]: монография / Е.Б. Моргунов. – М. : Тривола, 1994. – 268 с.

71. **Мюнстенберг, Г.** Психология и учитель [Текст] / Г. Мюнстенберг. – М.: Совершенство, 1997. – 320 с.

72. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mon.gov.ru/dok/akt/6591/>. – Загл. с экрана.

73. **Никандров, Н.Д.** Воспитание ценностей: российский вариант [Текст] / Н.Д. Никандров. – М.: Магистр, 1996. – 100 с.

74. **Никитина, Н.Н.** Основы профессионально-педагогической деятельности [Текст]: учеб. пособие для студентов / Н.Н. Никитина, О.М. Железнякова, М.А. Петухов. – М. : Мастерство, 2002. – 288 с.
75. **Николаева, С.Н.** Методика экологического воспитания дошкольников [Текст] : учеб. пособие / С.Н. Николаева. – М.: Академия, 2009. – 224 с.
76. **Новиков, А.М.** Методология [Текст] / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: СИНТЕГ, 2007. – 668 с.
77. **Новиков, А.М.** Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении [Текст]: деловые советы / А.М. Новиков; РАО. Ассоциация «Проф. образование». – М. : [б. и.], 1998. – 136 с.
78. **Новикова, Т.Г.** Экспертиза инновационной деятельности в образовании [Текст] / Т.Г. Новикова. – М.: АCADEMIA, АПК и ПРО, 2005. – 290 с.
79. **Новицкая, М.Ю.** Наследие. Патриотическое воспитание в детском саду [Текст] / М. Ю. Новицкая. – М.: Линка-Пресс, 2003. – 197с.
80. Нормативные и законодательные акты об образовании и науке в Российской Федерации [Текст]. – М.: АНБУЗ. Т. 31 Наука. – 2009. – 384 с.
81. Нормативные и законодательные акты об образовании и науке в Российской Федерации [Текст]. – М.: АНБУЗ. Т. 32 Наука. – 2009. – 528 с.
82. Образование и наука. Будущее в ретроспективе [Текст] / Рос. акад. образования. Урал. отд-ние ; авт.- сост. Е.В. Ткаченко. – Екатеринбург: Изд-во УрО РАО, 2005. – 433 с.
83. Образовательные инновации: государственная политика и управление [Текст] / Н.Л. Пономарев, Б.М. Смирнов. – М.: Академия, 2007. – 208 с.
84. **Панфилова, А.П.** Инновационные педагогические технологии : Активное обучение : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.П. Панфилова. – М. : Академия, 2009. – 192 с.
85. Патриотическое воспитание [Текст]: нормативные правовые документы. – М.: Сфера, 2005. – 96 с.
86. Педагогическая поддержка ребенка в образовании [Текст]: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям / [Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин, Н.Б. Крылова и др.] ; под ред. В.А. Слостенина, И.А. Колесниковой. – М.: Academia , 2006. – 282 с.
87. **Петровский, В.А.** Личность в психологии: парадигма субъектности [Текст]: доп. учеб. пособие для студентов вузов / В.А. Петровский. – Ростов н/Д: Феникс, 1996. – 509 с.
88. **Пономарев, Н.Л.** Образовательные инновации. Государственная политика и управление [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Л. Пономарев, Б.М. Смирнов. – М.: Академия, 2007. – 208 с.



89. Послание Президента РФ Д.А. Медведева Федеральному Собранию Российской Федерации (12 ноября 2009 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/transcripts/5979>. – Загл. с экрана.

90. Проблемы подготовки специалистов средней квалификации в высшей школе [Текст] / Н.Г. Ярошенко, Л.Г. Семушина, З.А. Зайцева [и др.]. – М.: НИИВО, 1993. – 42 с.

91. Проект ФГОС ВПО по направлениям педагогического образования [Электронный ресурс] / Федеральный портал «Российское образование». – Режим доступа: <http://www.edu.ru>. – Загл. с экрана.

