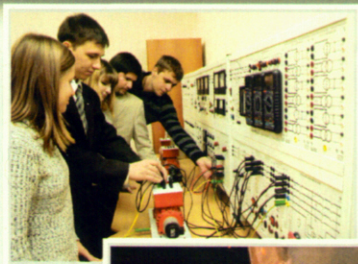


Ю.А. Кустов, О.Ю. Щербакова

ПРИНЦИПЫ И УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕЛОСТНОЙ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Учебное пособие для магистрантов
по курсу «Философия образования и науки»



Министерство образования и науки Российской Федерации
Тольяттинский государственный университет
Гуманитарно-педагогический институт
Кафедра «Педагогика и методики преподавания»

Ю.А. Кустов, О.Ю. Щербакова

**ПРИНЦИПЫ И УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ЦЕЛОСТНОЙ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ**

Учебное пособие для магистрантов по курсу
«Философия образования и науки»

Тольятти
Издательство ТГУ
2012

УДК 378:122/129

ББК 77.58:87

К947

Рецензенты:

заслуженный работник высшей школы РФ, д.п.н., профессор
Тольяттинского филиала Московского государственного университета
пищевых производств *А.Н. Ярыгин*;
академик РАН, д.т.н., профессор Тольяттинского государственного
университета *В.И. Столбов*.

К947 Кустов, Ю.А. Принципы и условия формирования целостной социально-профессиональной компетентности личности : учеб. пособие для магистрантов по курсу «Философия образования и науки» / Ю.А. Кустов, О.Ю. Щербакова. – Тольятти : Изд-во ТГУ, 2012. – 124 с. : обл.

В учебном пособии с философских позиций раскрывается сущность приоритетных принципов формирования целостной социально-профессиональной компетентности личности, определяются организационно-педагогические условия и тенденции ее развития, даются рекомендации по выбору тем научно-методической работы и организации внеучебной деятельности студентов.

По ведущему принципу преемственности, лежащему в основе процесса достижения целостности формирования социально-профессиональной компетентности, представлены перечень проблемных вопросов, темы рефератов, курсовых работ и учебных проектов для творческого саморазвития студентов.

Учебное пособие адресовано магистрантам направления подготовки 050700.68 «Педагогика», слушателям курсов повышения квалификации и преподавателям дисциплины «Философия образования и науки».

УДК 378:122/129

ББК 77.58:87

Рекомендовано к изданию научно-методическим советом Тольяттинского государственного университета.

ISBN 978-5-8259-0663-8

© ФГБОУ ВПО «Тольяттинский
государственный университет», 2012

ВВЕДЕНИЕ

Дисциплина «Философия образования и науки» изучается в первом семестре магистратуры по направлениям «Начальное образование», «Педагогика и психология воспитания», «Высшее образование».

На изучение курса отводится 8 часов лекций, 14 часов практических занятий и 50 часов самостоятельной работы. Формой контроля является зачет.

Цель и задачи изучения дисциплины (учебного курса)

Цель – формирование у студентов общекультурных компетенций (развитие культуросообразного и гуманистически ориентированного мировоззрения; способности понимать закономерности историко-педагогического процесса); развитие философско-педагогического и научно-педагогического мышления (овладение способами применения философско-педагогических и научно-педагогических знаний).

Задачи

1. Сформировать у студентов способность изучать объекты и процессы с точки зрения анализа социоэкономических и культурно-исторических условий их происхождения.
2. Сформировать у студентов способность строить свою деятельность в соответствии с нравственными, этическими и правовыми нормами.
3. Сформировать у студентов способность выявлять существенные связи и отношения, проводить сравнительный анализ данных.
4. Сформировать у студентов способность переноса философских знаний и категорий на педагогические принципы и на решение проблем непрерывного образования.

Характеристика курса

Курс имеет конгломеративно-интегративный характер. Конгломеративность его заключается в том, что он включает в себя две дисциплины – философию образования и философию науки, каждая из которых имеет свой предмет, задачи и методы исследования. Однако в результате объединения этих дисциплин в одном курсе возникает необходимость искать общие закономерности их функционирования, что возможно при их интеграции. Курс «Философия образования и науки» не имеет научного аналога, что затрудняет процесс его структурирования, определение его состава, предмета.

Содержание учебного курса

Модуль	Дидактические единицы				Понятия
	Раздел	Подраздел	Тема		
1. Философия образования	1. Общая характеристика курса «Философия образования и науки»	1. Особенности курса	1. Цель и задачи курса	Философия, образование, наука, философия науки. Предмет философии образования, науки, философии образования и науки	
			1. Проблемы связи науки, производства и образования в современных социальных экономических условиях	Социально-экономические требования, рынок труда, глобализация, социализация, культура, деструктивные тенденции, социокультурное пространство, стратегия, проектирование, аксиология, ценности, антропология, гуманизация, компетентность	
	2. Наука и образование в современном мире	1. Общая характеристика интеграции как ведущей тенденции развития социальных и образовательных систем	1. Тенденции развития рынка труда		
			2. Философско-педагогическая стратегия формирования компетенций в системе непрерывного образования		
	3. Философско-интеграционные основы разрешения глобальных проблем современного образования	2. Философская сущность педагогической интеграции	1. Интеграционные функции философских знаний	Дискретность, целостность, интеграция, развитие, педагогическая интеграция, интегративный подход, функции интеграции, аспекты интеграции, единство интеграции и дифференциации	
2. Методологические аспекты интеграции знаний в педагогике					
		3. Концептуальные основы интеграции педагогических систем			
		4. Диалектика дискретности и целостности процесса достижения целостного образования			

Модуль	Дидактические единицы			Понятия
	Раздел	Подраздел	Тема	
2. Философия науки	4. Философско-научковедческие аспекты педагогики	1. Общая характеристика педагогического науковедения	1. Активно-преобразующая функция науки	Наука, науковедение, предвидение, закономерность, система, категории, развитие, воспитание, образование, обучение, объект, предмет, гуманитарные знания, прикладной компонент, научные понятия, преемственность, формирование
		2. Педагогика как наука, искусство и техника	2. Система научно-педагогического знания	
		3. Политеоретические основы педагогических исследований	3. Педагогические категории	
			4. Философско-педагогическое обозначение специфики принципов профессионального образования.	
			5. Пути достижения целостности результатов образования на основе реализации принципа преемственности	
	5. Философско-методологические основания научной разработки проблем социально-профессионального становления и развития личности в современных социально-экономических условиях. Глобальные проблемы современности	1. Педагогическая антропология	1. Проблема человека в философии	Антропология, становление, человек, личность, одушевленность, деятельность, социальность, сознание, мышление, социальный опыт, мотив, установка, ценностные ориентиры, социальная роль, практика, единство, социум, социальное партнерство, современность, проблемы, приroda, взаимодействие
		2. Модели воспитания	2. Научные основы происхождения сознания	
		3. Философский, единый подход к развитию педагогических систем	3. Деятельность, виды деятельности	
	4. Социализация личности	4. Социальные черты личности	Личность и общество	
	5. Профессиональное самоопределение личности	5. Личность и общество		
	6. Социальное становление личности	6. Социально-профессиональное становление личности в системе: «Семья – школа – вуз – производство»		
	7. Роль социального партнерства в системе «Образование – производство» в становлении и развитии личности	7. Роль социального партнерства в системе «Образование – производство» в становлении и развитии личности	Глобальные проблемы современности	
	8. Глобальные проблемы современного образования	8. Глобальные проблемы современности		

Требования к знаниям, умениям, компетенциям

В результате изучения дисциплины студент должен:

– *знать*:

- 1) историю культуры, науки и философские принципы познания;
- 2) особенности мировоззрения и менталитета в различных культурах и этнических общностях;
- 3) общественно-исторические факторы развития образования;

– *уметь*:

- 1) логично и грамотно формулировать и высказывать свои мысли, аргументировать свою точку зрения;
- 2) применять этические нормы в организации профессиональной деятельности;
- 3) оценивать особенности социальной и культурной среды в реальной ситуации развития;

– *владеть*:

- 1) методологией культурно-исторического и деятельностного подходов;
- 2) способами организации и оптимизации познавательной и исследовательской деятельности;
- 3) инновационными технологиями организации профессиональной деятельности.

В табл. 1 дана характеристика учебного курса.

Цель учебного курса

В настоящем пособии поставлена цель: оказать студентам педагогическую поддержку в выполнении задачи курса, состоящей в формировании способности переноса известных им из общего курса философии категорий на педагогические принципы для решения актуальных проблем непрерывного образования. При этом авторы исходили из того, что в новых социально-экономических условиях резервы повышения качества образования заключены не в усовершенствовании отдельных компонентов неизбежно растянутого во времени линейно-дискретного процесса обучения молодежи, а в усилении интегральных начал, достижении целостности процесса и результатов учебно-воспитательной работы коллективов учреждений образования.

Целостность учебно-воспитательного процесса заключается в подготовке гармонически развитой личности, которая организована по

единой скоординированной программе, направленной на формирование интегративных стержневых качеств специалистов высокого уровня, активных борцов за социально-экономический и научно-технический прогресс, глубоко овладевших современной наукой, методологией, хорошо освоивших условия и тенденции развития соответствующей отрасли хозяйства, ясно представляющих себе цели и задачи, выдвинутые перед ними обществом, способных к эффективному применению полученных знаний в сфере своей специальности, обладающих высоким творческим потенциалом, чувством нового, деловой инициативой и самостоятельностью, готовых к активному освоению и утверждению на практике всего передового в производстве, науке, технике и культуре.

Проблема целостности формирования личности специалиста и гражданина связана с необходимостью сочетания части и целого, совмещения дискретного изучения материала с процессом его синтеза, интеграции; формированием целостных качеств личности будущих специалистов путем последовательного включения учащихся и студентов в решение задач, близких к производственным, требующих совокупного применения полученных по разным предметам знаний, умений и навыков.

Разработка педагогических основ целостности учебно-воспитательного процесса связана с применением педагогических категорий, отражающих конкретные явления взаимосвязи. Это порождает потребность поиска действенного системообразующего фактора, который способствовал бы целостному объединению частей того или иного педагогического явления.

Системообразующий фактор — это явление, состояние или предмет, способные объединить в целостное единство компоненты системы, целенаправить их, стимулировать целостное деятельное проявление, сохранив при этом определенную и необходимую долю свободы и автономии каждого компонента.

В дидактической системе процесса обучения таким системообразующим фактором выступают прежде всего принципы обучения. Принципы интерпретируют цель, конкретизируют ее и делают более доступной для соединения с содержанием, методами, формами обучения. Непосредственный прямой переход от цели к средствам и спо-

собам обучения обедняет педагогический процесс, лишает его единой направленности, целостности.

Анализ научных публикаций последних лет показывает, что многие начинающие исследователи при проектировании педагогических систем по реализации оригинальных идей совершенствования образования пытаются выдвинуть новые принципы обучения без научного обоснования их сущности, самостоятельности, выполняемых ими функций, требований и правил.

Какими же критериями следует руководствоваться, чтобы отнести то или иное положение дидактики к принципам обучения?

По мнению А.Т. Артюха, любой принцип прежде всего должен отвечать требованиям независимости, простоты и непротиворечивости.

И.Я. Лернер критериями отнесения тех или иных положений к дидактическим принципам считает *инструментальность*, т. е. пригодность для решения вопросов планирования направлений и характера обучения; *универсальность* – отнесенность ко всему обучению; *самостоятельность* – неподменяемость другими принципами; *необходимость именно данного принципа*; *достаточность всей совокупности принципов* для обеспечения целостного процесса обучения.

По В.И. Андрееву, «педагогический принцип – это одна из педагогических категорий, представляющая собой основное нормативное положение, которое базируется на познанной педагогической закономерности и характеризует наиболее общую стратегию решения определенного класса педагогических задач (проблем), служит одновременно системообразующим фактором для развития педагогической теории и критерием непрерывного совершенствования педагогической практики в целях повышения ее эффективности» [1, с. 176].

Исходя из такого понимания педагогических принципов В.И. Андреев рекомендует при их обосновании руководствоваться следующими подходами и признаками.

Объективность. Каждый принцип должен формулироваться на основе объективно существующей педагогической закономерности.

Ориентированность. Педагогический принцип должен быть ориентирован на разрешение педагогических противоречий, давать общий ориентир, определять стратегию педагогической деятельности.

Системность. Педагогический принцип должен предъявлять определенные требования ко всем компонентам педагогической системы: ее целям, содержанию, средствам, методам и формам организации воспитания и обучения, иметь четкие границы применимости, выступать системообразующим фактором, определять функционирование и развитие системы в целом.

Аспектность. Вновь сформулированный педагогический принцип должен раскрывать новые подходы, новые возможности совершенствования процесса воспитания и обучения.

Дополнительность. Каждый новый принцип должен дополнять предыдущие, не заменяя и не перекрывая их.

Эффективность. Реализация каждого педагогического принципа должна существенно повышать эффективность системы обучения и воспитания.

Теоретическая и практическая значимость. Вновь сформулированный педагогический принцип должен иметь существенное значение и для развития педагогической теории, и для совершенствования педагогической практики [1, с. 177].

В предлагаемом учебном пособии даны характеристики ряда известных принципов, на основе взаимодействия которых раскрываются организационно-педагогические условия, способствующие формированию целостной социально-профессиональной компетентности личности будущего специалиста.

Часть I. ПРИОРИТЕТНЫЕ ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕЛОСТНОЙ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Глава 1. Сущность целостной социально-профессиональной компетентности специалиста

1.1. Требования общества к специалистам в новых социально-экономических условиях

Изучение литературы и существующей практики показывает, что во второй половине XX века произошел серьезный сдвиг в развитии всего человеческого общества в целом. Оно движется в направлении цивилизации нового типа, в которой, по мнению ведущих российских ученых, прогрессивный вектор социально-экономических преобразований складывается под влиянием таких направлений, как усиление индивидуальных личностных начал, всемерное развитие прав и свобод личности, имеющих в качестве своей материальной основы частную собственность; социализация общественной жизни, выражающаяся в развитии местного самоуправления и других институтов гражданского общества; возрастающее влияние социокультурных, национальных, религиозных и других факторов.

В последней четверти XX века человечество вступило в стадию информационного общества, критериями которого являются предоставление каждому индивиду в любой точке страны и в любое время возможности получать информацию и знания, а также наличие в стране информационных технологий для получения любой информации.

Информационное общество может возникнуть лишь в определенной среде, для которой характерны социально ориентированная рыночная экономика, демократические механизмы управления, обеспечивающие политические и правовые гарантии для демонополизации, проявления инициатив и творчества, свободы предпринимательства и конкуренции, свобода для производства и распространения информации, участие граждан в решениях. Это глобальные, общемировые тенденции, которые делают человеческое общество все более единым, целостным.

В целом вектор социально-экономического мирового процесса направлен на формирование качественно нового типа общества, сочетающего экономическую эффективность и социальную справедливость, государственное регулирование и рыночные механизмы, многообразные формы собственности и типы хозяйственности, заменяющего конфронтацию интересов их гармонизацией.

Преобразования в обществе, идущие в нашей стране, ведут к кардинальному изменению места и роли человека в нем. Вот как об этом говорит Н.А. Лапин: «На индивидуальном уровне наблюдается существенное изменение положения человека в обществе как целостной системы. Индивид постепенно перестает быть преимущественно объектом воздействия со стороны государства и других безличных институтов (продуктом институциональной среды), он все более становится субъектом в своих взаимоотношениях с властями, обретает разностороннюю свободу, индивидуализированную многомерность» [10].

Отмечая возрастающую роль человека и человеческого фактора в современном мире, характеризуя проблему гуманистической направленности, программных целей и реальности развивающихся рыночных отношений в обществе, И.Т. Фролов пишет: «Новый гуманизм утверждается, исходя из определенного понимания будущего человека и человечества, и он провозглашает поэтому справедливость и альтруизм, бережливость и щедрость, сострадание и ответственность, стремление к новому и уважение к настоящему и прошлому человека и человечества» [22, с. 38].

Новые социально-экономические условия, научно-технический прогресс, стремительное развитие техники и технологии, рынок труда, внося свои коррективы в организацию подготовки специалистов, делают все более актуальным умение человека самостоятельно мыслить, творчески и инициативно действовать, гибко и умело ориентироваться в любой ситуации. И.С. Кон, исследуя социальные предпосылки развития индивида в современных условиях усиления конкуренции, приходит к выводу: «Чтобы жить и успешно функционировать в чрезвычайно мобильном и динамичном обществе, индивид должен обладать устойчивым, твердым ядром личности, мировоззрением, социальными и нравственными убеждениями. Иначе на каждом крутом вираже истории – а их в его жизни предостаточно – он будет, образно говоря,

распадаться на составные части или реагировать на вызов истории не-вротически» [9, с. 221].

В связи с этим современный специалист должен:

- обладать высоким уровнем нравственного и духовно-этического развития, иметь основательную подготовку по фундаментальным дисциплинам и широкую практическую подготовку;
- творчески владеть специальностью;
- непрерывно пополнять и обновлять свое образование;
- представлять задачи, поставленные перед ним обществом;
- видеть средства и пути их решения;
- уметь эффективно организовать производство и руководить деятельностью трудовых коллективов;
- эффективно использовать полученные знания в сфере своей специальности;
- обладать высоким творческим потенциалом и деловой самостоятельностью.

Успешность выполнения этих требований к специалисту в значительной степени зависит от уровня сформированности его профессионально значимых личностных качеств.

В новых социально-экономических условиях стране нужны «современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают чувством ответственности за судьбу страны» [8].

Новые социально-экономические условия в стране, гуманизация образования, развитие системы непрерывного профессионального образования диктуют необходимость решения назревшей педагогической проблемы, связанной с исследованием взаимодействия личности с профессией: выбор профессии в соответствии с личностными качествами и индивидуальными свойствами, качество ее освоения, восхождение к вершинам профессионализма, психологическое сопровождение профессионального становления и т. п.

В последние годы значительно обогатилось и расширилось такое понятие, как «квалификация» специалиста. Помимо знаний, умений и навыков по конкретной специальности в квалификацию работника

включаются профессионально важные качества личности, большинство из которых инвариантны для широкого круга профессий, хотя имеются и специфические качества, присущие определенным группам специальностей.

Педагогическая проблема заключается в том, что эти личностные качества не всегда устанавливаются, их формирование в процессе подготовки специалиста не программируется и не реализуется. Недостаточно также разработана технология процесса формирования профессионально важных качеств будущих специалистов в процессе их поэтапного обучения и воспитания.

Подобно тому, как при проектировании новой машины оговариваются ее технические качества и показатели, а затем исходя из этих данных выдаются увязанные между собой общей целью задания отдельным конструкторским и технологическим подразделениям, при «проектировании» подготовки специалиста необходимо прежде всего сформулировать объективные требования общества к знаниям, умениям, навыкам и качествам специалиста с учетом перспектив общественного развития производства, техники и технологии, а затем уже решать вопрос об отборе содержания обучения, его распределении по предметам учебного плана.

Совокупность деловых качеств, определяемых усвоенными в системе знаниями, возможный круг замещаемых должностей, сфера компетентной деятельности должны найти отражение в квалификационной характеристике специалиста данного профиля. Составлению характерных черт специалиста данного профиля, видов предстоящей деятельности должна предшествовать работа по изучению состояния и перспектив развития соответствующих отраслей хозяйства, развития науки и техники, новых требований, выдвигаемых общественным развитием к личностным, моральным качествам специалиста.

По выявлению профессионально важных качеств будущего специалиста проведено большое количество исследований и классификаций на основе использования различных подходов.

Наиболее адекватной решению этой проблемы является разработанная Э.Ф. Зеером четырехкомпонентная профессионально обусловленная структура личности. Ее разработку он выполнил на основе представлений К.К. Платонова о структуре личности, работ В.Д. Шад-

рикова о способности, А.К. Маркова о профессиональной компетенции. А.Т. Хабибуллин посчитал, что структура личности будет более полной, если ее дополнить пятым важным компонентом – профессиональным саморазвитием.

Следуя Э.Ф. Зееру и беря во внимание предложенное А.Т. Хабибуллинским дополнение, можно сказать, что профессионально обусловленная структура личности специалиста будет состоять из следующих компонентов:

1) профессиональная направленность, соответствующая дидактическому принципу профессиональной направленности. Исследователи выделяют следующие составляющие профессиональной направленности специалиста: мотивы (намерения, интересы, склонности, идеалы и др.), ценностные ориентации (смысл труда, заработная плата, благосостояние, квалификация, карьера, социальное положение и т. д.), профессиональная позиция (отношение к профессии, установки, ожидание и готовность к профессиональному развитию), социально-профессиональный статус. На различных стадиях профессионального развития та или иная составляющая указанного компонента является ведущей;

2) профессиональная компетентность. Под ней подразумевается совокупность профессиональных знаний, умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности. Критериями профессиональной компетенции специалиста являются уровни обученности, профессиональной подготовленности, профессионального опыта и профессионализма;

3) профессионально важные качества специалиста. Э.Ф. Зеер выделяет такие: наблюдательность, образная, двигательная и другие виды памяти, техническое мышление, пространственное воображение, внимательность, эмоциональная устойчивость, решительность, выносливость, пластичность, настойчивость, целеустремленность, дисциплинированность, самоконтроль и др.;

4) профессионально важные психофизиологические свойства. Сюда относятся такие показатели, как зрительно-двигательная координация, глазомер, нейротизм, экстраверсия, реактивность, энергетизм и др.;

5) профессиональное саморазвитие личности. Оно характеризуется следующими составляющими, реализуемыми поэтапно: профессиональная адаптация молодых специалистов, восхождение

к профессиональному мастерству, освоение комплексных технологий профессионального поведения, рефлексия профессионального становления и формирования «Я-концепции» профессионала, профессиональное самоопределение, самосовершенствование и саморазвитие личности, формирование индивидуального стиля деятельности, преодоление деструктивных тенденций профессионального развития: кризисов, стагнации, деформаций.

Исследователями выявлено, что для каждой профессии существуют относительно устойчивые ансамбли профессиональных характеристик, которые называются ключевыми квалификациями.

Э.Ф. Зеер к ключевым квалификациям относит теоретическое мышление, способность к планированию технологических процессов, прогностические способности, способность к самостоятельному принятию решений, коммуникативные способности, способность к совместному труду и сотрудничеству, надежность, работоспособность, ответственность и др.

1.2. Компетентностно-ориентированный подход как новая парадигма подготовки специалистов

В новых условиях базисных социально-экономических изменений, формирования рынка труда, требований работодателей к выпускникам учреждений профессионального образования, владения надпредметными, универсальными умениями знаниевая ориентация обучения сменяется компетентностно-ориентированным подходом, направленным на формирование у будущих специалистов ключевых компетентностей. Компетентностно-ориентированный подход дает такую возможность, поскольку ставит целью развитие личностных и межличностных качеств, способностей, навыков и знаний, которые выражены в различных формах и многообразных ситуациях работы и социальной жизни. Под компетентностями понимается межпредметная организация знаний, умений и навыков, которые позволяют специалисту ставить цели по преобразованию ситуации и достигать их.

Ключевые компетентности представляют надпредметные, комплексные умения, которые не сводятся к знаниям по каким-либо предметам. Понятие «компетентность» шире понятий «знания», «умения» и «навыки», оно включает их в себя.

Правительственная стратегия модернизации образования в России состоит в том, чтобы в основу обновленного содержания образования были положены «ключевые компетенции». В мировой образовательной практике это понятие выступает сегодня в качестве центрального, ибо оно объединяет в себе интеллектуальную и навыковую составляющие образования. В это понятие заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого «от результата». Ключевые компетенции обладают интегративной природой, вбирают в себя ряд однородных или близкородственных умений и знаний, относящихся к широким сферам культуры и деятельности (информационной, правовой и пр.).

Состоявшийся в Берне свыше десяти лет назад (27–30 марта 1996 года) симпозиум Совета Европы выделил пять ключевых компетенций, формированию которых в настоящее время придается особое значение:

1) социальная компетенция – способность взять на себя ответственность, совместно вырабатывать решение и участвовать в его реализации, толерантность к разным этнокультурам и религиям, проявление сопереживания личных интересов с потребностями предприятия и общества;

2) коммуникативная компетенция – владение технологиями устного и письменного общения на разных языках, в том числе компьютерного программирования, включая общение через Internet;

3) социально-информационная компетенция – владение информационными технологиями и критическое отношение к социальной информации, распространяемой СМИ;

4) когнитивная компетенция – готовность к постоянному повышению образовательного уровня, потребность в актуализации и реализации своего личностного потенциала, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, способность к саморазвитию;

5) специальная компетенция – подготовленность к самостоятельному выполнению профессиональных действий, оценке своего труда.

Очевидно, что в становлении специалиста любого профиля важно формирование всех приоритетных ключевых компетенций.

Проведенное И.А. Зимней исследование этой проблемы позволило ей полагать, что «...в результате образования у человека должно быть сформировано некоторое целостное социально-профессиональное качество, позволяющее ему успешно выполнять производственные зада-

чи, взаимодействовать с другими людьми. Это качество может быть определено как целостная социально-профессиональная компетентность человека» [6].

Согласно И.А. Зимней, модель целостной социально-профессиональной компетентности содержательно представлена четырьмя разнорядковыми блоками.

Базовый: интеллектуально-обеспечивающий (основные мыслительные операции на уровне нормы развития). В соответствии с этим блоком выпускник образовательного учреждения (вуза) должен характеризоваться как минимум нормой развития таких мыслительных действий (умственных операций), как:

- анализ, синтез;
- сопоставление, сравнение;
- систематизация;
- принятие решения;
- прогнозирование;
- соотнесение результата действия с выдвигаемой целью.

