

И.Н.Емельянова,  
Тюменский государственный университет

## Компоненты воспитательно-развивающей среды университета

### ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФЕНОМЕН КУЛЬТУРЫ

В общепсихологическом смысле культурная среда — это совокупность материальных и духовных условий существования, формирования и деятельности человека.

Культурная среда, даже если она имеет какие-то фиксированные рамки (например, среда учебного заведения, безусловно, имеет границы территории, пределы численности контингента и др.), не может быть изолирована от внешнего мира. Поэтому в формировании воспитательно-развивающей среды университета большое значение имеет учет влияние вузовского окружения, которое может быть как позитивным, так и негативным. Примеров подобного рода множество.

Известно, что в XIX веке затяжной конфликт российских университетов с властями оказывал разрушительное влияние на университетскую атмосферу. Увольнялись инакомыслящие профессора, происходили постоянные срывы в учебной деятельности.

А вот создание Томского университета, напротив, открыло новую эпоху в культурном и экономическом развитии Сибири. Всего через несколько десятилетий после его основания, вспоминая о былом, старожилы снисходительно рассказывали: «дичь была совершеннейшая, образования не было почти никакого» [5, с. 369].

Конечно, университетская среда —

сама по себе мощная личностно-формирующая субстанция, но процесс воспитания все-таки можно и нужно организовывать. Освоить педагогически среду — это значит включить ее воспитательный потенциал в воспитательные отношения и деятельность преподавателей и студентов.

Смысл педагогического освоения среды заключается в управлении через нее процессом формирования и развития личности, т.е. в создании педагогической воспитательной системы — ключевого механизма обеспечения связи университетской и внешней среды.

Термин «система» в переводе с греческого означает «целое, составленное из частей, соединение». В философском энциклопедическом словаре понятие «система» определяется как «совокупность элементов, находящихся в отношениях и связи друг с другом, которая образует определенную целостность, единство» [4, с. 610].

Каждый элемент системы может сам рассматриваться как система, но одновременно он является составной частью какой-то более сложной системы. Так, в университете существует система управления, система учебной работы, система организации производственной практики, система организации внеучебной работы.

Все элементы системы должны быть структурированы, выстроены на основе взаимозависимости, взаимосвязи и взаимодополнения. Например, систе-

ма организации внеучебной работы предполагает наличие органов управления и самоуправления, наличие программ, наличие средств и методов, которые обеспечивают успешную организацию внеучебной работы и проч.

Чем более тщательно в структурном отношении проработан каждый элемент системы, тем значительнее его влияние на общий результат, тем более согласованно работает система в целом, становясь «единым организмом». Так, одной из причин неэффективной деятельности академического университета, действовавшего в составе Петербургской академии наук в 1725-1766 годы, была непродуманная организация его учебной работы. Профессора не хотели систематически заниматься лекторской практикой, эффективность работы гимназии при университете была низка, из-за этого возникали сложности с привлечением молодежи в ряды студентов. Поэтому наряду с отдельными яркими достижениями совместной научно-творческой деятельности профессоров и студентов система работы университета того времени во многом была не эффективной, что предрешило его упразднение.

Всякая открытая система способна к саморазвитию и самоорганизации. В жизнеспособной системе есть механизм, позволяющий отслеживать изменения в окружающей среде и исходя из этого перестраивать ее структуру.

Университет как система неоднократно демонстрировал свою жизнеспособность. Университет выжил и в условиях реакционной политики самодержавия конца XIX – начала XX века.

Целостность любой системы, в том числе университетской, обеспечивается практической работой по реализации определенной концепции или системообразующей идеи. На совре-

няя личностно-ориентированных, развивающих сред. В основу этой системы положено представление о четырехкомпонентной структуре модели проектного поля образовательной среды, включающей субъекты образовательного процесса; социальный компонент образовательной среды; пространственно-предметный компонент образовательной среды; технологический компонент образовательной среды.

Названные компоненты могут быть применимы к описанию университетской среды, коль скоро университет является образовательным учреждением. Но, учитывая уникальность университета как социального института, постараемся выделить также специфические компоненты, которые присущи воспитательно-развивающей среде классического университета.

Первый компонент университетской среды – **смысловой**. Университет – это уникальное явление в истории цивилизации. На каждом отрезке исторического развития он выполняет специфическую миссию, которая связана с той частью ответственности, которую берет на себя университет за развитие человечества. Ответственность университета исторически в общих чертах определена как поиск Истины, которая открывает путь развития человека и общества. Поэтому университетская среда должна содержать смысловой компонент, который отражает миссию университета в конкретный исторический период. Смысловой компонент университетской среды охватывает глобальные, социально-государственные, профессиональные, личностные смыслы, которые так или иначе реализуются в системе университетского образования.

Второй компонент – **информационно-содержательный**. Университетская среда содержит в себе уникальное информационное поле, в которое погружается личность. Приоритетом для университета является фундаментальное знание. Информационное поле университета существует в пространстве фундаментального и прикладного знания. Связующим звеном между фундаментальным и прикладным знанием является проблемное поле: как фундаментальное, так и прикладное знание должно быть направлено на решение проблем. Итак, важным составляющим универ-



Рис 1. Компоненты воспитательно-развивающей среды университета

В этот период, невзирая на увольнение неблагонадежных и унижительный контроль за содержанием обучения, в университетах кипела академическая жизнь, успешно велись поиски новых методов научной, учебной и воспитательной работы. Не случайно начало XX века ознаменовано рождением русской педагогической школы. В те годы активизировали и значительно расширили свою деятельность и различные научные общества, способствовавшие популяризации специальных знаний среди широких масс населения.

Для того чтобы получать поддержку общества и государства, университет должен качественно выполнять возложенные на него функции. В годы советской власти много было сделано для развития университетской системы. Шла работа по подготовке научно-педагогических кадров, было пересмотрено содержание образования в интересах его соответствия требованиям времени, создана эффективная система контроля за деятельностью университетов.

менном историческом этапе университеты ведут активный поиск соответствующей вызовам эпохи философии и стратегии своего развития.

### КОМПОНЕНТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Любая система представляет собой нечто завершенное, обособленное от окружающего мира своими целями, структурой, составом элементов, способом функционирования. В этом контексте среда университета представляет собой пространство жизнедеятельности субъектов университетского сообщества. В.А. Ясвин определяет среду как «систему влияний и условий формирования личности, а также возможностей для саморазвития, содержащихся в ее окружении [6, с. 81].

Для того чтобы педагогически освоить среду, прежде всего необходимо выделить и описать ее компоненты. Проводя анализ взаимодействия личности и образовательной среды, В.А. Ясвин разработал систему психолого-педагогического проектирова-

ситетской воспитательно-развивающей среды является информационно-содержательный компонент.

Третий компонент — **деятельностный**. Университет является уникальным социальным явлением. Его уникальность обусловлена тем местом, которое он занимает в социальной жизни общества. В социальном плане университет берет на себя следующие функции: обучающую, исследовательскую, воспитательную, культурологическую, профессиональную, инновационную, предпринимательскую. Каждая из этих функций находит отражение в конкретных формах и видах деятельности. А исследовательская функция представлена в таких видах деятельности, как курсовые и дипломные проекты студентов, конференции и олимпиады, работа по исследовательским заданиям кафедр. Обучающая функция выражается в таких институциональных видах деятельности, как лекции, семинары, консультации, экзамены. Профессиональная функция включает в себя все, что связано с профессиональной подготовкой, включая производственную практику, работу студентов по специальности в период обучения в вузе. Инновационная функция находит свое выражение во внедренческих проектах, которые выполняются в основном на основе грантов. Предпринимательская функция связана с проектами, ориентированными на прибыль от образовательной деятельности. Внеучебная деятельность включает в себя различные формы содержательного досуга.

Четвертый компонент университетской среды — **субъектно-личностный**. Главным субъектом, в деятельности которого реализуется влияние университетской среды на личность студента, является преподаватель.

### О РОЛИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Мыслители, раскрывшие в своих трудах идею университета, рассматривают преподавателя прежде всего как ученого-исследователя, ориентированного на поиск истины. Университетским профессорам, по мнению Д. Ньюмена, надлежит быть «пророками Истины»: «Истинно университетских профессоров отличает та философская широта и всеохватность мысли, при которой линии, кажущиеся параллельными, могут вдруг пере-

сечься, а научные постулаты, относящиеся к совершенно разным сферам, могут с легкостью вступить в неприемлимое противоречие» [3]. Университетские профессора, по Ньюмену, подстать министрам, представляющим при дворе или в государственном совете различные политические силы.

По мнению К. Ясперса, университетский профессор должен «посредством науки транслировать истину» [7]. Профессора должны научить студента вести исследования и таким образом обучить его азам научного способа мышления, которыми он будет руководствоваться всю свою последующую жизнь. Преподаватель (профессор, доцент) непосредственно отвечает за процесс обучения специалистов и в силу своих функциональных обязанностей должен создать условия для наилучшего из возможных решения задачи.

М. Вебер особо выделяет такое качество профессора, как интеллектуальная честность: «Эта позиция представляется мне более высокой, чем кафедральное пророчество, не дающее себе отчета в том, что в стенах аудитории не имеет значение никакая добродетель, кроме одной: простой интеллектуальной честности» [1, с. 734]. Кроме этого преподаватель должен оставлять возможность для свободного развития мысли: «Подлинный наставник будет очень остерегаться навязывать с кафедры ту или иную позицию слушателю, будь то откровенно или путем внушения». Самым нечестным способом он считает манипуляцию фактами, преподаватель должен «научить своих учеников признавать неудобные факты» [1, с. 725].

К. Манхейм ставит вопрос о социальной ответственности профессора: «Образование уже не может рассматриваться как взаимный обмен между двумя индивидами — учителем и учеником на уровне личных отношений, а представляет собой часть общего социального процесса» [2, с. 481]. К. Манхейм считает, что преподаватель должен давать своим студентам не «абстрактное образование», а воспитывать их «для жизни в существующем обществе» [2, с. 465].

По мнению Хосе Ортега-И-Гассета, способность к исследованию — это необходимое, но недостаточное условие для адекватного выполнения роли университетского профессора. Для

качественного преподавания в университете следует развивать новый тип научного таланта, способности соединять исследовательскую и преподавательскую деятельность.

Мы видим, что в большинстве своем мыслители, развивавшие идею университета, рассматривают преподавателя университета как ученого-исследователя, который способен мыслить сам и может научить мыслить студента.

Соглашаясь с этим, мы к основным компонентам воспитательно-развивающей среды университета относим: смысловой, содержательный, деятельностный, субъектно-личностный (рис 1).

Воспитательно-развивающая среда университета включает в себя смыслы (цели) воспитания и образования, а также содержание образования, обусловленное функциями и деятельностью субъектов, способных активно осваивать и обогащать эту среду. Наибольший воспитательный эффект достигается при условии установления продуктивных связей личности с университетской средой.

Поэтому в своей практической педагогической деятельности профессорско-преподавательский состав, по нашему мнению, должен выделить ценностно-смысловое поле в содержании образования и воспитательные приоритеты в системе университетского образования; освоить основные функции университетского образования, обогатив их конкретными формами деятельности; повысить субъектность личности, для чего помочь ей выстроить продуктивные связи со средой.

### Литература

1. Вебер М. Избранные произведения. М., 1990.
2. Манхейм К. Диагноз нашего времени. М., 1994.
3. Ньюмен Д. Христианство и научные изыскания // Отечественные записки. 2003. № 6. <http://magazines.russ.ru>
4. Философский энциклопедический словарь. М., 1983.
5. Ядринцев Н.М. Сибирь как колония. СПб., 1882.
6. Ясвин В.А. Психологическое моделирование образовательных сред // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 4.
7. Ясперс К. Идея университета. <http://www.belintellectuals.com/>

# Аксиологическая модель воспитания в инженерном вузе

(статья вторая)

## ВЫЗОВЫ ЦИВИЛИЗАЦИИ И СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ

Как нами было показано в предыдущей статье [21], нарастающие глобальные проблемы в современную эпоху существенно повышают требования к воспитанию будущих специалистов, особенно кадров технического профиля. Известно, что воспитание инженера в период обучения в высших учебных заведениях — существенный этап социализации личности. В это время человек в целом завершает выработку своей жизненной позиции, то есть определяет отношение к миру и собственной жизни, вступает в этап осознанного саморазвития и самовоспитания.

Анализ современного духовного состояния и образа жизни молодежи

ленной во многом насильственным внедрением чуждых российской культуре прозападных элементов: стремление к обогащению, карьеризм, эгоизм и многое другое.

В этой ситуации необходимость укрепления национального самосознания, воспитания Человека в духе классической русской интеллигенции обуславливает вектор усиления воспитательной работы с молодежью, повышения ее эффективности. Такая работа в учебных заведениях инженерного профиля должна учитывать, что:

— воспитание студентов в техническом вузе представляет собой сложную, целенаправленную, динамическую систему интенций и действий воспитателей и студентов, базирующихся на позициях социально-личностной пара-

ния, необходимых для успешной социализации и индивидуализации;

— теоретико-методологическое основание системы воспитания в вузе составляет совокупность разноплановых моделей ее организации: аксиологической (ценности), концептуальной (цели, методы, формы, средства), психолого-педагогической (особенности освоения студентами ценностей через различные системы деятельности), организационно-управленческой (менеджмент в воспитании) и экономической (стоимость и рентабельность воспитания);

— эффективность воспитания определяется содержанием социокультурной среды вуза, которая организуется с учетом аффилиации, вариативности в выборе средств взаимодействия

Таблица 1  
Система понятий в аксиологической модели воспитания  
**ЭСТЕТИКА**

		Знания	Отношения	Поведение	ЦЕЛИ
ЭТИКА	Знания	МИР	ОБЩЕСТВО	КРАСОТА	Нравственно обоснованные представления о мире, обществе, себе
	Отношения	ЧЕЛОВЕК	ДОБРО	ТВОРЧЕСТВО	Оспособление общественных норм поведения и нравственная саморегуляция
	Поведение	ИСТИНА	КУЛЬТУРА	ДУХОВНОСТЬ	Формирование качеств инженера-интеллекта
ЦЕЛИ		Антропоэкологическое отношение к миру	Гармония «Я-в-мире»	Культурно-личностное отношение к жизни	«Я»

свидетельствует о ее очевидной социальной дезориентации, о имеющих место очевидных деструкциях в самоопределении [12]. Некоторые педагоги подчас с тревогой сообщают о «социальной деградации» [7], обуслов-

дигмы образования, обеспечивающих формирование социально и профессионально значимых качеств личности будущих специалистов, предполагающих освоение ими определенной системы знаний, умений, форм поведе-

субъектов образовательного процесса, со-бытийности, рефлексивности;

— операциональная и процессуальная стороны воспитания в вузе предполагают реализацию принципов пролонгированности, результативности, этичности, согласованности, магнификации, натурности и сатисфакции;

Статья публикуется по рекомендации Н.А. Алексеева, доктора педагогических наук, профессора Тюменского государственного университета

формирование системы менеджмента качества воспитания, построенной на методологической базе стандартов серии ISO—9001; создание системы социально-психологической и социально-экономической поддержки и защиты студенчества;

— существенным условием подготовки студентов инженерных вузов выступает формирование у них внутреннего антропоэкологического императива, выступающего системообразующим фактором организации их профессионально-личностного самоопределения;

— совершенствование системы воспитания в вузе предполагает формирование корпуса воспитателей (кураторов), смысл деятельности которых связан с психолого-педагогической поддержкой студента, мотивированием и ориентацией его в социокультурной среде вуза. Хорошим подспорьем в их деятельности сегодня выступает возможность организации Интернет- и on-line консалтинга, поскольку информационные технологии позволяют создать ситуацию личного консультирования в безличной форме, что способствует преодолению барьеров межличностного общения.

