

Федеральное агентство по образованию
Департамент образования и науки Ханты-Мансийского автономного округа – Югры
Нижневартовский государственный гуманитарный университет

ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Коллективная монография



**Издательство
Нижневартовского государственного
гуманитарного университета
2010**

ББК 74.58
Ц 34

Печатается по постановлению редакционно-издательского совета
Нижевартовского государственного гуманитарного университета

Рецензенты:

доктор физико-математических наук, профессор
Новосибирского государственного педагогического университета,
член-корреспондент РАО *А.Ж.Жафьяров*;

доктор педагогических наук, профессор Московского государственного
гуманитарного университета имени М.А.Шолохова *М.Г.Тайчинов*

Авторский коллектив:

А.В.Абрамов, А.Е.Белькова, О.В.Баракова, О.И.Близнецова,
И.Н.Польнская, Э.М.Рянская, Б.Н.Махутов

Ц 34 Целеполагание в учебном процессе гуманитарного университета: Коллективная монография / Авт. коллектив: А.В.Абрамов, А.Е.Белькова, О.В.Баракова и др. — Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2010. — 191 с.

ISBN 978–5–89988–781–9

В монографии рассматриваются теоретические и практические проблемы целеполагания в учебном процессе. Значительное место отведено описанию модели целеполагания в преподавании конкретных дисциплин, которая направлена на повышение качества профессиональной подготовки специалистов. Предлагаемая система целеполагания широко используется в педагогической практике высших учебных заведений.

Книга адресована преподавателям и научным сотрудникам, работающим в системе профессионального образования, слушателям факультетов повышения квалификации.

ББК 74.58

ISBN 978–5–89988–781–9

© Издательство НГГУ, 2010

ВВЕДЕНИЕ

*Ни один ветер не будет попутным для корабля,
не знающего, куда ему плыть.*

Луций Анней Сенека

Во все времена качеству создаваемой продукции и услуг, в том числе образовательных услуг, уделяется огромное внимание, как со стороны производителя, так и со стороны потребителя. Можно сказать, что качество осуществляет некий баланс между производителем и потребителем.

Одним из эффективных направлений повышения качества подготовки специалистов (бакалавров, магистров) является создание системы целеполагания, адекватной требованиям государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. Цель является системообразующим элементом обучения студента. Она «цементирует» все этапы учебной академической и практической деятельности будущего специалиста. От качества постановки цели зависит уровень и прочность усвоения знаний, приобретения умений и навыков, формирование компетенций.

Проблема целеполагания обостряется в связи с подготовкой перехода к компетентностному обучению.

С.Д.Смирнов отмечает, что «В реальной педагогической практике цели часто вообще не рефлексируются и не описываются. В других случаях указываются цели слишком общие и неопределенные – обеспечить фундаментальную подготовку в такой-то области, научить творчески применять знания на практике и т.п.» [Смирнов 1995:171]. В учебном процессе цели часто подменяются содержанием и запланированной деятельностью преподавателя.

Такое положение является следствием многовековой практики традиционной педагогики, основанной на знаниевой парадигме, согласно которой цель обучения – это знания учащихся, а учебный процесс – передача знаний от источника к потребителю.

Умение строить систему целей влияет и на характер взаимодействия в системе «преподаватель – студент». Для целеполагания в учебном процессе характерны следующие особенности:

1. Целеполагание как обязательный компонент учебной деятельности отсутствует.

2. Цель задается преподавателем без участия студента (цель «извне»). Это является одной из характеристик авторитарной педагогики.

3. Ставятся нереальные цели, что отрицательно сказывается на эффективности и результативности учебного процесса.

4. Процесс достижения цели не корректируется и не контролируется.

5. Целеполагание бессистемно.

6. Отсутствует «дерево» целей.

7. Отсутствуют умения и навыки целеполагания как у преподавателей, так и у студентов.

8. Отсутствуют методические разработки для преподавателя по проблеме целеполагания.

9. В учебных пособиях по дисциплине тема целей не получила должного освещения (за редким исключением).