Личностный, в рамках которого человеку должны быть присущи (или он должен характеризоваться ими) такие личностные свойства, как:

- ответственность;
- организованность;
- целеустремленность.

Социальный – социально-обеспечивающий жизнедеятельность человека и адекватность его взаимодействия с другими людьми, группой, коллективом. В соответствии с этим блоком выпускник должен быть способным:

- организовать свою жизнь в соответствии с социально значимым представлением о здоровом образе жизни;
- руководствоваться в общежитии правами и обязанностями гражданина;
- руководствоваться в своем поведении ценностями бытия (жизни), культуры, социального взаимодействия;
- выстраивать и реализовывать перспективные линии саморазвития (самосовершенствования);
- интегрировать знания в процессе приобретения и использовать их в решении социально-профессиональных задач;

- сотрудничать, руководить людьми и подчиняться;
- общаться в устной и письменной форме на родном и иностранных языках;
- находить решения в нестандартных ситуациях;
- находить творческие решения социальных и профессиональных задач;
- принимать, сохранять, обрабатывать, распространять и преобразовывать информацию (библиотечные каталоги, информационные системы, интернет, электронная почта и др.).

Профессиональный – обеспечивающий адекватность выполнения профессиональной деятельности. В соответствии с этим блоком выпускник должен уметь решать профессиональные задачи по специальности, предназначению. Эти задачи могут быть инвариантными в области деятельности и специальными: например, производственно-технические, расчетно-проектные, экспериментально-исследовательские.

Таким образом, по И.А. Зимней, «социально-профессиональная компетентность – это совокупная интегральная личностная характеристика человека, получившего квалификацию и характеризующегося профессионализмом; социально-профессиональная компетентность – это совокупное, формируемое на базе интеллектуальных (в частности, мыслительных) способностей и личностных свойств личностное качество человека, позволяющее определить его как компетентного в своей области» [6].

Что же должно стать системообразующим фактором для теоретического обоснования и практической реализации достижения целостности социальной и профессиональной компетенции будущих специалистов?

Системообразующий фактор – это явление, состояние или предмет, способные объединить в целостное единство компоненты системы, стимулировать деятельностное проявление, сохранив при этом определенную и необходимую долю свободы каждого компонента.

В дидактической системе процесса обучения таким системообразующим фактором выступают прежде всего принципы обучения. «Принцип, – отмечает В.И. Загвязинский, – это инструментальное, данное в категориях деятельности выражение педагогической концепции, это методологическое отражение познанных законов и закономерностей;

это знания о целях, сущности, содержании, структуре обучения, выраженные в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм практики» [5].

Принципы, с одной стороны, являются результатом развития научного знания, теории. С другой стороны, они выполняют роль исходных положений для организации практики. Место принципа в структуре процесса обучения – между целью и средствами ее достижения. Принципы интерпретируют цель, конкретизируют ее и делают более доступной для соединения с содержанием, методами, формами обучения. Непосредственный прямой переход от цели к средствам и способам обучения обедняет педагогический процесс, лишает его единой теоретической направленности, целостности.

Известно, что в теории и практике профессиональной подготовки молодежи функционируют две группы принципов – общедидактические, а также специфические для профессиональных учебных заведений: профнаправленность, политехнизм, преемственность, межпредметно-межцикловая связь, интеграция, единство обучения и воспитания, проблемность, мотивационное обеспечение учебного процесса, индивидуализация учебной деятельности и т. п.

В последние годы в педагогике наметилась тенденция к рассмотрению принципов в системе, во взаимодействии. Сущность такого подхода состоит в «изучении совокупности принципов как специфической системы, элементы которой – принципы обучения – находятся во взаимосвязи и взаимозависимости и, влияя друг на друга, предопределяют не только взаимные изменения, но и накопление нового качества всей их целостной системы» [21].

Задача настоящей работы состоит в том, чтобы на примере ряда ведущих специфических принципов и их взаимодействия показать реализацию подходов и создать условия по формированию целостной социально-профессиональной компетентности будущих специалистов. При этом мы исходим из того, что «система дидактических принципов – это функциональная взаимосвязь принципов через включение элементов требований, правил одних принципов в состав других и через реализацию одних и тех же функций на основе разных принципов» [16].

Глава 2. Философский принцип системности и его проявление в образовании

Известно, что одним из основных принципов диалектики является принцип системности. Философы под системностью понимают упорядоченность многочисленных связей в окружающем мире. Эти связи образуют целостную систему, в которой располагаются в иерархическом порядке. Благодаря этому окружающий мир имеет внутреннюю целесообразность.

В образовании принцип системности проявляется в том, что основу развития педагогической теории и практики составляет системный подход к рассмотрению процессов воспитания и образования. Педагогическая система представляет собой совокупность взаимосвязанных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования.

Иерархия педагогических систем не ограничена: лекция, семинар, любая учебная дисциплина, звенья непрерывного образования, воспитание являются педагогическими системами.

По мере развития общества, науки, техники и производства возникают новые педагогические системы: народные университеты, факультеты повышения квалификации, новые учебные дисциплины, кафедры, специализации.

Каждая педагогическая система характеризуется структурными и функциональными компонентами. Дадим характеристику этим компонентам.

Структурные компоненты – это основные базовые характеристики педагогических систем, совокупность которых образует факт их наличия и отличает от всех других (не педагогических) систем.

Чтобы вычленить структурные компоненты, следует проанализировать необходимые и достаточные условия создания педагогической системы.

1. Педагогические системы создаются лишь там и тогда, где и когда налично осознанная потребность общества в воспитании и обучении, подготовке определённых категорий людей. Например, введение курса «Основы педагогики и психологии высшего образования» в подготовке магистрантов связано с появлением потребности в специалистах в области профессионального образования, овладевших методами и средствами научных исследований, умением самостоятельно на высоком

уровне вести научную, педагогическую и воспитательную работу, обучать будущих специалистов, деятельность которых происходит в системах: человек – техника (инженерная психология), человек – человек (социальная психология), человек – учебная информация – другой человек (педагогическая психология).

Педагогические системы различаются между собой целями (сравним цели детского сада, школы, ПТУ, техникума, вуза, ФПК). Однако всех их объединяет общая цель: передача знаний, опыта, воспитание определенных качеств личности, поведения, отношений. Таким образом, важнейшим компонентом любой педагогической системы, обуславливающим сам факт её создания, является педагогическая цель.

2. Педагогическая система возникает только тогда, когда в обществе накоплена определённая информация, которая должна стать предметом усвоения теми или иными людьми. Так, введение преподавания курса «Основы педагогики и психологии высшего образования» для магистрантов обусловлено тем, что в этой области накоплены научные знания позднее, чем в других областях педагогики.

Таким образом, учебная и научная информация, ради усвоения которой создаётся система, – важнейший компонент любой педагогической системы.

3. Педагогическая система может успешно функционировать только тогда, когда найдены способы достижения целей, т. е. найдены средства, формы и методы педагогического воздействия (или средства педагогической коммуникации) на данный контингент обучаемых, позволяющие в отношении их реализовать цели, стоящие перед данной педагогической системой. Например, изучение курса «Основы педагогики и психологии высшего образования» магистрантами вузов предусматривает использование таких форм, как лекции, семинары, практические занятия, педагогическая практика.

Усвоение содержания программы предусмотрено организовать в соответствии с требованиями активного обучения, реализующего принципы связи теории и практики, проблемности, совместной деятельности и диалогического общения педагога и обучающихся, дидактически управляемой самостоятельной работы.

Лекционные занятия призваны раскрыть узловые теоретические вопросы курса, а вместе с семинарскими занятиями – пробудить у сту-

дентов интерес к проблемам педагогики и психологии, самостоятельному изучению литературы и использованию соответствующих знаний в своей педагогической и научной работе.

Таким образом, наличие средств педагогической коммуникации — обязательный компонент любой педагогической системы.

4. Любая педагогическая система может возникнуть лишь при наличии контингента людей, испытывающих потребность в определённой подготовке, образовании и воспитании. До последнего времени отсутствовали курсы, школы подготовки менеджеров, организаторов, бизнесменов. В связи с переходом к рынку такие курсы и школы открываются повсеместно.

В силу необходимости организации учебно-воспитательного процесса в высшей школе на научной основе возникла потребность обучать аспирантов основам педагогики и психологии, повышения педагогического мастерства преподавателей, имеющих в большинстве своём техническое образование.

Таким образом, учащиеся — обязательный компонент любой педагогической системы.

5. Педагогическая система может успешно функционировать лишь в том случае, если имеются педагоги, соответствующие целям системы, владеющие определённой информацией, средствами педагогической коммуникации, вооружённые знаниями об объекте педагогического воздействия. В зависимости от целей системы, контингента учащихся, своеобразия информации состав преподавателей в разных педагогических системах различен. Общим является наличие педагогов как обязательного компонента любой педагогической системы.

Названные компоненты необходимы и достаточны для создания педагогической системы. При отсутствии любого из них нет системы (рис. 1).

Чтобы определить, чем одна педагогическая система отличается от другой или что у них общего, нужно провести сравнение одновременно по пяти структурным компонентам. Например, звенья системы непрерывного образования отличаются друг от друга целями, содержанием учебно-воспитательной информации, средствами педагогической коммуникации, возрастом, уровнем подготовки и составом учащихся, уровнем квалификации педагогов.



Рис. 1. Компоненты педагогической системы и их взаимосвязи

Каждая педагогическая система, в свою очередь, может быть рассмотрена со стороны любого из компонентов, например со стороны цели: 1) в какой мере цели данной педагогической системы соответствуют общественным интересам и ориентированы на цели педагогических систем более высокого порядка; 2) как реализуется цель в учебной информации (учебных планах, программах, учебниках, дополнительной информации); 3) в какой мере соответствуют целям применяемые в системе средства, формы и методы педагогического воздействия; 4) в какой мере соответствует целям наличный состав учащихся; 5) в какой мере соответствует целям наличный состав преподавателей.

Между компонентами педагогической системы и внешней средой существуют многосторонние связи и сказываются взаимные влияния.

Педагогическая система является открытой системой. Под влия-

нием внешней среды уточняются, развиваются и трансформируются цели. Здесь особенно сильно сказывается влияние социально-экономических процессов, происходящих в обществе, и изменения в других педагогических системах. Изменяется также учебная и научная информация под влиянием открытий в фундаментальных и прикладных науках. Изменяются средства коммуникации под влиянием новых учебников, учебных пособий, технических средств обучения. Среда оказывает определённое влияние на самих учащихся, систему их взглядов и отношений. Наконец, среда оказывает непосредственное влияние на воспитателей, преподавателей и родителей, на формирование мотивов у молодёжи, на устойчивость педагогических кадров в педагогических системах.

Педагогические системы оказывают влияние на окружающую среду, организуя её в соответствии с собственными целями.

В зависимости от того, на какой элемент педагогической системы в данный момент времени направлены требования социальной системы, происходит соответствующая перестройка и адаптация остальных элементов системы. Элемент, испытывающий непосредственное воздействие социальной системы, называется системообразующим элементом педагогической системы. Многие типичные ошибки педагогов и, как следствие, многие неудачи в применении тех или иных оптимизирующих педагогическую систему предложений («Липецкий метод», «Программированное обучение» и пр.) объясняются несистемным локальным, изолированным подходом к преобразованию элементов педагогической системы.

Обычно требование социальной системы локализуется на том элементе системы, на который оно непосредственно воздействует. Этот элемент подвергается перестройке в соответствии с требованиями социальной системы. Но этой перестройкой не затрагиваются другие элементы системы. В итоге перестроенный элемент либо выпадает из системы, либо вступает в противоречие с другими элементами. Эти противоречия могут привести даже к полному разрушению всей системы. Более часто наблюдаемое явление — отторжение вновь введённого элемента системы (система отбрасывает его), изолированно функционирующего в ней.

Если анализировать историко-педагогические факты, то окажется, что почти каждое преобразование, отброшенное традиционной

педагогической системой, было не системным, а локальным. Поэтому каждый раз отбрасывался соответствующий системообразующий элемент в его новой редакции. Такое явление произошло, например, с программированным обучением. Программированное обучение — это непосредственное изменение средств педагогической коммуникации педагогической системы. Изменение этого элемента влечёт за собой немедленную перестройку (подстройку) целей и организационных форм обучения. Эта подстройка состоит в том, что цели уже нельзя формулировать столь аморфно и примитивно, как в традиционной системе. Они должны быть поставлены не описательно, а настолько чётко и определённо, чтобы к ним можно было применять определение «диагностично».

Организационные формы обучения должны быть более свободными и гибкими, чем канон, а квалификация педагогов — значительно более высокой, чем в традиционной системе.

Определённые изменения должны быть внесены и в учебную информацию, в деятельность педагогов и учащихся. Только при условии введения необходимых изменений в другие компоненты системы преобразованный компонент средств педагогической коммуникации окажется жизнеспособным, а вся педагогическая система получит новое, более высокое качество.

Следовательно, системный подход в педагогике — это учёт всех элементов педагогической системы при внесении каких-либо изменений в один из них в соответствии с требованиями социального заказа и научно-технического развития.

Для успешной работы любого учебного заведения как системы все её элементы должны быть «подстроены» под вновь вводимый в нее системообразующий элемент. Пока что в педагогической науке не разработаны ни теории, ни методы такой «подстройки».

Следует отметить, что каждая педагогическая система рассчитана на определённый срок функционирования, т. е. на цикл обучения в ней учащихся от момента зачисления до выпуска. Поэтому в зависимости от типа системы ее цели «на выходе» являются более или менее отодвинутыми во времени и достигаются через реализацию коллективами (руководителями, педагогами, учащимися) более близких целей, соотношенных между собой.

В процессе достижения целей носителями структурных компонентов системы становятся люди, в деятельности которых эти компоненты вступают в сложное взаимодействие, образуя тем самым функциональные компоненты педагогических систем.

Дадим характеристику функциональных компонентов педагогической системы.

Функциональные компоненты – это устойчивые базовые связи основных структурных компонентов, возникающие в процессе деятельности руководителей, педагогов, учащихся и тем самым обуславливающие движение, развитие, совершенствование педагогических систем и вследствие этого их устойчивость, жизнестойкость, выживаемость.

В педагогических системах выделяются гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский функциональные компоненты.

Функциональные компоненты характеризуют педагогические системы в действии, когда каждый из выделенных структурных компонентов в коллективной, групповой, индивидуальной деятельности руководителей, педагогов или учащихся входит в новые отношения с остальными и как бы подчиняет их взаимодействие себе.

Каждый из функциональных компонентов имеет свою специфику и несёт свою «нагрузку» в деятельности участников педагогического процесса.

Гностический компонент включает действия, связанные с процессом накопления новых знаний о целях системы и средствах их достижения, о состояниях объектов и субъектов педагогического воздействия на исходной стадии решения педагогических задач, в процессе их решения и на заключительной стадии решения, о психологических особенностях учащихся, педагогов и руководителей. Он включает также умения извлекать новые знания из исследования собственной деятельности и перестраивать её на основе освоения новой учебной и научной информации, полученной из разных источников.

Например, основные гностические умения преподавателя вуза заключаются в следующем: следить за событиями, происходящими в науке, по зарубежным и отечественным источникам и знакомить с ними студентов; принимать самому экзамены и анализировать, как курс ус-

воен студентами, как восприняты те или иные разделы; анализировать реакцию студентов на своё изложение.

Примеры гностических умений студента: выделять главное в тексте, сообщении преподавателя, использовать «свёрнутые» записи; выделять связи между рассматриваемыми явлениями, изображать их в схемах, рисунках, таблицах, графических символах и т. п.

II. *Проектировочный компонент* включает действия, связанные с перспективным планированием заданий-задач (стратегических, тактических, оперативных) и способов их решения в будущей деятельности руководителей, педагогов и учащихся в направлении достижения искоемых целей.

Примеры проектировочных умений преподавателя вуза: ставить своей целью, чтобы студенты не просто усвоили программный материал, но умели в дальнейшем применять полученные знания на практике; проектировать систему заданий студентам в области работы над первоисточниками по специальности и самостоятельной работы над курсом; проектировать пути превращения своего курса в средство умственного, нравственного и патриотического воспитания студентов.

Примеры проектировочных умений студента: формулировать цели своего пребывания в учебном заведении и отдавать себе отчет в требованиях профессиональной деятельности к его выпускникам; формулировать цели самостоятельной работы над разными циклами учебных дисциплин; формулировать, к каким результатам и с помощью каких методов самообразования можно к ним прийти; предусматривать, к каким результатам и с помощью каких методов самообразования следует прийти к окончанию учебного года; намечать, к каким результатам и с помощью каких методов можно прийти к окончанию вуза; формулировать задачи, темп и ритм работы в ближайшее время.

III. *Конструктивный компонент* включает действия по отбору и композиционному построению содержания учебной и воспитательной информации на предстоящем занятии, собрании, мероприятии, определению особенности предстоящей деятельности на нём педагогов и учащихся.

Примеры конструктивных умений преподавателя: конструировать учебную информацию в расчёте на привлечение внимания студентов к развитию исследовательской мысли в области научного поиска; формировать познавательную задачу и способы побуждения студентов к

самостоятельному мышлению и привлечению к решению проблемы ранее усвоенных знаний; учитывать потребность студентов записывать сообщения преподавателя, задавать вопросы, высказывать собственное отношение к изученному, привлекать знания, почерпнутые из разных источников.

Примеры конструктивных умений студентов: конспектировать кратко, сжато, своими словами и с элементами цитирования; составлять план предстоящего сообщения на семинаре, план ответов в условиях текущего контроля; составлять тезисы своего сообщения; составлять доклад с элементами цитирования, анкетирования, рецензирования; обосновывать правильность избранной логики и системы изложения; самостоятельно составлять схемы, таблицы, чертежи, рисунки, аргументировать их построение и логику применения в сообщении; делать выводы и обобщения на основе чужого и собственного изложения.

IV. *Коммуникативный компонент* включает действия, связанные с установлением педагогически целесообразных взаимоотношений между руководителями, педагогами и учащимися, подчиняя целям воздействия на учащихся взаимоотношения по вертикали (руководители педагогических систем – педагоги – учащиеся – их окружение) и по горизонтали (взаимоотношения между руководителями системы, между педагогами, между учащимися), мотивированием участников педагогического процесса к занятиям предстоящей деятельностью, проникновением во внутренний мир участников педагогического процесса.

Для примера определим направленность коммуникативных умений руководителей факультета: устанавливать на факультете педагогически целесообразные взаимоотношения, чтобы в коллективе существовала подлинно творческая атмосфера смелого поиска, плодотворных дискуссий, творческой зыскательности; налаживать деловые контакты как с преподавателями кафедр, так и с администрацией вуза; побуждать членов коллектива к ответственному выполнению поставленных задач; предотвращать конфликты.

Дадим характеристику направленности коммуникативных умений преподавателя: возбуждать интерес к своему курсу; показывать необходимость и важность его изучения; показывать студентам, что они в состоянии усвоить этот курс и в дальнейшем применять знания на прак-

тике; развивать в студентах уверенность, что они способны творчески овладеть методами данной науки и внести вклад в её развитие.

Примеры коммуникативных умений студента: формулировать вопросы к преподавателю; активно воспринимать устные сообщения как своих товарищей, так и преподавателей, анализировать и оценивать их; активно участвовать в работе семинара; формулировать в устном рассказе своё сообщение; высказывать собственное отношение к фактам и событиям; формулировать свои оценочные суждения и их аргументировать; обоснованно привлекать в сообщении наглядные пособия.

V. Организаторский компонент включает действия по реализации педагогического замысла конкретной организацией, взаимодействия субъекта деятельности с объектами педагогического воздействия во времени и в пространстве в соответствии с заранее сформулированной системой принципов, правил и предписаний, которым педагогический процесс должен удовлетворять в достижении искомого педагогического результата.

Приведем примеры организаторских умений преподавателя: организовать своевременное начало и окончание занятий и насыщенную работу на них, свою и студентов; организовать своё время и свою деятельность, связанную с подготовкой к занятиям и их проведением; организовать учебную информацию в процессе её сообщения и деятельность студентов, связанную с её восприятием и усвоением.

Дадим характеристику направленности организаторских умений студентов: организовать свое время, не допускать его пустой траты; организовать свою деятельность — рабочее место, необходимые средства деятельности; следить за темпом включения в самостоятельную работу; организовать своё поведение — контролировать действия, движения, мимику, эмоции; организовать контакты с другими людьми для достижения искомым целей; организовывать свою общественную деятельность, приобретая в процессе неё знания, навыки и умения, необходимые для будущей профессиональной деятельности; организовать свою научно-исследовательскую деятельность, приобретая в процессе неё качества, необходимые для профессиональной деятельности.

Названные функциональные компоненты находятся в тесной взаимосвязи, общей для всех участников педагогического процесса (руководителей, педагогов, учащихся). Однако конкретное содержание ком-

понентов деятельности этих участников в зависимости от их ролевых функций в педагогических системах, как это видно из приведённых примеров, различно.

Вычленение структурных и функциональных компонентов педагогических систем способствует единому подходу к организации и управлению педагогическими процессами. Это позволяет выйти на поиски наиболее общих закономерностей, свойственных деятельности педагогических систем, руководителей, педагогов и учащихся, работающих в них.

Глава 3. Принцип интеграции как результат единства и борьбы противоположностей

Одной из важных методологических предпосылок проектирования инновационных педагогических систем является такой базовый закон диалектики, как единство и борьба противоположностей. Закон единства и борьбы противоположностей заключается в том, что всё сущее состоит из противоположных начал, которые, будучи отдельными по своей природе, находятся в борьбе и противоречат друг другу. Единство и борьба противоположных начал – внутренний источник движения и развития всего сущего, в частности – процесса обучения. Здесь этот закон получает отражение в принципе интеграции.

Принцип интеграции направлен на разрешение противоречия между прерывным, дискретным характером изучения учебного материала и необходимостью формирования целостных, интегративных, системных научных знаний, практических способов действий, профессионально значимых личностных качеств как конечного результата профессиональной подготовки молодежи.

Что значит линейно-дискретный характер обучения? Почему он является тормозом в совершенствовании качества общей и профессиональной подготовки молодежи, формировании целостной социально-профессиональной компетентности будущих специалистов и можно ли избежать дискретности в овладении знаниями и умениями, добиваясь целостных результатов обучения?

Дело в том, что в педагогических целях в каждой дисциплине разбивка материала, подлежащего усвоению, ведется до тех пор, пока не будет получена такая порция информации, которая воспринималась бы студентами без особых затруднений. Любая дисциплина разбивается на

разделы, разделы – на темы, темы – на отдельные вопросы. Вопросы состоят из вводимых вновь понятий на основе уже имеющихся образов и представлений, их взаимодействий и изменений. В связи с этим мы говорим о дискретности содержания обучения.

Дискретному содержанию обучения соответствует и дискретный характер педагогического процесса. Он заключается в дискретности речи преподавателя, дискретности сообщаемой им информации, содержащейся в учебной и технической литературе, дискретности предлагаемого для усвоения материала, в последовательном и попеременном влиянии преподавателей различных дисциплин на обучаемых, в поэтапном, развернутом в пространстве и во времени процессе преподавания и учения.

Дискретность учения состоит прежде всего в определенной последовательности усваиваемых знаний, умений и навыков. Она заключается также в единстве различных этапов занятий – в актуализации ранее полученных знаний, усвоении нового материала, ответах на контрольные вопросы, использовании полученных знаний для самостоятельного решения задач и т. д.

Дискретность обучения проявляется также в разнообразии форм его организации – в уроках, лекциях, семинарах, практических и лабораторных работах, занятиях в мастерских, производственной практике, расчетных работах и т. д.

Для эффективного использования опыта предшествующих поколений дискретный процесс должен сопровождаться формированием системных и целостных научных знаний, умений и навыков, их синтезом. Еще древнегреческий мыслитель Платон говорил: «Я думаю, что и занятие всеми названными науками, если оно приводит к объединению их между собой, к родству и принимает в соображение то, что их сближает, ведет к нашей цели, и тогда труд затрачивается не бесполезно; иначе же он бесплоден» [19].

Ф. Энгельс отмечал, что разложение природы на отдельные составные части и их анализ явились основой исполинских успехов естествознания за последние четыреста лет. Однако он подчеркивал, что этот многовековой способ оставил привычку «рассматривать вещи и процессы природы в их обособленности, вне их великой общей связи...». Ф. Энгельс писал, что «мышление состоит столько же в разложении

предметов сознания на их элементы, сколько в объединении связанных друг с другом элементов в некоторое единство. Без анализа нет синтеза...». Говоря об условиях и возможности установления синтеза знаний, он писал: «...мышление, если оно не делает промахов, может объединить элементы сознания в некоторое единство лишь в том случае, если в них или в их реальных прообразах это единство до этого существовало» [13, с. 20].

Анализ практики подготовки специалистов показывает, что хотя единство законов естествознания, технических объектов и технологических процессов объективно существует, однако этап синтеза сообщаемых по разным предметам знаний в значительной части пока что предоставляется осуществлять самим студентам без направляющей роли преподавателя. Как показывает опыт, эта весьма трудная интеллектуальная операция не соответствует умственным возможностям большинства студентов. В результате оказывается, что система их знаний, умений и навыков имеет межпредметные разрывы, представляет собой конгломерат слабо связанных сведений, которые не используются на практике, а также для самостоятельного добывания новых знаний.

Выход — в достижении целостности всего учебно-воспитательного процесса в системе профессионального образования.

Какова же сущность целостности учебно-воспитательного процесса?