Методологической основой построения воспитательной системы современного университета, по нашему мнению, выступает следующий комплекс идей:

- целостности человека;
- духовности человека и ведущей роли рефлексии в развитии его субъектности, его уникальной способности определять жизненные перспективы, искать смысл жизни, выбирать для себя нравственные ценности и ориентиры;

- сущности самосозидающего, трансцендирующего (выходящего за любые актуально данные пределы), открытого ко всяким возможностям человека;

- открытости целостного педагогического процесса, направленного на создание условий саморазвития, самообразования человека, на обеспечение для него пространства выбора, возможностей свободного и творческого действия.

Данная методологическая основа построения аксиологической модели воспитания позволила сформулировать систему понятий, на которые ориентировано воспитание в университете (табл. 1).

## ЭЛЕМЕНТЫ АКСИОЛОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ

Ключевым элементом аксиологической модели воспитания являются представления о психологической сущности самоопределения человека, составляющей основу его формирования как существа самостоятельного, ответственного, компетентного, творческого, способного к саморазвитию и самоактуализации. Анализ философской и психолого-педагогической литературы по проблемам самоопределения (М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, О.С. Газман, М.Р. Гинзбург, И.В. Дубровина, Е.А. Климов, И.С. Кон, А. Маслоу, А.В. Мудрик, А.С. Пидкасистый, Н.С. Пряжников, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Тубельский, С.Л. Франк, Э. Эриксон и др.) позволил нам сделать вывод о возможности практической организации условий самоопределения человека. Для всех обсуждавших данную проблему мыслителей характерно подчеркивание двойственной природы человека, проявляющейся в его одновременной принадлежности к духовному и материальному мирам.

По Н.А. Бердяеву, одной из центральных характеристик человеческого существования является противоречие между временностью его бытия и принадлежностью человека к вневременному. Н.А. Бердяев говорит о «пребывающей в человеке вечности» [6].

В своем философско-психологическом подходе М.М. Бахтин развивает две идеи: а) субъективная целостность личности является смысловой ценностью; б) пространство, время и действия человека, которые разворачиваются в пространстве и времени, являются средством реализации его смысловой организации. М.М. Бахтин говорит об ответственности человека за эту реализацию, отмечает наличие в жизни человека пространственно-временных и содержательно-смысловых аспектов: на человеке лежит ответственность за формирование собственного смыслового единства и его реализацию [14].

В комплексе функций специалистов-профессионалов, которых готовит вуз, есть одна очень важная функция, которую они выполняют как субъекты деятельности — это гарантирование определенного качества работы. Механизмом гарантирования как раз и является ответственность. Ее формирование, как показывает анализ раз-

личных подходов к пониманию сущности самоопределения, тесно связано с формированием смысложизненных ценностей человека.

Ответственность за их формирование является основой формирования ответственности как качества личности, как личностно- и профессионально значимой ее характеристики. Можно рассматривать ответственность как присвоение личностью внешней необходимости и превращение ее во внутреннюю детерминанту. Ответственность определяется как гарантированное личностью достижение результата своими силами, при заданном самой личностью уровне сложности, времени достижения и критериях оценки степени достижения.

Кроме ответственности успешность осуществления профессиональной деятельности обеспечивается следующими структурными компонентами личности, которые представляют собой ее важнейшие интегральные характеристики: интеллигентность, социальная и профессиональная компетентность, операционально-технологическая готовность к профессиональной деятельности, творческий потенциал и профессиональное самосознание.

Интеллигентность определяет стратегию поведения личности в жизни и субъективную (не просто субъектную, а позицию с личностным включением и отношением!) позицию по отношению к любой ситуации, в которую попадает человек в процессе труда. Социальная компетентность предполагает осмысление целей и содержания профессиональной деятельности в контексте общечеловеческих ценностей. Профессиональная компетентность является основой для формирования программы специально-профессиональных действий. Операционально-технологическая готовность к профессиональной деятельности обеспечивает возможность успешной реализации профессионально-личностных планов. Творческий потенциал необходим субъекту для успешного решения нетиповых профессиональных задач, для совершенствования своей деятельности и своей личности. Профессиональное самосознание является основой для формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности, жизни, для осуществления самореализации и самоуправления.

Механизм самоопределения человека — личностно-рефлексивная деятельность как системообразующий фактор его самосовершенствования и самоактуализации. Психологические основы рефлексии разработаны в исследованиях К.А. Абульхановой-Славской, Г.М. Андреевой, Н.Г. Алексеева, И.В. Байер, Н.И. Гуткиной, В.В. Давыдова, А.З. Зака, В.А. Лекторского, А.В. Лосева, Н.И. Пушкина, С.Л. Рубинштейна, И.Н. Семенова, В.И. Слободчикова, С.Ю. Степанова, Г.П. Щедровицкого.

В контексте нашего исследования рефлексия рассматривается как деятельность самопознания, осуществляемая во взаимодействии «педагог—студент», «педагог—педагог», «студент—студент», «студент—группа», «студент—студенческая субкультура». Эффективность рефлексивной деятельности проявляется в характере самоопределения, когда студент:

- переживает осмысленность своей жизни, размышляет о смысле жизни, проявляет интерес к этой проблеме и ее обсуждению;
- имеет широкий диапазон областей самореализации;
- проявляет активность, творческую индивидуальность, творчество;
- видит себя в будущем, умеет осуществлять долговременное планирование, в котором преобладают эмоционально привлекательные ценности;
- имеет представление о путях достижения своих целей (организация будущего во времени)
- обладает широким спектром личностно значимых позитивных ценностей;
- проявляет активность, ориентирован на свои собственные силы, а не на внешние обстоятельства;
- рассматривает будущую профессию как проецирование в будущее определенной нравственной позиции; профессия выступает как средство саморазвития и самореализации через внесение своего вклада в развитие общества;
- обладает критическим мышлением, владеет универсальными интеллектуальными умениями, учебными и познавательными, способствующими успешному самообразованию и самореализации в жизни;
- владеет знаниями и умениями, соответствующими требованиям к современному специалисту, определен-

ным как государственными образовательными стандартами, так и требованиями работодателей;

- обладает экономической, педагогической грамотностью, способствующей успешному самоопределению;
- владеет культурой общения и поведения, ведет здоровый образ жизни.

Теоретические положения о психологическом содержании личностного самоопределения, включающего интеллектуальное развитие, нравственное и профессиональное самоопределение, хорошо соотносятся с постулатами гуманистической теории воспитания, направленного на самоопределение, саморазвитие и самореализацию человека вообще и студента в частности.

### МОДЕЛЬ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ УНИВЕРСИТЕТА

Аксиологическая модель воспитания выполняет критериальную функцию, ее основные положения позволяют относить созданную педагогическую систему университета к гуманистической педагогической парадигме и задавать ориентиры мониторинга ее эффективности.

Аксиологическая модель педагогической системы дает основания сформулировать задачи организации социокультурной воспитательной среды университета, призванной создавать условия:

- для развития познавательной мотивации, активного включения в рефлексивную деятельность, в самопознание;
- для самореализации: воплощения этих ценностей в определенных видах деятельности. Успешное самоопределение обеспечивается возможностью опробовать различные социальные роли включенностью в различные сообщества;
- для осмысления и усвоения студентами общечеловеческих гуманистических нравственных ценностей и их принятия как своих собственных, так как самоопределение обеспечивается широким спектром личностно-значимых позитивных ценностей;
- создавать условия для активизации осознанного отношения к будущей профессиональной деятельности и поиску смысла жизни.

Направления и формы организации воспитательной деятельности в университете с ориентацией на аксиоло-

гическую модель уточняются с помощью SWOT-анализа (табл. 2)

Результатом авторского поиска методов и форм решения организации воспитательной системы вуза явилась концептуальная модель гуманистической педагогической системы.

**Содержательный компонент** воспитательной системы предполагает, что педагогическая система университета должна представлять собой расширенное пространство для самоопределения и самореализации студентов и педагогов в активной разнообразной деятельности на основе сотрудничества и сотворчества. Ведущими элементами содержания воспитания будут интеллектуальное (развитие когнитивных универсалий, критического и творческого мышления), нравственное (освоение нравственных и общечеловеческих ценностей, осмысления нравственного идеала) развитие и профессиональное самоопределение, пронизывающие содержание всех учебных предметов и разнообразной внеучебной деятельности.

Профессионализм не просто некий высокий уровень знаний, умений и результатов деятельности человека в данной области, а определенная система организации сознания, психики человека, системообразующим фактором которых и выступает комплекс ценностных ориентаций личности.

**Процессуальный компонент** педагогической системы университета осуществляется на основе субъектного, личностно-рефлексивного, творческого, интерактивного подходов, стимулирующих интеллектуально-нравственное развитие студентов, их познавательную мотивацию, критическое мышление, рефлексию, развитие умений анализа и оценки, самоанализа и самооценки, умений самообразования, физического развития.

Роль педагога, куратора группы заключается в помощи и поддержке студента в его самостоятельном поиске ценностей и смысла жизнедеятельности.

Основными принципами, на которых базируется концептуальная модель воспитательной системы университета, на наш взгляд, являются:

- признание самоценности человека и его способности к саморазвитию;
- личностно-рефлексивный подход к осуществлению целостного педагогического процесса;
- приоритетность субъект-субъект-

Таблица 2.

SWOT-анализ системы воспитания в университете

<p><b>SWOT-анализ системы воспитания в университете</b></p>	<p><b>Возможности</b></p> <p>1. Заимствование опыта организации воспитания в ведущих инженерных вузах страны может служить основой совершенствования собственной модели воспитания</p> <p>2. Социокультурное пространство города включает в себя институты, обладающие определенным воспитательным потенциалом, который может быть использован университетом</p> <p>3. В городе имеются вузы, сотрудничество с которыми может существенно расширить горизонт смысложизненных ориентаций студентов университета</p> <p>4. Сотрудничество с вузами других городов, стран, обмен студенческими делегациями может повлиять на становление системы ценностей студентов университета</p> <p>5. Включение студентов в работу различных фондов, форумов, работу по грантам будет способствовать формированию их смысложизненных ценностей и коммуникативной культуры</p> <p>6. В предпринимательских кругах (работодатели) имеются заинтересованные люди, готовые поучаствовать в подготовке специалистов</p>	<p><b>Угрозы</b></p> <p>1. Влияние СМИ</p> <p>2. Негативное влияние молодежной субкультуры с ее размытыми ценностями</p> <p>3. Узкоутилитарная и прагматическая направленность значительной части студентов</p> <p>4. Негативное отношение части молодежи к политической и общественной жизни в любых ее проявлениях</p>
<p><b>Сильные стороны</b></p> <p>1. Наличие материальной базы для развертывания воспитательной работы</p> <p>2. Имеющиеся традиции и сложившиеся органы студенческого самоуправления</p> <p>3. Накопленный опыт воспитательной работы по отдельным направлениям</p> <p>4. Нарботанный опыт экономической оценки деятельности кураторов</p> <p>5. Достаточная определенность для студентов в плане трудоустройства</p> <p>6. Благоприятные условия жизнеустройства приезжих студентов</p>	<p>1. Разработать проекты совместных общественных акций вузов города</p> <p>2. Отработать практику приглашения студентов других вузов на традиционные внутриуниверситетские мероприятия</p> <p>3. На основе практики других вузов, отдельных подразделений университета уточнить содержание и особенности воспитания студентов в инженерном вузе</p> <p>4. Разработать систему поощрений студентов за участие и эффективную реализацию различных форм общественной работы</p> <p>5. Наладить контакты с работодателями для ознакомления студентов с их требованиями к современному специалисту и возможностями профессионально-личностного роста</p>	<p>1. Активно противодействовать негативным влияниям среды (включая СМИ) посредством организации открытых диспутов, дискуссий, форумов по актуальным проблемам современности</p> <p>2. Разнообразить формы вовлечения студентов в общественную жизнь университета.</p> <p>3. Усовершенствовать систему жизнеобеспечения приезжих студентов</p>
<p><b>Слабые стороны</b></p> <p>1. Недостаточный уровень квалификации кураторского корпуса</p> <p>2. Отсутствие общей модели воспитания студентов в инженерном вузе</p> <p>3. «Местничество» в разработке воспитательных систем подразделениями университета</p> <p>4. «Выключенность» большинства преподавателей-предметников из организации воспитательного процесса</p>	<p>1. Повысить квалификацию корпуса кураторов, что может существенно повлиять на качество формирования личности студентов</p> <p>2. Разработать общую модель воспитания студентов в инженерном вузе, что позволит повысить целенаправленность, координированность и качество воспитательной работы</p> <p>3. Расширить, по возможности, номенклатуру гуманитарных предметов в учебном плане, обеспечить включение преподавателями гуманитарных и экологических проблем в содержание всех предметных курсов</p> <p>4. Усовершенствовать систему оценки качества работы куратора и соответствующего экономического стимулирования его деятельности</p>	<p>1. Изучить причины и истоки узкопрагматического отношения студентов к жизни с целью нивелирования соответствующих воздействий</p> <p>2. Разработать систему работы в студенческой среде по профилактике различных форм зависимости</p> <p>3. Разработать модель постоянно действующего и обновляющегося института кураторов</p>

ных отношений и взаимодействия в целостном педагогическом процессе;

- признание приоритетности воспитания в целостном педагогическом процессе;

- духовно-нравственный диалог и сотрудничество на общую пользу как основа взаимодействия педагога и воспитанников, наполненность целостного педагогического процесса нравственным смыслом, ценностно-ориентированной деятельностью; направленность воспитания на самоопределение и саморазвитие его субъектов;

- доступность для всех студентов;
- открытость педагогической системы для нововведений, ориентированных на творческое саморазвитие студентов и профессорско-преподавательского состава, их свободный выбор принципа взаимодействия.

Формирование ценностно-смыслового ядра личности предполагает активное самопознание, самоанализ и самооценку поведения, осознания собственных достоинств, интересов и ценностей. Ценностно-ориентированная и социально значимая деятельность в сочетании с рефлексивной деятельностью способствуют «осознанию своего своеобразия и переходу к духовным, идеологическим масштабам самооценки» (С.Л. Рубинштейн).

Содержательный и процессуальные компоненты педагогической системы

предполагают выяснение по крайней мере двух вопросов: каковы механизмы включения студентов в деятельность по освоению ценностей и смыслов жизнедеятельности человека и какова организационно-управленческая структура, обеспечивающая целостность процесса воспитания с учетом включенности в него различных подразделений и уровней управления.