Такое положение сохраняется по сей день, несмотря на то, что проблеме целеполагания посвящены работы виднейших ученых как за рубежом (Р.Акофф, Ф.Эмери, Д.Биллинг, Б.Блум, Д.Кратвол, Б.Мусиа, Н.Гренлунд, К.Роджерс, А.Хэтроу, Е.Симпсон, Б.Браун и др.), так и в России (Ю.Н.Кулюткин, О.Е.Лебедев, Г.С.Сухобская, Н.Ф.Талызина, К.Денек, Д.Толлингерова, И.А.Володарская, А.М.Митина, О.К.Тихомиров, А.М.Цирульников, В.П.Беспалько, Г.И.Батурина, И.Я.Лернер, А.В.Хуторской, И.А.Зимняя и др.).

Цель исследования – описать модель целенаправленного педагогического воздействия (МЦПВ), объединяющую познавательную деятельность, развитие и воспитание студентов в учебном процессе НГГУ.

Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи:

– исследовать внутреннюю структуру процесса целеполагания и определить смысловые детерминанты, обеспечивающие целостность модели целенаправленного педагогического воздействия;

– установить иерархию целей в контексте психологического формирования способности к целеполаганию;

– рассмотреть целеполагание как частнометодическую проблему на примере теоретических дисциплин лингвистического и изобразительного циклов;

– определить цели педагогического тестирования в условиях реализации компетентностного подхода к обучению;

– провести социологический анализ специфических особенностей студентов НГГУ, их мотивации, ценностных ориентаций, профессионально-этических позиций и компетентностных характеристик.

Объектом исследования в работе является учебно-воспитательный процесс НГГУ.

Предметом исследования выступает целеполагание в учебном процессе высшей профессиональной школы.

Основу гипотезы исследования составило предположение о том, что высшее профессиональное образование обеспечит эффективное становление профессиональной позиции обучающегося при решении проблемы целеполагания как основного звена учебной деятельности.

Научная новизна исследования состоит в том, что в нем представлена целостная модель целенаправленного педагогического воздействия:

– разработана шкала оценивания продуктивности учебного процесса;

– выделены структура и уровни развития способности к целеполаганию;

– на примере инновационных форм самостоятельной работы студентов разработан компетентностный подход к организации целеполагания в учебной деятельности;

– обоснованы принципы формирования комплексной модели целеполагания в обучении теоретическим дисциплинам лингвистического цикла;

– представлен вариант модели целеполагания в преподавании курса «Академический рисунок»;

– разработаны тестовые задания на определение уровня сформированности инструментальных компетенций.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что впервые осуществляется комплексное описание модели целенаправленного педагогического воздействия в учебном процессе НГГУ. Модель рассматривается в аспекте целеполагания и компетентностного подхода.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты могут быть использованы в вузовской практике при разработке учебных курсов, спецкурсов и спецсеминаров в системе подготовки и переподготовки педагогических кадров.

Авторы благодарят члена-корреспондента РАО, доктора физико-математических наук, профессора Акрёма Жафяровича Жафярова за ценные указания при подготовке коллективной монографии к печати.

Глава 1. ЦЕЛИ В НАУКЕ ОБ ОБЩЕСТВЕ

1.1. Понятие цели в истории развития образования

В науках о природе и обществе есть понятия, которые являются системообразующими для научных теорий и социальных явлений. К числу таких понятий относится понятие «цель». Слово «цель» (от греч. *télos*) означает завершение чего-либо, конец процесса. В самом общем философском представлении «Цель – это идеальный или реальный предмет сознательного или бессознательного стремления субъекта; финальный результат, на который преднамеренно направлен процесс» [Словарь философских терминов 2005:659].

Несмотря на простоту это определение довольно неоднозначно. А именно, слова «идеальный или реальный предмет» в каждую эпоху несли свое содержание. Дадим краткую характеристику развития понятия цели образования от античности до наших дней (первоначальные сведения о понятии «цель» и связанных с ним вопросах можно найти в работах И.Я.Ладенко, Р.Акофф, Ф.Эмери, И.А.Володарской, А.М.Митина и др.).

Как философское понятие «цель» возникла в древнегреческих трактатах. Одними из первых, кто достаточно предметно, хотя и несколько хаотично, оперировали этим понятием, были Сократ (сведения дошли до нас через «Диалоги» Платона) и Платон. Высшей целью государственной политики они считают справедливость, а в педагогике – добродетель («Научимся добродетели»). Это вполне соответствовало идеалистическому направлению философии того времени. Тем не менее, многие современные ученые основателем теории о цели считают Аристотеля (384–322 гг. до н.э.). Аристотель рассматривает понятие «энтелехия» (от двух греч. слов: *éτελης* – законченный, заверченный; *έχω* – имею, нахожусь в состоянии полной определенности), под которым понимается актуализация, осуществление цели человека.