Целое в методологии понимается как синтез многообразного, упорядоченное множество компонентов, подчиненных единым целям и задачам. Целостность учебно-воспитательного процесса заключается в организуемой по единой, скоординированной программе подготовки гармонически развитой личности, направленной в конечном итоге на формирование интегративных стержневых качеств специалистов высокого уровня, активных борцов за социально-экономический и научно-технический прогресс, глубоко овладевших современной наукой, хорошо освоивших условия и тенденции развития соответствующей отрасли хозяйства, ясно представляющих себе цели и задачи, выдвинутые перед ней обществом, способных к эффективному применению полученных знаний в сфере своей специальности, обладающих высоким творческим потенциалом, чувством нового, деловой инициативой и самостоятельностью, готовых к активному освоению и утверждению на практике всего нового в производстве, науке, технике и культуре.

Создание педагогических условий реализации интегративного характера, целостности процесса и результатов подготовки будущих специалистов возможно на основе реализации принципа интеграции.

Принцип интеграции – это категория дидактики, отражающая закономерности перестройки содержания учебного материала и оптимизации методов обучения, направленных на преодоление противоречий между дискретностью в овладении знаниями и умениями и необходимостью достижения целостности процесса и результатов обучения и воспитания будущих специалистов.

Дадим характеристику основным функциям, требованиям и правилам принципа интеграции.

Методологической функцией принципа интеграции является разрешение противоречия между поэлементным, линейно-дискретным характером изучения материала и целостными, системными знаниями и способами действия как конечного результата учебно-воспитательной работы.

Регулятивная функция принципа интеграции состоит в формировании соотношения частного и общего, элементаризма и системности в содержании, организации и методах обучения с целью достижения целостности результатов учебного познания.

Основные требования принципа интеграции заключаются в следующем:

- отправляясь от фактов, понятий, законов, приемов и методов деятельности, педагоги должны привести студентов к целостным единицам познания – теории и их успешному использованию в процессе решения учебных и производственных задач;
- на ряде типичных примеров педагоги должны систематически показывать будущим специалистам процесс дифференциации и интеграции сообщаемых по разным предметам знаний, формировать у них навыки самостоятельного оперирования соотношением частного и общего, элементаризма и целостности, синтеза имеющихся и вновь приобретаемых знаний;
- преодоление элементаризма, изолированного рассмотрения и усвоения отдельных элементов, связей и функций изучаемых процессов должно помочь студентам овладеть развивающимся фундаментальным ядром знаний, позволяющим приобретать прикладные знания,

диктуемые новыми технологиями производства, осуществлять повышение квалификации и профессиональную переподготовку.

Указанные и другие требования могут быть выполнены при следующих условиях реализации принципа интеграции образования:

- структура учебного материала, его компоновка в виде диалектически сочетающихся разукрупненных блоков и укрупненных учебных единиц должна обеспечивать возможность достижения целостных результатов учебного процесса;
- деятельностно-операционный аспект целостного подхода к обучению должен обеспечиваться реализацией заверщенного цикла учебно-познавательной деятельности на всех этапах обучения (видение проблемы, ее формулировка, выдвижение гипотезы, ее доказательство, использование на практике найденного способа решения учебной проблемы);
- методический аспект целостного подхода к обучению должен состоять в соответствии выбираемых типов организации учебного процесса логической структуре учебного материала и стратегии достижения интеграции общего и профессионального образования.

Сформулируем основные правила реализации принципа интеграции:

- перестройкой структуры учебного плана профессионального учебного заведения следует обеспечить условия для усиления интегративного характера, целостности процесса и результатов обучения;
- оптимизировать организацию учебного материала дисциплин, способствующую комплексному решению задач образования, воспитания и всестороннего развития, целостному изучению природных, технических и общественных явлений;
- путем координации содержания различных дисциплин, выделения связанных друг с другом тем, преемственности педагогических действий по установлению связей между программами одновременно изучаемых дисциплин обеспечить предпосылки для синтеза знаний студентов по основным вопросам учебного материала;
- структура и содержание каждой дисциплины должны предусматривать поэтапный переход по ступеням сложности, диалектическое развитие понятий в сознании обучаемых;

- стратегия воссоздания целого в процессе учебно-воспитательной работы должна строиться на основе принципа преемственности в сочетании с перспективностью: от более легкого к более трудному, от простого к сложному, от известного к неизвестному, от близкого к далекому;
- в реализации целостности учебного процесса и его результатов шире использовать на практике имеющийся опыт интегративного подхода к обучению: укрупнение учебных единиц (П.М. Эрдниев); разукрупненные на блоки объяснения темы с последующей отработкой отдельных элементов (В.Ф. Шаталов); овладение типовыми структурами и обобщенными способами деятельности (В.В. Давыдов, Н.Ф. Талызина);
- один из способов достижения целого: постепенное обобщение изученного по частям материала, поэтапная интеграция его в определенную теоретическую целостность; движение от заданной в готовом виде целостной структуры к отработке и конкретизации ее элементов, овладению способами деятельности; воспроизведение логики развития изучаемого на основе выделения и осуществления восхождения к конкретному знанию (В.И. Загвязинский).

Укажем наиболее важные правила принципа интеграции для студентов:

- студенты должны вникать в структуру усваиваемых знаний как единого целого, стремиться понять логические связи между дисциплинами и их составными частями;
- активное соучастие обучаемых в реализации полного цикла учебно-познавательной деятельности: актуализация системы знаний, обеспечивающей реализацию интегративных связей; синтез актуализированных знаний с вновь усваиваемыми понятиями и способами действия; понимание сущности нового учебного материала на основе внутрипредметных и межпредметных связей; использование вновь усвоенного учебного материала для решения новых теоретических и практических задач, изучения последующего учебного материала;
- развитие студентами навыков самостоятельной интеграции знаний путем увязывания имеющихся знаний с вновь приобретаемыми, их углубление и закрепление в процессе учебно-производственной деятельности.

Глава 4. Проявление диалектического закона отрицания отрицания в педагогическом принципе преемственности

Философский закон отрицания отрицания заключается в том, что новое всегда отрицает старое, но постепенно само превращается из нового в старое и отрицается еще более новым. Отрицание старого новым представляет собой механизм поступательного развития чего-либо.

Диалектическое единство отрицания и сохранения, рост нового на основе старого, с принятием его или в борьбе с ним, представляет собой процесс преемственности. Один из исследователей проблемы преемственности в развитии культуры Э.А. Баллер утверждал, что преемственность представляет собой связь между различными этапами и ступенями развития как бытия, так и познания, сущность которой состоит в сохранении тех или иных элементов целого или отдельных сторон его организации при изменении целого как системы, т. е. при переходе его из одного состояния в другое. Связывая настоящее с прошлым и будущим, преемственность тем самым обуславливает устойчивость целого.

В дидактической системе процесса обучения преемственность является одним из важнейших факторов, призванных решить проблему целостности процесса и результата подготовки специалистов.

Преемственность в обучении необходима в связи с тем, что сам процесс учебного развития и становления молодежи имеет поэтапный характер, происходит во времени, и дискретность обучения вызывает необходимость осуществления преемственности, а непрерывность и целостность являются результатом ее реализации.

Известно, что критерием действенности усилий коллективов профессиональных учебных заведений является то, насколько успешно их питомцы решают постоянно усложняющиеся научно-технические и социально-экономические задачи и проблемы. Однако, чтобы сформировать у будущих специалистов необходимые для этого профессиональные умения и навыки на уровне мастерства, необходима большая предварительная работа значительного количества преподавателей (дискретность преподавания), общетеоретических, общепрофессиональных и специальных циклов дисциплин (дискретность содержания обучения), постоянная прилежная познавательная деятельность самих студентов, многочисленные упражнения в использовании получаемых по различным предметам знаний на практике (дискретность учения).

Одним из необходимых условий формирования профессиональных умений молодежи является усвоение обобщенных понятий из области техники и технологии. Например, чтобы приступить к практическому обучению навыкам ручной сварки, учащихся необходимо ознакомить с электросварочным оборудованием и аппаратурой, физическими основами их устройства и действия: трансформаторами, машинами постоянного тока, видами электродов, электродержателем, с электрической дугой, явлением электромагнитной индукции и т. п.

Знания о каждом из перечисленных физических явлений и технических объектов представляют собой достаточно сложные обобщенные понятия. Для того чтобы сформировать такое, например, понятие, как сварочный трансформатор, необходимо опираться на ряд понятий, полученных по различным дисциплинам: химии, физике, материаловедению, черчению, электротехнике и т. д.

Причем ряд понятий формируется и развивается в процессе изучения нескольких предметов. Например, понятия «электрон», «молекула», «дислокация в кристаллах» и т. п. выступают в процессе изучения химии, физики, материаловедения, специальных дисциплин. При этом исключительно важное значение имеет согласование между преподавателями смежных дисциплин определений того или иного понятия, его развития на последующих этапах с учетом предшествующего и последующего уровней его сформированности.

Сущность преемственности в учебном познании состоит в установлении необходимой связи между новым, старым и будущим в процессе поэтапного расширения и углубления знаний и навыков на более высокой научно-практической основе.

Между тем понятие «преемственность», проявляя свой всеобщий педагогический характер, представляет весьма важную категорию педагогики, имеющую самостоятельный статус.

Понятие «преемственность» возникло как объективная необходимость научного осмысления широко функционирующего на практике педагогического процесса, обуславливающего непрерывность и целостность обучения и воспитания будущих специалистов. Идеи поступательного, спиралеобразного развертывания всего учебно-воспитательного процесса, преодоления его дискретного характера усилением интегративности и системности в содержании и методах обучения,

формирования целостных характеристик личности высказывались и претворялись в жизнь многими педагогами задолго до появления в педагогике самого термина «преемственность».

Все это и дает основание считать, что понятие преемственности в обучении в новых условиях становится одной из важнейших категорий дидактики.

Категория преемственности выступает в качестве «логического узла», включающего в себя большую совокупность понятий, вытекающих из понятия преемственности. Поэтому эта категория наряду с другими отражает нормативную функцию дидактики, т. е. ту группу дидактических знаний, которая является нормой, регулирующей взаимодействие деятельности преподавания и учения.

В общем плане преемственность призвана разрешать противоречия между необходимостью обеспечения непрерывности и целостности педагогического процесса и его результатов и дискретным характером обучения. В конкретных педагогических явлениях эти противоречия приобретают различный характер. Их разрешение возможно путем перестройки структур учебных планов, вариаций содержания и методов обучения, осуществляемых по определенным законам. Способы реализации этих закономерностей меняются в зависимости от целей обучения, особенностей педагогических явлений и возникающих в них противоречий.

Исходя из рассмотрения сущности понятия «преемственность» как действенного системообразующего фактора, способствующего созданию педагогических условий реализации интегративного характера, целостности процесса и результатов обучения, можно дать следующее определение: принцип преемственности — это категория дидактики, отражающая закономерности перестройки структуры содержания учебного материала и оптимизации методов обучения, направленных на преодоление противоречий линейно-дискретного характера процесса обучения и характеризующая изменение способов реализации этих закономерностей в зависимости от целей обучения, развития и воспитания учащихся.

Принцип преемственности диалектически связан с другими принципами дидактики и выполняет по отношению к ним определенные функции, однако он имеет свое особое содержание и специфические функции.

Каковы же специфические функции принципа преемственности?

К методологическим следует отнести:

- системообразующую функцию, т. е. назначение принципа быть основным логическим узлом в развитии теории процесса обучения и формулировки дидактических правил и положений;
- динамическую функцию, состоящую в отражении закономерностей динамики и диалектики педагогического процесса;
- интегративную функцию, которая заключается в обеспечении целостности учебно-воспитательного процесса и его результатов.

Эти важные функции, необходимость реализации которых особенно остро поставлена сегодня перед профессиональной педагогикой, требуют соответственного построения регулятивных механизмов принципа преемственности.

К регулятивным функциям этого принципа относятся:

- структурно-содержательная функция, отражающая направленность изменений структуры содержания обучения с целью обеспечения условий достижения целостности результатов его реализации;
- субординативная функция, связанная с иерархической подчиненностью компонентов педагогической системы, изменением характера взаимосвязей между ними, дающая предписание о различных вариантах построения взаимодействия деятельности преподавания и учения, обеспечивающих разную степень познавательной самостоятельности студентов;
- координирующая функция, выражающаяся во взаимодействии работы преподавателей различных дисциплин, этапов и ступеней обучения, семьи, общественности и трудовых коллективов.

Для реализации функций принципа преемственности необходимо сформулировать требования, соблюдение которых обеспечивает его выполнение.

Требования принципа преемственности к содержанию учебного материала, формам и средствам обучения:

- отбор содержания обучения будущих специалистов должен осуществляться исходя из необходимости формирования требуемых обществом качеств и видов их предстоящей деятельности с учетом перспектив развития науки, техники и общественных отношений;

- структура содержания обучения должна обеспечивать условия, когда потребность студентов в знаниях опережала бы процесс их приобретения; спиралеобразное развитие трудовой и профессиональной подготовки одновременно и во взаимосвязи с общим образованием;
- обеспечение тематического и хронологического согласования программ смежных курсов;
- выделение главных «сквозных» направлений учебно-воспитательного процесса, обеспечивающих всестороннее и гармоническое развитие личности специалиста.

Условия реализации принципа преемственности:

- оптимальный выбор и целесообразное сочетание методов, форм и средств поэтапного формирования знаний, умений и качеств будущих специалистов;
- соблюдение единства педагогических действий;
- создание условий для непрерывного использования и развития усвоенных студентами понятий и их систем в процессе учебной и производственной деятельности.

Наиболее значимые правила реализации принципа преемственности можно сформулировать так:

- составить единую скоординированную программу поэтапного формирования гармонически развитой личности на основе интегративных, стержневых качеств и видов деятельности в соответствии с социальным заказом;
- определить решающие этапы формирования личности, ее качеств и видов деятельности, поворотные точки ее развития;
- выделить основные структурные элементы темы, которую предстоит изучить (факты, понятия, закономерности);
- выбрать оптимальное сочетание методов, форм и средств обучения, на основе которых осуществить перевод обучаемых с исходного до установленного уровня;
- установить связь между изучаемыми понятиями и предшествующими знаниями и умениями;
- включить в действие вновь сформированные понятия и широко их использовать в процессе формирования новых понятий и решения практических задач.

Ряд правил, выполнение которых благоприятствует реализации преемственности в учении, касаются самих обучаемых. К наиболее важным здесь следует отнести:

- выявлять недостатки в своих знаниях и умениях, целенаправленно устранять их;
- уметь находить опору в ранее приобретенных знаниях и связывать их с вновь приобретаемыми;
- непрерывно использовать усвоенные знания в процессе последующего учебного познания, мыслительной и практической деятельности;
- участвуя в творческом производительном труде, развивать в себе элементы поисковой, творческой деятельности на основе непрерывного расширения, углубления и закрепления ранее сложившихся знаний, умений, навыков и компетенций.

Из рассмотрения сущности и структуры принципа преемственности видно, что часть его требований и правил включает элементы других принципов, отражая направления их взаимодействия.

Глава 5. Отражение всеобщих диалектических связей в принципе профессиональной направленности обучения

Одной из сторон диалектики развития является наличие всеобщих связей. Всеобщая связь означает целостность окружающего мира, его внутреннее единство, взаимосвязанность и взаимозависимость всех его компонентов – предметов, явлений, процессов. Связи могут быть внешние и внутренние, непосредственные и опосредованные, генетические и функциональные, пространственные и временные, случайные и закономерные. Многосторонние связи в теории и методике профессионального образования нашли отражение в принципе профессиональной направленности обучения.

Сущность любого принципа обучения раскрывается в содержании того противоречия, на разрешение которого он направлен. Принцип профессиональной направленности разрешает противоречие между требованиями общества по формированию всесторонне развитой целостной личности (антропоцентрический подход) и необходимостью подготовки ее к активному участию в определенной области профессиональной деятельности в соответствии с личными интересами, ин-

дивидуальными способностями и общественными потребностями (социоцентрический подход).

Детальный анализ содержания общего понятия «профессиональная направленность образования» показывает, что оно включает три более узких понятия: направленность личности на трудовую деятельность в отрасли производства и на конкретную профессию, профнаправленность общего образования и профнаправленность профессионального обучения.

Профнаправленность личности реализуется в той или иной степени в любом типе учебного заведения, выполняя социальный заказ по общению молодежи к той или иной профессии. Отношение молодежи к выбору профессии имеет исключительно большое значение в решении вопроса о месте личности в обществе, ибо принять участие в жизни общества молодежь может только через свой труд, связанный с той или иной специальностью. Как правило, основная цель в жизни молодых людей прямо связана с выбором ими определенной профессии. И если намеченные планы выполняются, молодой человек обучается любимому делу, творчески и активно осваивает его, а в дальнейшем с энтузиазмом трудится, развивает активную преобразующую деятельность, получая большое удовлетворение от удавшегося социально-профессионального самоопределения в окружающей действительности. Наоборот, неудачный, опрометчивый выбор специальности, притязание на деятельность, для которой у молодого человека нет необходимых данных, зачастую приводит к растерянности, разочарованности, последующему нигилизму, неудовлетворенности работой. Отсюда становится ясно, насколько важное значение в формировании профнаправленности личности имеют ее правильно поставленная профессиональная ориентация и профессиональный патриотизм.

Профнаправленность общего образования состоит в том, что устанавливается связь не только между специальными и общими теоретическими дисциплинами, но и между самими общеобразовательными дисциплинами в зависимости от состава и содержания специальных предметов, связанных с конкретной отраслью хозяйства.

Профнаправленность профессионального обучения реализуется прежде всего в содержании профессиональной подготовки, а также

в формах и методах обучения и воспитания направленности личности на труд в данной области и на конкретную профессию.

Каковы же основные функции принципа профнаправленности? В общем плане можно говорить о методологической и регулятивной функциях. Методологической функцией принципа профнаправленности является педагогическое «снятие» социального противоречия между современным общественным разделением труда и вытекающей отсюда высокой профессионализацией деятельности человека. Второй, регулятивной функцией принципа является изменение структуры содержания, методов, средств обучения с целью формирования профессиональной направленности личности и обеспечения интеграции общего и профессионального образования, качественной профессиональной подготовки, готовности к творческому труду на производстве.

Для выражения основной идеи принципа и его практической реализации формулируются следующие требования к конечным результатам учебно-воспитательного процесса.

Система понятий общетеоретических дисциплин и способы познавательной деятельности должны быть связаны с системой технических и профессиональных знаний и умений, содержащихся в профессиональных и специальных дисциплинах, производственном обучении конкретной профессии или группе профессий.

У обучаемых должны быть сформированы научно обоснованные представления о генетической обусловленности объектов техники и технологии отрасли производства, к производительному труду в которой они готовятся, и законов, принципов и положений науки об этом производстве.

Взаимосвязь общеобразовательной и профессиональной подготовки должна усилить связь теории с практикой, развитие технического мышления студентов, профессиональной направленности каждого из них, формирование положительной целевой установки на дальнейшее профессиональное продвижение в избранной области деятельности.

Условиями реализации принципа профессиональной направленности являются:

- обеспечение направленности планирования и управления профессиональной подготовкой молодежи на ее конечные результаты – профессию, специальность, конкретное рабочее место на производстве;

- непрерывность профессиональной подготовки в тесной взаимосвязи общетеоретических, общепрофессиональных и специальных дисциплин с производством;
- личностная направленность на непрерывное целостное развитие и становление, формирование навыков поисковой творческой деятельности в процессе участия в производительном труде по специальности на рабочем месте базового предприятия.

В соответствии с требованиями и условиями реализации принципа профнаправленности можно указать определенные правила его реализации как предписания для практической деятельности. В отличие от требований правила являются руководством для оптимальной организации учебно-воспитательного процесса. Наиболее значимые правила реализации принципа профнаправленности состоят в следующем:

- исходя из требования о том, что специальность должна быть тем каркасом, на котором возводится вся разносторонняя подготовка специалистов, составить единую скоординированную программу поэтапного формирования гармонически развитой личности на основе интегративных, стержневых качеств и видов деятельности в соответствии с социальным заказом и интересами самого обучаемого;
- обеспечить в профессиональных учебных заведениях переход от линейной к комбинированной структуре учебных планов, когда при сохранении тенденции к последовательному расположению общетеоретических, общепрофессиональных и специальных циклов дисциплин достигается их параллельное изучение за счет некоторого сдвига дисциплин специализации в сторону младших курсов и в продвижении общетеоретических и общепрофессиональных – в сторону старших курсов;
- факты, примеры, иллюстрации, на основе которых идет формирование понятий той или иной дисциплины, следует чаще всего брать из сферы предстоящей производственной деятельности обучаемых;
- при формировании понятий по общепрофессиональным дисциплинам следует не только использовать и развивать понятия, полученные студентами при изучении дисциплин общетеоретического цикла, но необходимо готовить базу для дальнейшего использования итогов изучения технических устройств в специальных курсах и в последующей самостоятельной профессиональной деятельности обучаемых;

- путем периодического включения студентов в творческий производительный труд на базовом предприятии вуза создавать у них потребность в уточнении усвоенных ранее научных и технических понятий, в решении на их основе практических и производственных задач.

Ряд правил, выполнение которых благоприятствует реализации принципа профессиональной направленности, касаются самих обучаемых.

К наиболее важным здесь следует отнести:

- сознательно подходить к выбору профессии как основы всей дальнейшей трудовой и творческой деятельности;
- знать структуру своей профессиональной подготовки, место и роль в ней каждой изучаемой дисциплины;
- стремиться находить проявление изучаемых по общетеоретическим дисциплинам явлений и закономерностей в технике и технологии предстоящей профессиональной деятельности;
- к решению конкретных производственных задач следует подходить с научной точки зрения на основе комплексного использования знаний, полученных по общетеоретическим, общепрофессиональным и специальным дисциплинам;
- в процессе овладения конкретной специальностью развивать в себе гордость за свою профессию, стремление подняться до уровня профессионального мастерства, активно включаться в творческую рационализаторскую и изобретательскую деятельность.

Каждое из сформулированных условий, требований и правил принципа профессиональной направленности требует основательных педагогических исследований. Покажем это на конкретном примере: выполнению условий, требований и правил принципа профессиональной направленности содействует переход от линейной к комбинированной структуре учебного плана вуза.

Сущность такой структуры состоит в том, что при сохранении тенденции к последовательному расположению общетеоретических, общепрофессиональных и специальных циклов дисциплин вводится их параллельное изучение за счет некоторого сдвига дисциплин специализации в сторону младших курсов и в продвижении общетеоретических и общепрофессиональных – в сторону старших курсов. Объем дисциплин специализации от курса к курсу возрастает, а общетеоретических и общепрофессиональных – соответственно уменьшается. Изучение

первых разделов дисциплин специализации преимущественно опирается на общетеоретическую, политехническую и трудовую подготовку, полученную ранее в среднем учебном заведении. При этом главным системообразующим фактором в учебных планах вузов, несомненно, должна стать специальность. Она является сферой приложения полученных знаний, проверкой их правильности. Знания представляют ценность для будущих специалистов только в том случае, если они вписываются как элементы в систему знаний по данной специальности. Специальность в любом вузе является тем каркасом, на котором должна быть построена вся разносторонняя подготовка будущих специалистов.

Поэтапное (ступенчатое) изучение общетеоретических, общепрофессиональных и специальных циклов дисциплин во взаимной связи совпадает с одним из требований преемственности – движение от простого к сложному. Изучение специальности на уровне первых (простых) моделей явлений подготавливает к необходимости изучения общетеоретических и общепрофессиональных дисциплин. Изучение последних – к рассмотрению вопросов специальности на более высоком уровне, т. е. на основе следующих более сложных моделей явлений.

К.Г. Марквардт и сторонники его точки зрения справедливо критикуют традиционное построение учебного плана технических вузов, когда его сравнивают с этапами возведения некоторого инженерного сооружения. Вначале закладывается фундамент (в учебном плане эту роль выполняют общетеоретические дисциплины), затем на этом фундаменте сооружают цокольный этаж (общепрофессиональные дисциплины) и, наконец, над ним выводят жилые или производственные этажи (в учебном плане это соответствует специальным дисциплинам). И.В. Белов и К.Г. Марквардт совершенно правильно указывают, что процесс становления личности специалиста нельзя сравнивать с ходом сооружения неживой системы. Он гораздо больше сходен с ростом многолетнего растения, у которого одновременно растут корневая система, ствол, ветви, листья. Причем одно без другого здесь просто не может развиваться. Так же в ходе обучения и общественно-полезной деятельности формируется специалист, его психика и сознание. «Действительные (а не формальные) знания – это не кирпичи, из которых можно сложить специалиста. Подлинные знания – это связи (понимание взаимодействия) между всеми наблюдаемыми явления-

ми в данной специальности. Они не изготавливаются заранее, а затем накладываются друг на друга, а вплетаются, точнее, прорастают друг в друга (новое в старое), образуя единую «неразъемную» систему» [14]. Отсюда следует важное концептуальное положение о необходимости обеспечения направленности планирования и управления профессиональной подготовкой молодежи на ее конечные результаты – профессию, специальность.

Глава 6. Философская категория «проблема» и принцип проблемности в обучении

6.1. Сущность принципа проблемности

Понятие «проблема» употребляется как обозначение трудности, преграды, задачи, требующей решения. Проблемы сопутствуют всем формам жизнедеятельности человека. Научная проблема представляет собой осознание противоречий, возникающих между старой теорией и новыми научными фактами, которые не удается объяснить с помощью старых теоретических знаний. Потребность объяснения новых научных фактов образует проблемную ситуацию, позволяющую констатировать, что нам недостает некоторых знаний для решения этой задачи. Научная проблема и является специфическим знанием (знанием о незнании). Правильно сформулировать и поставить научную проблему – задача трудная, так как процесс ее определения сопряжен с подготовкой отдельных компонентов ее решения. Поэтому постановка проблемы – первый шаг в развитии знания о мире. Затем начинается научный поиск, т. е. организация научного исследования.