92. Психолого-педагогическое обеспечение профессиональной деятельности учителя [Текст]: учеб. пособие для слушателей курсов проф. переподготовки и повышения квалификации работников образования / Д.Ф. Ильясов, О.А. Семиздралова, Л.Г. Махмутова, Л.А. Нижегородова. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 344 с.

93. **Равен, Дж.** Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация [Текст] / Дж. Равен. – М., 2002. – 198 с.

94. Российское образование – 2020: Модель образования для экономики, основанной на знаниях [Текст]: к IX Междунар. науч. конф. «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1–3 апреля 2008 г. / под ред. Я. Кузьминова, И. Фрумина; Гос.ун-т – Высшая школа экономики. – М., 2008.

95. **Рубинштейн, С.Л.** Основы общей психологии [Текст]: монография / С.Л. Рубинштейн; сост., авт. коммент. и послесл. А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова-Славская. – СПб.: Питер, 2002. – 712 с.

96. **Савенков, А.И.** Одаренный ребенок в массовой школе [Текст] / А.И. Савенков. – М.: Сентябрь, 2001. – 208 с.

97. **Сасова, И.А.** Экономика для младших классов: пособие для учителя начальной школы [Текст] / И.А. Сасова, Е.Н. Землянская, И.И. Нагуманова. – М.: Вита-Пресс, 2000. – 56 с.

98. **Семушина, Л.Г.** Стандарты уровней профессионального образования, их значение для разработки содержания подготовки специалистов [Текст] / Л.Г. Семушина. – М.: НИИВО, 1993. – 28 с.

99. **Сластенин, В.А.** Педагогика. Инновационная деятельность [Текст]: научное издание / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 223 с.

100. **Смирнов, И.П.** Новый принцип воспитания: ориентация на интересы молодежи [Текст] / И.П. Смирнов, Е.В. Ткаченко. – Екатеринбург, 2005. – 184 с.

101. Современная школа: опыт модернизации : кн. для учителя [Текст] / О.В. Акулова, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова, А.П. Тряпицына; под общ. ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – 290 с.

102. Социальная педагогика [Текст]: учеб. пособие / отв. ред. Р.А. Литвак. – Челябинск, 1994. – 152 с.

103. Социально-педагогическая поддержка личности ребенка в условиях учреждения дополнительного образования детей [Текст]: (Из опыта работы Дворца пионеров и школьников им. Н.К. Крупской) / В.И. Быкова, Р.А. Литвак, Н.А. Козлова и др.; под общ. ред. Р.А. Литвак ; Упр. по делам образования, Дворец пионеров и школьников им. Н.К. Крупской. – Челябинск: Дворец пионеров и школьников, 2001. – 104 с.

104. **Сухомлинский, В.А.** Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну [Текст]: сб. биограф. информации / В.А. Сухомлинский. – Киев: Рад. школа, 1987. – 543 с.

105. **Тюмасева, З.И.** Системное образование и образовательные системы [Текст]: монография / З.И. Тюмасева. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – 280 с.

106. Управление образовательными системами [Текст]: учеб. пособие для вузов / П.И. Третьяков, Н.П. Капустин, Т.И. Шамова; ред. Т. И. Шамова. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 320 с.

107. **Усова, А.В.** Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения [Текст] / А.В. Усова. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.

108. **Ушинский, К.Д.** Педагогические сочинения [Текст]: в 6 т. / сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1990. – 528 с.

109. **Ушинский, К.Д.** Избранные педагогические произведения [Текст]: сб. биограф. информации / К.Д. Ушинский; сост. Н.А. Сундуков, предисл. В.Я. Струминского. – М.: Просвещение, 1968. – 557 с.

110. **Федорова, М.Ю.** Нормативно-правовое обеспечение образования [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по пед. специальностям / М.Ю. Федорова. – М.: Академия, 2009. – 187 с.

111. **Фельдштейн, Д.И.** Психология развития человека как личности [Текст]: избр. труды: в 2 т. Т.1: Методический материал / Д.И. Фельдштейн. – Воронеж: Модэк; М. : МПСИ, 2005. – 568 с.