В основе метафизики сущего Аристотель устанавливает четыре причины: форма («сущность»), материя («то из чего»), источник движения, цель («то, ради чего»). Философию Аристотеля условно можно разделить на три части, каждая из которых подчинена определенной цели, а именно: теоретическая философия

(ее цель – знание ради знания); практическая философия (ее цель – знание ради деятельности); творческая философия (ее цель – знание ради творчества). Учение Аристотеля о цели в формате «ради чего» распространяется на человека и на природу. Развитие, воспитание и образование осуществлялись под контролем государства. Цель воспитания и образования: физическое развитие, военная подготовка, обучение знаниям (парадигма гражданского воспитания и образования).

В средневековой философии *цель* трактуется как постижение вечного божества. Образование и воспитание находятся под контролем церкви. Поэтому цель образования в Средневековье – постижение догм христианства или другой религии (парадигма религиозного воспитания и обучения). Обучение носит догматический, схоластический характер. Ярким сторонником схоластического образования является Фома Аквинский. У Фомы телеологический (телеология – наука о цели) аргумент, обоснование существования Бога заключается в следующем: человеком чувственно воспринимается порядок в природе, после чего обнаруживается и постигается цель (Дух, Бог).

Цели образования в эпоху Возрождения по сравнению со Средневековьем принимают гуманистический характер. Образование направлено на развитие культуры, искусства, предпринимательства, стабильное развитие государства, познание природы и самого себя. Возрождаются идеалы Античности, особенно в Италии. Там возникла школа под красивым названием «Дом радости» (основатель Витторино да Фельтри (1378–1446)), возродилась Академия Платона – «Неоплатоновская академия» (основатель М.Фичино). Образование становится необходимым компонентом в любой сфере деятельности. Впервые стали подготавливать профессиональных политиков (политика как искусство). Например, Николо Макиавелли (1469–1527) выражал реально-политическую точку зрения: важны только политические результаты; целью является приход к власти и удержание власти («Цель оправдывает средства»). Данный тезис нашел свое опровержение во многих работах философов и политиков (Гегель, Кант, К.Маркс), педагогов.

В эпоху Просвещения (Новое время), начиная с XVII в., цели образования ориентированы на потребности нарождающейся капиталистической экономики – подготовку людей, способных об-

служивать расширяющееся производство. Основная цель образования – передача учащемуся определенной суммы знаний, умений и навыков. Эта цель лежит в основе классической (традиционной) парадигмы образования, которая была обоснована Я.А.Коменским в середине XVII в. Классическая парадигма образования с ее неотъемлемым тезисом «всех учить всему» является господствующей по настоящее время, как в общеобразовательной, так и в профессиональной, в том числе высшей, школе. Учебный процесс характеризуется как объяснительно-иллюстративный вид обучения.

В XX в. классическая парадигма обогащается новыми направлениями. К их числу относится так называемое бихевиористическое (от англ. behavior – поведение) направление (Дж.Уотсон, 1913 г.). Целью обучения являются изменения в поведении человека. Вершиной ортодоксального бихевиористического направления является таксономия педагогических целей, разработанная американскими учеными под руководством Б.Блума (50-е гг. XX в.). Она включает пять групп целей обучения (далее кратко, только названия): знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценивание. Во второй половине XX в. развивается новое направление в педагогике – так называемая теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина). Целью обучения является формирование умственных способностей учащихся. Несмотря на новизну, в основе достижения целей и их диагностики лежит действие (хотя и умственное), что сродни поведению.

Многие исследователи считают, что для всех перечисленных направлений и видов обучения характерен способ задания цели «извне». При этом обучающийся в построении цели либо принимает самое незначительное участие, либо вообще не принимает. Постановка цели «извне» – это неотъемлемый атрибут авторитарной педагогики.

Наиболее прогрессивным направлением в педагогике считается проблемное обучение, основным понятием которого является проблемная ситуация. Психологами и педагогами (С.Л.Леонтьевым, А.М.Матюшкиным, Т.В.Кудрявцевым и др.) доказано то, что проблемная ситуация не может быть создана без активного участия обучаемого. В этом случае целью обучения является формирование способности человека видеть проблему в конкретной обстановке.