На основе аксиологической модели были определены основные показатели, которые положенные в основу мониторинга эффективности системы воспитания:

- профессионально и социально компетентный выпускник с активной гражданской позицией, научным мировоззрением, нравственным поведением, развитым самосознанием, высококультурный и способный к творчеству;

- позитивные тенденции в студенческой среде, снижение показателей различных негативных явлений;

- рост органов студенческого самоуправления и молодежных общественных организаций, усиление их роли в жизни молодежи;

- активизация работы с интеллектуально, художественно и социально одаренными детьми;

- стабильная динамика показателей результативности в учебе, науке,

спорте, творчестве, социальной деятельности;

- стабильная динамика улучшения показателей здоровья студентов, рост числа участников спортивных секций, соревнований;

- усиление взаимодействия структур Тюменского государственного нефтегазового университета с учреждениями образования, культуры, искусства, средствами массовой информации;

- укрепление престижа вуза как центра образования, науки и культуры Западной Сибири;

- активизация взаимодействия с семьей, усиление влияния родительской общественности на воспитательную работу в Тюменском государственном нефтегазовом университете;
- успешная послевузовская адаптация выпускников и эффективность их профессиональной деятельности.

Результаты воспитательной работы на разработанной теоретической основе неоднократно публиковались нами [19; 20].

Комплексное внедрение в образовательную практику вуза психолого-педагогической и аксиологической моделей, наряду с усовершенствованием администрирования, – ключ к повышению качества образования и достижению педагогических целей, стоящих перед высшими учебными заведениями.

## Литература

1. Азаров Ю.П. Искусство воспитывать. М., 1985.

2. Алексахина И.Ю. Тенденции гуманизации и гуманитаризации содержания естественнонаучного образования // Гуманистические ценности, глобальное мышление и современное образование. СПб., 1992.

3. Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики: монография. Тюмень, 1997.

4. Амонашвили Ш.А. Педагогическая симфония: учебно-методическое издание. В 3 ч. Екатеринбург, 1993.

5. Библер В.С. Мышление как творчество (введение в логику смыслового диалога) М., 1979.

6. Бердяев Н.А. О человеке, его свободе и духовности М., 1999.

7. Гершунский Б.С., Шейерман Р. Общечеловеческие ценности в образовании // Педагогика. 1992, №5–6.

8. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня. М., 1998.

9. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. М., 1987.

10. Зимняя И.А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата об-

разования // Высшее образование сегодня. 2003, № 5.

11. Игнатова В.А. Новые познавательные модели науки в содержании интегрированных учебных курсов, обеспечивающих реализацию проекта экологического образования // Разработка и реализация проектов и программ развития образовательных учреждений. Тюмень, 1988.

12. Ильенков Э.В. Философия и культура. М., 1991.

13. Караковский В.А. Чтобы воспитание было успешным. М., 1989.

14. Колесников Л.Ф. Эффективность образования. М., 1991.

15. Лихачев Б.Т. Философия воспитания. М., 1995.

16. Оплетаяева Л.М. Развитие учащихся в школе, построенной на интеграции отечественных и зарубежных гуманистических идей. Диссертация. Тюмень, 1997.

17. Рапацкая Л.А. Духовное начало в человеческой истории. М., 1988.

18. Тейяр де Шарден П. Феномен человека. М., 1987.

19. Трушников Д.Ю. Воспитание в вузе: гуманистический аспект. Тюмень, 2006

20. Трушников Д.Ю. Воспитание в студенческом общежитии. Тюмень, 2006.

21. Трушников Д.Ю. реализация психолого-педагогической модели воспитания в инженерном вузе. Высшее образование сегодня. 2008. № 5.

22. Федосеев П.Н. Философия и интеграция науки. // Вопросы философии, 1978, №7.

23. Философия образования: Материалы Всерос. конф. (6 – 8 декабря 1995). Рязань, 1995.

24. Философские основания естественных наук. М., 1976.

25. Шадриков В.Д. Проблема системогенеза профессиональной деятельности. М., 1982.

26. Шакурова З.А. Социально-психологическая модель специалиста // Деловые игры и методы активного обучения: Межвуз. сб. науч. тр. Челябинск, 1993.

27. Шилова М.И. Изучение воспитанности школьников. М., 1992.

28. Щуркова Н.Е. Воспитание: новый взгляд с позиций культуры. М., 1997.

28. Щуркова Н.Е., Питюков В.Ю. Новые технологии воспитательного процесса. М., 1994.



# Самосовершенствование как мультидисциплинарная проблема

## ЧТО ТАКОЕ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ?

В Толковом словаре русского языка слово «совершенствоваться» определено как «становиться лучше, совершеннее; повышать свои знания, мастерство» [9, с. 681]. Первая часть слова «само...» означает направленность чего-либо на самого себя. Таким образом, самосовершенствование можно определить как деятельность, направленную на повышение своих знаний, мастерства.

Существует множество подходов к проблемам самосовершенствования и самовоспитания. Древнеиндийские религиозно-философские школы совершенствования личности (буддизм, джайнизм, миманса и чарвака) в конечном счете подчиняли задачам улучшения земной жизни человека. В древнем Китае доминирование этических начал в развитии личности, синтез гражданского и воинского совершенствования обосновывали Конфуций, Лао Цзы и др.

Гераклит, Сократ, Платон, Аристотель, Марк Аврелий, Плотий, Августин заложили основы нравственно-философского подхода к проблеме воспитания человека, где самовоспитание и саморазвитие личности рассматриваются как ее самореализация, как восхождение человека к самому себе. Демокрит, Сократ, Эпикур, Лукреций указывали на нравственность как цель саморазвития и жизни в целом. Плутарх, Сенека, Эпиктет обосновывали идеи стоицизма, требовавшие во имя самосовершенствования отказа от желаний, аскетизма.

Крылатое выражение Сократа «Познай самого себя» в эпоху Возрождения трансформируется в призыв «Сотвори себя сам». Сотворение себя через веру в духовное развитие обосновывали философы Августин, Фома Аквинский, Д. Бруно, Г. Лейбниц, Б. Спиноза. Представители немецкой классической философии И. Кант, И. Фихте, Г. Гегель, Ф. Шеллинг, Л. Фей-

ербах рассматривали такие проблемы, как смысл жизни в самом человеке; самоизменение человека в осознании своего бытия; диалектика индивидуально-личностного и социального в сущности человека [16].

Проблема самосовершенствования личности всегда интересовала российских философов, психологов и педагогов. Н.А. Бердяев рассматривал самосовершенствование через призму «возвышения» личности, Э.В. Ильенков — как психическое и духовное самоукрепление, С.Л. Рубинштейн видел в нем восхождение к «самому себе — лучшему», В.С. Соловьев отмечал, что совершенствование есть духовное самовосхождение человека [16].

Н.А. Бердяев считал, что личность «самотворится», и этот процесс совершается на протяжении всей человеческой жизни. Через осмысление понятий «самотворение личности», «движение изнутри», «реализация себя», он приходит к пониманию самосовершенствования личности как совокупности актов ее творческой реализации, в которых происходит созидание и определение личности.

М.М. Бахтин в своем понимании самосовершенствования отталкивается от двойственной природы человека, присутствия в его жизни ценностно-смысловых и пространственно-временных аспектов. По его мнению, такой подход к самосовершенствованию выводит нас на проблему самоопределения, которая подразумевает рассмотрение будущего личности. В смысловом отношении будущее выступает для человека как идеальное проецирование себя в будущее, как область, ценностно-мотивирующую личностное развитие. Тем самым смысловое будущее играет первостепенную роль в личностном самосовершенствовании.

Важным аспектом рассматриваемой проблемы самосовершенствования является выявление источника самосовершенствования. С.Л. Рубинштейн, исследуя роль в нем актов творческой само-

деятельности, отмечает, что они включают в себя то, что может сделать субъект не только с окружающими предметами, но и с самим собой [11]. По его мнению, «человек не только объект различных воздействий, но и субъект, который, изменяя внешнюю природу, изменяет и свою собственную личность» [11, с. 157–158]. Следовательно, здесь определяющими являются внутренние причины, а внешние выступают лишь в качестве условий. С.Л. Рубинштейн писал, что «развитие человека является в конце концов не чем иным, как становлением личности», которое в свою очередь является «не продуктом взаимодействия различных внешних факторов, а «самодвижением» субъекта» [11, с. 158]. Педагогический смысл этого высказывания состоит в том, что процессу самосовершенствования могут способствовать специально создаваемые условия, однако источники развития находятся в самом процессе развития как его внутренние причины.

Согласно точке зрения экзистенциальной психологии источники стремления человека к саморазвитию, самоактуализации находятся внутри него. К примеру, американский педагог Г. Кнеллер рассматривает самосовершенствование как самопознание и саморазвитие личности, не зависящее от внешнего мира [13].

С этим утверждением не согласна Е.Г. Скворцова, которая считает, что решающая роль в процессе самосовершенствования принадлежит социальным факторам, и объясняет это тем, что человек есть социальное существо [13, с. 21]. Он живет в обществе, выполняет установившиеся в нем правила и требования, осуществляет деятельность на благо этого общества, вступает в отношения, которые возникают между членами общества, (например, педагогами и учениками). Межличностные отношения во многом определяют изменения личности. Поэтому изменения в различных сферах нашего общества, в том числе и в

образовании, сказываются на процессе формирования человека.

Обобщив и проанализировав процесс самосовершенствования, исследователи М.А. Кисель и В.Д. Пекелис определяют самосовершенствование как стремление к достижению идеала [19, с. 5 – 11]. Л.Н. Куликова рассматривает самосовершенствование как специальную духовную деятельность человека, направленную на внутреннее облагораживание себя. Это стремление человека к развитию, обогащению своих личностных сил с тем, чтобы впоследствии иметь возможность самореализовываться на более высоком уровне, т.е. самосовершенствование является высшим уровнем саморазвития. В таком понимании целенаправленное саморазвитие есть психологический механизм самосовершенствования. Самосовершенствование есть продолжение и завершение саморазвития [7, с. 250].

Существует еще один подход к самосовершенствованию, согласно которому оно рассматривается как самоуправление, т.е. в виде процесса управления собой, своим поведением, своим психологическим состоянием. Это возможно вследствие того, что самосовершенствование личности решает те же задачи, что и процесс управления: выбор и постановка цели, планирование преобразовательной деятельности, организация и осуществление деятельности, контроль и анализ результатов, коррекция деятельности и результатов. К примеру, И.В. Алехина, Н.В. Матяш, В.Д. Симоненко даже определяют самосовершенствование как самоменеджмент (самоуправление) [19].

Самосовершенствование, по мнению В.И. Андреева, наряду с самопознанием, творческим самоопределением, самоуправлением и творческой самореализацией является одним из пяти базовых системообразующих компонентов саморазвития [2]. Данные компоненты выступают как «специфические виды человеческой деятельности».

Как пишет Ю.М. Орлов, «самосовершенствование представляет собой самовоспитание» [10, с. 8]. По мнению Л.И. Игнатовского «понятия “самовоспитание” и “самосовершенствование” в истории передовой этической мысли всегда ассоциировались с формированием в человеке положительных нравственных качеств и поэтому нет необходимости разрушать веками сложившиеся представления об этих поняти-

ях» [5, с. 29]. Е.Г. Скворцова в своем диссертационном исследовании пришла к выводу, что «самосовершенствование – более высокий уровень развития самовоспитания, который характеризуется наличием у личности определенного мировоззрения, относительно устойчивых жизненных целей и перспектив, твердой воли, навыков постоянного самопознания, самомобилизации, самодисциплины, самоконтроля» [13, с. 17].

### **О САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИИ, САМОВОСПИТАНИИ И САМООБРАЗОВАНИИ**

При первом взгляде на проблему самосовершенствования может показаться, что оно равнозначно процессу самовоспитания, однако это совсем не так. В.П. Киселев отмечает, что «нравственное самовоспитание не то же самое, что и нравственное самосовершенствование... Человек в принципе может сознательно воспитывать в себе и такие нравственные качества, которые вовсе не делают его более совершенным именно как человека, а наоборот, обезчеловечивают его. Нравственное самосовершенствование – это такое самовоспитание, которое делает человека способным служить общему благу, прогрессу человечества...» [19]. К.Д. Ушинский также подчеркивал определенность понятия «совершенство». «Не у каждого ли человека свой собственный взгляд на человеческое совершенство, и что одному кажется совершенством, то не может ли казаться другому безумием, тупостью или даже пороком?» [14, с. 13].

Итак, исходя из проведенного нами анализа, самосовершенствование и самовоспитание не являются тождественными понятиями. Самосовершенствование представляет собой более высокий уровень развития самовоспитания. Основными характеристиками этого уровня является наличие у личности определенного мировоззрения, относительно устойчивых жизненных целей и перспектив, твердой воли, навыков постоянного самопознания, самомобилизации, самодисциплины, самоконтроля, стремление к самообразованию. И самообразование, и самовоспитание предполагают наличие у человека определенного уровня развития самосознания или осознания самого себя как субъекта практической и познавательной деятельности, как личности, т.е. рефлексивное видение своего нрав-

ственного облика и интересов, ценностей, идеалов и мотивов поведения.

Следует также различать самосовершенствование, саморазвитие и саморегуляцию. Анализируя разные подходы к определению понятия «саморазвитие, многокомпонентность его структуры», мы согласны с определением Л.Н. Куликовой: «Саморазвитие личности – это процесс целенаправленного творческого изменения личностью собственных духовно-ценностных, нравственно-эстетических, деятельностно-практических, интеллектуальных, чувственных, характерологических особенностей для более успешного достижения своих жизненных целей и деятельности, контроль и оценка хода и результатов, а при необходимости стимулирование или корректирование своего поведения» [7, с. 250].

Можно сделать вывод о том, что понятия «самосовершенствование» и «самообразование» также не являются тождественными, так как различаются плоскости функционирования этих процессов. Самообразование лежит в плоскости познавательной активности личности и связано прежде всего с познавательными потребностями, с получением дополнительных знаний и умений. Самосовершенствование же предполагает целостную работу над собой и по развитию своих знаний, умений и навыков, и по развитию своих определенных личностных качеств, а это уже лежит в плоскости личностной активности человека.

Мы считаем целесообразным рассмотреть соотношение процесса самосовершенствования и процесса самоактуализации личности. Впервые понятие «самоактуализация» появилось в работах А. Маслоу [5, с. 113], и было связано с его иерархической классификацией базовых потребностей. Он выделил пять групп потребностей, каждая из которых состоит из нескольких менее общих потребностей и желаний. Основная потребность человека согласно данной теории – самоактуализация, стремление к самосовершенствованию и выражению самого себя. Она является наиважнейшей базовой потребностью человека и определяется как «стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей».

Другой представитель гуманистической психологии, К. Роджерс, создавая свою теорию личности, исходил из того,

что каждый человек обладает стремлением и имеет способность к личностному самосовершенствованию [4]. Самоактуализация – это потребность личности, которую возможно удовлетворить в процессе самосовершенствования. Поэтому, опираясь на взаимозависимость самоактуализации и самосовершенствования, можно предположить, что стремление личности к достижению высшей потребности – самоактуализации есть составной элемент способности к самосовершенствованию.

## САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ И ПЕДАГОГИКА

Исследования, связанные с разработкой проблемы самосовершенствования, достаточно хорошо представлены в отечественной педагогической литературе. Она затрагивалась в работах К.Д. Ушинского, Н.А. Добролюбова, А.И. Герцена, Л.Н. Толстого, В.Г. Короленко, Д.И. Писарева, С.Т. Шацкого, А.С. Макаренки, П.П. Блонского, В.А. Сухомлинского.

Видный российский педагог П.Ф. Каптерев писал: «К свойствам учителя (научным знаниям и педагогическому таланту), от которых весьма много зависит воспитательность обучения, нужно прибавить еще одно – постоянную работу учителя над своим собственным саморазвитием и усовершенствованием. Учитель должен учиться и сам, школа, в которой он учителствует, должна быть школой для обучения его самого, его уроки ученикам должны быть уроками и для него самого. Нет ничего хуже учителя, пришедшего к несчастной мысли, что он сам достаточно уже учен и развит; что ему не для чего и нечему больше учиться; что он может почивать на лаврах, успокоиться, так что отныне его задача просвещать только других, а не самого себя. Между таким учителем и учениками неизбежно прерывается та невидимая духовная связь, которая в истинной, настоящей школе соединяет их воедино, роднит и сдружает их, – потребность развития и работа над своим образованием» [6].

Проблемы формирования профессионализма педагога, задачи изучения процесса профессионального самосовершенствования учителя и создание модели современного специалиста рассматривались в работах В.К. Буряк, С.Б. Елканова, И.А. Зязюн, А.К. Марковой, В.А. Слатенина, Л.С. Подымовой и др. Они сходятся во мнении,

что самосовершенствование есть самоподготовка к творчеству.

Мы находим справедливым утверждение К.А. Абульхановой-Славской о том, что «целостность личности достигается лишь в целостном способе ее жизни» [1, с. 18], соответственно, профессиональное и личностное рассматривается нами как единое целое. При этом профессиональное самосовершенствование неотделимо от личностного. Это объясняется тем фактом, что в основе обоих лежит принцип саморазвития, определяющий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, приводящий к высшей форме жизнедеятельности личности – творческой самореализации.

Источником, запускающим процесс профессионального самосовершенствования педагогов, является рефлексивная деятельность, предполагающая:

- критический, беспристрастный анализ своего педагогического опыта, себя как профессионала;
- выделение проблем и способов их разрешения;
- выявление, самодиагностика своих сильных и слабых качеств как педагога-профессионала;
- уяснение соотношения «Я-идеального» и «Я-реального», их сравнение;

Рефлексивная программа деятельности способствует выстраиванию программы самосовершенствования, изменения, улучшения себя на год, на месяц, на неделю вперед.

Взаимосвязь профессионального и личностного самосовершенствования подчеркивает и И.А. Чемерилов, давая формулировку профессионального самосовершенствования, и предлагает добавить в структуру профессионально-педагогического самосовершенствования такой компонент, как профессиональное самосознание педагога. Согласно определению И.А. Чемериловой профессиональное самосовершенствование педагога это «целенаправленная, систематическая, высокоорганизованная и творческая деятельность, которая заключается в самостоятельном углублении и расширении профессионально-педагогических знаний, развитии педагогических умений, способностей, профессионально значимых качеств личности, имеющая своей целью непрерывный рост педагогического мастерства и личностное самосовершенствование» [18].

А.В. Шлома считает необходимым обобщить и расширить компонент самосознания, который входит в структуру самосовершенствования, и обозначить его как «лично-профессиональная рефлексия» [19, с. 63 – 64]. Она отмечает, что самосознание прежде всего есть результат таких процессов как самонаблюдение, самоанализ, самопознание, самооценка, которые, в свою очередь, являются элементами процесса рефлексии и имеют большое значение для самосовершенствования человека. А.В. Шлома выделяет понятие «лично-профессиональное самосовершенствование» и определяет его как систематическую, творческую деятельность, направленную на внутреннее облагораживание человека, предусматривающую самостоятельное расширение профессионально-педагогических знаний и умений (самообразование), развитие профессиональных и личностных способностей, свойств и качеств (самовоспитание), осознание себя как субъекта деятельности и социума (лично-профессиональная рефлексия) [19, с. 52]. Таким образом, в структуре самосовершенствования можно выделить три основных компонента: самообразование, самовоспитание и лично-профессиональную рефлексия.

С точки зрения Н.Д. Брагиной, основными компонентами самосовершенствования являются самообразование и самовоспитание [19, с. 44]. При этом под самообразованием она понимает целенаправленную познавательную деятельность, управляемую самой личностью, приобретение систематических знаний в какой-либо области науки. Источником здесь является потребность в самообразовании, которая включает в себя такие элементы, как потребность в информации, с целью ориентации человека в окружающей среде, потребность в овладении умениями, навыками, способами, средствами и приемами познавательной деятельности, потребность в умении предугадать результаты деятельности, получить положительные эмоции. Социально-педагогическая значимость самообразования состоит в направленности данного процесса на познавательное развитие личности, раскрытие индивидуальных и творческих способностей человека, что позволяет ему самореализовываться в профессиональной деятельности.

Н.Б. Харчина в своей работе под профессиональным самосовершенствованием педагога понимает «относительно самостоятельный вид внутренней деятельности, направленной на принятие и усвоение (интериоризацию) внешних, в основном нормативно установленных требований к его личности», как стремление педагога повышать свои знания и мастерство, развивать свои личностные и профессиональные качества [17, с. 206].

И.А. Зимняя, определяя профессиональное самосовершенствование личности, обращает внимание на то, что это сложный вид деятельности, направленный прежде всего на формирование себя как специалиста, и показывает, что самосовершенствование осуществляется посредством активизации самообразования и самовоспитания, через борьбу противоречий и их разрешение [4].

Такие исследователи, как В.А. Слостенин и С.Б. Елканов, отождествляют понятия профессионального самосовер-

шенствования и профессионального самовоспитания и выражают близкую точку зрения в понимании смысла этих понятий. С.Б. Елканов считает, что процесс самосовершенствования начинается с осознания потребности в самовоспитании, которая выступает в качестве пускового механизма последующей работы над собой, а основным результатом профессионального самосовершенствования является оптимальное соответствие между его личностными качествами и выполняемой профессиональной деятельностью [3, с. 14]. В.А. Слостенин видит в потребности в самосовершенствовании движущую силу и источник самовоспитания учителя, в основе которого, как и в основе деятельности учителя, лежит противоречие между мотивом и целью [14]. Следовательно, когда педагогическая деятельность приобретает в глазах учителя личностную, глубоко осознанную ценность, тогда и проявляется потребность в самосовершенствовании, запускается система действий по самосовершенство-

ванию, характер которых во многом предопределяется содержанием профессионального идеала.

Н.Б. Харчина считает, что личностно-профессиональное самосовершенствование в условиях современного общества имеет причинно-следственную зависимость: с одной стороны, это социальный заказ, предъявляемый обществом (причина), с другой стороны, — важнейшее качество личности педагога (следствие) [17]. То есть самосовершенствование есть динамический, социальный по своей природе процесс, зависящий от развития общества, которое предъявляет все новые и новые требования к человеку. Удовлетворение этих требований побуждает личность к постоянному совершенствованию, к систематической работе над собой, а от науки требует междисциплинарного подхода для теоретического анализа данной проблематики, выработки рекомендаций и составления методик для реализации практической педагогико-воспитательной деятельности.

## Литература

1. *Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни. М., 1991.
2. *Андреев В.И.* Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Казань, 1988.
3. *Елканов С.Б.* Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. М., 1989.
4. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. М., 2001.
5. *Игнатовский Л.И.* Нравственное самовоспитание личности в условиях развитого социализма. М., 1979.
6. *Каптерев П.Ф.* Избранные педагогические сочинения. М., 1982.
7. *Куликова Л.Н.* Проблемы саморазвития личности. Хабаровск, 1997.
8. *Маслоу А.Г.* Самоактуализация //

- Психология личности: тексты. М., 1982.
9. *Ожегов С. И., Шведова И.Ю.* Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений /Российская академия наук. М., 1995.
  10. *Орлов Ю.М.* Самопознание и самовоспитание характера. Беседы психолога со старшеклассниками. Книга для учителя. М., 1987.
  11. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб., 2000.
  12. *Рувинский Л.И.* Самовоспитание личности. М., 1984.
  13. *Скворцова Е.Г.* Формирование у студентов педагогического вуза готовности к профессиональному самосовершенствованию: дис. ...канд. пед. наук. Кострома, 1996.
  14. *Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н.* Педагогика. М., 2000.

15. *Ушинский К.Д.* Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 5. М., 1990.
16. *Философский энциклопедический словарь.* М., 2002.
17. *Харчина Н.Б.* Профессиональное самосовершенствование педагога как субъекта воспитательной деятельности в процессе аттестации: дис. ...канд. пед. наук. Кострома, 2000.
18. *Чемерилова И.А.* Формирование готовности будущих педагогов к профессиональному самосовершенствованию. Чебоксары, 1999.
19. *Шлома А.В.* Личностно-профессиональное самосовершенствование как средство подготовки учителей к инновационной деятельности: дис. ...канд. пед. наук. Брянск, 2004.

А.А. Рывлина,  
Московский технический университет связи и информатики

# Профессионально-технические аспекты оперирования электрическими схемами в подготовке разработчиков радиоэлектронной аппаратуры

Умение оперировать электрическими схемами (умение выполнять и читать их) является неотъемлемой составляющей профессиональной деятельности специалистов, работающих во многих отраслях науки и техники. В частности, в автомобилестроении это умение

необходимо разработчикам электродвигателей, а в авиастроении — специалистам в области создания средств связи и радиолокационного взаимодействия с наземными службами.

Особенно важную роль оперирование электрическими схемами игра-

ет в работе инженеров телекоммуникаций, непосредственно участвующих в создании вычислительной, медицинской, бытовой и других видов радиоэлектронной техники. Материальной базой этой техники, как известно, является радиоэлектронная аппаратура,

представляющая собой совокупность различных устройств и приборов, работающих на основе использования явлений электромагнетизма и состоя-

входящие в графическую конструкторскую документацию на изделия радиоэлектронной техники.

Поэтому специалисты в области со-

стов в области радиоэлектронной техники практически невозможна.

Поэтому в процессе обучения в вузе важно формировать у студентов сис-

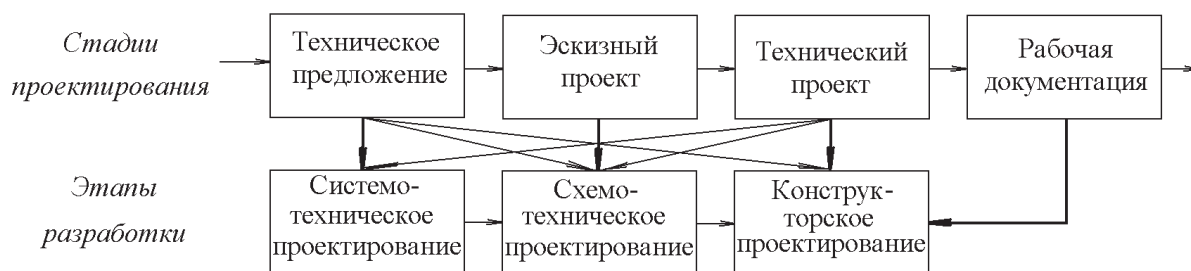


Рис. 1. Последовательность разработки радиоэлектронной аппаратуры

щих из электрических цепей разной степени сложности.

### ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ РАДИОЭЛЕКТРОННОЙ АППАРАТУРЫ

Особенностями промышленной разработки радиоэлектронной аппаратуры являются следующие:

1. Разработка аппаратуры традиционно осуществляется в рамках стандартной структуры стадий, регламентируемых ГОСТ 2.103-68, а именно — технического предложения, эскизного и технического проекта, подготовки рабочей конструкторской документации. Данные стадии промышленного проектирования определяют выработанную практикой логическую последовательность создания нового изделия в любой отрасли науки и техники.

2. В практике проектирования радиоэлектронной аппаратуры может быть выделен ряд этапов, обусловленных спецификой процессов, которые лежат в основе ее функционирования: системотехническое проектирование (разработка оптимальной структуры изделия); схемно-техническое проектирование (выработка принципиальных решений построения отдельных функциональных частей и изделия в целом); конструкторское проектирование (создание конструкции изделия).

3. Основу инженерной деятельности разработчиков радиоэлектронной аппаратуры, по существу, составляют определение ее структуры и расчет параметров электрических цепей разной степени сложности. В качестве средства описания структуры и разъяснения принципов работы этих цепей служат символические изображения, называемые электрическими схемами и

здания радиоэлектронной аппаратуры должны иметь четкое представление о взаимосвязях отдельных стадий и этапов ее проектирования, а также о наиболее часто используемых на каждом из них разновидностях электрических схем.

### ВЗАИМОСВЯЗЬ СТАДИЙ И ЭТАПОВ ПРОЕКТИРОВАНИЯ РАДИОЭЛЕКТРОННОЙ АППАРАТУРЫ

Последовательность разработки радиоэлектронной аппаратуры наглядно представлена на рис. 1, из которого видно, что каждой стадии соответствует характерный этап проектирования. Системотехническое проектирование составляет основу технического предложения, схемно-техническое — эскизного проекта, а конструирование является прерогативой технического проекта и стадии подготовки рабочей документации (их взаимосвязь показана утолщенными стрелками). Тем не менее одновременно происходит также и постоянное взаимодействие между всеми этапами и стадиями. Так, например, на стадии технического предложения основной является разработка оптимальной структуры, но эта задача не может быть решена без выбора наиболее важных в принципиальном отношении схем элементной базы и без определения контуров конструкции.

Особо следует отметить, что без знания электрических схем, понимания их роли и места в структуре графической конструкторской документации на изделия радиоэлектроники, умения оперировать ими как графическими объектами, а также использовать в качестве основы для инженерных расчетов, профессиональная деятельность специали-

темный подход к изучению электрических схем не только как к незаменимому инструменту изучения разных электротехнических дисциплин, но и как к средству объединения всех звеньев технической подготовки в единую конструкцию высшего образования в области радиоэлектроники. Кроме того, необходимо четко фиксировать в сознании будущих специалистов, что в зависимости от назначения схемы имеют разную степень подробности отображения функционального состава изделий и подразделяются на типы.

### ТИПЫ И ПРИРОДА ЭЛЕКТРИЧЕСКИХ СХЕМ

Известно, что в практической деятельности инженеров чаще всего используются три типа электрических схем: структурные, функциональные и принципиальные. Структурные схемы предназначены для общего ознакомления со структурой изделия, функциональные используются для исследования процессов, протекающих в отдельных функциональных частях или в изделии в целом, принципиальные содержат полный элементный состав изделия и служат основой для разработки конструкции. Соответственно, в процессе обучения в вузе при раскрытии назначения и особенностей конкретных типов электрических схем следует четко определять, какие формы оперирования этими схемами (выполнение, чтение) являются наиболее характерными для различных стадий и этапов создания изделий радиоэлектронной аппаратуры. Основой для такого подхода могут служить результаты анализа входящих в них конкретных видов работ, приведенные в табл. 1.