Философская категория «проблема» находит отражение в образовании в форме принципа проблемности. Остановимся на характеристике его сущности.

В успешной организации формирования целостной социально-профессиональной компетентности студентов особое значение имеет создание условий, при которых потребность в знаниях опережает процесс их приобретения. Непрерывная профессиональная подготовка будущих специалистов, связанная с их участием в производительном труде, решением производственных проблем, ставит перед необходи-

мостью постоянно пополнять свои знания в области естественно-математических и общепрофессиональных дисциплин, позволяет, опираясь на произвольное внимание к объектам изучения, овладеть предметом, несмотря на встречающиеся при этом затруднения.

Однако ожидать, когда в обычных условиях перед студентами возникнет необходимая для достижения целей интеграции общего и профессионального образования проблемная ситуация – значит ориентироваться на стихийность. Поэтому в теории и на практике в современных условиях все шире используется проблемное обучение. Оно дало возможность дидактике перевести внимание педагогов всех ступеней с развития репродуктивного мышления студентов на развитие в обучении их продуктивного и творческого мышления.

В основе проблемного обучения лежит дидактический принцип проблемности. Категория проблемности отражает определенную закономерность процесса обучения (наличие учебных проблемных ситуаций и учебных проблем, преднамеренно созданных и поставленных преподавателем с определенной педагогической целью). Принцип проблемности направлен на организацию и преодоление логико-познавательных противоречий как основы учебной проблемы и как движущей силы развития процесса обучения, определяет способы взаимодействия деятельности преподавания и учения, создания проблемных ситуаций, постановки и решения проблем.

В соответствии с этим можно предложить следующее определение: принцип проблемности – это категория дидактики, отражающая закономерности изменения структуры содержания обучения и сочетания методов обучения на основе логико-познавательных противоречий процесса обучения и характеризующая способы реализации этих закономерностей в соответствии с целями обучения, развития интеллектуальных способностей учащихся и их воспитания.

Поскольку принцип проблемности отражает закономерности обучения и нормативную функцию дидактики, то наиболее важными его функциями являются методологическая и регулятивная. Основу методологической составляет системообразующая функция, состоящая в способности принципа быть основным логическим узлом в развитии теории процесса обучения и определения дидактических требований и правил. Регулятивная функция принципа состоит в том, что он дает

нормативы, предписания о способах построения разных вариантов взаимодействия деятельностей преподавания и учения, обеспечивающих разную степень познавательной самостоятельности обучаемых.

Осуществление функций связано с вытекающими из принципа требованиями, условиями и правилами его реализации.

Требования принципа проблемности к содержанию учебного материала, методам, формам и средствам обучения заключаются в следующем:

- системность в построении содержания, форм, методов и средств обучения и взаимосвязь их структур на основе логики поисковой (исследовательской) деятельности;
- соответствие логики учебного предмета логике развития научного знания, отражению генезиса формирования научного понятия;
- достаточно высокий уровень обобщенности понятий и способов действий;
- сочетание индуктивного и дедуктивного построения учебного материала должно обуславливать возникновение проблемных ситуаций и постановку учебной проблемы;
- отражение логики учебно-познавательного процесса (уровни проблемности, последовательность этапов постановки и решения учебной проблемы и т. д.) в методах обучения.

Перечисленные требования следует дополнить перечнем условий, содействующих реализации принципа профнаправленности:

- сочетание методов должно обуславливать выбор способов учебной деятельности (теоретической и практической), содержащих приемы и способы умственной деятельности и обеспечивающих превращение усваиваемых знаний в убеждения;
- в условиях коллективной и индивидуальной работы студентов по решению учебных проблем вся система приемов и способов преподавания и учения должна обеспечивать оптимальное сочетание слова и наглядности, чувственного и рационального, индуктивного и дедуктивного, знания и практического действия;
- средства обучения должны служить не только иллюстрацией к теоретическим положениям, но и источником противоречий и средством доказательства гипотез.

Правила реализации принципа проблемности для преподавателей заключаются в следующем:

- при постановке целей обучения (семинарского занятия, лекции) конкретно определять цель умственного развития студентов на данном занятии (например, показать новый прием сравнения, упражнять в применении приемов обобщения, систематизации, выдвижения предположений, обосновании гипотезы и т. д.);
- при подготовке занятия содержание учебного материала приводить в соответствие с требованиями и условиями принципа проблемности (определить меру сочетания индуктивного и дедуктивного построения материала, вычленить группы опорных понятий для самостоятельного усвоения, определить способы решения учебной проблемы, вскрыть основное противоречие и сформулировать проблему и т. д.);
- выбор методов обучения и их сочетания осуществлять с учетом структуры содержания учебного материала и его логики, уровня обученности студентов; определять уровень проблемности учения по этапам усвоения знаний (воспитание, осмысление), способы создания проблемных ситуаций с учетом межпредметных связей и способы применения наглядности;
- сочетание приемов и способов обучения должно обеспечивать сочетание репродуктивного и продуктивного усвоения материала студентами, стимулирования их эмоционального воздействия, волевого усилия и умственного поиска, возбуждение интереса и потребности в познавательной самостоятельности, включая приемы мыслительной деятельности (анализ, синтез, обобщение и т. п.);
- систематический контроль за ходом обучения должен определять уровень усвоения знаний, применение приемов проблемного учения, умения анализировать фактический материал и аргументировать свои выводы.

Определенные правила реализации принципа проблемности касаются студентов:

- видеть проблему и осознавать ее;
- уметь формулировать и переформулировать проблему;
- стремиться выдвигать предположения и гипотезы;
- развивать навыки обоснования и доказательства выдвинутой гипотезы;

– чаще применять на практике найденный способ решения учебной проблемы.

В процессе обучения принцип проблемности реализуется с помощью методов и приемов, объединенных в систему на основе целей деятельности преподавателя и студентов и их взаимодействия (бинарного характера деятельности).

Система методов включает общие методы (монологический, показательный, диалогический, эвристический, исследовательский, алгоритмический, программированный). В этой системе имеется и подсистема конкретных методов преподавания и учения. Они взаимосвязаны, и каждая пара отражает содержание определенного общего метода. Парные (или бинарные) методы определяются характером деятельности обучаемых.

Методы преподавания:

- 1) информационно-сообщающий
- 2) объяснительный
- 3) стимулирующий
- 4) побуждающий
- 5) инструктивный

Методы учения:

- 1) исполнительский
- 2) репродуктивный
- 3) частично-поисковый
- 4) поисковый
- 5) практический

Бинарные методы связаны между собой и обуславливают выбор конкретных приемов и способов преподавания и учения (сообщение, постановка задания, указание и т. д. преподавателя; слушание, выполнение упражнения, решение задачи, чтение текстов и т. п. студентами).

В отличие от традиционных методы проблемного обучения делятся по нескольким основаниям:

- по уровню проблемности – от самого низкого уровня в монологическом методе до самого высокого в исследовательском (соответственно в репродуктивном и поисковом методах учения);
- по основным функциям преподавания – методы изложения учебного материала, методы организации самостоятельной работы студентов и смешанные методы (алгоритмический и программированный);
- по уровню познавательной самостоятельности обучаемых – непродуктивные и продуктивные (проблемно-поисковые).

6.2. Взаимодействие принципов проблемности и преемственности

В реальной педагогической практике как проектирование, так и реализация педагогических систем происходят на базе взаимодействия ряда принципов. Например, в проблемном обучении преемственно и наиболее удачно взаимосвязаны исследовательские и репродуктивные методы, включающие традиционные приемы преподавания и учения. Поскольку в процессе проблемного обучения эффективно формируются навыки самостоятельной, творческой деятельности, исследовательские навыки, повышается научный уровень преподавания, то этому типу обучения принадлежит решающая роль в деле повышения качества подготовки специалистов на основе интеграции общего и профессионального образования.

Проблемное обучение предполагает преемственное и последовательное, целенаправленное выдвижение перед обучаемыми познавательных задач, разрешая которые они под руководством преподавателя активно усваивают новые знания. Для проблемного обучения характерны два признака: формирование психических новообразований и субъективное открытие нового. Начавшись с проблемной ситуации, процесс мышления протекает как поиск неизвестного и завершается его открытием и становлением психических новообразований.

В проблемном обучении ярко проявляется действие категории преемственности. Здесь процесс усвоения начинается не с абсолютного нуля, а с некоторого достигнутого ранее уровня знаний определенной степени обобщенности. Психологической основой осознания проблемной ситуации как ситуации затруднения является своеобразное противоречие между ранее усвоенным и усваиваемыми новыми знаниями. Этот процесс всегда начинается от достигнутого обучаемым уровня развития знаний и навыков и обеспечивает достижение ближайшего нового уровня психического развития, составляющего «микроэтап» в становлении психических новообразований.

Проблемное обучение требует большого педагогического мастерства со стороны преподавателя. Особо тонкое педагогическое мастерство нужно в подборе содержания проблемы и момента ее постановки перед студентами. Проблемная ситуация имеет ценность, лишь когда она способна вызвать желание выйти из затруднения, снять ощущаемое противоречие.

Изучение опыта проблемного обучения показывает, что задача будет принята только тогда, когда цель, достигаемая решением проблемы, станет для обучаемого субъективно важной, имеющей непосредственный практический характер. В этом случае обучаемым кажется, что проблема возникла у них самих, а не привнесена извне, появится страстное желание найти разрешение возникшему затруднению. Они будут стремиться как можно шире использовать различные источники информации.

Остановимся на той стороне проблемного обучения, в которой подчеркивается необходимость соблюдения преемственности, доступности и поэтапности использования различных проблемных ситуаций в зависимости от степени познавательной самостоятельности обучаемых, их общего и возрастного развития.

Проблема серьезно захватывает сознание, если происходит заметное продвижение в ее разрешении. Чтобы задача оказалась соответствующей интересам обучаемых, необходимо строго соблюдать меру трудности выдвигаемых проблем. Здесь, как нигде, должен выполняться принцип «от простого – к сложному», правильная дозировка доли самостоятельности при решении проблем. А это в значительной степени зависит от достигнутого уровня общего развития обучаемых, их способностей, совокупности приобретенных ими знаний, умений и навыков. Отсюда вывод о необходимости соблюдения преемственности в проблемном обучении между средней, средней технической и высшей школами, между отдельными этапами обучения в вузе, между обучением в вузе и предстоящей профессиональной деятельностью выпускника учреждения профессионального образования.

Последовательность и сложность постановки проблемных задач должны иметь ступенчатый характер в соответствии с основными этапами обучения. Эта система подразумевает поэтапное нарастание степени сложности проблемных ситуаций и тех обобщений, к которым приходят обучаемые в процессе их разрешения. По мере продвижения по ступеням системы вверх содержание проблемных задач должно преемственно и поэтапно приобретать новое, более высокое качество. Однако на каждой последующей ступени могут с успехом использоваться типы проблемных задач всех предшествующих ступеней. В конечном итоге в процессе использования проблемного обучения необходимо на-

учить будущих специалистов решению реальных проблем, с которыми они встретятся на производстве. При этом важно соблюдать соответствие уровня проблемного обучения уровню обученности студентов, их индивидуальным и возрастным особенностям.

Три основных параметра характеризуют уровень проблемного обучения: проблемность, эффективность и обученность. Уровень проблемности отражает сложность, объем и качество учебного материала, а также тип самостоятельной деятельности обучаемого. Уровень эффективности дает качественную характеристику процесса познавательной деятельности обучаемого (учения) и степени его самостоятельности. Уровень обученности – это качественная характеристика результата учения, наличие у студента знаний и опыта творческой деятельности. Наличие высокого уровня всех трех параметров является условием успешной организации проблемного обучения.

Дадим характеристику четырем уровням проблемного обучения, которые отражают не только разное усвоение обучаемыми новых знаний и способов умственной деятельности, но и разные уровни мышления.

Общая градация уровней проблемного обучения имеет большое значение для соблюдения преемственности в постановке проблемных задач в процессе управления познавательной деятельностью.

Остановимся подробнее на их характеристике.

Уровень обычной, несамостоятельной активности – восприятие обучаемыми объяснений преподавателя, усвоение образца умственного действия в условиях проблемной ситуации, выполнение самостоятельных работ воспроизводящего характера (первый уровень проблемности и эффективности учения).

Уровень полусамостоятельной активности – применение прежних знаний в новой ситуации и участие обучаемых в поиске способа решения поставленной преподавателем учебной проблемы (второй уровень проблемности и эффективности учения).

Уровень самостоятельной активности – выполнение самостоятельных работ репродуктивно-поискового типа, когда студенты самостоятельно работают с текстом учебника, применяя прежние знания в новой ситуации, конструируют, решают задачи средней сложности путем логического анализа и с незначительной помощью преподавателя и т. д. (третий уровень проблемности и эффективности учения).

Уровень творческой активности – выполнение самостоятельных работ, требующих творческого воображения, логического анализа, открытия новых способов решения проблем. На этом уровне делаются самостоятельные выводы и обобщения, изобретения (четвертый уровень проблемности и эффективности учения).

Преемственный перевод обучаемых с одного уровня на другой, более высокий, осуществляется в ходе проблемного обучения с помощью системы методов преподавания. Учитывая необходимость соблюдения преемственности со средней школой в постановке проблемных задач, при изучении со студентами младших курсов общетеоретических дисциплин (математики, физики, химии) лучше всего ориентироваться на использование метода моделирования проблем, возникающих в действительности перед работниками той или иной отрасли производства.

6.3. Взаимодействие принципов проблемности и профессиональной направленности

Взаимодействие принципов проблемности и профнаправленности как основы интеграции общего и профессионального образования и формирования целостной социально-профессиональной компетентности направлено на поэтапную постановку и разрешение производственных проблем и их моделей на базе использования знаний, полученных по основным наукам.

Для реализации принципа проблемности в содержании учебного материала преподаватели должны провести логический и психологический анализ как предметов естественно-математического цикла, так и специальных дисциплин производственного обучения, определить противоречивые стороны информации и установить уровень проблемности учебного материала и психологической готовности студентов к самостоятельной познавательной деятельности.

Готовя учебный материал как по основам наук, так и по дисциплинам профессионально-технического цикла, преподаватели определяют:

- приемы и способы создания и разрешения проблемных ситуаций на различных занятиях и этапах;
- возможность возникновения дополнительных проблем, сопутствующих основной, или их постановки студентами при выполнении учебных заданий;

- возможность постановки преподавателем заданий для самостоятельного решения студентами вспомогательных проблем;
- средства усиления новизны материала, возбуждения интереса к теме.

При этом в целях интеграции общего и профессионального образования следует преимущественно ориентироваться на моделирование проблем, возникающих в действительности перед работниками базовых предприятий данного профессионального учебного заведения. Такое моделирование позволяет в процессе изучения общетеоретических дисциплин отвлекаться от технических подробностей изделий и профессионального мастерства, иметь дело в основном с мысленным содержанием решаемой проблемы.

Примером такого рода проблемных задач является метод искусственно вносимых дефектов.

Как показал анализ содержания труда специалистов, занятых в ведущих отраслях производства, одной из основных проблем, которые им приходится решать в процессе труда, является нахождение неисправностей и их причин в блоках, аппаратах и машинах. При разрешении проблем они в значительной степени опираются на умственную деятельность. В поисках причин и мест повреждений специалисты широко пользуются логическими рассуждениями, установлением причинно-следственных отношений. Подобного рода задачи моделируются, например, в процессе проведения лабораторных работ по физике, когда преподаватель намеренно вносит в лабораторную установку те или иные дефекты, требуя от студентов найти и устранить неисправность.

В процессе изучения общепрофессиональных и специальных дисциплин многие преподаватели также широко используют моделирование производственных проблем. Например, в Тольяттинском государственном университете в процессе преподавания курса «Электропривод и электрооборудование промышленных установок» широко используются наборы карточек со схемами электрооборудования наиболее типичных промышленных установок. Используя эти карточки на практических занятиях, преподаватели проводят деловые игры со студентами, ставя их в проблемные ситуации.

Наряду с этим студенты решают проблемы, связанные с пуском, регулировкой и устранением дефектов в реальных технических объектах: электродвигателях, электронной аппаратуре, измерительных приборах.

От курса к курсу сложность проблемных ситуаций преемственно возрастает. По своему содержанию и характеру они приближаются к тем задачам, с которыми студенты встретятся на производстве при самостоятельной инженерной деятельности. Например, на практических занятиях по дисциплине «Экономика отрасли» студенты выступают в роли конструкторов, механиков, мастеров, начальников участков и цехов завода и учатся принимать оптимальные решения в конкретных организационно-экономических ситуациях. Примером таких ситуаций может быть следующая. В связи с изменением конструкции изделия и расширением номенклатуры продукции проведена реконструкция механического цеха. Это привело к увеличению объема и содержания работы по управлению. Начальнику цеха предложено разработать проект организационной структуры управления цехом в новых условиях и проект штатного расписания инженерно-технических работников цеха. Для выполнения такого задания студенту приходится много работать со специальной справочной литературой.

С целью привлечения студентов к разрешению реальных производственных проблем кафедры многих институтов устанавливают прямую связь с местными предприятиями, выявляют вопросы, в разрешении которых могут принять участие студенты старших курсов, включают эти вопросы в тематику курсовых и дипломных проектов.

Наиболее действенной формой привлечения студентов к решению реальных проблем является вовлечение их в научно-исследовательскую работу по тематике профилирующих кафедр.

Опыт показывает, что широкое использование проблемного обучения, постепенное вовлечение учащихся в решение задач, близких к производственным, позволяет не только развить их умственные силы, самостоятельность и творческое мышление, но в значительной мере сократить период адаптации выпускников профессиональных учебных заведений к условиям реально действующего производства на основе сформированной у них целостной социально-профессиональной компетентности.

Глава 7. Воспитательно-гуманитарная философская функция принципа гуманизации в формировании целостной социально-профессиональной компетентности личности

Среди функций философии особое место в образовании занимает воспитательно-гуманитарная. Она состоит в том, чтобы культивировать гуманистические ценности и идеалы, прививать их человеку и обществу, способствовать укреплению морали, помочь человеку адаптироваться в окружающем мире и найти смысл жизни. Воспитательно-гуманитарная функция философии находит свое отражение в педагогическом принципе гуманизации.

Этот принцип является теоретической основой формирования первой компоненты целостной социально-профессиональной компетентности будущего специалиста – социальной компетентности. В.С. Безрукова раскрывает его сущность следующим образом: «Сущность принципа гуманизации состоит в очеловечивании отношений учащихся между собой и педагогами, в приоритетах человеческих ценностей над технократическими, производственными, экономическими, административными» [2].

Категория «гуманизация учебно-воспитательного процесса» включает большую совокупность понятий, которые вытекают из содержания понятия гуманизации, что обеспечивает ей роль связующего начала.

Данный принцип является действенным системообразующим фактором, способствующим созданию педагогических условий для реализации развивающего и воспитывающего обучения. Исходя из вышеизложенного и основываясь на сущности понятия гуманизации, можно предложить следующее определение категории гуманизации учебно-воспитательного процесса как принципа: принцип гуманизации образования – это педагогическая категория, отражающая закономерности преобразования всего учебно-воспитательного процесса, направленного на целостное развитие личности обучаемого, его активно-творческих возможностей и интеллектуально-нравственной свободы.

Методологические основы и педагогическая сущность процесса гуманизации подтверждают, что данный принцип вполне соответствует требованиям, предъявляемым к любому педагогическому принципу. Такими критериями являются, по мнению А.Т. Артюхина, независимость, простота и непротиворечивость.

Кроме того, к педагогическим принципам предъявляется еще ряд более конкретных требований. По мнению И.Я. Лернера, критериями отнесения тех или иных положений к принципам являются: инструментальность, т. е. пригодность для решения вопросов планирования направлений и характера образования; универсальность – отнесенность ко всему учебно-воспитательному процессу; самостоятельность – неподменяемость другими принципами и др.

Принцип гуманизации соответствует перечисленным критериям. Он отвечает требованиям критерия инструментальности. В частности, этот принцип диктует необходимость пересмотра структуры и формы подачи учебных предметов, которые обеспечивали бы органическую взаимосвязь последних с целью коренной перестройки самого характера обучения и воспитания. Как показывает опыт, при такой перестройке происходит перенос акцента в обучении с формальной передачи знаний на организацию активной познавательной и мыслительной деятельности студентов. Из преднамеренного освоения и запоминания процесс обучения превращается в добывание знаний с целью глубокого понимания научной сущности происходящих исторических, географических, физических и других процессов. Изучаемые дисциплины при этом становятся осознанно необходимыми, интересными для студентов.

На основе этого принципа можно получать новые, более эффективные решения в планировании структуры и изменении характера обучения и воспитания студентов, значительно повышающие возможности использования их творческого потенциала и качество овладения основными учебными знаниями, умениями и практическими навыками, формирование социально-профессиональной компетентности.

Принцип гуманизации соответствует и критерию универсальности, так как он равно охватывает все этапы обучения и воспитания, все их компоненты и систему образования в целом, а также регулирует вопросы взаимосвязи с внешними по отношению к обучению и воспитанию системами. Разработка современных проблем гуманизации воспитательных отношений невозможна без знаний основ методологии, без тесной взаимосвязи с новейшими достижениями в области других наук: философии, психологии, физиологии и т. д.

Развитие активно-творческих возможностей студентов, их интеллектуально-нравственной свободы происходит не только в вузе, но и в семье, других учебных заведениях, на производстве.

Принцип гуманизации требует единого подхода преподавателей к организации всех видов занятий: лекций, лабораторных и практических работ, семинаров, зачетов, экзаменов, внеаудиторных воспитательных мероприятий и т. п. Необходимым условием успешной реализации гуманизации в действиях педагогического коллектива является достаточно высокий уровень психолого-педагогической подготовки всех его преподавателей.

Принцип гуманизации учебно-воспитательного процесса отвечает и критерию самостоятельности, так как ему присущи специфические функции и требования к организации учебно-воспитательного процесса.

Каковы же специфические функции принципа гуманизации образования?

Как и для других принципов, их можно разделить на методологические (системообразующие, динамические), относящиеся к теории организации процесса образования, и регулятивные (структурно-содержательные, субординативные, коммуникативные), отражающие вопросы практики его реализации.

Системообразующая функция обеспечивает способность принципа быть основным логическим узлом в развитии теории процесса образования и формулировки педагогических правил и положений. Динамическая функция отражает закономерности динамики и диалектики педагогического процесса. Названные функции требуют соответствующего построения регулятивных механизмов принципа гуманизации образования.

Структурно-содержательная функция отражает направленность изменений структуры содержания образования с целью обеспечения условий, способствующих реализации главной идеи гуманизации учебно-воспитательного процесса. Субординативная функция связана с иерархической подчиненностью компонентов педагогической системы, изменением характера связей между ними, дает представление о различных вариантах построения взаимодействия преподавания и учения. Коммуникативная функция связана с изменением характера отношений между всеми участниками учебно-воспитательного процесса.

Сущность принципа будет раскрыта не полностью, если не остановиться на характеристике требований принципа гуманизации, соблюдение которых обеспечивает его выполнение. Конкретизация же того, как следует действовать для выполнения этих требований, формулируется в правилах принципа, которые устанавливаются не только для преподавателей, но и для студентов. Они являются важной составной частью принципа, определяющей стратегию и тактику преподавания, учения и воспитания.

К требованиям принципа гуманизации следует отнести следующее:

- планирование содержания образования должно исходить не только из задач овладения опытом предшествующих поколений, но и необходимости реализации главной идеи гуманизации, связанной с социализацией, развивающим и воспитывающим обучением молодежи, с формированием их профессионально важных личностных качеств;
- создание условий для активизации самостоятельной познавательной и мыслительной деятельности студентов;
- обеспечение образования с опорой на внутреннюю активность личности обучаемых;
- накопление данных, отражающих уровень сформированности и динамику изменения личностного развития, активно-творческих способностей студентов, их интеллектуально-нравственной свободы;
- отказ от негативных средств воздействия, ущемляющих их гражданские права, унижающих достоинство студентов;
- выявление в личности положительных качеств и способствование их дальнейшему развитию;
- оптимальный выбор и целесообразное сочетание методов и средств формирования профессионально важных качеств, развития умений и навыков студентов;
- поэтапное развитие и повышение субъективной и сознательной роли студентов в процессе обучения.

Данный перечень может быть продолжен, он изменяется в зависимости от характера педагогических процессов и явлений. Это же касается и правил реализации принципа гуманизации.

Вот как их определяет В.С. Безрукова:

- педагогический процесс и воспитательные отношения в нем строить на полном признании гражданских прав воспитанника и уважении к нему;
- знать положительные качества воспитанника и в ходе педагогического процесса опираться на них;
- постоянно осуществлять гуманистическое просвещение студентов и достаточное их гуманитарное образование;
- обеспечить привлекательность и эстетичность педагогического процесса, комфортность воспитательных отношений его участников [2, с. 44].

Конкретизируем и дополним требования принципа гуманизации применительно к преподавателям и студентам. Для преподавателей они будут заключаться в следующем:

- свою деятельность направлять в первую очередь на развитие личностных качеств, активно-творческих возможностей студентов, рост их духовно-нравственной культуры, а затем уже на усвоение ими определенного уровня знаний, умений и навыков;
- постоянно стимулировать включение студентов в активную самостоятельную познавательную и мыслительную деятельность;
- проявлять лояльность и терпимое отношение к нестандартным решениям и ответам обучаемых;
- выбирать оптимальное сочетание методов, форм и средств обучения, соответствующих требованиям принципа гуманизации и задачам формирования профессионально важных личностных качеств будущих специалистов.