112. **Фокин, Ю.Г.** Теория и технология обучения: деятельностный подход [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Ю.Г. Фокин. – М. : Академия, 2008. – 240 с.

113. **Хекхаузен, Х.** Мотивация и деятельность [Текст]: в 2 т. Т. 1 / Х. Хекхаузен; перевод с нем. под ред. Б.М. Величковского; предисловие Л.И. Анцыферовой, Б.М. Величковского. – М.: Педагогика, 1986. – 408 с.

114. **Хуторской, А.В.** Педагогическая инноватика: методология, теория, практика [Текст]: монография / А.В. Хуторской; Российская Академия образования. Институт содержания и методов обучения. – М.: УНЦ ДО, 2005. – 221 с.

115. **Хуторской, А.В.** Педагогическая инноватика : учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений / А.В. Хуторской. – М.: Академия, 2008. – 256 с.
116. **Хуторской, А.В.** Методика личностно ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? [Текст]: пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
117. **Шадриков, В.Д.** Психология деятельности и способности человека [Текст]: учеб. пособие для вузов / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 1996. – 320 с.
118. **Шамардин, В. Н.** Школа: от конечного результата – к творческому поиску [Текст]: кн. для учителя / В.Н. Шамардин, Т.М. Тамбовкина, Н.П. Сулова. – М. : Просвещение, 1991. – 160 с.
119. **Шацкий, С.Т.** Педагогические сочинения [Текст]: в 4 т. / ред. И.А. Каирова; сост. Г.Ф. Морозова. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962. – 503 с.
120. **Шевелев, А.Н.** Отечественная школа: история и современные проблемы [Текст]: лекции из истории рос. педагогики / А.Н. Шевелев. – СПб.: Каро, 2003. – 426 с.
121. **Щукина, Г.И.** Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе [Текст] / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение, 1979. – 146 с.
122. **Щуркова, Н.Е.** Воспитание на уроке [Текст] / Н.Е. Щуркова. – М.: Педагогический поиск, 2007. – 160 с.
123. Экологическое воспитание дошкольников [Текст]: пособие для специалистов дошкольного воспитания / [сост. С.Н. Николаева]. – СПб.: Дельта, 1996. – 38 с.
124. **Якиманская, И.С.** Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.
125. **Яковлев, Е.В.** Педагогическая концепция: методологические аспекты построения [Текст] / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М., 2006. – 239 с.
126. **Яковлева, Н.О.** Педагогическое проектирование инновационных образовательных систем [Текст] / Н.О. Яковлева. – Челябинск: Изд-во Челябинского гуманитарного института, 2008. – 279 с.
127. **Якушева, С.Д.** Основы педагогического мастерства: [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / С.Д. Якушева. – М.: Академия, 2008. – 256 с.
128. **Ямбург, Е.А.** Школа для всех: адаптивная модель: (теоретические основы и практическая реализация) [Текст] / Е.А. Ямбург. – М.: Новая школа, 1997. – 352 с.
129. **Янушкявичюс, Р.В.** Основы нравственности. Беседы по этике для старшеклассников [Текст] / Р. В. Янушкявичюс, О.Л. Янушкявичене. – М.: Про-Пресс, 1998. – 463 с.

Научное издание

**Инновационные процессы в воспитании, обучении и развитии  
подростающего поколения**

Сборник научных трудов  
*В трех томах*

Том III

Редактор О.Б. Адаева

Компьютерный набор Е.В. Евплова, О.Е. Кузовенко  
Компьютерная верстка

Издательство ЧГПУ  
454080 г. Челябинск, пр. Ленина, 69

ISBN 978-5-85716-840-0

Подписано в печать  
Формат 60 x 84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>      Объем \_\_\_\_\_ уч.-изд. л.  
Заказ №                      Тираж 1000 экз.

Отпечатано с готового оригинал-макета  
в типографии ЧГПУ  
454080 г. Челябинск. пр. Ленина, 69