Кроме того, при обучении оперированию электрическими схемами следует учитывать их комплексную трие-

Статья публикуется по рекомендации В.А. Гервера, доктора педагогических наук, профессора кафедры инженерной и компьютерной графики Московского технического университета связи и информатики

Таблица 1

## Использование основных типов электрических схем в создании радиоэлектронной аппаратуры (СЭС, СЭФ, СЭП)\*

Стадия разработки 1. Техническое предложение			
Этапы проектирования	Перечень работ	Типы используемых схем	Формы оперирования схемами
<i>Система технического</i>	1. Анализ технического задания	СЭС (при наличии)	Чтение СЭС
	2. Библиографические и патентные исследования	СЭС, СЭФ, СЭП	Чтение СЭС, СЭФ и СЭП
	3. Разработка оптимальной структуры изделия	СЭС	Выполнение СЭС
<i>Схема технического</i>	4. Выбор элементной базы	СЭП	Работа с УГО функциональных частей РЭА
Стадия разработки 2. Эскизный проект			
<i>Схема технического</i>	1. Разработка принципиальных решений построения отдельных блоков	СЭС, СЭФ, СЭП	Чтение СЭС. Выполнение СЭФ и СЭП
	2. Составление полной СЭП устройства	СЭС, СЭФ, СЭП	Чтение СЭС и СЭФ. Выполнение СЭФ и СЭП
	3. Дополнение СЭП элементами контроля, управления, защиты	СЭФ, СЭП	Чтение СЭФ. Выполнение СЭФ и СЭП
	3. Расчет параметров элементов схемы	СЭП	Чтение СЭП
	4. Составление перечня элементов схемы	СЭП	Выполнение и чтение СЭП
Стадия разработки 3. Технический проект			
<i>Конструкторский</i>	1. Разработка печатных плат и конструкции изделия	СЭФ, СЭП	Чтение СЭФ и СЭП
	2. Разработка чертежа общего вида изделия	СЭП	Чтение СЭП
Стадия разработки 4. Рабочая документация			
<i>Конструкторский</i>	1. Детализация	СЭП	Чтение СЭП
	2. Разработка сборочного чертежа изделия	СЭП	Чтение СЭП

Примечания:

СЭС – схема электрическая структурная;

СЭФ – схема электрическая функциональная;

СЭП – схема электрическая принципиальная.

УГО – условные графические обозначения.

РЭА – радиоэлектронная аппаратура.

диную природу. Как видно из таблицы 2, за условной формой схем кроется определенная содержательная основа (отображаемые электрические

функциональных частей радиоэлектронной аппаратуры и отображаемых электрических связей). И, наконец, схемы зачастую выступают в роли графических

Для достижения максимальной эффективности такую работу необходимо осуществлять на протяжении всего времени пребывания студентов

Таблица 2

## Триединая природа электрических схем

I. Содержательная основа	II. Графические объекты	III. Графические конструкторские документы
I.1. Физические и химические процессы в электронных приборах.	II.1. Графика условных графических обозначений функциональных частей радиоэлектронной аппаратуры.	III.1. Типы схем, их роль и место в процессе разработки радиоэлектронной аппаратуры.
I.2. Отображаемые принципы преобразования сигналов.	II.2. Графика отображаемых электрических связей.	III.2. Компоновка чертежа.
I.3. Отображаемые принципы построения систем радиоэлектронной аппаратуры.	II.3. Схемы – иллюстрации.	III.3. Правила оформления согласно ЕСКД.

процессы). Они также обладают свойствами графических объектов (графика условных графических обозначений

конструкторских документов, входящих в состав документации на изделия радиоэлектронной техники.

в вузе с учетом постоянного возрастания их компетентности в области радиоэлектроники.

## Дидактический процесс в юридических вузах, осуществляющих подготовку специалистов в сфере экономической безопасности

### СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНОГО ЗАКАЗА

Обоснование содержания образования — одна из важнейших и традиционных задач дидактики. Учитывая социальную сущность и педагогическую принадлежность содержания образования, его можно определить как педагогическую модель социального заказа, обращенного к образовательной системе. Эта модель имеет многоуровневую, иерархическую структуру. На высшем уровне общетеоретического представления содержание образования фиксируется в виде обобщенного системного знания о составе, элементах, структуре и функциях социально-го опыта, передаваемого студентам.

Подходы к решению проблемы содержания образования зависят от социального заказа, целей образования и обучения.

Дидактический процесс в вузах, осуществляющих подготовку будущих специалистов сферы экономической безопасности Российской Федерации, его содержание и организация объективно зависят от уровня развития юридических наук, разработки соответствующих профессиональных технологий, организационной структуры включенных в эту сферу ведомств, способов защиты государственных экономических интересов.

Выпускник высшего юридического учебного заведения должен быть всесторонне подготовлен к выполнению своих функциональных обязанностей в любых условиях. Эту зависимость выражает диалектический принцип соответствия содержания обучения в юридическом вузе потребностям профессиональной деятельности специалиста в сфере экономической безопасности.

Содержание профессионального юридического образования должно не

только соответствовать современному уровню развития правовых наук, но и обеспечивать опережающий характер обучения.

Своего рода ограничительным фактором при формировании содержания образования являются: бюджет учебного времени (как правило, ограниченный), состояние учебно-методического обеспечения и материально-техническая база образовательного учреждения.

Содержательная сторона обучения определяется характером будущей профессиональной деятельности специалиста и отражается в учебных дисциплинах, которые включены в учебные планы конкретного юридического вуза. В содержании обучения студентов учитывается специфика специальностей и специализаций, по которым организована их профессиональная подготовка.

Содержание обучения определяется, с одной стороны, как целое для учебных заведений отдельного ведомства системы экономической безопасности Российской Федерации, а с другой — как частное для изучения отдельных предметов. Первое отражается в государственных образовательных стандартах высшего образования и ведомственных дополнениях, а второе — в программах учебных дисциплин, необходимых для подготовки специалистов определенной квалификации. И то, и другое должно быть научно обосновано и носить системный характер.

Учитывая то, что подготовка юридических кадров — это одно из направлений образования, подчиняющееся всем законам и принципам дидактики высшей школы, можно определить понятие содержания юридического образования как специально отобранную и признанную государством систему знаний, умений и навыков, необходимых будущим специалистам сферы экономической безопасности

для эффективного, экономически целесообразного, творческого, общественно полезного осуществления профессиональной деятельности.

Принципы формирования содержания образования с точки зрения общих дидактических концепций отражены в работах Ю.К. Бабанского, З.Д. Жуковской, И.К. Журавлева, И.А. Зимней, В.Г. Казановича, В.В. Краевского, В.С. Леднева, И.Я. Лернера, Н.А. Селезневой, М.Н. Скаткина и других ученых. Они рассматривали проблему содержания образования в контексте целей образования, принципов обучения и дидактических закономерностей учебного процесса.

Вопросам содержания высшего профессионального образования посвящены также труды С.И. Архангельского, С.Я. Батышева, Е.П. Белозерцева, А.А. Вербицкого, Р.Е. Горбатовой, В.В. Карпова, Н.В. Кузьминой, Л.Н. Макаровой, И. Б. Моргунова, А.Г. Пашкова, Ю.Л. Полевого, В.А. Слестенина, В.М. Соколова, А.И. Субетто, С.А. Тихомирова, А.Н. Ходусова и др.

Вместе с тем приходится констатировать, что глубина разработки содержания юридического образования на сегодняшний день остается весьма незначительной. Это объясняется тем, что в прямой постановке данная задача ранее не рассматривалась.

Проектированию содержания конкретной учебной дисциплины в вузе посвящены работы О.В. Долженко, З.С. Лукиной, С.Е. Мальханова, С.И. Мещеряковой, П.И. Образцова, Т.Д. Потоповой, А.В. Смирнова, В.А. Стародубцева, А.Л. Суханова, Е.И. Трофимовой, В.Л. Шатуновского и др. Следует отметить, что все они выполнены в основном на материале фундаментальных и общепрофессиональных дисциплин.

Анализ научно-педагогических источников позволяет выделить основные компоненты содержания образо-

вания. К ним относятся: система знаний об объективном мире и законах его развития; совокупность умений и навыков для применения этих знаний в повседневной жизни и профессиональной деятельности; опыт творческой деятельности; система мировоззренческих и поведенческих качеств личности, ее убеждений и идеалов.

Названные компоненты содержания являются взаимосвязанными, хотя каждый из них вполне специфичен по своим функциям в развитии личности и по способам приобретения совокупности умений и навыков. В свою очередь, они обеспечивают формирование значимых профессиональных качеств личности студента, общего интеллектуального и практического опыта осуществления конкретных видов деятельности. Усваиваются умения и навыки путем неоднократного прямого и вариативного воспроизведения.

В настоящее время в вузах системы обеспечения экономической безопасности Российской Федерации отбор содержания юридического образования, как правило, осуществляется либо экспертным путем с привлечением заказчиков подготовки соответствующих специалистов, либо авторитарно-интуитивно ведущими специалистами факультетов. Последний из названных подходов, к сожалению, часто приводит к борьбе кафедр за учебные часы, что в конечном итоге отрицательно сказывается на качестве содержания образовательных программ.

На наш взгляд, в современных условиях информатизации высшей юридической школы наиболее целесообразно отбор содержания проводить на основе теории дидактического единства содержательной и процессуальной сторон обучения. Сформулированные в рамках названной теории принципы и критерии формирования содержания образования позволяют педагогу вуза на научной основе реализовать в учебном процессе определенные им цели обучения.

### **ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ**

Анализ педагогической литературы позволяет сформулировать основные принципы и критерии отбора содержания учебного материала, широко используемые сегодня в российской высшей школе.

В качестве основных принципов

формирования содержания можно выделить следующие:

1. Принцип генерализации — концентрации содержания вокруг ведущих концепций, идей и закономерностей науки, на которой базируется учебная дисциплина.

2. Принцип научной целостности (рассматриваемые разделы, модули, темы являются частью учебной дисциплины).

3. Принцип обеспечения внутренней логики науки (является базой для учебной дисциплины).

4. Принцип дидактической изоморфности (при дидактической обработке научной системы знаний требуется по возможности сохранить основные элементы теории и создать условия для раскрытия природы этих элементов и характера связи между ними, так как структура должна служить эталоном для сравнения целей и результатов обучения).

5. Принцип соответствия содержания обучения содержанию профессиональной деятельности будущих специалистов в сфере экономической безопасности Российской Федерации.

6. Принцип единства содержания обучения (выражает необходимость учета связей, существующих между различными учебными дисциплинами, в целях создания в сознании будущего специалиста целостной научной картины, служащей основой его последующей профессиональной деятельности).

7. Принцип перспективности развития научного знания.

8. Принцип учета отечественного и международного опыта формирования содержания учебных программ, реализуемый с помощью методов исторического анализа и сравнительной оценки содержания образования в разных странах.

### **ОТБОР СОДЕРЖАНИЯ ЮРИДИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

С нашей точки зрения отбор содержания юридического образования целесообразно производить исходя из:

- степени отражения в содержании образования задач формирования всесторонне развитой личности;
- научного и практического уровня содержания наук;
- соответствия сложности содержания реальным учебным возможностям обучающихся;
- соответствия объема содержания

имеющемуся времени на изучение данного предмета;

- соответствия содержания имеющимся технологической (учебно-методической) и материально-технической базам.

Следует отметить, что опора на названные принципы и критерии при отборе содержания юридического образования не исключает необходимость соотнесения их с запросами профессиональной деятельности специалистов в сфере экономической безопасности, а также требованиями общества к личности вообще, и в частности к личности юриста. Резюмировать сказанное можно словами современного педагога-исследователя В.В. Краевского, который отмечает, что содержание образования — это категория педагогическая, она переводит социальный заказ, формируемый обществом, «на язык педагогики». Разрабатывая содержание образования, педагог-ученый тем самым раскрывает и конкретизирует социальный заказ средствами своей науки, а преподаватель, реализуя в практической деятельности это содержание, тем самым выполняет этот заказ.

Одним из методологических оснований для решения возникающих при отборе содержания теоретических и прикладных задач является утвердившееся в педагогике положение о том, что учебный предмет представляет собой не результат проецирования соответствующей отрасли науки на вузовское обучение, а итог дидактической переработки определенной системы знаний, умений и навыков, необходимых для овладения интеллектуальной, практической, социальной или духовной деятельностью.

В настоящем исследовании не ставилась задача разработать целостную систему основополагающих положений и требований, руководствуясь которыми преподаватель может приступить к созданию учебных дисциплин. Речь идет лишь о том, чтобы отметить обобщенно-формализованную модель, отражающую логику процесса формирования содержания учебной дисциплины и его структуры для представления их в рамках информационной консультационной службы.

Сравнительно подробно процедура отбора содержания учебной дисциплины рассмотрена в работах В.П. Беспалько, А.А. Вербицкого, В.В. Гусева, В.М. Косухина, Д.Г. Левитеса, В.С. Лед-



нева, В.П. Мизинцева, Н.В. Молотковой, П.И. Образцова, Ю.Д. Ражева и др. Так, например, при описания содержания учебного предмета В.П. Беспалько вводит понятие «учебные элементы – объекты, явления и методы деятельности, отобранные из науки и внесенные в программу учебного предмета». Данный подход представляется шагом вперед по отношению к эмпирико-интуитивному выведению критериев отбора учебного материала из дидактических принципов. Еще более радикальным шагом следует считать подход к определению оценки объема содержания (информационной емкости) учебной дисциплины, предложенный В.М. Косухиным и В.П. Мизинцевым. Он основан на построении графоматематической модели учебной информации, с помощью которой можно получить численные характеристики, отражающие объем содержания учебной дисциплины с учетом ее сложности. Подробнее обоснуем и раскроем основные положения указанного подхода.

#### МЕТОД ГРАФОВОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

Центральным звеном интересующего нас подхода является представление смысловой структуры учебной информации с помощью метода графового моделирования. При этом под графом следует понимать множество элементов содержания, построенных в определенных связях и отношениях. Граф отражает выбранный преподавателем замысел построения и изложения учебного материала. В нем все вершины (элементы) располагаются на горизонтальных линиях, каждая из которых соответствует выделенному основанию графа. Для его построения сначала формируется спецификация оснований, представленных в определенной в соответствии с принятой преподавателем логикой изложения материала последовательности, а затем отбираются сами элементы графа. Это дает возможность наиболее полно, компактно и наглядно отразить все элементы знаний в данном объеме материала. При расчете количественных характеристик учитываются такие параметры, как количество в содержании учебной дисциплины информационно-смысловых элементов, энтропийная характеристика, степень абстрагирования и ко-

эффициент неполноты графа. Объем информации в этом случае рассчитывается по формуле

$$V^{(J)} = J_1 J_2 \Phi(V), \quad (1)$$

где  $J_1$  – количество смысловых единиц содержания учебной дисциплины или количество элементов графа в графовой модели;  $J_2$  – энтропийная характеристика, определяющая степень упорядоченности элементов содержания учебной дисциплины.