Выполнение же определенных правил студентами способствует реализации гуманизации в учении и их личностному развитию. Для успешного решения этой проблемы студентам необходимо:

- иметь представление о месте и роли каждой учебной дисциплины и видов деятельности в собственном развитии и становлении;
- способствовать перерастанию сознательного отношения к учению в сознательное участие в учебно-воспитательном процессе;
- осуществлять самостоятельную познавательную и мыслительную деятельность в процессе обучения;

- строить отношения друг с другом на основе взаимного уважения и терпимости;
- быть готовым к свободному, непринужденному общению;
- осуществлять творческое конструирование своих решений и ответов, обоснованно их аргументировать;
- видеть свои слабые и сильные стороны, непрерывно развивать свою активную гражданскую позицию;
- выявлять недостатки в собственном развитии, своих знаниях и стремиться их устранять.

Реализация принципа гуманизации учебно-воспитательного процесса ведет к облагораживанию любого педагогического процесса и поведения его участников, к демократизации их взаимоотношений, к правовой защите их от неблагоприятных воздействий среды. Руководствуясь этим принципом, можно добиться разумных связей как рационального (формально-логического) и иррационального (эмоционального и интуитивного) в педагогическом процессе и воспитательных отношениях, так и объективных и субъективных факторов их организации. Принцип гуманизации направлен на воспитание свободного, но в то же время ответственного за свои действия человека, его раскрепощение, развитие самостоятельности, установление искренних и доброжелательных воспитательных отношений. В этом проявляется соответствие принципа гуманизации требованию обеспечивать целостный процесс образования – обучения и воспитания, формирование целостной социально-профессиональной компетентности будущих специалистов.

Часть II. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Глава 8. Интеграция содержания общего и профессионального образования – важное условие формирования целостной социально-профессиональной компетентности будущих специалистов

8.1. Взаимосвязь фундаментальных и специальных дисциплин при подготовке специалистов

Изменения социально-экономических условий в стране предъявляют новые, повышенные требования к квалификации, компетентности кадров, их высокой гражданской ответственности за порученное дело, широкое внедрение автоматизации, комплексной механизации, средств вычислительной техники в технологические процессы, требуют нового стиля мышления от всех участников производства.

Происходит бурный процесс роста научного и технического содержания каждой профессии и специальности, интенсивная передача физических усилий машинам и роботизированным комплексам, увеличение доли умственного труда в деятельности основной массы тружеников.

Труд значительного числа рабочих по обслуживанию и использованию современной техники приближается к инженерному, а условием опережающих темпов непрерывного воспроизводства, творческого отношения инженерно-технических работников к труду становится не только хорошее знание теории, но и разносторонняя практическая подготовка.

Здесь мы вплотную подошли к проблеме взаимосвязи естественных и технических наук в материально-производственной деятельности людей. Из потребностей производства и на его материальной основе развивается процесс познания закономерностей природы с целью их использования, а познание природы, в свою очередь, открывает пути совершенствования, развития техники и производства. Природа, как указывал Маркс, не строит машин, паровозов, железных дорог. «Все это – продукты человеческого труда, природный материал, превращенный в органы человечес-

кой воли, властвующей над природой, или человеческой деятельности в природе. Все это — созданные человеческой рукой органы человеческого мозга, овеществленная сила знания» [12, с. 215].

Но техника становится производительной силой лишь в единстве с людьми, овладевшими ею. На протяжении длительного периода общественного развития производственная связь человека с природой основывалась на эмпирически накопленных знаниях и выработанных многими поколениями приемах. В нашу эпоху развитие современного производства было бы немыслимо без сознательного применения законов фундаментальных наук.

Влияние естественных и технических наук на развитие производительных сил заключается не только в том, что научные знания находят свое материальное воплощение в орудиях труда, технических средствах, но и в том, что умение людей производить эти орудия и заставлять их действовать в соответствии со своей целью зависит от степени развития и распространения науки, от уровня образования. Если раньше знание закономерностей, лежащих в основе процессов и орудий труда, было делом небольшой группы инженерно-технических работников производства, то объективные законы развития новой техники требуют осознанного применения законов естествознания от абсолютного большинства участников современного производства.

Решение этой задачи в педагогическом плане связано с проблемой дифференциации и интеграции общего и профессионального образования молодежи. Известно, что любой технический объект (машина, аппарат, технологический процесс), с которым имеет дело специалист, существует как единство его конструктивного решения, технического выполнения и тех законов естествознания, которые лежат в основе его устройства и действия. Дифференциация общего и профессионального образования молодежи должна быть направлена на то, чтобы у будущих специалистов был выработан навык видения этих составных компонентов технического объекта и их взаимодействий.

В педагогических целях предметная система профессиональной подготовки молодежи расчленяет единство указанных выше сторон. Явления и законы естествознания изучаются в естественно-математических дисциплинах, принципы устройства и действия технических объектов — в общепрофессиональных дисциплинах, а технологичес-

кие процессы – в специальных курсах. Интеграцию же получаемых по разным предметам знаний в большинстве случаев предоставляется осуществлять студентам профессиональных учебных заведений самостоятельно, зачастую без направляющего участия преподавателей. В результате их знания представляют совокупность слабо связанных сведений, которые впоследствии они не могут использовать на практике для добывания новых знаний и решения производственных задач.

Интеграции общего и профессионального образования слабо способствует принятая в большинстве профессиональных учебных заведений различных ступеней линейная структура учебных планов: сначала изучаются дисциплины естественно-математического цикла, затем общепрофессиональные и на втором этапе обучения молодежь приступает к изучению специальных дисциплин.

При таком обучении возникает ситуация, когда процесс приобретения знаний по фундаментальным курсам опережает потребность в них у студентов. Они в этом случае изучают естественно-математические и общепрофессиональные дисциплины не в силу необходимости решения каких-то конкретных производственных задач, возникающих в процессе профессиональной подготовки, а в результате необходимости выполнения учебного плана и сдачи экзаменов в надежде, что приобретаемые в данный момент знания когда-то им пригодятся при изучении специальных дисциплин и самостоятельной работе на производстве.

При отсутствии начал профессиональной подготовки студентов на младших курсах у них не только снижается мотивация в приобретении естественно-математических и общепрофессиональных знаний, но крайне ограничиваются возможности привлечения молодежи к деятельности, в процессе которой происходило бы поэтапное профессиональное развитие будущего специалиста: производительный труд и техническое творчество по специальности, участие в работе студенческих конструкторских бюро и в научных исследованиях, рационализаторская и изобретательская деятельность.

В результате выпускники технических учебных заведений не всегда оказываются готовыми к использованию и созданию новой технологии, применению современных средств автоматизации технологических процессов, организации и управлению производством, выявлению резервов его интенсификации.

В процессе выполнения несложных трудовых операций, требующих лишь ремесленной сноровки, чисто внешних физических действий, у студентов образуются преимущественно временные связи между раздражителями первой сигнальной системы. При словесном изучении теории в сознании обучаемых образуются временные связи между раздражителями в основном второй сигнальной системы. При этом часто раздражители первой и второй сигнальных систем не связываются друг с другом. В результате слова, отношения между ними остаются для студентов пустыми, лишены смысла и своей основной функции — обозначать предметы и соотношения между ними — не выполняют. Таков психофизиологический механизм нарушения связи теории с практикой, интеграции общего и профессионального образования, решения проблемы формирования целостной социально-профессиональной компетентности будущих специалистов.

Задача педагогической науки и практики состоит в том, чтобы два вида образования, две подсистемы соединить в единую систему, как можно более точно соответствующую закону их взаимосвязи. Создание педагогических условий для интеграции общего и профессионального образования, успешного формирования целостной социально-профессиональной компетентности студентов возможно путем теоретического моделирования связей между указанными компонентами системы.

Разработка педагогических основ интеграции общего и профессионального образования порождает потребность в поиске действенного системообразующего фактора, который способствовал бы их объединению в единое целое. Например, в нашем случае — восстановлению ранее нарушенной целостности знаний о законах природы, техники, технологии и осуществлению необходимой взаимосвязи общетеоретической, профильной и специальной подготовки будущих специалистов.

Системообразующий фактор — это явление, состояние или предмет, способные объединить в целостное единство компоненты системы, стимулировать целостное деятельное проявление, сохранив при этом определенную и необходимую долю свободы каждого компонента.

Как было указано, таким системообразующим фактором в системе подготовки специалистов выступают принципы обучения в их тесной взаимосвязи и преемственности. Рассмотрение взаимодействия принципов преемственности и профессиональной направленности при-

водит к выводу о необходимости организации в системе специального образования непрерывной профессиональной подготовки молодежи по специальности.

Система профессиональной подготовки включает необходимость изучения не только в теории, но и на практике конкретных отраслей производства, овладение рабочей профессией, квалификацией техника, инженерной специальностью. При этом эффективность профессионального обучения в значительной степени зависит от того, как общетеоретические, общепрофессиональные и специальные дисциплины расположены во времени. Постоянное применение получаемых в процессе профессиональной подготовки знаний и умений возможно лишь в том случае, если специальная подготовка и производственное обучение ведутся непрерывно и одновременно с изучением общетеоретических и общепрофессиональных курсов. Однако в большинстве профессиональных учебных заведений это важное условие интеграции общего и профессионального образования не выполняется. Например, анализ структуры учебных планов технических вузов показывает, что в них нарушена непрерывность производственного обучения и специальной подготовки. Учебные планы технических вузов имеют линейную структуру. Сначала изучаются общетеоретические дисциплины, затем общепрофессиональные, и на втором этапе обучения, примерно в конце третьего или в начале четвертого курсов, студенты приступают к изучению специальных предметов. Такая структура преследует цель дать будущим инженерам глубокие теоретические знания и общепрофессиональную подготовку, а затем на этой широкой политехнической основе осуществить сравнительно узкую специализацию в конкретной отрасли производства. Однако это не соответствует психологическому настрою студентов, пришедших в вуз получить конкретную специальность, входит в противоречие с требованиями принципа мотивации учения и труда. Значительный разрыв между моментом поступления молодежи в вуз и началом изучения вопросов специализации приводит, наряду с неуспеваемостью, к значительному отсеву студентов с младших курсов.

Какой же выход может быть из этого положения? С одной стороны, ранняя и узкая специализация не содействует подготовке специалиста широкого политехнического профиля; с другой стороны, слишком позднее изучение вопросов специализации не благоприятствует активному

усвоению общетеоретических и общепрофессиональных дисциплин. Выход возможен в переходе от линейной к комбинированной структуре учебного плана профессионального учебного заведения. Сущность такой структуры состоит в том, что при сохранении тенденции к последовательному расположению общетеоретических, общепрофессиональных и специальных циклов дисциплин вводится их параллельное изучение за счет некоторого сдвига дисциплин специализации в сторону младших курсов, в продвижении общетеоретических и общепрофессиональных – в сторону старших курсов. Объем дисциплин специализации от курса к курсу возрастает, а общетеоретических и общепрофессиональных – соответственно уменьшается. Изучение первых разделов дисциплин специализации преемственно опирается на общетеоретическую, политехническую, трудовую и профессиональную подготовку, полученную ранее в среднем учебном заведении. Благодаря таким структурным изменениям будет достигнута непрерывность профессиональной подготовки молодежи в тесном взаимодействии с общепрофессиональными и общетеоретическими дисциплинами.

8.2. Генерализация межпредметных связей

Важным дидактическим условием обеспечения целостности содержания профессиональной подготовки молодежи в профессиональных учебных заведениях является осуществление генерализации процесса интеграции знаний. За последнее время появилось большое число публикаций, посвященных вопросам методики осуществления интегративных связей между конкретными дисциплинами учебного плана. Однако во многих работах не раскрываются научные основы управления интегративными связями, а лишь дается обобщение опыта взаимодействия и согласования различных пар смежных курсов, входящих в содержание обучения квалифицированных рабочих и специалистов. При практическом осуществлении взаимосвязей между дисциплинами учебного плана возникает ряд проблем, требующих принципиального решения.

Прежде всего необходимо определить условия, максимально благоприятствующие установлению интегративных связей, систематизации умений и навыков, получаемых студентами по различным дисциплинам, развитию у них комплексного использования знаний. Для этого важно обеспечить качественную подготовку квалифицированных рабочих и

специалистов, отвечающую перспективе развития социального и научно-технического прогресса; усовершенствовать структуру учебных планов; выдерживать тематическое и хронологическое согласование программ смежных курсов; разработать формы, приемы и методы осуществления связей между смежными предметами в процессе их преподавания.

Рассмотрим принципиальные основы тематического и хронологического согласования программ смежных курсов. Специально проведенные исследования и изучение передового опыта показали, что интегративные связи должны иметь определенную дидактическую направленность. Она прежде всего заключается в том, чтобы путем глубокого педагогического анализа содержания обучения молодежи определенной профессии или специальности установить, связи между какими дисциплинами или их комплексами по этой специальности являются наиболее существенными, кардинальными. Например, для специальности механико-технологического профиля вуза ими оказались четыре интегральные программы: физико-математической, экономико-организаторской, общественно-гуманитарной и специальной подготовок.

На разработку и создание условий, максимально благоприятствующих установлению связей внутри и между этими интегральными программами, и были направлены усилия в процессе педагогической деятельности. В каждой интегральной программе была выделена стержневая дисциплина, пронизывающая все ее компоненты. Так, в физико-математической подготовке такой дисциплиной является математика, в специальной (по специальности инженера-механика) — теория резания материалов, в экономико-организаторской — экономика отрасли, в общественно-гуманитарной — философия. В соответствии с этим были разработаны и внедрены рабочие программы непрерывного математического, экономического образования, а также непрерывной специальной и общественно-гуманитарной подготовки. Благодаря такому подходу, выразившемуся в осуществлении основных преемственных интегративных связей, удалось избавиться от необходимости разработки зачастую несущественных связей между любыми двумя парами дисциплин учебного плана и сосредоточить внимание на четырех интегральных программах, отражающих кардинальные связи между стержневыми дисциплинами.

Требования и условия профнаправленности диктуют необходимость того, чтобы возможность и обязательность реализации целостности профессиональной подготовки молодежи, формирование интегральных знаний – умений учащихся и студентов были заложены в цели, содержание, методы, формы и средства организации учебно-воспитательного процесса в профессиональных учебных заведениях.

Для правильного решения вопроса об оптимальной степени профилирования общетеоретических и общепрофессиональных дисциплин следует исходить из структуры каждого учебного предмета. Известно, что каждой фундаментальной науке присуще сравнительно медленно изменяющееся ядро и быстро деформирующаяся оболочка. Совокупность теоретических знаний (принципы, основные законы, теории) составляет здесь сердцевину содержания учебного предмета, его главный компонент. Ясно, что главный компонент содержания каждого курса сможет выполнить свое организующее назначение в общей системе компонентов, если он сам образует упорядоченную систему элементов принципиально важных знаний. Отсюда вывод: ядро любого курса должно обладать относительной стабильностью и подвергаться изменениям не на почве меняющейся методической или организационной конъюнктуры, а только в зависимости от процесса развития теории в самой науке. Зато подбор тех или иных фактов, на фоне которых идет изложение теоретически важного материала, а тем более прикладной материал вполне допускают необходимые вариации в интересах профнаправленности курса.

Однако в процессе практического осуществления интеграционных начал в подготовке специалистов в области техники не следует забывать о методологической функции общенаучных дисциплин. При преподавании, например, физики закономерности и явления следует изучать как объективные законы природы. Пренебрежение этим фундаментальным положением методологии преподавания такого важного предмета естествознания, как физика, и одностороннее увлечение ее техническими приложениями может создать в сознании учащихся представление о субъективном характере проявляющихся в производственных объектах физических закономерностей. Отсюда вытекает важное дидактическое правило: изучать законы естествознания необходимо прежде всего как всеобщие, объективные законы действительности.

В то же время ясно, что законы природы могут быть достаточно глубоко осознаны лишь в результате их конкретизации в сфере производственной деятельности. Поэтому общенаучные дисциплины выполняют возлагаемые на них задачи в системе подготовки специалиста широкого политехнического профиля не при всякой методике преподавания. Необходимо обеспечить изучение основных явлений, понятий, законов, теорий широким показом их проявления не только в природе, но и в жизни, производственной деятельности людей. Такая методика обучения соответствует диалектической формуле познания объективной действительности. Только при таких условиях можно обеспечить высокую теоретическую и широкую политехническую подготовку специалистов при одновременном обеспечении профессиональной направленности обучения. Исторический опыт развития отечественного профессионального образования показал: если подчинить общенаучные дисциплины производственному обучению – нарушается система знаний; если же подчинить производственное обучение и производительный труд учебным предметам – нарушается последовательность профессиональной подготовки. Связь общенаучных дисциплин со специальными курсами должна решаться на основе диалектического единства интеграции и автономии этих компонентов. При определяющей роли специальности связь между общетеоретическими и специальными дисциплинами должна осуществляться так, чтобы ни один из курсов не попадал в подчинение к другому. Каждый из них, испытывая влияние другого, должен сохранять свою самостоятельность и своеобразие, иметь свою логическую структуру, связанную с системами и последовательностью раскрытия содержания в других составных частях комплексной подготовки специалиста широкого профиля.

8.3. Интеграция математики с профессиональной подготовкой будущих специалистов

На примере разработки и внедрения программы непрерывной математической подготовки проследим за процессом создания условий для осуществления интегральных связей между общетеоретическими, общепрофессиональными и специальными дисциплинами при сохранении структуры и логики каждой из них.

Необходимость разработки программы преемственной взаимосвязи математики с дисциплинами учебного плана вызвана требованиями переноса математических моделей и теоретических способов мышления на технические объекты и технологические процессы. Высокий уровень автоматизации современного производства, его интенсификации, повышение качества выпускаемых изделий требуют от современного инженера умений решать задачи оптимизации технологических процессов, рассчитывать параметры устойчивости их режимов, вероятности выхода брака, а также внедрения в практику ряда сложных вопросов конструирования инструментов, машин и механизмов. Такого рода производственные задачи могут успешно решаться лишь на основе широкого использования математических методов.

Изучение курсовых и дипломных проектов, беседы с преподавателями и молодыми специалистами показали, что не все выпускники технических вузов могут творчески применять математические знания к решению новых инженерных и прикладных задач. Некоторые молодые специалисты, придя на производство, либо продолжают решать новые задачи консервативными традиционными способами и тем самым не обеспечивают необходимого прогресса производства, либо вынуждены срочно осваивать новые методы математического анализа, оптимизации и расчетов. Если поставить вопрос о причинах недостаточного умения выпускников технических вузов владеть математическим аппаратом на уровне решения инженерных задач, то ответ следует искать в слабой интеграции преподавания общетехнических и специальных дисциплин с математикой. Преподаватели специальных дисциплин, как правило, слабо используют возможности современной математики в своих курсах, а высшая математика преподается без связи с профилирующими курсами и специализацией. Указанный недостаток относится и к другим областям знаний.

Для разработки программы взаимосвязи курса высшей математики с общетеоретическими, общепрофессиональными и специальными дисциплинами по специальности «Металлорежущие станки и инструменты» была создана творческая группа из числа наиболее опытных преподавателей и заведующих кафедрами, принимающих участие в подготовке специалистов этого профиля. Участниками исследования был проведен тщательный анализ последовательности формирования

сквозных научных понятий, уровня использования математических знаний преподавателями общетеоретических, общепрофессиональных и специальных дисциплин, рассмотрено применение математики в учебной и текущей литературе по этим предметам, разработаны вопросы и задачи по общетеоретическим и специальным курсам, проведена корректировка рабочих программ высшей математики в соответствии с предложениями преподавателей общепрофессиональных и специальных кафедр. В итоге была разработана программа взаимосвязей математики с дисциплинами учебного плана вуза, которая не только интегрирует математическую подготовку по всему периоду обучения студентов, но и отражает широкое использование математики в преподавании общетеоретических, общепрофессиональных и специальных дисциплин, предусматривает педагогически обоснованную последовательность формирования научных понятий.

Программа непрерывного математического образования не является учебной программой в обычном смысле. Она не включает всего содержания взаимосвязываемых дисциплин. Ее можно назвать программой преемственной взаимосвязи математики с главными компонентами содержания общетеоретических, общепрофессиональных и специальных дисциплин. В ее содержание входит весь объем традиционного курса математики в основном с сохранением его логической структуры, последовательности, научности и достаточной степени абстракции. Кроме того, в программе представлены связи курса математики с основой содержания стержневых дисциплин учебного плана. Программа взаимосвязей позволяет в процессе изучения большинства тем систематического курса математики давать выход к дисциплинам специализации, увязывая преподавание с практикой, придавая математике профессиональную направленность. Благодаря своевременному математическому обеспечению и заранее запрограммированному уровню математической абстракции повышается теоретический уровень изучения общепрофессиональных и специальных дисциплин. Обеспечиваются условия для выполнения курсовых и дипломных проектов на достаточно высоком научном уровне, овладения применением знаний по математике к решению инженерных задач. Программа взаимосвязей дает студентам общую ориентировку в понимании структуры курса математики, показывает ее взаимосвязь с конкретными темами

дисциплин учебного плана, обеспечивает интеграцию формируемых понятий и единство требований к уровню обучения преподавателей смежных кафедр [4].

Для внедрения программы взаимосвязей в практику и контроля за ее реализацией была разработана и проведена специальная система организационных мероприятий. Кафедры скорректировали свои рабочие программы с учетом требований осуществления взаимосвязей с высшей математикой и приняли конкретные меры по их реализации. Многие кафедры в рабочих программах по каждой теме указывали ее математическое обеспечение. Такого рода математизированные программы отражают тот уровень математического содержания общепрофессиональных и специальных дисциплин, который обязан выдерживать каждый преподаватель.

Подобные программы интеграции общих и профессиональных дисциплин могут быть разработаны и по другим взаимосвязанным курсам.

8.4. Интеграция общей и профессиональной подготовки студентов

Критерий инструментальности принципа преемственности требует, чтобы процесс постановки перед студентами проблемных задач при непрерывном производственном обучении и производительном труде педагогически управлялся, а сложность выдвигаемых задач поэтапно наращивалась от курса к курсу. В соответствии с возникающей у студентов потребностью и приобретенным производственным опытом следует давать новые знания, необходимые для решения задач предстоящей самостоятельной производственной деятельности.

Такой деятельностный подход к организации подготовки специалистов, реализуемый в проблемно-развивающем обучении, повышает уровень научности профессионального образования, способствует формированию технического мышления и научного мировоззрения, развивает познавательную самостоятельность и мыслительные способности студентов, воспитывает эмоционально-волевые качества будущих специалистов, формирует познавательную мотивацию личности.

Следует согласиться с К.Д. Марквардтом, что для реализации подобной системы подготовки специалистов «потребуется разработать такую комплексную, своего рода целевую программу всей деятельности студента в вузе, которая обеспечит возникновение потребности на

соответствующих этапах во всех тех знаниях, которые... ему потребуются в будущей профессиональной деятельности» [11].

Подобные программы уже разработаны некоторыми вузовскими коллективами. Вот как выглядит такая программа, разработанная и реализованная несколько лет назад на кафедре «Оборудование и технология сварочного производства» Тольяттинского государственного университета на основе принципа преемственности.

Первый курс. Студенты приобретают рабочую профессию на базе вечерних отделений профтехучилищ города. Те, кто имеет рабочий разряд по специальности, привлекаются к работе на кафедре в качестве лаборантов для оказания помощи в освоении рабочей квалификации своим товарищам по группе. Возникающие во время производственного обучения вопросы по особенностям устройства и действия аппаратуры, протекания технологических процессов получают свое разрешение на теоретических занятиях по специальности, во время лекций, лабораторных и практических работ по общетеоретическим и общепрофессиональным дисциплинам, а также путем самостоятельного приобретения знаний.

Второй курс. Все студенты во время производственной практики, в студенческих строительных отрядах, на субботниках работают по полученной на первом курсе рабочей профессии сварщика. Это в корне меняет характер их учебной и производственной деятельности. Труд их по получаемой в вузе специальности становится квалифицированным, более производительным, ставит их перед необходимостью приобретения новых знаний. Составной частью производственной практики студентов являются изучение опыта рационализаторов и изобретателей базового предприятия, поиски нерешенных производственных задач. Студентам, наряду с другими курсами, читается курс об основах изобретательства и патентоведения.

Третий курс. С первых дней учебы на этом курсе ведется массовое привлечение студентов к научно-исследовательской работе: осуществляется набор в специальные исследовательские группы, конструкторское бюро. В курсе «Прикладная математика» студентам читают специальные вопросы, связанные с проблемами новых видов сварки: температурные поля и их расчет, математическая статистика при обработке результатов испытания и др. На первых порах в научно-иссле-

довательской работе студентам даются задачи, связанные с освоением оборудования и приборов, на которых предстоит вести исследование.

При подготовке ко второй технологической практике студентам читается курс лекций по основам организации и проведения научных исследований. В процессе прохождения этой практики каждому студенту предлагается разработать и внести конкретное рационализаторское предложение.

Коллектив кафедры стремится организовать вторую технологическую практику студентов в условиях, максимально приближенных к тем, в которых они окажутся после окончания вуза. Например, студенты сварочной специальности, проходящие практику на Волжском заводе цементного машиностроения, включаются в выездные бригады, занимающиеся монтажом конструкций. В процессе изготовления продукции на месте монтажа широко применяется воздушно-дуговая резка, механизированный инструмент для зачистки, ультразвуковая дефектоскопия и гамма-контроль, различные способы сварки: ручная, автоматическая под флюсом, электрошлаковая.

Студенты, направляемые на объекты внешнего монтажа, в соответствии с индивидуальными заданиями изучают техническую документацию, технологический процесс, используемое оборудование для заготовки, сборки и сварки узлов еще в цехах заводов. На месте монтажа изделий все операции по подготовке узлов под сварку (воздушно-дуговая резка, заварка дефектов, приварка пластин и т. п.) и электрошлаковая сварка выполняются практикантами совместно с опытными рабочими. Во второй половине практики многие студенты совмещают работу сварщиков-сборщиков с выполнением обязанностей мастера.