Логическим продолжением теории проблемного обучения является контекстное обучение (А.А.Вербицкий, И.А.Зимняя, А.В.Хуторской и др.). Стержневым понятием контекстного обучения является понятие контекста. В самом общем варианте под контекстом понимается система внешних и внутренних условий, влияющих на поведение человека в конкретной ситуации [Вербицкий, 1999].

Целью контекстного обучения является наибольшее приближение образовательного процесса к практической деятельности, включая профессиональную, с учетом личных особенностей учащегося (внутренние условия). При этом цель обучения «выращивается» учащимся самостоятельно, может быть – с минимальной помощью преподавателя. Роль знаний по сравнению с традиционным обучением меняется. Если в традиционном обучении знания являются целью, то в контекстном обучении знания – это средства решения проблем.

В дефиниции цели до сих пор нет какой-либо определенности. Дискуссия о том, следует ли формулировать цель с помощью глагола или с помощью существительного, продолжается многие годы. Например, цель – построение чего-либо (системы, объекта) отдельными авторами рассматривается как некая утопия. С их точки зрения, процесс не может быть целью, он, как правило, бесконечен и, следовательно, недостижим (пример цели в терминах-глаголах: «наша цель – построить коммунизм (капитализм и т.д.)»). Есть некоторая степень неопределенности, с одной стороны, но с другой стороны такая цель более подходит к требованию диагностичности.

Другие авторы считают, что цель должна формулироваться в терминах-существительных (пример цели в терминах существительных: «наша цель – коммунизм (капитализм и т.д.)»). Это более определенно, но не отвечает требованию диагностичности цели.

Заметим, что, к сожалению, истинные цели обучения (умственное развитие, нравственное совершенствование, умение общаться и т.д.), обоснованные научными сообществами, почти всегда корректируются, а иногда искажаются государствами с помощью политических средств. Примером из настоящего времени является Единый Государственный Экзамен (ЕГЭ), которому во многих средних общеобразовательных школах России подчинен весь учебный процесс. Вот уж точно, «цель оправдывает средства». Стоит ли говорить об истинных целях?

Завершая нашу миниэкскурсию, выразим надежду на то, что государственные стандарты нового поколения кроме знаниевой составляющей будут содержать также и деятельностные компоненты компетентностного и контекстного характера в роли учебных дидактических единиц.

1.2. Целеполагание в структуре деятельности

Любая деятельность, в том числе и учебная, включает следующие этапы:

1. Мотивация.
2. Целеполагание.
3. Планирование.
4. Исполнение плана.
5. Контроль.
6. Анализ и оценка результатов.

Предметом нашего рассмотрения является целеполагание в учебном процессе высшей профессиональной школы. Наш выбор не случаен. Все остальные этапы не могут быть бесцельными и так или иначе связаны с целью. Не существует бесцельной мотивации. Формирование мотивов деятельности всегда должно быть целенаправленным, иначе мотив может выйти из сферы достижения цели. В таком случае мотив не может называться мотивом. Планирование – это пошаговое предвидение достижения цели. Исполнение плана напрямую связано с достижением цели. В структуре учебной деятельности центральным компонентом является учебная задача. Некоторые исследователи учебную задачу называют целью, заданной в определенных условиях. Используется также словосочетание *задача-цель*. Контроль также подчинен цели в том смысле, что как мотивация, так и планирование и исполнение плана непосредственно связаны с целью. Анализ и оценка результатов также осуществляются целенаправленно, а именно: результаты анализа определяют степень достижения цели и дают оценку уровня ее достижения. Таким образом, целеполагание – это не разовый акт, это непрерывный процесс, который сопровождает все этапы учебно-познавательной деятельности.

Педагогический процесс в учебном заведении – это специальным образом организованная деятельность преподавателей, со-

трудников и студентов, сочетающая процессы обучения, воспитания и развития. В целях однозначности понимания дальнейшего изложения примем следующие определения перечисленных понятий (в работах специалистов – педагогов, психологов и организаторов образования эти термины трактуются по-разному в зависимости от «ракурса рассмотрения»).

Обучение – это совместная деятельность студента и преподавателя, направленная на освоение студентом предметного содержания, определяемого государственными стандартами высшего профессионального образования. Говорят также об учебно-познавательном процессе, имея в виду деятельность студента по освоению учебного материала. *Воспитание* – это процесс формирования у студента общечеловеческих, социокультурных и профессиональных качеств личности. *Развитие* – это организованный процесс, направленный на изменение мышления, собственных способностей и умений студента.