Для того чтобы определить величину информации  $J_2$ , необходимо изменить энтропию данной совокупности элементов от максимума до нуля. Для этого множество смысловых элементов, находящихся в неупорядоченном состоянии, приводятся к виду упорядоченной структуры графа. Объем информации  $J_2$  вычисляется по формуле

$$J_2 = J_1 \log_2(J_1 + 1), \quad (2)$$

где  $J_1+1$  показывает, какую величину информации необходимо переработать с целью упорядочения одной семантической единицы в общей модели содержания учебной дисциплины.

Степень абстрагирования ( $\Phi(V)$ ) определяется по формуле полного графа:

$$\Phi(V) = \log k_{cp} \left[ (k_{cp}-1) J_1 + 1 \right], \quad (3)$$

Таким образом, представив материал в виде модели и применив соответствующий математический аппарат, можно измерять объем учебной информации, включаемой в содержание учебной дисциплины.

Используя семантический граф, можно рассматривать содержание учебной дисциплины как совокупность связанных между собой определенным образом элементов, усвоение которых обеспечивает усвоение содержания дисциплины в целом.

При построении информационных графовых моделей сложных структур содержания учебной дисциплины, помимо типовых операций, следует выделить структуру более высокого уровня – информационный блок. Он представляет собой законченный по смыслу многократно используемый фрагмент определенной предметной области и включает несколько типовых операций.

Построение информационно-графовой модели алгоритма целесообразно осуществлять в два этапа. Сначала на основании схемы алгоритма строится функциональный семантический граф, вершинами которого являются входящие в содержание учеб-

ной дисциплины типовые структуры, а «ребра» соответствуют функциональным связям между ними.

Функциональный граф дает возможность проанализировать связи всех функциональных узлов содержания и выделить те из них, которые не несут информационной нагрузки и не включаются в информационно-графовую модель как самостоятельные семантические единицы.

На втором этапе выделенные с помощью функционального графа элементы типовых структур раскрываются через «деревья» соответствующих типовых операций. Таким образом строится графовая модель содержания учебной дисциплины.

Следует указать, что основная сложность при проведении измерений заключается в выделении семантической единицы информации, которая содержится в том или ином учебном материале. В связи с этим целесообразно разграничить понятия семантических единиц, используемых для измерения объема информации содержания учебной дисциплины (раздела, модуля, темы) и конкретного занятия. Причина разграничения обусловлена целями проводимых измерений. «Под семантической единицей информации, которая содержится в той или иной программе учебной дисциплины, следует понимать сложные и простые понятия, а также конкретные определения, следствия, законы, правила, события факты и др., представленные в лингвистико-знаковой форме, не содержащие семантической и прагматической избыточности и рассматриваемые только в программе учебной дисциплины».

Целью измерения информационной емкости содержания темы (модуля, раздела) и конкретного занятия является определение допустимых объемов учебного материала, которые могут быть предложены обучающимся. При построении семантического графа конкретного занятия целесообразно учитывать внутрипредметные связи. Это, с одной стороны, позволяет построить полный семантический граф темы, а с другой – дает более точную и удобно представленную с помощью персональных электронно-вычислительных машин ее структурно-логическую схему.

При проведении таких измерений целесообразно учитывать возможности пропускной способности каналов человеческого восприятия и памяти.

В их основе лежат экспериментально полученные данные о пропускной способности человеческой памяти, которая обычно делится на три уровня: непосредственную (оперативную), кратковременную и долговременную.

Оперативная память — такой временной канал, содержание которого столько времени находится в сознании (и, следовательно, им можно непосредственно оперировать), сколько времени информация находится в самом канале. Время и пропускная способность оперативной памяти зависят от возраста. Для возраста студентов юридического вуза, например, можно принять время присутствия за 9-10 с, а пропускную способность — 16-18 бит/с, таким образом, объем памяти оказывается равным примерно 160 бит.

Кратковременная память имеет значительно меньшую пропускную способность (примерно 0,5 бит/с), но содержание ее сохраняется от нескольких минут до нескольких часов. Если часть содержания оперативной памяти переходит в кратковременную, соответствующая часть последней стирается ввиду ограниченности объема (несколько тысяч бит). С еще меньшей скоростью, примерно 0,05 бит/с, информация из кратковременной памяти переходит в долговременную, объем которой для всех практических целей можно считать беспредельным, а время присутствия информации в памяти колеблется между несколькими месяцами и годами.

Следует особенно отметить, что новое понятие несет в среднем 50 бит информации. Тогда с учетом приведенных выше параметров кратковремен-

ной памяти для перехода этого понятия в нее требуется примерно 100 с. Допуская, что одинаково интенсивная работа обучающегося может длиться непрерывно 30 мин, он может выучить за это время 18 понятий на уровне кратковременной памяти. При переходе понятия из оперативной в кратковременную память его информационное содержание снижается примерно до 15 бит. Следовательно, за те же 30 минут можно выучить примерно 6 понятий на уровне долговременной памяти, при повторении материала через некоторое время можно увеличить это количество до 12, то есть две трети содержания надолго закрепляется в памяти.

Данные оперативной памяти, пока не использованные, также имеют значение. В частности, если объем этой памяти составляет примерно 150-160 бит, нельзя давать в одном фрагменте обучающей программы 3-5 понятий, иначе между этими понятиями не образуется смысловое целое.

Таким образом, при построении графосемантической модели содержания темы (модуля, раздела) есть возможность разделить учебный материал по видам занятий, учитывая, что на лекции целесообразно вводить не более 12 новых понятий, а на практическом занятии с использованием обучающих систем — не более пяти. Следовательно, при построении графосемантической модели конкретного занятия указанное выше количество понятий выступает как ограничение графа.

Реализация описанного подхода позволила нам при отборе содержания учебной дисциплины «Граждан-

ское право» произвести выбор семантических единиц — ключевых дидактических категорий и понятий, без знания которых формирование у будущих специалистов в сфере экономической безопасности значимых профессиональных качеств не представляется возможным. Использование указанного подхода позволило также провести анализ достаточности и избыточности выявленных учебных элементов модуля. С этой целью исследовались междисциплинарные и внутрипредметные связи, т.е. выявлялись те категории и понятия, которые ранее уже были введены в оборот при изучении курса «Гражданское право» или же рассматривались в рамках других учебных дисциплин специального цикла.

Результаты отбора содержания наводят, как правило, свое отражение в учебной программе и тематическом плане. Однако их наличие не исключает дальнейшей творческой работы преподавателя над структурой учебной дисциплины. Наш опыт проектирования и конструирования содержания специальных юридических дисциплин показывает, что в основу структурирования содержания учебного материала целесообразно положить системный подход. Это объясняется тем, что сама структура дидактической системы весьма устойчива, так как связи между отдельными ее элементами довольно жестко определены логикой науки и психолого-педагогическими требованиями, предъявляемыми как к учебной дисциплине, так и к технологии обучения в целом.

С.В. Солина,

Калининградский государственный технический университет

## Формирование профессионального вербального общения юристов в процессе изучения русского языка

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЕРБАЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ

Профессиональная деятельность юриста требует развитых речевых умений общения, т.к. «в профессиональной деятельности юриста доля общения составляет около 80%» [1].

Профессиональное вербальное общение юриста — сложный целенаправленный процесс, предусматривающий решение какой-либо юридической проблемы. Сложность прежде всего заключается в умении работать с людьми, информацией, касающейся всех

сфер человеческой деятельности. Целенаправленность состоит в умении всесторонне оценить ситуацию и найти правильный (часто единственный) подход к решению проблемы. Это предполагает владение устной и письменной речью на высоком уровне. Кроме того, профессиональное общение юриста, как известно, регламентировано процессуальным законодательством.

Статья публикуется по рекомендации Н.В. Самсоновой, доктора педагогических наук, профессора кафедры педагогики и психологии Российского государственного университета имени И. Канта.

## **КАК ПОДГОТОВЛЕН СОВРЕМЕННЫЙ ЮРИСТ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ВЕРБАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ**

Рассмотрим проблемы речи молодых следователей, адвокатов и судей (со стажем работы до трех лет по специальности), прослушавших курсы дисциплин «Русский язык и культура речи», «Стилистика русского языка» и других предметов по речевой подготовке (в зависимости от программы конкретного вуза). Выводы о недостатках речи молодых специалистов по юриспруденции станут педагогическими предпосылками в разработке методов формирования умений профессионального вербального общения и корректирования содержания учебного материала для студентов-юристов.

Проведенное нами исследование (наблюдение, опрос, изучение обвинительных заключений, ходатайств, судебных приговоров и решений, перевод на другой язык) выявило у юристов (участвовало 36 человек) следующие типичные проблемы в профессиональном общении. Так, у каждого следователя в процессуальных документах существуют ошибки в логической обоснованности, убедительности изложения обстоятельств дела. Выявлены также неточности в интерпретации чужой речи, т. е. сокращения, изменение сути речи опрошенных граждан, излишнее описание обстоятельств, не имеющих отношения к делу. В итоге данные недочеты приводят к неправильному истолкованию истинных обстоятельств совершенного преступления. Кроме того, государственные обвинители (в нашем случае молодые следователи и прокуроры) недостаточно понятно формулируют и обосновывают свои мысли в судебных заседаниях. Подготовленная речь частично решает данную проблему, но изменение обстоятельств дела в судебном заседании создает препятствия для обоснования обвинения, поэтому речь становится неуверенной, с орфоэпическими ошибками (возбуждено, осужден) в профессиональных терминах и общеупотребительных словах. В письменных обвинительных заключениях бывают ошибки в употреблении причастных и деепричастных оборотов, часто пропускаются юридические термины, что создает проблему в понимании обстоятельств дела у участников судебного разби-

рательства. Примером может служить следующее предложение. «...После этого, Штылов и Мурашко действуя по предварительному сговору группой лиц и реализуя совместный умысел на хищение путем проникновения в жилище Мониной В.П. принадлежащего ей имущества, проникли в жилище потерпевшей».

Для устной речи адвокатов (со стажем до трех лет работы) характерны орфоэпические ошибки в словах «ходатайство», «Эксперт». Отсутствие эмоциональности и долговременный поиск нужных слов мешают осуществлять защиту. В ходатайствах существуют ошибки в употреблении причастий и деепричастий, управлении (согласно «Правил судебно-медицинского определения степени тяжести телесных повреждений...»; оплатить ЗА аренду), согласовании определений, приложений и др.

Речь молодых судей отличается излишней эмоциональностью, нервозностью, что также отражается на нарушении орфоэпических норм. Кроме того, было замечено частое отсутствие умения внимательно слушать. В письменной речи судей типичными являются ошибки в управлении (согласно закону), обособлении вводных слов и оборотов. Следует сказать и о нагромождении синтаксических конструкций в судебных документах. Недостатки речевых навыков отражаются на логике изложения обстоятельств дела и мотивации позиции судьи в решениях и приговорах.

Таким образом, выявленные типичные проблемы в профессиональной речи специалистов по юриспруденции требуют корректирования содержания учебного материала и совершенствования методов обучения студентов-юристов профессиональному вербальному общению на занятиях дисциплины «Русский язык и культура речи».

Изучение проблем речи юристов (следователей, адвокатов и судей) по специальности «Теоретическая подготовка», основанная на требованиях ведущих юристов-психологов к умениям профессионального общения юристов, на знании особенностей общения юристов разной специализации, и практическая подготовка, учитывающая требования к речи, юридическую специфику и лексику, позволят усовершенствовать подготовку по профессиональному вербальному общению будущих юристов.

## **ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА**

Требования к профессиональному общению юристов включают такие качества речи и поведения, как «правильность, четкость, точность, ясность, понятность, убедительность, выразительность и образность устной речи, свободное владение письменной речью, вежливость, тактичность, чуткость, уважительное, внимательное и доброжелательное отношение к людям, умение слушать партнера по диалогу, эмпатийность (способность эмоционально отзываться на переживания собеседника); умение в конфликтных ситуациях избирать и проводить адекватную линию поведения, стратегию коммуникативного взаимодействия; способность изменять в зависимости от складывающихся обстоятельств стиль общения» [2].

Под данными требованиями нами понимается владение системой речевых умений, позволяющих эффективно решать юридические проблемы. Как видим, речевые умения юриста взаимосвязаны с педагогикой (вежливость, тактичность) и психологией (умение в конфликтных ситуациях избирать и проводить адекватную линию поведения). Преподаватель должен уметь истолковать все вышеперечисленные слова и выражения, чтобы студенты имели четкое представление о том, что им необходимо освоить.

Работа над требованиями к профессиональному общению имеет большое значение с точки зрения воспитания отношения будущего юриста к речевым умениям. Все это помогает студентам понять, что нужно сверять свои знания со словарями и справочниками, слушать ответы друг друга, избегать грубости в общении, т.е. повышать общую культуру речи.

Профессиональное общение юристов разной специализации имеет свои особенности. Так, отличительной чертой общения следователя является умение управлять процессом общения с обвиняемым (подозреваемым).

Развитые речевые навыки следователя, например, обеспечивают объективность и достоверность расследования, доступность речи, позволяют следователю установить с допрашиваемым живой психологический контакт, вызвать у него доверие [3].

Следователю нужно изучить не только обвинительный уклон, но и версии, оправдывающие обвиняемо-

го. Постановления, протоколы и другие процессуальные документы (письменная речь следователя) должны отличаться грамотностью, логичностью, последовательностью, краткостью и ясностью.

Следующий вид профессионального общения юристов – судебная речь в уголовном или гражданском процессе. К судебной речи в уголовном процессе относятся речи государственного обвинителя (прокурора, следователя или дознавателя) и адвоката. Цель судебной речи состоит в убедительном и аргументированном воздействии на формирование убеждения судей. Государственному обвинителю и адвокату необходимо также владеть умением доказывать свои мысли.

Особенностью речи прокурора, следователя или дознавателя в уголовном процессе является систематизация доказательств.

Противоположностью речи государственного обвинителя является защитная речь адвоката. Здесь многое зависит от умения адвоката: он, не искажая факты, должен преодолеть мнение суда, сложившееся после выступления государственного обвинителя. Свои действия и речь адвокат основывает на недостаточности системы доказательств. Особенность речи адвоката в суде состоит в том, что она «должна быть настолько убедительной, аргументированной и эмоционально воздействующей, чтобы преодолеть сложившийся барьер. Адвокат должен быть смелым и решительным, способным идти наперекор ожиданиям судебной аудитории» [4].

Судебная речь в гражданском процессе отличается от судебной речи в уголовном процессе своей лаконичностью. Речь юриста в гражданском процессе должна быть простой, понятной и экспрессивной. Необходимо сразу определить факты, требующие доказательств.

Особенность профессионального общения судьи требует таких важных качеств речи и поведения, как «вежливость, тактичность, чуткость, уважительное, внимательное и доброжелательное отношение к людям; высокая культура речи (правильность, ясность, точность, выразительность, образность и логичность); умение слушать других участников судебного разбирательства, что способствует объективному, беспристрастному и справед-

ливому разрешению рассматриваемого уголовного дела; умение в конфликтных ситуациях избирать и проводить адекватную стратегию коммуникативного взаимодействия; гибкость, способность изменять стиль общения в зависимости от складывающейся ситуации» [5].