В конце третьего курса студенты выполняют и защищают дипломный проект на квалификацию техника и младшего инженерно-технического персонала и получают диплом установленного для средних профессиональных учебных заведений образца.

Четвертый курс. Получив в процессе участия в производительном труде большой производственный опыт, студенты четвертого курса становятся основными исполнителями научно-исследовательских работ в группах, возглавляемых преподавателями и аспирантами. Одной из основных задач студентов является подготовка средств эксперимента или участие в изготовлении опытного образца установки. Они же пере-

дают опыт вновь принятым в группы студентам младших курсов. В задании на практику, в процессе которой студенты работают техниками, им предлагается провести патентный поиск по теме исследования.

Пятый курс. Для всех выпускников введены учебно-исследовательские работы. Они заключаются в разработке методики эксперимента и изготовлении средств эксперимента, расчете параметров и т. п. Дипломный проект с исследовательским уклоном обязательно подкрепляется представлением испытательной аппаратуры и образцов, а также красочным и емким планшетом, отражающим основные результаты исследования.

Подобного рода ступенчатая система вовлечения студентов в непрерывную профессиональную подготовку, производительный труд и научно-исследовательскую работу по специальности позволяет развить у будущих инженеров интерес к общетеоретическим знаниям, к решению на их основе новых производственных проблем, сформировать у них целостную социально-профессиональную компетентность.

Специально проведенные эксперименты показали, что темпы профессионального роста и продвижения у молодых специалистов, прошедших через систему непрерывного производственного обучения в преемственной связи с общетеоретическими дисциплинами, значительно выше, чем у тех, кто начал изучать вопросы специальности со второй половины обучения в вузе.

Глава 9. Преемственность формирования научных понятий как генетическая единица процесса достижения целостности социальной и профессиональной компетентностей будущих специалистов

9.1. Сущность и механизм преемственности в формировании научных понятий

Одним из условий формирования целостных профессиональных умений и личностных качеств будущих специалистов на основе интеграции общего и профессионального образования является усвоение системы понятий из области науки, техники и производства.

В системе научных знаний понятия имеют важное значение. Они определяются в результате новых научных открытий и фактов. На осно-

ве понятий формулируются законы, разрабатываются теории. Например, на основе понятия «молекула» создана молекулярно-кинетическая теория строения вещества, сформулирован ряд законов природы.

Понятия являются первичными клетками, структурными единицами процесса учебного познания. Поэтому, если в процессе учебного познания не усвоены основные понятия данной дисциплины, не могут быть усвоены и законы, выражающие связь между понятиями. Понятие выражает сущность предметов и явлений путем отвлечения от всего несущественного, второстепенного. В процессе учебного познания студенты не сразу овладевают понятием, а постепенно воспринимают его содержание, объем, связи и отношения с другими понятиями.

Сущность преемственности в формировании понятий состоит в том, что развитие на новом познавательном уровне, усвоение новых понятий и их систем должно базироваться на ранее усвоенных понятиях, новых фактах, на жизненном и практическом опыте студентов. Постепенно в их сознании должны формироваться простейшие системы понятий, связи между ними в виде законов, а позднее на базе ряда законов и новых понятий более сложная система понятий – теория. На основе теории дается выход к практике.

Таким образом, в процессе учебного познания студенты постепенно продвигаются от относительной к абсолютной истине. Важно, чтобы этот процесс шел в их сознании в оптимальном темпе, с поэтапным переходом от фактов к понятиям, от понятий – к системе понятий, от них – к законам и теориям, от теории – к практике, профессиональным умениям и навыкам.

Поскольку понятия являются структурными единицами учебного познания, то преемственность в их формировании есть исходная абстракция, генетическое начало, «клеточка» процесса интеграции знаний, из которой можно развернуть всю систему связей и отношений между компонентами профессиональной и гуманитарной подготовки молодежи в вузах и на производстве путем восхождения от абстрактного к конкретному.

Чтобы разобраться в механизме элементарного проявления преемственности в процессе учебного познания, представим развитие формируемого понятия в виде возрастающих в размере звеньев, имеющих определенную структуру. Каждое звено состоит из элемента целого, или

ядра; из зародыша будущего; из вносимого нового; из отрицаемого или снимаемого элемента.

Динамика самого перехода с элементарным проявлением преемственности заключается в следующем:

- в предшествующем этапе или звене явно заметны признаки последующего (обратная связь);
- в последующем сохраняется (удерживается) сердцевина предыдущего (те или иные элементы целого) в преобразованном виде (сохранение, удержание);
- получает развитие то новое, что было в предыдущем в зачаточном состоянии (развитие);
- получает закрепление и развитие сердцевина формируемого (устойчивость целого);
- при переходе от одного этапа или звена к другому отбрасывается, отрицается часть предыдущего (отрицание).

Эта схема может быть перенесена на анализ механизма осуществления интеграции на основе преемственности между более крупными компонентами процесса обучения. Разумеется, переход к анализу процесса интеграции между большими подсистемами усложнен и не может быть так упрощенно представлен, как последовательный ряд: вносимое новое – развитие – закрепление и удержание формируемого – отрицание – снятие части предыдущего. Но когда определен и раскрыт элементарный акт, ячейка интеграции в процессе учебного познания, механизм осуществления целостности между более крупными блоками составных частей обучения проследить значительно легче.

Проблема интеграции на основе реализации преемственности формирования понятий и их систем в учебном знании имеет ряд сторон и условий ее успешного осуществления. К ним относятся:

- хорошее знание преподавателем содержания соответствующего понятия, принятого в современной науке;
- видение преподавателем верхнего уровня, до которого на данном этапе должно быть сформировано понятие;
- знание преподавателем основных этапов формирования понятия, поворотных точек его развития;
- умение преподавателя устанавливать исходный уровень усвоения понятия при организации очередного этапа развития формируемого понятия;

- установление связей формируемого понятия с другими понятиями данной и других систем;
- соблюдение единства педагогических действий и методологического подхода при формировании понятий;
- повышение субъективной и сознательной роли обучаемых в усвоении понятий в процессе учебного познания;
- обеспечение непрерывного использования усвоенных учащимися понятий в мыслительной и практической деятельности;
- создание условий для развития понятий и их систем в процессе производственной деятельности квалифицированных рабочих и специалистов.

В системе профессиональной подготовки молодежи важным является поэтапное развитие понятий в процессе изучения одной определенной дисциплины. Формирование понятий при этом идет более успешно, если выполняются следующие правила:

- одновременно со спиралеобразным движением от формирования простейших понятий к более сложным общим понятиям должен совершаться процесс перехода от абстрактных понятий к их конкретизации, непрерывно осуществляться связь с действительностью;
- развиваемые понятия следует быстрее включать в многообразные связи со смежными понятиями, шире использовать их в процессе формирования новых понятий;
- вновь сформированные понятия как можно быстрее и чаще включать в действие, шире использовать при решении практических задач;
- между определениями понятий, даваемыми различными преподавателями, должно соблюдаться единство; единой должна быть трактовка понятий;
- определения понятий, даваемые преподавателями, существующими учебниками, должны быть согласованы;
- определения более сложных общих понятий не должны противоречить определениям, данным на более ранних ступенях учебного познания;
- в процессе управления учебным познанием следует соблюдать общепринятые государственные стандарты в терминах, символических обозначениях, графических изображениях понятий и их связей;

- при формировании общих понятий следует избегать использования еще не усвоенных частных понятий; в случае крайней необходимости, прежде чем излагать общее понятие, следует дать предварительное разъяснение сущности нового понятия, подробное изучение которого предстоит в будущем;
- определение понятия должно содержать возможность его дальнейшего развития, отражения его специфики при изучении смежных дисциплин;
- понятийный аппарат данной дисциплины должен представлять открытую систему, позволяющую непрерывно включать в использование новые, появляющиеся в связи с быстро развивающейся наукой и техникой понятия, которые следует оперативно доводить до сведения обучаемых.

9.2. Формирование целостной социально-профессиональной компетентности студентов путем реализации преемственности научных и технических понятий

Процесс интеграции общего и профессионального образования должен начинаться с реализации преемственных связей между научными и техническими понятиями. Значительные возможности успешной интеграции знаний заключены в осуществлении преемственности в процессе формирования единых для ряда дисциплин сквозных понятий. Внесем ясность в классификацию видов сквозных понятий. Практика показывает, что их целесообразно разбить на три группы.

К первой группе следует отнести понятия, которые принадлежат только к определенной дисциплине, но используются и употребляются при изучении других, смежных дисциплин. Например, в физике такими понятиями являются следующие: абсолютно твердое тело, вакуум, давление и др.; в химии – грамм-атом, химический элемент, валентность и др. Такие понятия называют сквозными специфическими.

Ко второй группе следует отнести сквозные понятия, имеющие единый термин, но различные аспекты их толкования. Такие понятия изучаются с различных сторон и аспектов (физической, химической, математической и т. д.). Они дополняют и расширяют друг друга. Такие понятия называют сквозными многосторонними или многогранными. К ним можно отнести следующие понятия: внутренняя энергия тела, электролитическая диссоциация, полиформизм и др.

К третьей группе принадлежат понятия, которые в равной степени относятся ко всем естественнонаучным дисциплинам и имеют единый аспект толкования. К ним можно отнести такие понятия, как электрон, квант, энергия и др. — они являются едиными сквозными понятиями.

Классификация сквозных межпредметных понятий имеет очень большое практическое значение. Если подробно останавливаться на толковании единых сквозных понятий при изучении каждой дисциплины, то такое дублирование материала зачастую совершенно бесполезно отрывает много дорогого учебного времени. Изучение же сквозных многосторонних понятий, наоборот, требует, чтобы преподаватель каждой дисциплины внес свой вклад в раскрытие наиболее существенных сторон формируемого понятия с точки зрения преподаваемого предмета. Использование сквозного специфического понятийного аппарата при изучении смежных дисциплин позволяет студентам лучше уяснить некоторые теоретические положения в определенной области знаний и закрепить ранее полученные понятия путем включения их в новую систему понятий.

Второй, не менее важный аспект осуществления межпредметной преемственности в формировании понятий заключается в их целенаправленном опредмечивании, конкретизации, практиковании на базе смежных дисциплин с целью лучшего усвоения их существенных и разнообразных сторон.

Понятие тогда будет хорошо усвоено, когда оно оперативно включается в широкое использование, а при его формировании периодически выполняется методологическое требование соблюдения этапов познания человеком объективной действительности. Отсюда следует, что необходимость привлечения жизненного и производственного опыта студентов, их знаний из смежных дисциплин, ссылок на представления из других предметов и явлений при формировании понятий отвечает требованиям диалектики процесса их развития и закрепления в сознании учащихся, формирования целостных представлений об окружающем мире.

Особо следует остановиться на некоторых аспектах формирования систем технических и технологических понятий, связанных с комплексным использованием понятий общетеоретического, общепрофессионального и специального циклов дисциплин.

Одно из основных требований при формировании понятий состоит в том, чтобы развиваемое понятие как можно раньше включалось в действие и широко использовалось в последующем учебном познании. Это требование связано с необходимостью рационализации структуры учебных планов профессиональных учебных заведений. В частности, с точки зрения соблюдения интересов ускоренного формирования понятий, интеграции знаний необходимо стремиться к тому, чтобы общетеоретические, общепрофессиональные и специальные циклы дисциплин изучались с небольшим сдвигом во времени. Если придерживаться линейного расположения этих циклов в учебных планах, как это принято в большинстве вузов, то формируемые по общетеоретическим дисциплинам понятия зачастую на долгое время повисают в воздухе. Они с большим опозданием во времени используются при формировании понятий общепрофессиональных и специальных дисциплин или не используются совсем. При изучении технических устройств или технологических процессов в таких случаях внимание студентов обращается лишь на их конструктивные особенности и не ведется анализ естественнонаучных основ устройства и действия технических объектов. При такой организации учебного познания системы естественнонаучных, технических и профессиональных понятий существуют в сознании студентов изолированно и не выступают в комплексе в процессе решения новых задач научно-технического и общественно-политического прогресса. Поэтому еще многие квалифицированные рабочие и специалисты решают практические задачи без использования знаний естественно-математических дисциплин, без опоры на политехнические приемы и методы.

Для ликвидации подобного крупного недостатка в подготовке квалифицированных рабочих и специалистов необходимо прежде всего, чтобы структура учебных планов профессиональных учебных заведений, расположение в них общетеоретических, общепрофессиональных и специальных дисциплин благоприятствовали развитию понятий. Формирование понятий, начатое в одних дисциплинах, должно дополняться, использоваться и развиваться в других курсах через небольшой промежуток времени. Выполнению такой задачи больше соответствует структура учебных планов средних профучилищ. Здесь изучение циклов общетеоретических, общепрофессиональных и специальных

циклов начинается одновременно. На младших курсах общетехнические специальные дисциплины занимают меньшее время, чем общетеоретические, а к старшим курсам содержание сводного учебного плана подготовки квалифицированных рабочих изменяется в сторону увеличения объема профессионального обучения. На подобную структуру учебного плана следует переходить и высшим техническим учебным заведениям. Когда принята оптимальная структура учебных планов, задача педагогических коллективов профессиональных учебных заведений должна быть переключена на выполнение методического обеспечения преемственности в формировании систем понятий при изучении общетеоретических, общепрофессиональных и специальных циклов дисциплин. При этом нет смысла стремиться обеспечить педагогическое руководство преемственностью формирования всех понятий всех дисциплин между собой.

Преемственность развития понятий в процессе профессиональной подготовки молодежи должна иметь определенную дидактическую направленность. Она должна состоять прежде всего в том, чтобы путем глубокого педагогического анализа содержания подготовки квалифицированных рабочих и инженеров данной профессии и специальности установить, связи между какими дисциплинами или их комплексами по этому профилю наиболее существенны, кардинальны. На разработку и создание условий, максимально благоприятствующих установлению преемственности формирования систем понятий этих генеральных комплексных программ, и должны быть прежде всего направлены усилия педагогов. Например, в подготовке специалистов технического профиля были выделены четыре комплексные программы: общественно-гуманитарная, экономико-организаторская, физико-математическая и специальная. В соответствии с этим в профессиональных учебных заведениях следует разрабатывать и внедрять программы преемственной взаимосвязи в формировании систем понятий по линии главных системообразующих компонентов.

Наряду и одновременно с осуществлением преемственности в формировании систем понятий между дисциплинами одного комплекса на основе понятий стержневой дисциплины (преемственность внутри блока дисциплин) должна вестись работа по развитию понятий между различными блоками дисциплин. Благодаря такому подходу удается

ся избавиться от необходимости разработки методики осуществления преемственности развития понятий между любыми парами дисциплин учебного плана и сосредоточить основное внимание на преемственности формирования наиболее кардинальных систем понятий, раскрывающих связи между стержневыми дисциплинами учебного плана.

При формировании понятий по общепрофессиональным дисциплинам должны не только использоваться и развиваться понятия, полученные студентами при изучении дисциплин общетеоретического цикла, но должна готовиться база для дальнейшего использования итогов изучения технических устройств в специальных курсах и в последующей профессиональной деятельности выпускников вуза. Этому в значительной степени благоприятствуют циклы лабораторных и практических работ, система проблемных технических задач, участие в техническом творчестве, рационализаторская деятельность, работа в студенческих конструкторских бюро, научно-исследовательская работа и т. п.

Формирование научных и технических понятий идет более успешно, если благодаря участию в творческом производительном труде у студентов создана потребность в их уточнении, решении практических производственных задач на основе широкого использования усваиваемых понятий. Достичь этого можно путем организации непрерывной производственной практики и поэтапной профессиональной подготовки молодежи, когда, как говорил А.М. Горький, «...руки учат голову, затем поумневшая голова учит руки, а умные руки снова и уже сильнее способствуют развитию мозга».

Известно, что производственные умения состоят из системы профессионально-политехнических действий. Источником овладения умений по тому или иному действию являются укрупненные темы, представляющие собой систему взаимосвязанных научных и технических понятий. Например, при подготовке столяров высокой квалификации одна из укрупненных тем производственного обучения сформулирована так: «Ручное изготовление простых столярных изделий», по специальной технологии – «Основные понятия о резании древесины и о шероховатости обработанной поверхности», по общей технологии – «Изготовление гнутых деталей», по материаловедению – «Строение дерева и древесины», по конструированию мебели – «Конструктивные решения мебельных изделий», по техническо-

му черчению — «Схемы», по основам экономики труда — «Основные понятия об экономике производства».

Формирование профессиональных умений должно вестись на основе установления межпредметных преемственных связей между подобными укрупненными темами, выделяемыми на основе анализа структуры содержания и программ дисциплин учебного плана, перечня профессионально значимых действий. При этом следует руководствоваться принципом генерализации связей: при установлении преемственных межпредметных связей в профессионально-технической подготовке молодежи следует устанавливать связи между наиболее значимыми вопросами естественнонаучных, технических дисциплин и профессионально-политехническими действиями. Здесь особенно необходимо следить за тем, чтобы не допускались перешагивания через этапы установления связей, не нарушалась преемственность; планомерно и педагогически целенаправленно осуществлялся бы синтез знаний.

Синтез знаний ведет к их системности — важному качеству, которое характеризуется не только количеством запасенных представлений и понятий, являющихся статикой технического мышления, но и главным образом количеством смысловых связей между ними, придающих динамику техническому мышлению и целостность социально-профессиональной компетентности.

Глава 10. Организационно-методические подходы к формированию целостной социально-профессиональной компетентности личности

10.1. Сущность и содержание социальной компетентности личности

В условиях изменившейся парадигмы образования, когда главным стало не только наличие у выпускника вуза определенной суммы знаний, умений и навыков, а его личностные качества и компетенции, от которых в итоге зависит профессионализм, социальная компетентность приобретает все большую значимость. В связи с этими требованиями в настоящее время разрабатываются новые стандарты образования, где на первое место выходит формирование ключевых компетентностей, среди которых приоритетное место занимает социальная компетентность. Социальная компетентность включает весь жизненный путь

человека: вхождение в социум, трудоустройство, создание семьи, успешность карьеры. Любой человек, работающий с людьми, включается в социальные отношения, и чем качественнее он будет подготовлен к этому, тем успешнее будет его профессиональная деятельность. Таким образом, социальная компетентность становится одним из важнейших условий профессионализма работника и является комплексной характеристикой специалиста, отражающей уровень развития социально-коммуникативных и индивидуальных способностей, обеспечивающих самостоятельность профессиональной деятельности. Социальная компетентность является фактором повышения конкурентоспособности выпускника вуза. Однако на фоне того, что значимость формирования ключевых компетентностей признана на самых высших уровнях, общепринятого определения социальной компетентности не выявлено, хотя термин «социальная компетентность» все чаще используется не только в научных публикациях, но и на практике. С 80-х годов XX века отмечается рост научных исследований по этой проблематике. Ставшее модным в наши дни выражение «социальная компетенция/компетентность», по существу, стало лозунгом, легко наполняемой разным содержанием словесной оболочкой. Это порождает массу недоразумений. Каким, например, требованиям из широкого спектра возможных вариантов должен удовлетворять ищущий работу человек, если в объявлении о вакансиях указывается, что он должен быть социально компетентен? Как должны общаться между собой менеджеры и сотрудники, если управленческие и кооперационные принципы предписывают сторонам вести себя социально компетентно?

В переводе с латинского *competentia* означает круг вопросов, в которых человек осведомлен, обладает познаниями и опытом и, соответственно, рационально выполняет некоторые действия.

Немецкие исследователи Р. Хинш и С. Виттман разработали тренинг социальной компетентности, в рамках которого определяют социальную компетентность так: «Социально компетентными мы становимся тогда, когда реализуем свои права, активно формируем социальные отношения и в привлекательной форме выражаем собственные чувства и потребности. Человек социально компетентен, если он может вести себя подобающим образом в той или иной ситуации. К социальной компетентности относится также умение человека быстро и

гибко менять свое поведение в соответствии с требованиями ситуации» [24]. При широкой трактовке сюда могут включаться такие качества, как эмпатия (способность к сопереживанию), социальная чуткость, умение держать ролевую дистанцию, терпимость к чужому мнению, непосредственность, независимость, способность к коммуникации и творчеству, активное поведение, открытость, терпимость к конфликтным ситуациям, самоограничение и доверие.

В связи с содержательным многообразием общеприемлемое определение социальной компетентности до сих пор еще не закрепилось. Трудности здесь связаны, во-первых, с тем, что в разных научных дисциплинах общее понятие компетенции конкретизируется по-разному.

Некоторые авторы широко подходят к социальной компетентности, рассматривая данное понятие в аспекте взаимодействия человека и общества. К ним можно отнести И.А. Зимнюю, которая рассматривает следующие типы компетенций.

Компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы:

- компетентности социального взаимодействия: с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами, конфликты и их урегулирование, сотрудничество, толерантность, уважение и принятие другого (раса, национальность, религия, статус, роль, пол), социальная мобильность;
- компетентности в общении: устном, письменном, диалог, монолог, порождение и восприятие текста; знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета; кросс-культурное общение; деловая переписка; делопроизводство, бизнес-язык; иноязычное общение, коммуникативные задачи, уровни воздействия на реципиента.

Компетенции, относящиеся к деятельности человека:

- компетентность познавательной деятельности: постановка и решение познавательных задач; нестандартные решения, проблемные ситуации – их создание и разрешение; продуктивное и репродуктивное познание, исследование, интеллектуальная деятельность;
- компетенции деятельности: игра, учение, труд; средства и способы деятельности: планирование, проектирование, моделирование, прогнозирование, исследовательская деятельность, ориентация в разных видах деятельности;

– компетенции информационных технологий: прием, переработка, выдача информации; преобразование информации (чтение, конспектирование), массмедийные, мультимедийные технологии, компьютерная грамотность; владение электронной интернет-технологией [6].

Содержание основных составляющих социальной компетентности уточняется с помощью определенных категорий общей компетентности. В рамках социально-коммуникативной модели поведения Д. Эйлер выделяет шесть таких категорий:

- 1) вербальное или невербальное выражение мнений на деловом уровне отношений, намерений, эмоций;
- 2) интерпретация мнений, выраженных вербально или невербально на деловом уровне, на уровне отношений, намерений и эмоций;
- 3) метакоммуникация (подход к коммуникационному процессу с позиции долгосрочной перспективы);
- 4) чуткость к коммуникационным помехам (скрытым и явным);
- 5) анализ условий коммуникации (ситуативных и персональных);
- 6) реализация результатов анализа ситуативных и персональных условий коммуникации.

Социальная компетентность играет главную роль везде, где люди встречаются, взаимодействуют, сотрудничают друг с другом (например, в семье, школе, на предприятии, в обществе в целом). Таким образом, социальная компетентность востребована практически во всех сферах социальной активности, особенно в области трудовых отношений. Ее дефицит в настоящее время проявляется на самых разных уровнях общественной жизни. Свидетельством тому служит рост судебных разбирательств, гражданских конфликтов, случаев словесного и физического насилия, эгоистичного и противоборствующего поведения. Особенно заметна эта неблагоприятная тенденция в ходе современного развития предприятий. Так, обострение конкуренции, частые реорганизации, перемещение и перевод кадров, растущая виртуализация построения доверительных стабильных отношений говорят о низком уровне сформированности социальной компетентности у специалистов и руководителей.

Таким образом, чаще всего под социальной компетентностью подразумеваются способность и готовность людей относиться к себе и своим партнерам конструктивно, независимо, со стремлением к сотрудничес-

тву и с учетом сложившейся ситуации. Ближе к этой концепции стоит В.Г. Первутинский, который представляет структуру социальной компетентности в виде следующих четырех приоритетных компонентов:

- 1) социальный интеллект – индивидуально-личностное свойство человека, которое проявляется в способности формировать отношение к самому себе, прогнозировать результаты своей деятельности, понимать социальную ситуацию, гибко реагировать на эту ситуацию; способность к активной социокультурной адаптации;
- 2) духовная зрелость – ценностные ориентации;
- 3) социально-профессиональная зрелость – перцептивные, эмпатийные, коммуникативные, рефлексивные, самопрезентативные умения; целеустремленность; умения менеджмента; владение информационными технологиями и иностранными языками;
- 4) социально-нравственная зрелость – ответственность, целеустремленность, настойчивость, уверенность в себе, организованность, требовательность, кругозор, мотивация [18].

Предложенная В.Г. Первутинским структура социальной компетентности, с нашей точки зрения, может быть положена в основу поэтапной, сквозной, реализуемой от курса к курсу системы формирования социальной компетентности будущего специалиста.

С одной стороны, социальная компетентность востребована практически во всех сферах общественной жизни и поэтому является подбластью многих ключевых компетенций, с другой – в зависимости от контекста она конкретизируется по-разному.

В ходе дискуссий по данной проблеме часто рассматриваются лишь отдельные компоненты или аспекты социальной компетентности. Р. Вундерер определяет социальную компетентность как индивидуальный комплекс качеств характера, знаний, умений, навыков и социально-психологических характеристик, определяющий уровень взаимоотношений индивида и социума и позволяющий ему принять единственно верное решение в разных жизненных ситуациях [3].

Социальная компетентность – это умение понимать события, происходящие в социуме, а также вытекающие из них системы взаимоотношений людей и ответственно действовать в соответствии с информационными потребностями общества, прогнозировать эти отношения на всех уровнях.