Письменная речь судьи, например, подразумевает владение следующими умениями: правильности, точности, логичности и обоснованности. Так, «текст решения должен быть простым и ясным, содержать понятные или разъясненные средствами контекста термины. В него следует включать известные и широкоупотребительные обороты. Недопустима эмоционально-оценочная лексика и фразеология. Конструкция фраз должна легко восприниматься, предпочтительнее короткие предложения. Следует избегать неоправданного употребления причастных и деепричастных оборотов, сложноподчиненных предложений» [6].

Полагаем, что обращение преподавателя дисциплины «Русский язык и культура речи» к особенностям общения юристов разной специализации формирует у студентов представление о речевых качествах юриста и вырабатывает у них мотивацию к овладению умениями профессионального вербального общения.

#### **ПРАКТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА**

Практическая подготовка по формированию умений профессионального вербального общения юриста заключается в применении целенаправленных заданий и упражнений.

Для этого преподавателю необходимо выявить уровень грамотности, типизировать ошибки каждого студента, чтобы сравнивать изменения в формировании умений. Подготовка студентов-юристов к профессиональному вербальному общению, по нашему мнению, должна начинаться с формирования умений правильности и точности, что включает выполнение упражнений (в том числе составление упражнений преподавателем) по написанию, толкованию, происхождению, соответственному использованию юридических терминов и выражений в устной и письменной речи. Комментирование упражнений и систематизация знаний путем составления индивидуальных таблиц по грамматике с использованием професси-

ональной лексики позволят каждому студенту понять учебный материал. Домашние задания, предполагающие использование словарей, в том числе «Энциклопедического юридического словаря», ускорят и улучшат формирование умений правильности и точности.

Студенты должны уметь использовать в речи такие профессиональные слова, как протест, представление, постановление, обвинительное заключение, ходатайство, судебная речь, прения, определение, решение, вердикт присяжных, приговор, кассация и др.

Формирование, например, умений последовательности и убедительности (более сложных) возможно на примере заданий, составленных по материалам сборника «Русские судебные ораторы в известных уголовных процессах XIX века». Учебные задания в виде текстов, на примерах речей Анатолия Федоровича Кони, Федора Никифоровича Плевако, Владимира Даниловича Спасовича и других известных ораторов, дадут возможность студентам увидеть логику рассуждений, аргументированность речи известных обвинителей и защитников. Это позволит учиться излагать обстоятельства дела, обвинять, осуществлять защиту по материалам сборника. Данный вид работы является сложным, поэтому требует предварительной подготовки. Студенты должны письменно составить диалоги и монологи перед тем, как произнести их в аудитории. Предварительная подготовка речи, чтение ее вслух позволят сделать речь более свободной, понятной и аргументированной. Работа студентов над диалогами, монологами будет способствовать формированию умений последовательности, доказательности, убедительности, экспрессивности и др. профессионального вербального общения.

Учебные задания также могут быть составлены на основе выдержек из глав «Комментария к трудовому кодексу Российской Федерации». Он содержит требования к трудовому договору, примеры из юридической практики. Разделы, касающиеся трудового договора, рабочего времени, дней отдыха, оплаты и нормирования труда вызывают профессиональный интерес у будущих юристов, формируют аргументированность и экспрессивность устной речи. Задания по со-

ставлению трудового договора способствуют также выработка навыков точности и последовательности в письменной речи.

### **ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ ЮРИСТОВ**

Таким образом, эффективность подготовки юристов к профессиональному вербальному общению на занятиях дисциплины «Русский язык и культура речи» зависит от взаимосвязи теоретической подготовки, основанной на требованиях ведущих юристов-психологов к речи юристов, и практической подготовки, учитывающей требования,

юридическую специфику и лексику. Теоретическая подготовка предполагает изучение требований ведущих юристов-психологов к умениям профессионального общения, знание особенностей общения юристов разной специализации. Практическая подготовка заключается в реализации данных требований и особенностей через лексико-грамматическое содержание профессиональной направленности.

В заключение хочется отметить, что данный подход к профессиональному вербальному общению позволяет выработать высокую мотивацию в учебной группе студентов-юристов, заставляет более требовательно относиться к

работе над профессиональным общением, которое является неотъемлемой частью юридической деятельности.

### **Литература**

1. *Аминов И.И.* Психология делового общения. М., 2006.
2. *Романов В.В.* Юридическая психология: учебник. М., 2004.
3. *Леонтьев А.А., Шахнарович А.М., Батов В.И.* Речь в криминалистике и судебной работе. М., 1977.
4. *Еникеев М.И.* Юридическая психология: учебник для вузов. М., 2006.
5. *Психология для юристов: учебник.* М., 2005.
6. *Язык и стиль судебных документов.* практическое пособие. СПб., 2003.

Е.Р. Сизова,  
Челябинский государственный институт музыки им. П.И. Чайковского

## **Особенности профессиональной подготовки музыкантов в условиях интегрированного вуза-комплекса**

### **ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Процессы, происходящие в музыкальном образовании на современном этапе, невозможно понять без осмысления ретроспективы его развития, без анализа социально-культурного контекста, детерминирующего формирование художественно-эстетических ценностей и духовно-нравственных ориентиров.

Отечественное профессиональное музыкальное образование изначально складывалось в XIX веке как многоуровневая система (школа—училище—консерватория), которая функционировала на основе тесной интеграции и содержательной преемственности образовательных звеньев. Различные уровни образования, как правило, концентрировались в рамках одного учебного заведения, которое осуществляло подготовку музыкантов самых разных специальностей. При этом важнейшими принципами музыкального обучения были: единство специ-

альной, музыкально-теоретической и общенаучной подготовки; преемственность содержания учебных дисциплин; постепенное увеличение объема знаний и усложнение видов деятельности; индивидуализация и учет уровня музыкальных способностей обучающихся; ориентация на практически творческую реализацию знаний, умений, навыков.

Последующие этапы развития музыкального образования выявили ряд негативных тенденций, многие из которых сохраняются и сегодня. Советский период российской истории характеризуется чрезмерной идеологизацией системы образования, тотальным контролем со стороны государства, жесткой регламентацией и унификацией учебно-воспитательного процесса, отсутствием вариативности освоения образовательных программ, распространением авторитарной педагогики и узкотехнологического ремесленного подхода к подготовке кадров. В этот период многоуров-

невая система образования распадается на составляющие звенья — школу, училище и вуз, которые существуют автономно и независимо друг от друга. Постепенно ослабевают интеграционные связи между структурными элементами системы, нарушается координация и преемственность содержания образования.

Современный этап развития российского музыкального образования, наследуя традиции прошлого, одновременно ставит целый ряд новых задач, связанных с демократизацией, диверсификацией, деидеологизацией общественной жизни, а также внедрением в сферу культуры рыночных отношений. Общество сегодня выдвигает новые требования к качеству подготовки специалистов, важнейшими из которых являются: повышение уровня профессиональной компетентности и социальной мобильности, расширение сферы применения знаний и умений, овладение смежными специальностями и видами деятельности, освоение навыков межличностного взаимодействия и средств социально-культурной коммуникации. Эти требования обуславливают необходимость структурной

Статья публикуется по рекомендации И.Н. Немыкиной, доктора педагогических наук, профессора кафедры художественного образования Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, заслуженного работника высшей школы Российской Федерации.

и содержательной перестройки системы профессионального музыкального образования с целью подготовки специалиста, конкурентоспособного на рынке труда.

### **ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ВУЗ-КОМПЛЕКС**

Практика показывает, что оптимальной формой организации музыкального обучения в условиях современного социума выступает **интегрированный вуз-комплекс**, объединяющий в себе несколько структурных подразделений и реализующий образовательные программы различных уровней (допрофессионального, профессионального – среднего и высшего, последиplomного). Данная учебная структура восстанавливает интеграцию трех образовательных звеньев в одном учебном заведении, нарушенную историческим ходом развития системы образования, за счет чего обеспечиваются целостность и непрерывность профессиональной подготовки специалистов.

В основу организации такого интегрированного образовательного комплекса положен принцип единства централизации и автономии составляющих его подсистем [1]. Вновь созданная интегративная педагогическая система в целом выражает единство главных целей и задач, действий всех ее составных компонентов. В этом смысле между ними существуют преемственность и координация. Однако каждая подсистема обладает относительной самостоятельностью в решении своих внутренних проблем, имеет собственную структуру содержания, свои цели и задачи. Для единства централизации и автономии в образовательной деятельности, например, должна быть реализована следующая закономерность: функция единой интегративной системы больше, чем сумма функций ее составляющих. В этом и состоит главная цель организации интегрированного многоуровневого вуза.

Интегрированные учебные заведения сферы культуры и искусства появились в России в начале 90-х годов XX столетия вследствие развития инновационных процессов в образовании. Сегодня их насчитывается около двадцати, они функционируют в Москве, Тамбове, Магнитогорске, Оренбурге, Челябинске и ряде других цент-

ров высшей школы. «Эти музыкальные учебные заведения, – пишет А.С. Базиков, – составили группу лидеров российского музыкального образования на новом этапе, выступив в качестве пропагандистов нестандартных организационно-структурных и музыкально-педагогических идей» [2].

Жизнь подтвердила целесообразность и эффективность их создания. Анализ деятельности интегрированных учебных заведений показал, что подготовка специалистов в области музыкальной культуры стала более качественной, отбор профессиональных музыкальных кадров в ходе обучения – более тщательным. Удалось преодолеть существующую в течение нескольких десятилетий взаимную изолированность звеньев многоуровневой образовательной системы (школа–училище–вуз), негативно воздействующую на ход и результаты образования.

Интегрированные вузы стали работать по принципу сообщающихся сосудов; педагогические коллективы в музыкально-образовательных комплексах получили возможность «в течение продолжительного времени наблюдать за своими питомцами, изучать их сильные и слабые стороны, постигать их подлинные возможности, и, тем самым, точнее определять их профессиональные перспективы» [3].

Результативность деятельности интегрированных музыкальных вузов во многом обуславливается тем, что в них создаются условия для эффективной реализации основополагающих принципов музыкального обучения. Они позволяют обеспечить:

- целостность образовательного пространства; комплексность общего и музыкального развития личности; непрерывность становления профессионального мастерства; преемственность уровней подготовки; интеграцию общегуманитарных и специальных музыкальных знаний (организационно-педагогические принципы);
- раннюю профилизацию в музыкальном творчестве; индивидуализацию всех форм обучения; вариативность освоения образовательных программ; концентричность музыкального познания; контекстность проявления знаний, умений и навыков в различных условиях творческой и сценической деятельности (музыкально-дидактические принципы).

### **ПРЕИМУЩЕСТВА ИНТЕГРИРОВАННОГО КОМПЛЕКСА**

Интегрированное учебное заведение за счет гибкости и открытости своей структуры успешно адаптируется к внешним условиям и оперативно реагирует на изменения потребностей рынка труда и требований к специалисту. Это обуславливает ряд важнейших факторов, определяющих характер его взаимосвязей с внешней средой. Они следующие:

– ориентация на потребности учредителей сферы художественной культуры и образования при подготовке специалистов конкретных профилей за счет внутреннего перераспределения количества мест абитуриентов по разным специальностям (при соблюдении контрольных цифр приема в целом);

– учет требований общества к уровню профессионального мастерства выпускников через реализацию преемственности содержания, комплексности и непрерывности образования, сохранения профессиональных традиций на каждом этапе подготовки;

– обеспечение конкурентоспособности и мобильности выпускников на рынке образовательных услуг через построение индивидуальной образовательной траектории, получение дополнительных квалификаций, реализация многопрофильности обучения;

– максимальная профессиональная самореализация выпускников, достижение ими творческого «акме» за счет воспитания их в одном педагогическом коллективе, «в одних руках» при пристальном наблюдении опытных педагогов-музыкантов, позволяющем с большой долей вероятности просчитать эффективность творческого развития и успешность дальнейшей профессиональной судьбы учеников;

– максимальный учет личных интересов обучающихся и общественных потребностей за счет реализации большого количества вариативных параллельных образовательных программ и возможности перехода с одной программы на другую в процессе обучения (при изменении индивидуально-личностных или социальных ориентиров);

– обеспечение социальных гарантий обучающихся, дающих право на переход в другое образовательное учреждение на любом этапе подготовки за счет совмещения общеобразо-

вательных и музыкальных программ обучения;

– эффективный отбор талантливых детей из других учебных заведений через систему конкурсных прослуши-

ваний и зачисление их в начальную ступень обучения с целью дальнейшей профилизации.

Названные факторы убедительно раскрывают преимущества интегриро-

ванного вуза-комплекса как базовой музыкально-образовательной структуры, осуществляющей профессиональную подготовку специалистов-музыкантов в условиях современного социума.

## Литература

1. *Архангельский С.И.* Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. М., 1980.

2. *Базиков А.С.* Музыкальное образо-

вание в современной России: основные противоречия и пути их преодоления: Дис. ... д-ра пед. наук. Тамбов, 2002.

3. *Горлинский В.И.* Модернизация сис-

темы музыкального воспитания и образования в современной России: актуальные проблемы переходного периода. М., 1999.

Е.В. Матухно,

Комсомольский-на-Амуре государственный технический университет

# Активные методы обучения в формировании познавательного интереса к теоретическим занятиям по физической культуре

## МЕТОДЫ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Решающее значение в совершенствовании системы подготовки будущих специалистов, освобожденных от практических занятий по физическому воспитанию, имеет разработка новых подходов к содержанию и организации учебного процесса.

Традиционные методы обучения уже не могут обеспечить студентам той совокупности знаний, умений и навыков, которой требует современное общество от выпускников учебных заведений. В связи с этим на современном этапе реформирования образования необходимо широкое применение активных форм обучения студентов.

Значительными резервами в повышении качества обучения обладают методы, позволяющие поставить будущих специалистов на место педагога. Для этого необходимо создать обстановку, приближенную к реальной педагогической практике. По мнению А.А. Вербицкого, психологический механизм их применения состоит в переводе студентов из одного вида деятельности (познавательного) в другой (профессиональный) [1].

Одной из главных предпосылок совершенствования учебного процесса является введение в него активных

форм обучения. Разработка и освоение методов активного обучения в настоящее время является одним из наиболее перспективных направлений подготовки кадров. К такому выводу мы пришли после проведения эксперимента со студентами технического вуза, охватившего 225 человек, освобожденных от практических занятий по физическому воспитанию. В течение трех лет на занятиях с этими студентами автором данного исследования применялись методы активного обучения, которые включали в себя несколько видов нетрадиционных лекций.

## ЛЕКЦИИ ОСОБОГО ТИПА

Одна из таких форм – «лекция вдвоем», в которой реализуются принципы проблемности и диалогового общения.

Предлагаю эту форму студентам, мы рассматривали ее как межличностное общение. В рассматриваемой связи уместно вспомнить высказывание Б.Ф. Ломова о том, что специфика общения в отличие от других видов межличностного взаимодействия в том и состоит, что в нем раскрываются психологические качества людей. «В общении людей проявляются те свойства, которые характеризуют их как субъектов» [2].

Анализ практики позволяет сделать вывод, что подобная лекция по сравнению с традиционной на ту же тему отличается более высокой степенью активности восприятия и мышления студентов.