Таким образом, ряд определений, связанных с трактовкой сущности понятия социальной компетентности, остаются спорными. В качестве альтернативных определений ее сущности выдвигаются те или иные способности (например, к коммуникации, кооперации, урегулированию конфликтов), в то время как остается в тени аспект готовности к их реализации. Часто во внимание принимаются лишь отдельные формы проявления социальной компетентности, например только название или только поведение, тогда как она одновременно охватывает и познавательные, и эмоциональные, и поведенческие компоненты в контексте данной социальной ситуации. Познавательная социальная компетентность предполагает эффективную обработку социальной информации, а также адекватную позицию в отношении собственной персоны (чувство уверенности в своих силах) и окружающей среды. Эмоциональная социальная компетентность проявляется в динамике чувств, которые соответствуют той или иной социальной ситуации. Набор вербальных и невербальных инструментов поведения (социальная квалификация) и их подобающая комбинация при реализации поведенческого стандарта характеризуются как поведенческая социальная компетенция.

Особенно важной составляющей социальной компетентности представляется жизненный опыт, которым человек обладает на определенном жизненном этапе. Каждая из социальных компетенций представлена рядом психологических критериев, таких, например, как толерантность, адаптивность, уверенность в себе в условиях неопределенности, нацеленность на успех, конфликтность, от уровня сформированности которых зависит то, насколько комфортно человек чувствует себя в обществе.

10.2. Поэтапное формирование целостной социально-профессиональной компетентности будущего специалиста

Системный подход будущего специалиста к формированию целостной социально-профессиональной компетентности студентов требует адекватной перестройки их деятельности в учебное и внеучебное время.

При этом необходимо исходить из сформулированных выше принципов и положений, прежде всего личностно-деятельностного под-

хода, идеи выделения ведущей деятельности в процессе поэтапного формирования компетентности студентов, организации их личностно ориентированного профессионального образования, связи процессов социализации и развития целостной компетентности, предложенной В.Г. Первутинским структуры социальной компетентности (социальный интеллект, социальная ответственность, социально-профессиональная зрелость), рассмотрения сущности социальной компетентности личности как умения понимать и оценивать события, происходящие в мире и социуме, а также вытекающей из них системы взаимоотношений людей в соответствии с информационными потребностями общества и умения прогнозировать эти отношения на всех уровнях.

Важнейшим критерием уровня сформированности целостной социально-профессиональной компетентности будущих специалистов следует считать сформированность их собственной социальной позиции, ясное осознание того, чьи интересы им следует отстаивать в своей профессиональной деятельности. При разработке системы включения студентов в разнообразные виды познавательной аудиторной и продуктивной внеаудиторной деятельности по формированию их целостной компетентности оказалось целесообразно отдавать предпочтение формированию какого-то одного компонента социальной компетентности на том или ином курсе в зависимости от специфики изучаемых студентами дисциплин учебного плана и подготовленности будущих специалистов к участию в предлагаемых им видах деятельности. Развитие этого компонента социальной компетентности продолжается и на последующих курсах, но приоритет здесь отдается формированию уже последующего компонента социальной компетентности. В результате все приоритетные компоненты социальной компетентности, например, будущих журналистов будут поэтапно сформированы к окончанию их обучения в вузе в процессе их участия в различных видах учебной и внеучебной работы одновременно с профессиональной компетентностью.

Рассмотрим виды деятельности студентов, обучающихся журналистике, на различных курсах по формированию целостной профессиональной компетентности.

1 курс

Формируемый компонент социальной компетентности – социальный интеллект.

Педагогическая цель: развитие мышления социального сознания, понимания социальных процессов, отношений, норм социальных общностей, формирование чувства патриотизма, причастности к судьбе Отечества, развитие коммуникативных навыков, способностей к сотрудничеству и кооперации, обучение студентов правилам хорошего тона, нормам культурного поведения.

Формы и виды учебной деятельности студентов: изучение языковедческих дисциплин, отечественной и зарубежной истории, основ техники и технологии СМИ, спецкурса «Педагогические основы социальной компетентности».

Внеаудиторная деятельность: работа в органах студенческого самоуправления группы, отделения, института, города; оказание социальной помощи инвалидам и пенсионерам; работа с молодежью по месту жительства; участие в подготовке и проведении недель предметов, встреч с работниками СМИ, конкурсов рефератов, студенческих газет и журналов, диспутов «Я и мое поколение», «Мое представление о хороших манерах», «Быть или казаться», «Сотвори сам себя», «Отечество славлю, которое есть».

2 курс

Формируемый компонент социальной компетентности: социально-нравственная зрелость.

Педагогическая цель: формирование моральных и этических норм – совестливости, порядочности, честности, целеустремленности, настойчивости, уверенности в себе, организованности, требовательности, гуманистического мировоззрения, активной гражданской позиции, культуры умственного труда и профессиональной этики.

Формы и виды учебной деятельности студентов: изучение цикла философских и культурологических дисциплин, основ творческой деятельности будущего журналиста в региональных СМИ, профессиональной этики журналиста.

Внеаудиторная деятельность: подготовка студентами рефератов, раскрывающих морально-правовую основу межличностных отношений в современных социально-экономических условиях, в частности в журналистике; организация творческих студий и клубов по интересам; подготовка и проведение диспутов в группе («Экология жизни, экология совести», «Этический кодекс журналиста», «В защиту жизни

на Земле», «Кумиры, которых мы выбираем», «Как добиться успеха»); проведение профессионально-эстетических тренингов; турниров зна-токов этики профессионального поведения; подготовка и выпуск ин-формационных листов, газет, радио- и телепередач по патриотичес-кой и интернациональной тематике.

3 курс

Формируемый компонент социальной компетентности: духовная зрелость.

Педагогическая цель: развитие ценностных ориентаций, кругозора, мышления, представление о месте человека в данном мире, формиро-вание готовности к самооцениванию, саморегуляции и самоактуали-зации; воспитание в духе установления гуманистических отношений между людьми, уважения прав других людей, терпимости к их религи-озным взглядам, осознания и реализации прав и обязанностей граж-данина Земли, своей страны и региона, живущих по законам Добра, Красоты, Правды; формирование внутреннего неприятия любых форм насилия и неуважения к человеку.

Формы и виды учебной деятельности студентов: изучение цикла социально-психологических дисциплин, истории отечественной и за-рубежной журналистики, основ технологии и творческой деятельности журналиста.

Внеаудиторная деятельность: привлечение студентов к созданию и деятельности центра общения, духовного развития и отдыха, музея тру-да и боевой славы, к подготовке и проведению традиционных праздни-ков (дня посвящения первокурсников в студенты, дня знаний, встреч с выпускниками, конкурсов красоты); смотров-конкурсов факультетс-ких и групповых стенгазет, выставок творческих работ студентов к про-ведению спортивных соревнований, смотров художественной самоде-ятельности, проведению конкурсов профессионального мастерства, декадников специальности, работе дискуссионных клубов, «философ-ских столов» по поиску социального значения и личностного смысла жизненных явлений, участию студентов в научных социологических исследованиях, дискуссиях, диспутах по политическим темам, прове-дению смотров-конкурсов проектных работ.

4 курс

Формируемый компонент социальной компетентности: социальная ответственность.

Педагогическая цель: усвоение общественно выработанного опыта, ориентированность в актуальных жизненных проблемах, сформированность собственной социальной позиции, ясное осознание того, чьи интересы следует отстаивать в своей профессиональной деятельности.

Формы и виды учебной деятельности студентов: изучение цикла дисциплин по истории отечественной и зарубежной литературы, а также по жанрам журналистской деятельности.

Внеаудиторная деятельность:

– формирование чувства социальной ответственности за свой профессиональный выбор (самоорганизация студентов по изучению перспектив развития знаний в области журналистики, ознакомлению с направлениями научной деятельности выпускающей кафедры, с квалификационной характеристикой специальности «Журналистика», участие в конкурсах профессионального мастерства, встречах со специалистами в области журналистики и выпускниками вуза);

– формирование ответственности за создание коллектива группы и состояние ее работы (работа в качестве старосты группы, участие в подготовке и проведении традиционных праздников, учебной и материальной взаимопомощи, культурно-массовых и спортивных мероприятиях, организации и проведении дискуссий по вопросам этики, искусства, литературы, журналистики, совместного проведения досуга и т. п.);

– формирование ответственности за здоровый образ жизни (участие в подготовке и проведении «круглых столов» со специалистами в области социологии, психологии, медицины, спорта, права по предметам «Психология межличностного общения», «Физическое самосовершенствование», «Культурное проведение досуга»), проведение диспутов «Портрет современной семьи – каким я его вижу», «Единство прав и обязанностей личности», «Сочетание общественных, коллективных и личностных интересов»; участие в работе органов студенческого самоуправления, студенческих клубов, творческих студий, в разработке и реализации программы «Здоровье», подготовке и выпуске экологических бюллетеней, стенгазет, информационных листков;

– формирование чувства сопричастности и ответственности за социально-экономическое состояние и развитие страны, региона, города, села (изучение истории развития родного края, участие в туристических походах; подготовка и проведение встреч с ветеранами труда, почетными гражданами города, руководителями местных предприятий и учреждений; участие в подготовке и проведении выборов, акциях протеста против нарушения прав граждан; выступление в местных средствах массовой информации по актуальным общественно значимым проблемам).

5 курс

Формируемый компонент социальной компетентности: социально-профессиональная зрелость.

Педагогическая цель: сформированность перцептивных, эмпативных, рефлексивных, самопрезентативных умений, умений прогнозирования, менеджмента, владение информационными технологиями и иностранными языками, целеустремленность.

Формы и виды учебной деятельности студентов: изучение цикла дисциплин по актуальным проблемам современности, науки, журналистики, экономики и менеджмента СМИ.

Внеаудиторная деятельность: участие в работе студенческих научных объединений, подготовке и проведении научно-практических конференций, выставках творческих работ студентов, в деятельности общественного пресс-центра, службе рекламы и информации, студенческом журналистском клубе, центре общественных связей, в работе телевизионной студии, в газете вуза, средствах массовой информации города, студенческой газете.

При организации студенческой газеты отделения журналистики вуза и ее функционировании предоставляется большой диапазон видов деятельности студентов-журналистов: распределение среди студентов обязанностей членов редакционной коллегии газеты, определение руководителей рубрик газеты: «Школа жизни», «Откровенный разговор», «Молодежные новости», «Экспресс-опрос», «Знаете ли вы, что...», «Дискуссионный клуб», «Поговорим об этике», «А что в армии?», «Планирование семьи», «Твое хобби», «Любовь и я», «Отовсюду обо всем», «Интервью по вашей просьбе» и т. п.

10.3. Выбор индивидуальной темы научно-методических исследований

Научно-методическую работу следует начинать с попыток разрешения тех затруднений, с которыми преподаватель встречается при обучении студентов своему предмету: отсутствие мотивации у учащихся к изучению гуманитарных и общетеоретических дисциплин, несогласованность изучаемых тем по различным курсам, недостаточная математическая подготовленность студентов к освоению общепрофессиональных дисциплин, отставание учебников от современных достижений науки и техники, отсутствие материально-технической базы по совершенствованию преподавания данной дисциплины и т. п. В соответствии с выявленными недостатками преподаватель разрабатывает меры по их устранению: оборудует должным образом лабораторию, оснащает ее наглядными пособиями и техническими средствами обучения, разрабатывает методические рекомендации в помощь учащимся, выявляет эффективность реализованных подходов, вносит в них дополнения, проверяет их действенность. Результаты опытно-экспериментальной работы целесообразно обобщить, доложить на кафедре, семинаре, научно-методической конференции, опубликовать в сборнике трудов этой конференции.

Затем следует определить, к какому направлению педагогических исследований относится та научно-методическая работа, которая преподавателем ведется.

Кратко остановимся на тех проблемах в области непрерывного образования, в решении которых могли бы принять участие студенты. Приоритетное внимание при этом уделили такому его звену, как профессиональное образование.

Следует прежде всего отметить, что разработка актуальных проблем непрерывного профессионального образования в нашей стране началась сравнительно недавно. Если проанализировать тематику диссертационных исследований в области педагогики середины XX века, то основное внимание в них уделялось вопросам совершенствования методики обучения школьников и проблеме подготовки кадров в педагогических вузах. Вопросам же повышения качества профессионального обучения молодежи в профессиональных училищах, техникумах и технических вузах уделялось недостаточное внимание.

В результате до сих пор подготовка специалистов всех звеньев профессионального образования опирается в основном на принципы и закономерности школьной педагогики. Некоторые исследователи предпринимали попытки разработать специальную, так называемую профессиональную педагогику. Но даже в самом ее названии содержится противоречие. Ведь понятие «педагогика» происходит от слова «педагог», что дословно означает «детоводитель». Как можно отнести это понятие к преподавателю вуза?

Неспроста организованный во второй половине XX века НИИВШ – научно-исследовательский институт высшей школы не содержит в своем названии слова «педагогика». Очевидно, из тех же соображений и научная специальность 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования» не содержит того же слова. А то, что защищаемся по этой специальности диссертантам присуждают ученую степень кандидата или доктора педагогических наук, объективно говоря, является анахронизмом. Правильнее было бы присваивать им ученую степень по андрагогике – науке об обучении взрослых.

И еще один аспект того же вопроса. Действительный член Российской академии образования А.П. Беляева неоднократно указывала на то, что при разработке проблем профессионального образования следует руководствоваться политеоретическим подходом. Иначе говоря, при проектировании новых систем подготовки специалистов необходимо опираться на современные достижения многих наук: философии, методологии, психологии, физиологии, социологии, культурологии, андрагогике, дидактики и т. д. Исследователь, спроектировавший новую систему подготовки молодежи к профессиональной деятельности на основе опоры на достижения этих наук, больше является андрагогом или философом, чем педагогом.

В свое время первый председатель диссертационного совета при ТГУ, доктор педагогических наук, профессор Г.П. Корнев неоднократно говорил о том, что теория и методика профессионального образования – это не педагогика, а философия. Не случайно двум выпускникам диссертационного совета ТГУ, защитившим кандидатскую диссертацию, при выезде на работу за границу там присвоили ученую степень доктора философии – одному в Турции, другому во Франции.

Определенную попытку разработки теории профессионального образования в отличие от школьной педагогики предпринял в свое время коллектив НИИ профтехобразования под руководством академика Российской академии образования М.И. Махмутова. Ими была обоснована совокупность специфических для профессионального образования дидактических принципов (чему учить и как учить): профессиональной направленности, политехнизма, преемственности, проблемности, единства обучения и воспитания, мотивации учения и труда, интеграции, индивидуализации. Сущность части этих принципов была раскрыта выше.

Объективно совокупностью этих принципов было положено начало разработке одного из направлений философской науки – теории и методики профессионального образования, тесно связанного с андрагогикой, педагогикой, психологией и социологией.

Таким образом, стратегическим направлением разработки актуальных проблем непрерывного профессионального образования является создание теории профессионального образования как самостоятельной науки, являющейся важной составной частью философии.

При этом следует отказаться от присущей отечественной педагогике односторонности подхода к решению насущных проблем непрерывного образования и массового увлечения каким-то одним, «модным» на непродолжительное время, направлением исследований.

Одно время таким направлением было проблемное обучение, в другое время – программированное. Был период повсеместного увлечения политехнизмом, идеей связи обучения с производством и производительным трудом.

В настоящее время «модными» являются исследования в области компетентностного подхода к обучению. При этом зачастую разрабатываемый издавна процесс установления межпредметных связей выдается некоторыми исследователями за систему формирования той или иной компетенции, которым нет числа. Причем в отличие от установленных Европейским сообществом пяти приоритетных компетенций будущего специалиста некоторые педагоги «изобретают» массу новых компетенций, совершенно не обосновав их самостоятельность и независимость от известных в этом плане понятий и категорий.

Отсюда следует, что одним из направлений разработки актуальных проблем непрерывного образования является использование и диалектическое развитие того, что уже было создано в теории и методике непрерывного образования предшественниками, вместо «изобретения велосипеда». Здесь имеется в виду противопоставление некоторыми исследователями процесса формирования у будущих специалистов какой-то новой компетенции (например, информационной) в противовес развитию у них политехнической готовности к предстоящему производительному труду.

Известно, что компетентностный подход к подготовке специалистов означает обеспечение приближения сообщаемых обучаемым знаний и формируемых у них умений к предстоящему труду. Отсюда следует, что выполнение требований одного лишь принципа профессиональной направленности при обучении общетеоретическим и гуманитарным дисциплинам включает в себе значительные потенциальные возможности по решению актуальных проблем повышения качества подготовки будущих специалистов. Профессиональная направленность обучения математике, физике, иностранному и русскому языку, истории, химии, геометрии и т. п. — вот те проблемы в подготовке будущих специалистов, которые ждут своего решения.

Кроме того, существует группа проблем по обеспечению политехнической подготовки будущих специалистов. Когда мы готовим техника или инженера в области сварки, пайки, режущего инструмента, строительной техники, электроснабжения, автомобилестроения, то, по существу, выпускаем узкого специалиста, владеющего одной технологией. Поэтому при решении какой-то новой производственной задачи каждый из них будет применять свою, не всегда рентабельную, технологию. В этой группе проблем вырисовываются темы исследований, связанные с организацией обучения студентов одной специальности элементам смежных профессий. Есть же в зарубежной практике опыт подготовки интегральных учителей — таких специалистов, которые обеспечивают преподавание большого числа дисциплин на достаточно высоком научном и методическом уровне.

Требуют также дальнейших исследований проблемы преемственности между звеньями непрерывного образования в системе

«школа – профучилище – олледж – вуз – производство», как по содержанию, так и методам обучения.

Актуальной проблемой в нашей стране является совмещение требований Болонского процесса к переходу на двухуровневую подготовку специалистов (бакалавр и магистр) с оправдавшей себя в Тольяттинском политехническом институте трехуровневой подготовкой специалистов в области техники (рабочий – техник – инженер). Очевидно, что противопоставлять эти два различных подхода – отечественный и европейский – не следует. Целесообразнее их совместить и экспериментально проверить эффективность подготовки специалистов по интегративной поэтапно реализуемой пятиуровневой системе: «рабочий – техник – бакалавр – инженер – магистр». Такое чередование технологической, широко и глубоко теоретической подготовки будущих специалистов вполне соответствует принципам связи теории с практикой в процессе подготовки современных специалистов.

Наряду с разработкой проблем преемственности между указанными уровнями подготовки специалистов системы непрерывного профессионального образования необходимо также исследовать вопросы координации всех видов деятельности преподавателей смежных звеньев.

Реализация преемственности по горизонтали одновременно изучаемых дисциплин требует разработки проблем согласования трактовок и определений различных понятий дисциплин учебных планов учреждений профессионального образования, а также единства условных обозначений разнообразных физических и технических величин.

В последнее время проблемам воспитания будущих специалистов и формированию у них профессионально значимых личностных качеств уделяется недостаточное внимание. Между тем в новых социально-экономических условиях рынка труда эта проблема становится особенно актуальной. В связи с этим в нарождающейся новой отрасли науки – теории и методике профессионального образования разработка проблем воспитания молодежи различных возрастных групп и ступеней обучения должна занять одно из приоритетных мест. При этом, несомненно, следует исходить из требований принципа единства обучения и воспитания. Один из подходов к реализации этого принципа отражен в прил. 5.

Частичный переход на платное обучение, рост стоимости подготовки специалистов в учреждениях профессионального образования вы-

зывают необходимость разработки следующих проблем: более четкой организации профессиональной ориентации молодежи, закрепления профессионального выбора, формирования профессионального самоопределения и профессиональной устойчивости молодых специалистов при их производственной деятельности.

Сюда же следует отнести вопросы развития системы повышения квалификации работников предприятий. Обеспечение условий для карьерного продвижения их по службе также является актуальной проблемой. Решение этих задач связано с формированием у молодежи перспективной целевой установки на получение профессии, на активное участие в творческом производительном труде. В теоретическом плане разработка этих проблем связана с выполнением требований принципа мотивации учения и труда.

Для преодоления дискретности процесса передачи знаний от преподавателя к учащимся и достижения целостности представлений о предметах труда и технологических процессах необходимо обеспечить взаимосвязь преподаваемых им дисциплин. Решение этой группы проблем лежит на пути выполнения правил принципа интеграции сообщаемых студентам сведений из курсов, включенных в учебный план их подготовки. Интеграция при этом достигается различными путями: укрупнением дидактических единиц излагаемого материала, модульным подходом к построению содержания и технологиям его изучения, концентрированным изучением дисциплин, сочетанием теоретических занятий с практическими упражнениями. Все эти подходы, используемые на разных этапах обучения, требуют проведения исследований по созданию условий их эффективной реализации.

Повышение качества подготовки специалистов в значительной степени зависит от индивидуальных особенностей обучаемых, состояния их настроения на получение профессии и учебную деятельность. В связи с этим необходимы исследования, связанные не только с разработкой технологии групповой подготовки специалистов, но и с особенностями организации индивидуальных занятий, подбором задач, заданий, курсовых работ и проектов, обеспечивающих поступательное развитие каждого индивида. Эта сторона совершенствования качества подготовки специалистов связана с выполнением требований принципа индивидуализации обучения.

Процесс непрерывного образования молодежи в новых социально-экономических условиях должен рассматриваться как сложная система, компонентами которой являются цель, содержание обучения, его технология, деятельность преподавателей и обучаемых. В связи с меняющимися в стране социально-экономическими условиями должны изменяться и компоненты этой системы.

Большая группа актуальных проблем непрерывного образования связана с исследованиями его целеполагания в новых условиях. В частности, уже в настоящее время при подготовке будущих специалистов ставится вопрос о необходимости переноса приоритета цели образования с передачи знаний (эта задача остается) на формирование у студентов умений:

- самостоятельно добывать знания, применять их в продуктивной и конструктивной деятельности;
- решать задачи, требующие комплексного применения знаний и умений, полученных из различных дополняющих друг друга источников.

Это новое целеполагание образования связано с решением ряда проблем совершенствования технологий обучения, воспроизводящих ситуации, в которых окажется выпускник при самостоятельной деятельности на производстве.

Задача состоит в такой подготовке будущих специалистов, чтобы с первых дней их пребывания на производстве они не только могли квалифицированно управлять его техникой и технологией, но и были бы способны обеспечить их дальнейшее совершенствование и развитие.

Предстоит также решить ряд актуальных проблем, связанных с необходимостью совершенствования содержания всех звеньев непрерывного образования:

- соответствие содержания современным достижениям науки и техники;
- участие работодателей в совершенствовании содержания подготовки современных специалистов путем согласования вопросов о том, чему учить будущих специалистов;
- устранение дублирования в содержании подготовки специалистов смежных звеньев профессионального образования;
- определение особенностей содержания высшего образования для молодежи, окончившей техникумы и колледжи по той же специальности;

- обеспечение направленности содержания профессиональной подготовки студентов на особенности предстоящей производственной деятельности предприятий региона.

Значительная группа актуальных проблем непрерывного профессионального образования связана с повышением квалификации самих преподавателей вузов:

- знакомство преподавателей общетеоретических дисциплин со специальными курсами, изучаемыми студентами, для установления предшествующих связей;
- знакомство преподавателей специальных курсов с особенностями содержания общетеоретических дисциплин с целью повышения научного уровня производственного обучения.

Сюда же следует отнести и проблемы по повышению психолого-педагогической компетенции и методического мастерства вузовских преподавателей, большинство из которых не имеют педагогического образования.

Актуальными также остаются проблемы совершенствования учебно-материальной базы и создания творческой среды для вовлечения студентов в научно-исследовательскую деятельность.

Требуют также специальных исследований проектирование и реализация системы включения студентов во внеучебную творческую деятельность, способствующую как формированию их профессионально значимых личностных качеств, так и развитию умений управлять разновозрастным коллективом и оперативно решать нестандартные производственные задачи.

Заключение

Из вышеизложенного следует, что резервы повышения эффективности системы профессионального образования, совершенствования качества подготовки кадров заключены не в частных усовершенствованиях отдельных компонентов неизбежно растянутой во времени линейно-дискретной общей, трудовой и профессиональной подготовки молодежи, а в усилении интегральных начал, в обеспечении целостности процесса и результатов учебно-воспитательной работы в общеобразовательной, профессиональной школах и производственной деятельности подготовленных в них квалифицированных рабочих и специалистов.

Наряду с вынужденной дифференциацией знаний, представлением их в виде дискретных структур, отдельных дисциплин, их разделов и научных понятий педагогика призвана обеспечить интегративный характер, целостность процесса и результатов обучения. Для профессиональных учебных заведений при формировании целостной социально-профессиональной компетентности будущих специалистов особую актуальность приобретает проблема интеграции общего и профессионального образования. Разрешению этой важной задачи способствует организация учебно-воспитательного процесса в соответствии с философски обоснованными принципами профессиональной направленности, преемственности, проблемности, интеграции и их взаимодействием.

Интеграцию общего и профессионального образования следует рассматривать в двух аспектах — содержательном и деятельностном. Причем деятельностный аспект шире предметного. Он диктует структуру, содержание, формы учебной деятельности молодежи, овладевающей определенной профессией. Такой подход закладывает в основу профессиональной подготовки не отдельные дисциплины и их комплексы, а заданные общественными потребностями качества и виды деятельности специалиста, ориентированные на предвидимое будущее и являющиеся «ядром» их социальной компетентности.

Принцип профессиональной направленности обучения требует, чтобы лишь после установления необходимых приоритетных качеств и видов деятельности специалиста должна быть проведена фундаментальная работа по отбору содержания обучения, обеспечивающего их формирование.

Деятельностный подход и принцип профнаправленности диктуют соответствующие требования к структуре и содержанию учебного материала. Они должны обеспечивать интеграцию общей и профессиональной подготовки молодежи в процессе учебной, общественной и производственной деятельности. Только в учебной, общественной и профессиональной деятельности возможно обеспечить единый процесс формирования целостной социально-профессиональной компетентности будущего специалиста путем поэтапного усвоения знаний, овладения необходимыми способами деятельности, сформировать требуемые социальные и профессиональные качества специалиста. Формирование необходимых качеств и видов деятельности будущих специалистов в соответствии с разработанными условиями и средствами следует вести поэтапно, опираясь на принцип преемственности.

При анализе основных видов деятельности специалистов ведущих отраслей производства установлено, что в процессе решения конкретных производственных проблем они в значительной степени полагаются на умственную деятельность. Включение будущих специалистов в решение преемственно усложняющейся системы проблемных задач позволяет реализовать поэтапный переход от проблемных ситуаций к решению тех проблем, с которыми обучаемые встретятся на производстве при самостоятельной профессиональной деятельности.

Изучение профессиональной деятельности специалистов показывает, что при решении производственных задач они чаще всего пользуются комплексом знаний и способов действий из различных областей науки и техники. Учащиеся профессиональных учебных заведений в процессе изучения отдельных дисциплин, как правило, решают частные, идеализированные, далекие от практики задачи. Комплексному использованию знаний они обучаются недостаточно и вынуждены обращаться к нему лишь в процессе курсового и дипломного проектирования. Исходя из того, что только в деятельности формируются конструктивные умения специалиста, следует будущих специалистов чаще включать в решение специально подобранной системы задач, требующих комплексного использования целостных знаний, сформированных на основе требований принципа интеграции в обучении.

Педагогические исследования, проведенные в профессиональных учебных заведениях различных ступеней образования (профучилищах,

техникумах, колледжах, вузах), позволили установить, что критериями эффективности реализации системы формирования целостной социально-профессиональной компетентности в процессе учения являются показатели степени овладения обучаемыми способами самостоятельного изучения учебного материала и его синтеза, системного восприятия знаний; целостного комплексного использования полученных знаний в процессе профессиональной деятельности по специальности. Вновь приобретенные качества проявляются:

- в системности и целостности усвоенных знаний на любом этапе учения; оперативной актуализации необходимых знаний, навыков и умений при решении новых познавательных и производственных задач;
- умении связывать знания с вновь приобретаемыми, приводить их в систему;
- стремлении к непрерывному практикованию знаний;
- осознании значимости и активном усвоении общетеоретических и общепрофессиональных дисциплин;
- самостоятельном определении круга недостающих знаний для решения новых познавательных и производственных задач;
- активном использовании разнообразных источников пополнения знаний, потребность в которых возникла;
- решении социальных и производственных задач на основе всей совокупности полученных знаний, навыков и умений;
- видении перспективы, логики и необходимости расширения, пополнения и углубления собственных знаний в соответствии с перспективами развития страны, научно-технического и социального прогресса;
- непрерывном творческом росте и профессиональном продвижении квалифицированных рабочих и специалистов в процессе творческой производственной деятельности.

Библиографический список

1. Андреев, В.И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – 2-е изд. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
2. Безрукова, В.С. Педагогика : учеб. для инженерно-педагогических специальностей / В.С. Безрукова. – Екатеринбург : Обл. институт развития регионального образования, 1994. – 335 с.
3. Вундерер, Р. Ключевая роль социальной компетенции в концепции сопредпринимательства / Р. Вундерер, П. Дик // Менеджмент и маркетинг. – 2003. – С. 31–35.
4. Единая программа математического образования инженеров-технологов по машиностроению. Министерство высшего и среднего специального образования РСФСР. Тольяттинский политехнический институт. – Тольятти, 1972. – 30 с.
5. Загвязинский, В.И. О современной трактовке дидактических принципов / В.И. Загвязинский // Советская педагогика. – 1978. – № 10. – С. 6–17.
6. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
7. Зеер, Э.Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф. пед. ун-та, 2000. – 258 с.
8. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. : Распоряжение правительства РФ № 1756-р от 29 декабря 2001 г. // Официальные документы в образовании. – 2002. – № 4. – С. 3–31.
9. Кон, И.С. Психология доброго поступка / И.С. Кон // Эстетическая мысль. – М. : Политиздат, 1998. – С. 8–15.
10. Лапин, Н.А. Проблема социокультурной реформации в России: тенденции и перспективы / Н.А. Лапин // Вопросы философии. – 1996. – № 5. – С. 21–22.
11. Марквардт, К.Г. Цели и методы развивающей, профессионально направленной системы подготовки специалистов в технических вузах. / К.Г. Марквардт // Современная высшая школа. – 1984. – № 42. – С. 30–34.

12. Маркс, К. Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. – Т. 40. – Ч. 2. – С. 215.
13. Маркс, К. Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. – Т. 20. – С. 20.
14. Марквардт, К.Г. Развивающая система подготовки специалистов / К.Г. Марквардт. – М. : Знание, 1986. – 61 с.
15. Махмутов, М.И. Методы проблемно-развивающего обучения в средних профтехучилищах : метод. рекомендации / М.И. Махмутов. – М. : Изд-во АПН СССР, 1983. – 64 с.
16. Методика комплексного эксперимента по исследованию взаимосвязи общего и профессионального образования в процессе обучения в среднем ПТУ / М.И. Махмутов [и др.]. – М. : Изд-во АПН СССР, 1988. – 172 с.
17. Осипов, Г.В. Современные российские реформы – опыт социологической экспертизы / Г.В. Осипов, Э.М. Андреев // Социально-политический журнал. – 1995. – № 1. – С. 3–6.
18. Первутинский, В.Г. Современные подходы к развитию профессиональной компетентности студентов / В.Г. Первутинский [Электронный ресурс] // Материалы сайта кафедры акмеологии РГПУ им. А. И. Герцена. – URL : www.akmeo.ru (дата обращения: 15.03.2010).
19. Платон. Сочинения : в 3 т. / Платон. – М. : Мысль, 1971. – Т. 3. – Ч. 1. – 687 с.
20. Социальные, экономические и политические проблемы развития Российской Федерации // Социологические исследования. – 1994. – № 6. – С. 58–85.
21. Усова, А.В. О статусе принципов дидактики / А.В. Усова // Принципы обучения в современной педагогической теории и практике : межвузовский сборник научных трудов. – Челябинск : ЧГПИ, 1985. – С. 12–24.
22. Фролов, И.Т. О человеке и гуманизме / И.Т. Фролов. – М. : Наука, 1989. – 381 с.
23. Хабибуллин, А.Т. Методика производственного обучения студентов профессионально-педагогического колледжа на примере изготовления сложной продукции : дис. ... канд. пед. наук / А.Т. Хабибуллин. – Тольятти, 1999. – 170 с.
24. Хинш, Р. Социальная компетенция / Р. Хинш, С. Виттман. – Харьков, 2005. – 162 с.

Проблемные вопросы

1. Что такое принципы обучения?
2. Какова роль принципов обучения в педагогической теории и практике?
3. Чем вызвана необходимость расширения номенклатуры принципов обучения?
4. Что значит дискретный характер обучения?
5. Почему дискретный характер обучения является тормозом в повышении качества общей и профессиональной подготовки молодежи?
6. Можно ли при дискретности в овладении знаниями и умениями добиться целостных результатов обучения?
7. Какова общефилософская сущность понятия преемственности?
8. В чем заключается специфика преемственности в педагогике?
9. В чем состоит объективная необходимость осуществления преемственности в обучении?
10. Какое отражение идея преемственности получила в работах педагогов-классиков?
11. Что говорится о преемственности в обучении в современных учебниках по педагогике?
12. Каков подход к определению понятия преемственности в обучении и его статусу в педагогических работах последних лет?
13. Каково психологическое обоснование принципа преемственности в обучении?
14. Что является обоснованием преемственности как педагогической категории, имеющей самостоятельный статус?
15. В чем заключается многоаспектность, разнохарактерность, многокомпонентность, многофакторность проблемы преемственности?
16. Какова сущность принципа преемственности?
17. В чем заключаются основные функции принципа преемственности?
18. Каковы основные требования принципа преемственности к обучению?
19. В чем состоят общие операционные правила реализации принципа преемственности?
20. Каков алгоритм реализации преемственности в обучении на одном занятии?
21. В чем состоит методика осуществления преемственности в системе учебных занятий?
22. Каковы основные особенности преемственности педагогических действий преподавателей, ведущих один предмет?
23. Какова сущность преемственных межпредметных связей?

24. В чем заключается разнообразие аспектов реализации преемственности в обучении при переходе учащихся с одной ступени на другую?
25. Каковы основные направления осуществления преемственности в учебно-воспитательном процессе между смежными звеньями системы непрерывного образования?

Темы рефератов

1. Отражение в сочинениях древнегреческих философов вопросов преемственности в обучении.
2. Идеи преемственности в обучении в трудах передовых мыслителей средневековья.
3. Педагоги-классики о преемственности в обучении.
4. М.Н. Скаткин о связи образования с жизнью, трудом, практикой.
5. Н.К. Крупская о преемственных межпредметных связях.
6. Осуществление связи обучения с производительным трудом учащихся в период индустриализации страны.
7. Реализация преемственности профессиональной подготовки и производительного труда молодежи в годы Великой Отечественной войны.
8. Пути осуществления преемственности в обучении в период выполнения закона «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР».
9. Отражение идей преемственности в обучении в наши дни.
10. Современные педагоги о преемственности в обучении.
11. Преемственность в обучении с точки зрения ассоциативной природы умственной деятельности.
12. Преемственность в обучении с точки зрения теории поэтапного формирования умственных действий.
13. Идеи преемственности в теории развивающего обучения.
14. Идеи преемственности в теории оптимизации процесса обучения.
15. Идеи преемственности в теории активизации обучения.
16. Идеи преемственности в теории формирования познавательных интересов личности.
17. Идеи преемственности в концепции формирования теоретического мышления учащихся.
18. Идеи преемственности преподавания и учения в педагогике сотрудничества.
19. Место принципа преемственности в реализации программированного обучения.
20. Роль преемственности в осуществлении проблемного обучения.
21. Преемственность в реализации политехнического образования.
22. Соотношение принципа преемственности с принципом систематичности и последовательности обучения.
23. Преемственность в реализации принципа воспитывающего обучения.
24. Преемственная связь теории с практикой в процессе обучения.
25. Место преемственности в системе принципов обучения.

Темы курсовых работ

1. Преемственность между определениями понятий, даваемых различными преподавателями.
2. Преемственность между исходным и верхним уровнями формируемого понятия.
3. Преемственность методов, форм и дидактических приемов в процессе формирования понятий.
4. Поэтапное повышение самостоятельности учащихся в процессе мыслительной и практической деятельности.
5. Преемственность начальной и средней школ в повышении познавательной активности учащихся.
6. Преемственность трудового воспитания учащихся 1–3 классов.
7. Преемственность формирования у детей навыков чтения в дошкольном учреждении.
8. Преемственность в нравственном воспитании учащихся в начальной и средней школе.
9. Преемственность в подготовке учащихся по математике в школе и профучилище.
10. Преемственность в профессиональной подготовке молодежи в школьных учебно-производственных комбинатах и профессионально-технических училищах.
11. Преемственность в формировании научного мировоззрения учащихся в школе и средних специальных учебных заведениях.
12. Преемственность в формировании у молодежи перспективной целевой установки в школе и вузе.
13. Преемственность в политехническом обучении учащихся в профессионально-технических училищах и средних специальных учебных заведениях.
14. Преемственность в содержании и методах обучения черчению в средней и высшей школе.
15. Преемственность обучения в школе с воспитанием в семье.
16. Преемственность в формировании общественно-политических навыков молодежи в профессионально-технических училищах и вузах.
17. Преемственная взаимосвязь педагогики с социологией.
18. Преемственность систем образования различных государств.
19. Пути реализации преемственности между школой и производством в профессиональной ориентации молодежи.
20. Преемственность профессиональной подготовки и творческого становления молодежи на производстве.

Темы проектов по проблеме «Переходные педагогические процессы»

1. Управление переходом ребенка из семьи в дошкольное учреждение.
2. Обеспечение «плавного» перехода ребенка из дошкольного учреждения в начальную школу.
3. Родительская поддержка ребенка при переходе из семьи в начальную школу.
4. Педагогическая поддержка перехода учащихся из начальной в среднюю школу.
5. Педагогическая поддержка перехода учащихся школы к обучению в старших классах.
6. Пути решения проблем перехода учащихся школы в профучилище.
7. Трудности перехода учащихся школы к обучению в учреждении среднего профессионального образования и пути их преодоления.
8. Условия адаптации выпускников школы к вузовским условиям обучения.
9. Обеспечение готовности перехода студентов вузов к самостоятельной деятельности.
10. Роль пространства и времени в характеристике переходных педагогических процессов.
11. Психологическое обоснование перехода вещи или явления из внешнего мира в акт восприятия и осознания.
12. Переход от представлений о предметах и явлениях внешнего мира к понятиям.
13. Переход от совокупности понятий к теории в педагогике.
14. Процессы перехода от теории к практике и от практики к теории в педагогике.
15. Проявление закона перехода количественных изменений в качественные в педагогике и образовании.
16. Условия перехода развития в саморазвитие личности.
17. Условия перехода обучения в самообучение личности.
18. Условия перехода воспитания в самовоспитание личности.
19. Условия перехода образования в самообразование личности.
20. Анализ изменения целей звеньев системы непрерывного профессионального образования.
21. Анализ изменений содержания обучения в звеньях системы непрерывного профессионального образования.
22. Изменение в методах обучения при переходе от одного звена системы непрерывного образования к другим.
23. Изменение в формах обучения при переходе от одного звена системы непрерывного образования к другим.

24. Изменение в средствах обучения при переходе от одного звена системы непрерывного образования к другим.
25. Обеспечение внутрипредметных переходов от одной темы программы к другим.
26. Особенности перехода от изучения общих и гуманитарных дисциплин к общепрофессиональным в учреждениях профессионального образования.
27. Особенности перехода от изучения общепрофессиональных дисциплин к специальным в учреждениях профессионального образования.
28. Проблема перехода личности от одного вида деятельности к другой.
29. Проблема перехода личности от профессиональной деятельности к жизни пенсионера.
30. Динамика ценностей личности в процессе физического и умственного развития.
31. Динамика культуры личности в процессе непрерывного образования.
32. Переход от принципа гуманизации образования к философской антропологии.
33. Переход от самоорганизации и саморазвития в системе непрерывного образования к синергетическому подходу его организации.
34. Переход от изучения и обобщения педагогического опыта к герменевтическому подходу к организации образования.
35. Переход в работе учителя от преподавания к исследовательской работе.

***Система обязательного минимума внеучебной работы (ОМВР)
как эффективная форма развития целостной социально-
профессиональной компетентности личности***

Одной из форм социализации студентов, оправдавшей себя в практике работы коллектива ТГУ, явилась система обязательного минимума внеучебной работы. Раскроем сущность и содержание этой системы.

Общеизвестно, что высшие учебные заведения должны готовить не только будущих специалистов, владеющих профессиональными инженерными навыками и политехническими умениями, но и руководителей, организаторов производства, общественников, словом, активных и всесторонне подготовленных членов социума.

Между тем в высших учебных заведениях имеется значительное различие в организации подготовки студентов по специальности и организации их подготовки как всесторонне развитых, адаптированных к обществу людей.

Для подготовки студентов по специальности имеется система учебных планов и программ, расписаний и положений, определен минимум знаний и навыков, которыми должен овладеть студент в период обучения в вузе. Что же касается обучения студента общественной деятельности, активному функционированию в социуме, то здесь такой стройной системы нет. Общественная деятельность того или иного студента, его участие в жизни социума в ряде случаев зависят только от его собственной активности, деятельности общественных организаций группы и факультета. В результате активной деятельностью в социуме охвачены не все студенты, а конструктивно работает в течение всего обучения в вузе только сравнительно малая часть из них.

Задачами, стоящими перед коллективами вузов в деле улучшения подготовки студентов по уровню их социальной и общественной деятельности, являются:

- 1) создание условий, при которых практически все студенты в период обучения в институте привлекаются к социальной и общественной работе в том или ином направлении;
- 2) разностороннее развитие студентов в процессе их внеучебной деятельности;
- 3) обеспечение активного участия преподавателей в организации внеучебной работы студентов.

Решению этих задач подчинена система обязательного минимума внеучебной работы студентов, сущность и технология реализации которой раскрываются ниже.

Содержание системы обязательного минимума внеучебной работы студентов

В период обучения в вузе кроме получения необходимого объема знаний по гуманитарным, общетеоретическим, общепрофессиональным и специальным дисциплинам каждый студент должен получить развитие в следующих основных направлениях:

- обучиться приемам ведения общественной работы;
- овладеть методами и приемами организаторской работы с тем или иным коллективом;
- развить навыки самостоятельной работы в направлении повышения своего научного уровня и квалификации;
- повысить свой эстетический и общекультурный уровень.

Развитие в указанных направлениях необходимо обеспечить для каждого студента путем его последовательного участия в следующих видах внеучебной работы.

1. **Общественная работа:** волонтерская, добровольческая деятельность с беседами в подшефных школах, перед населением; подготовка докладов и рефератов по истории края, международному положению, на военно-патриотические темы; работа агитатором среди населения на избирательных участках, проведение бесед с молодыми рабочими на предприятиях в связи с задачей обеспечения нового набора в вуз.

2. **Организаторская работа:** активное участие в студенческом самоуправлении, работа на выборных должностях (староста группы, профорг, физорг, член студсовета и т. д.); участие в организации вечеров на ту или иную тему, в организации трудовых отрядов, проведении субботников; выполнение других поручений руководителей общественных организаций; участие в работе оперативных отрядов; организация работы с детьми в школах и летних лагерях; участие в организации работы университета музыкальной культуры; руководство коллективами самодеятельности или спортивными командами.

3. **Работа по повышению научного уровня и квалификации:** участие в коллективной творческой работе научно-технических кружков при кафедрах; обучение в школе молодых исследователей: составление докладов и рефератов по новым достижениям науки и техники, отражаемым в научно-технической литературе; выпуск стенгазет и листовок по новым вопросам науки и техники; оказание помощи молодым рабочим в оформлении их рационализаторских предложений и изобретений; ведение занятий в кружках и на курсах техминимума на предприятиях.

4. **Повышение культурного уровня:** участие в художественной самодеятельности; участие в работе литературных кружков и объединений; участие в работе клуба интернациональной дружбы; участие в проектировании стендов и художественном оформлении помещений кафедр,

интерьера института и общежития; подготовка художественных выставок, участие в работе групп фотокорреспондентов и кинооператоров; оформление фотовыставок и фотогазет; подготовка групповых и факультетских стенных газет.

В зависимости от индивидуальных склонностей и особенностей студент может в каждом из упомянутых выше разделов выполнить объем внеурочной работы по одному или нескольким перечисленным пунктам или по аналогичным, не предусмотренным этим перечнем, но соответствующим направлению раздела. Он может в соответствии со своими склонностями уделить внимание одному разделу внеучебной работы в большей мере, другому – в меньшей, но выполнение минимального объема внеучебной работы по всем четырем направлениям за время обучения в вузе обязательно.

Обязательность выполнения студентом определенного минимума внеучебной работы по главным направлениям составляет одну из основных особенностей предлагаемой системы. Не должно быть ни одного студента, который за время обучения в вузе не принимал бы участия во внеучебной деятельности и не выполнял бы определенный объем работ по всем главным направлениям его подготовки к общественной деятельности.

На это должны быть направлены усилия педагогического коллектива, руководителей вуза.

Порядок введения системы обязательного минимума внеучебной работы (ОМВР)

Введение ОМВР состоит из четырех основных этапов:

- 1) подготовительная работа;
- 2) установление вида внеучебной работы для каждого студента;
- 3) организация выполнения ОМВР студентами;
- 4) контроль за ходом выполнения ОМВР и подведение итогов.

Подготовительная работа состоит в заблаговременном составлении на очередной семестр конкретного плана мероприятий, которые в соответствии с главными направлениями внеучебной работы желательно выполнить коллективом группы. План должен быть конкретным, основные его мероприятия должны быть обеспечены руководителями и ответственными организаторами. В плане не должно быть общих, неконкретных пунктов. Например, «повысить уровень художественной самодеятельности» или «проводить вечера встречи с учащимися старших классов средних школ» и т. д.

Установление ОМВР для каждого студента

Преподаватель – организатор внеучебной работы и староста группы должны побеседовать с каждым студентом группы и в соответствии с его желанием, выполнявшейся ранее работой и индивидуальными

особенностями определить, в каком из мероприятий плана внеучебной работы и в какой мере студент будет участвовать в текущем семестре. Участие в выполнении определенного минимума внеучебной работы для всех студентов обязательно.

При распределении поручений между студентами группы следует иметь в виду:

1) занятия, рекомендуемые данному студенту на данный семестр, должны учитываться, как и его работа по ОМВР в предыдущих семестрах, с тем чтобы за период обучения в вузе студент последовательно и обязательно был подготовлен по всем упоминавшимся ранее основным направлениям;

2) студенты, проявившие в результате предыдущей деятельности в институте особую склонность к какому-либо виду внеучебной работы (научная работа, самодеятельность, спорт) и имеющие в этом направлении определенные достижения, могут по желанию совершенствоваться в этом направлении в течение ряда семестров, включая эту работу в ОМВР. Вместе с тем для этих студентов должны предусматриваться периодические задания, относящиеся к овладению приемами общественной работы в виде бесед, информации и т. д.;

3) студенты, находящиеся на выборных должностях в групповых, факультетских, общеузовских или других организациях, загружаются ОМВР только по их собственной инициативе, так как они должны сосредоточиться на наилучшем исполнении выборных поручений.

Организация выполнения ОМВР студентами

Выполнение целей и задач, относящихся к активизации внеучебной работы студентов, в основном зависит от того, насколько глубоко, серьезно и своевременно проводится кафедрами и преподавателями организаторская работа, связанная с ОМВР.

Для улучшения этой работы руководству факультетов и заведующим кафедрами рекомендуется:

1) давать поручение организатора внеучебной работы наиболее подготовленным и умелым воспитателям из числа преподавателей;

2) без особой необходимости не заменять организатора воспитательной работы в данной группе за весь пятилетний период обучения в институте;

3) предусматривать в индивидуальных планах преподавателей – организаторов воспитательной работы специальные часы во второй половине дня;

4) систематически заслушивать на заседаниях кафедр и советах факультетов отчеты организаторов внеучебной работы.

Организация выполнения ОМВР преподавателями

Организатор воспитательной работы в группе должен как старший и опытный товарищ подсказать групповым организаторам наиболее удачные пути решения поставленных задач, всемерно поддерживать инициативу студентов, принимать меры к сплочению группы, повышению уровня организаторской работы в ней.

Опыт показывает, что некоторые преподаватели, прикрепленные ранее к группе, занимались не воспитательной работой, а мелочной опекой над студентами в отношении посещаемости занятий, своевременного выполнения домашних заданий и т. д., подменяя деканаты, кафедры, старост, учебные комиссии факультетов и преподавателей соответствующих дисциплин.

Нужно со всей определенностью установить, что главная задача преподавателей – это воспитательная работа в группе, организация выполнения ОМВР и содействие подготовке студентов к их будущей социально-профессиональной деятельности.

Реализация системы ОМВР, рассчитанная на вовлечение в активную социальную и общественную деятельность всех студентов, полностью себя оправдала. Участие каждого студента в живом, конкретном деле в значительной степени влияет на его мировоззрение в целом. У большинства студентов более четко определяется жизненная целевая установка, повышается познавательная активность, растет степень самоорганизации и самоконтроля.

О выпускниках Тольяттинского политехнического института, прошедших через систему формирования социально-профессиональной компетентности, так писала газета «Правда» 6 мая 1976 года: «Еще интереснее тип вазовского инженера, экономиста, руководителя производства. Это тоже обязательно широко и всесторонне образованный человек. Но сверх того – человек исключительно высокоответственный, знающий, что ему много доверено, и умеющий принимать решения».

Сегодня выпускники Тольяттинского государственного университета на деле показывают отмеченные здесь качества высококвалифицированных и умелых организаторов производства.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Часть I. ПРИОРИТЕТНЫЕ ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕЛОСТНОЙ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ.....	10
Глава 1. Сущность целостной социально-профессиональной компетентности специалиста.....	10
Глава 2. Философский принцип системности и его проявление в образовании.....	20
Глава 3. Принцип интеграции как результат единства и борьбы противоположностей.....	30
Глава 4. Проявление диалектического закона отрицания отрицания в педагогическом принципе преемственности.....	36
Глава 5. Отражение всеобщих диалектических связей в принципе профессиональной направленности обучения.....	41
Глава 6. Философская категория «проблема» и принцип проблемности в обучении.....	47
Глава 7. Воспитательно-гуманитарная философская функция принципа гуманизации в формировании целостной социально-профессиональной компетентности личности.....	58
Часть II. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ.....	64
Глава 8. Интеграция содержания общего и профессионального образования – важное условие формирования целостной социально-профессиональной компетентности будущих специалистов.....	64
Глава 9. Преемственность формирования научных понятий как генетическая единица процесса достижения целостности социальной и профессиональной компетентностей будущих специалистов.....	78

Глава 10. Организационно-методические подходы к формированию целостной социально-профессиональной компетентности личности.....	87
Заключение.....	106
Библиографический список.....	109
Приложения	111

Учебное издание

Кустов Юрий Андреевич
Щербакова Ольга Юрьевна

ПРИНЦИПЫ И УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ЦЕЛОСТНОЙ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Учебное пособие для магистрантов
по курсу «Философия образования и науки»

Редактор *Т.Д. Савенкова*
Технический редактор *З.М. Малявина*
Вёрстка: *Л.В. Сызганцева*
Дизайн обложки: *Г.В. Карасева*

Подписано в печать 16.03.2011. Формат 60×84/16.

Печать оперативная. Усл. п. л. 7,21.

Тираж 500 экз. Заказ № 1-08-11.

Издательство Тольяттинского государственного университета
445667, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14