Среди разнообразных умений и навыков, которыми должны обладать преподаватели, не последнее место занимает умение оперативно анализировать и ориентироваться в информации, а также оценивать ее. Это особенно важно при общении с аудиторией в процессе ответов на вопросы. Такое умение, например, можно начать формировать на лекциях особого типа (с запланированными ошибками, пресс-конференции, лекции-шоу), используя принципы игровой деятельности – конфликтности, неожиданности, проблемности, совместной деятельности.

Важно подчеркнуть, что подобные лекции выполняют не только стимулирующие, но и контрольные функции. Поэтому их целесообразно проводить в качестве итоговых занятий по теме или разделу после формирования базовых знаний и умений.

Лекция с запланированными ошибками, или лекция-провокация, например, близка к игровой форме. Она содержит проблемность, можно сказать, в чистом виде.

В основу лекции-пресс-конференции легло желание студентов задавать вопросы. В данном типе занятий ис-

Статья публикуется по рекомендации В.К. Стручкова, профессора, заведующего кафедрой физического воспитания и спорта Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета, заслуженного работника физической культуры, почетного работника высшего профессионального образования, заслуженного тренера России.

пользованы такие характеристики форм активного обучения, как конфликтность (внутренняя, содержательная и внешняя между ожиданием ответа и его получением), диалогичность общения, введение элементов разыгрывания ролей, вынужденность активного поведения студентов (написание вопроса, активное ожидание ответа на него, анализ ситуации).

Лекции-шоу основываются на визуальных изображениях для сопровождения устной информации или визуальных схемах, символах, образах и др. Они становились в лекции-шоу доминантой, т.е. основой при развертывании лекционного материала.

У студентов при этом развиваются восприимчивость к визуальной информации, а также умение ее расшифровать. Кроме того, появляется желание самим попробовать визуализировать.

Кстати, это умение необходимо при участии в деловых и инновационных играх.

### ЭФФЕКТИВНОСТЬ МЕТОДОВ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Эффективность применения методов активного обучения на теоретических занятиях со студентами, освобожденными от практических занятий по физической культуре, подтверждается фактическими данными: повысилась посещаемость этих занятий, усилился когнитивный компонент, улучшился эмоциональный климат, создавалась обстановка, в которой более ясно и отчетливо воспринимаются новые идеи, мысли, гипотезы.

Из практического опыта мы выяснили, что студент, занимающий социально активную позицию, более охотно высказывает свои предполо-

жения, задает вопросы, находит ответы и представляет их на суд всей аудитории. Эти действия уже являются полноценными социальными поступками, предполагающими смелость, меру ответственности и учет последствий. Как показывает практика, даже на такие поступки не всегда легко решиться. Отсюда и пассивность аудитории, ее нежелание вступать в диалог, а иногда и активное сопротивление. А когда аудитория привыкает работать в режиме диалога, усиливается преподавателя, на наш взгляд, окупаются сторицей — начинается совместное творчество.

### Литература

1. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991.
2. *Ломов Б.Ф.* Методологические проблемы психологии. М., 1984.

Н.В. Рябова,  
Мордовский государственный педагогический институт  
им. М.Е. Евсевьева

## Подготовка педагогов в области социально-бытовой ориентации учащихся с ограниченными возможностями здоровья: деятельностный подход

Реформирование российского общества затронуло все его сферы, в том числе и высшее педагогическое образование. Ныне к выпускнику педагогического вуза, готовящемуся работать в учреждениях системы специального образования, предъявляются качественно иные требования, чем прежде. В частности, в профессиональной деятельности специального педагога выделено такое приоритетное направление, как педагогическая деятельность по социально-бытовой ориентации учащегося с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Формирование этой деятельности начинается с первых лет обучения студента в вузе, поэтому раскроем ее сущность и структуру.

Человек с ограниченными возможностями здоровья — это человек, имеющий «... физический и (или) психический недостаток, которые препятствуют освоению образовательных программ без создания специальных условий для получения образования» [1, с. 15]. Данная категория людей очень разнообразна, к ней относят: умственно отсталых и детей с задержкой психического развития, незрячих и слабослышащих, позднооглохших, незрячих и слабовидящих, детей с тяжелыми речевыми нарушениями, с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы, нарушениями опорно-двигательного аппарата, множественными нарушениями.

Сегодня общество не может игнорировать этих детей, оно ответственно за их развитие и создание условий, благоприятных для коррекционно-педагогической помощи. Только специальный педагог может объяснить такому ребенку окружающий мир, научить узнавать его, помочь включиться в современный социум, решая задачу их жизненной ориентации.

Однако результаты проведенного нами исследования свидетельствуют, что выпускники педагогических вузов, работающие в специальных образовательных учреждениях, испытывают серьезные трудности при осуществлении деятельности по социально-бытовой ориентации учащегося с ОВЗ [2]. Поэтому нами разработаны модель этой деятельности, а также дидактическая система ее формирования, апробиро-

Статья публикуется по рекомендации О.И. Карпуниной, кандидата педагогических наук, доцента, декана факультета коррекционной педагогики и специальных методик Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева.



ванная в ходе обучения студентов Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева.

Проектируя деятельность специального педагога по социально-бытовой ориентации учащегося с ОВЗ, мы обратились к концептуальной модели деятельности, разработанной А.Н. Леонтьевым. В рамках этой модели деятельность понимается как «...единица жизни, опосредованной психическим отражением, реальная функция которого состоит в том, что оно ориентирует субъекта в предметном мире. Иными словами, деятельность – это не реакция и не совокупность реакций, а система, имеющая строение, свои внутренние переходы и превращения, свое развитие» [3, с. 65]. В структуре деятельности, согласно А.Н. Леонтьеву, можно выделить шесть компонентов, сгруппированных в две триады: 1) потребности–мотивы–цели; 2) действия–операции–условия.

Модель А.Н. Леонтьева формирует обобщенное представление о деятельности. В.В. Давыдов обратил внимание на то, что «человек в многогранной жизни осуществляет много конкретных видов деятельности, которые различаются между собой прежде всего своим предметным содержанием. Иными словами, каждый вид деятельности имеет вполне определенное содержание своих потребностей, мотивов, задач и действий» [4, с. 21]. Поэтому первоначально определим понятие «социально-бытовая деятельность».

Анализ научной литературы (А.Н. Анисимова, М.Я. Басов, Е.М. Зуйкова, М.С. Каган, Н.Н. Колтышова, Э.И. Струнина) позволил заключить, что рассматриваемый вид деятельности представляет собой домашний труд, удовлетворяющий следующие материальные, естественно-биологические потребности человека: создание и поддержание благоприятных условий жизнедеятельности, производство продуктов домашнего обихода, выполнение сложных в технологическом отношении трудовых процессов в личном подсобном хозяйстве, потребление услуг, предоставляемых различными службами бытового обслуживания. Эта деятельность имеет социальную направленность, способствуя формированию межличностных отношений на бытовом уровне, уста-

новлению деловых контактов, духовному развитию человека, его отдыху и восстановлению здоровья.

Таким образом, социально-бытовая деятельность определяется нами как специально организованная деятельность людей в быту, направленная на удовлетворение их материальных и духовных потребностей; ее результатом является продукт, при получении которого человек формирует (или воспроизводит уже известные ему) способы действий, операции, характерные для того или иного социально-бытового процесса [5, с. 38].

Педагогическая деятельность понимается «...как подсистема деятельности в общем, социальном смысле ... она состоит из подсистем, в своей совокупности реализующих функцию приобщения людей к участию в жизни общества» [6, с. 77]. Г.И. Щукина одна из первых преобразовала психологическую структуру деятельности в педагогическую, выделив в ней следующие компоненты: цель–мотив–содержание–предметные действия–умения–результат [7, с. 74]. Быть готовым к какой-либо деятельности – значит обладать качествами, знаниями и умениями, необходимыми для выполнения функций ее субъекта.

В моделируемой нами деятельности педагог выступает как двойной субъект: профессиональной и социально-бытовой деятельности. Поэтому формирование у студента педагогической деятельности по социально-бытовой ориентации учащегося с ОВЗ осуществляется в следующей последовательности: 1) осознание студентом цели и задач деятельности; 2) формирование мотивации к ее выполнению; 3) определение содержания деятельности и формирование системы соответствующих знаний; 4) характеристика предметных действий, составляющих основу деятельности и формирование умений, обеспечивающих ее осуществление. Данные этапы соотносятся со структурными компонентами деятельности, что требует определения их сущности.

Цель педагогической деятельности по социально-бытовой ориентации учащегося с ОВЗ заключается в формировании у ребенка готовности к включению в социально-бытовую среду и овладению социально-бытовой деятельностью. Достижение обозначенной цели возможно при решении сле-

дующих педагогических задач: 1) формирование личностно-значимых качеств, знаний и умений, обеспечивающих включение ребенка в окружающую социально-бытовую среду; 2) формирование личностно-значимых качеств, знаний и умений, необходимых учащемуся для овладения различными видами социально-бытовой деятельности [5].

Мотивация к деятельности определяется, с одной стороны, интересом педагога к различным видам социально-бытовой деятельности, а с другой – его стремлением передать в процессе творческого взаимодействия с учениками имеющийся у него социально-бытовой опыт, научить организовывать собственный быт и общение с окружающим миром.

Содержание педагогической деятельности регламентируется программой учебного предмета «Социально-бытовая ориентировка», включенного в учебный план специальных образовательных учреждений. Поэтому для ее осуществления у студента должна быть сформирована система метапредметных, фундаментальных и общепрофессиональных, специальных (дефектологических) и предметных, социально-бытовых знаний, а также способов познания окружающей действительности, что обеспечивается в рамках разработанной нами дидактической системы.

Моделируемая нами педагогическая деятельность является интегративной, включая компоненты прогностической, проектировочной и конструктивной, организаторской, исполнительской и рефлексивной деятельности. Поэтому предметные действия педагога в ней могут быть представлены следующим образом: выявление мотивов, побуждающих ребенка к социально-бытовой деятельности; изучение у него уровня сформированности операций, приемов, действий, движений конкретного трудового процесса; планирование педагогически целесообразных действий на уровне составления тематических и поурочных планов; обсуждение с воспитателем форм педагогического сотрудничества; адаптация учебного материала к уровню подготовленности учащегося, его жизненному опыту; формирование у него представлений о трудовых и технологических процессах, составляющих бытовую процесс; со-

вместное обсуждение с воспитателем успехов и неудач ребенка, выявление их причин; анализ затруднений, возникающих при выполнении различных видов социально-бытовой деятельности, и др.

Совокупность самых различных действий педагога составляет педагогические умения [8]. Они сгруппированы нами следующим образом: аналитические, конструктивные, исполнительские, контрольно-оценочные, специальные [9]. Результаты моделируемой педагогической деятельности заключаются в следующем: 1) сформированность личностно-значимых качеств, социально-бытовых знаний и умений у учащегося, позволяющих осваивать социально-бытовую среду

и овладевать социально-бытовой деятельностью; 2) сформированность у педагога личностного, когнитивного и деятельностного компонентов готовности к деятельности по социально-бытовой ориентации учащегося; 3) создание педагогом условий для успешного осуществления этой деятельности; 4) собственный профессиональный рост; 5) продукт социально-бытовой деятельности педагога и учащегося.

Итак, педагогическая деятельность по социально-бытовой ориентации учащегося с ОЗВ представляет собой одно из приоритетных направлений деятельности педагога, нацеленного на включение ребенка в окружающую социально-бытовую среду и овладение различными видами социально-

бытовой деятельности. Поэтому за время обучения в педвузе у студента необходимо сформировать личностный, когнитивный и деятельностный компоненты готовности к ее выполнению. Процесс формирования осуществляется в рамках разработанной нами дидактической системы (ее структура включает целевой, содержательный, организационно-процессуальный и оценочно-результативный компоненты) в соответствии со следующими этапами: подготовительный, планомерно-прогностический, организационно-деятельностный, промежуточно-диагностический, коррекционно-обучающий, итогово-аналитический [10].

## Литература:

1. Специальная педагогика / Л.И. Аксенова, Б. А. Архип, Л. И. Белякова и др. М., 2000.
2. *Рябова Н.В.* Педагогическая диагностика в подготовке студента к осуществлению социально-бытовой адаптации школьника // Научные исследования: информация, анализ, прогноз / под ред. О. И. Кирикова. Книга 11. Воронеж, 2006.
3. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. М., 2005.
4. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. М., 2004.
5. *Рябова Н.В.* Педагогические основы социально-бытовой ориентировки умственно отсталого школьника. Саранск, 2007.
6. *Краевский В.В., Бережнова Е.В.* Методология педагогики: новый этап — М., 2006.
7. *Щукина Г.И.* Роль деятельности в учебном процессе. М., 1986.
8. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. М., 2002.
9. *Рябова Н.В.* Проектирование нового учебного курса в подготовке студента педагогического вуза // Известия РГПУ им. И.А. Герцена. СПб., 2007. № 9 (50).
10. *Рябова Н.В.* Особенности подготовки студентов педагогического вуза к осуществлению социально-бытовой ориентировки умственно отсталого школьника / Н. В. Рябова // Интеграция образования. 2006. № 4.

## ОБ УСЛОВИЯХ ПУБЛИКАЦИИ СТАТЕЙ В ЖУРНАЛЕ «ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ»

Ежемесячный журнал «Высшее образование сегодня» публикует статьи по проблемам высшей школы и науки, представляющие интерес для широких кругов профессорско-преподавательского состава и научных работников. В числе важнейших задач издания: поддержка нововведений, распространение опыта, информационное обеспечение мероприятий по модернизации профессионального образования, обсуждение научных проблем и актуальных вопросов жизни вузов.

Основные рубрики: «Момент истины», «Национальный проект "Образование"», «Императив модернизации», «Внимание: эксперимент!», «Трибуна», «Мировые тенденции», «Научные сообщения», «Психолого-педагогический форум», «Университетская библиотека», «Своими словами», «Круглый стол преподавателей», «Pro et contra», «Школа истории».

Журнал заинтересован в публикациях, освещающих передовой опыт в сфере высшего образования, материалах, рассказывающих о последних событиях в высшей школе, внедрении инноваций, проводимых экспериментах, критическом осмыслении происходящих в образовании событий.

Журнал является рецензируемым изданием ВАК в области педагогики и психологии. Как правило, статьи аспирантов и докторантов публикуются с учетом рекомендаций ученых, специалистов, кафедр и факультетов вузов.

К публикации принимаются статьи объемом до 10000 знаков, в отдельных случаях — до 20000 знаков (0,5 а.л.). Желательно снабдить статьи цветными иллюстрациями в виде рисунков, таблиц, графиков, фотоснимков.

В сведениях об авторе должны быть указаны фамилия, имя, отчество (полностью),

адрес, ученая степень и звание, сфера научных интересов, общее число научных трудов. Необходимо приложить фотографию автора с разрешением 300 точек/дюйм.

Все материалы направляются в редакцию электронной и обычной почтой.

Тематический план журнала формируется на очередные три месяца. Статьи, присылаемые по инициативе авторов, публикуются с одобрения редакционного совета бесплатно и в очередности, определяемой тематикой номеров. За статьи, подготовленные по заказу редакционного совета, выплачивается авторское вознаграждение.

Заинтересованным авторам оказывается помощь в оформлении статей и организации их ускоренной публикации. Как и рекламные материалы, эти публикации оплачиваются в соответствии с утвержденными расценками.