Несмотря на различие во взглядах педагогов и психологов по вопросам определения понятий, можно считать, что на теоретическом уровне необходимость единства обучения, воспитания и развития доказана. Каждый из двух процессов должен создать условия для обеспечения третьего. Нет обучения – нет воспитания, нет воспитания – обучение бессмысленно, нет развития – нет воспитания и нет обучения. Все взаимосвязано. Образование человека следует рассматривать как единство и целостность обучения, воспитания и развития. Игнорирование одной составляющей нарушает эту целостность и, следовательно, образовательный процесс происходит однобоко. К сожалению, в практике профессионального образования в последние десять–пятнадцать лет утвердилось мнение о завышенной значимости предметного содержания и наоборот – принижении роли воспитания и развития.

«В связи с этим массового специалиста определяет следующее состояние:

- *огромный массив знаний, не используемых в практике, оказывается ненужным, вместе с тем недостающие знания с трудом добываются самостоятельно из-за неусвоенного системного подхода, неумения структурировать и видеть проблемы;*
- *неумение самоопределяться в конкретных ситуациях и принимать новое решение, ставить реальные цели на самостоя-*

тельное действие порождено многолетним тренингом в системе образования брать готовенькое, репродуцировать, ограничивать свой интеллект памятью;

• *формально приобретенные знания не способствуют успеху в деятельности, отличник чаще беспомощнее в действии, чем тот, кто активен и не обременен “лишним” знанием»* [Вербцкий 1999:215].

В период глобального процесса информатизации общества владение большим объемом знаний потеряло свою ценность. Знания без особого труда можно почерпнуть из имеющихся источников на бумажных и магнитных носителях, из Интернета. Более того, большинство специалистов не имеют особого желания тратить свое время для создания в своей голове банка данных наподобие энциклопедии.

В данной работе проблема соотношения объемов обучения, воспитания и развития рассматривается с точки зрения целеполагания в учебном процессе. По нашему мнению, исследование проблемы целеполагания как основного звена системы позволит более продуктивно ставить и решать вопросы воспитания и развития в профессиональном образовании.

Любое действие (процесс) предполагает свой результат. Педагогический процесс, включая обучение, воспитание и развитие, также должен ориентироваться на конечный результат. Для получения результата необходимо сформулировать цель деятельности, т.е. прогнозируемое и ожидаемое предметное, психологическое и социокультурное состояние субъекта образования – студента.

Цель является системообразующим элементом деятельности любого социального организма, в том числе педагогического процесса. Без цели деятельность становится бессмысленной. Известный американский писатель Марк Твен сказал: «Кто не знает, куда направляется, очень удивится, что попал не туда». В этих словах заключен очень глубокий философский и социальный смысл. Прежде чем что-то делать, необходимо это «что-то» хорошо себе представить в целом и в деталях. «В самой общей форме цель – это ожидаемое, желаемое состояние системы, обязательно предполагающее достижение заранее определенного результата» [Афанасьев 1980:258].

С определения цели начинается любая деятельность человека или группы людей. Как правило, социальные системы состоят из

большого числа компонентов. Поэтому главная цель расщепляется на подцели разного уровня. Создается так называемое «дерево» целей, в котором иерархически цели меньшего уровня подчинены целям более высокого уровня. Процесс создания иерархической системы целей принято называть целеполаганием. В самом общем представлении «Целеполагание – это сердцевина сознания: прежде чем что-либо сделать реально, человек “делает” это в своем представлении» [Педагогическая энциклопедия 1968, IV:28]. Более детально: «Целеполагание. Это – процесс формирования цели, процесс ее развертывания. Это – ответственная логико-конструктивная операция, которая может осуществляться в следующем алгоритме: анализ обстановки – учет соответствующих нормативных документов – установление на этой основе потребностей и интересов, подлежащих удовлетворению – выяснение имеющихся для удовлетворения этих потребностей и интересов ресурсов, сил и возможностей – выбор потребностей и интересов, удовлетворение которых при данной затрате сил и средств дает наибольший эффект – формулировка цели» [Конаржевский 2003:19].

Сказанное вполне относится к таким сложным явлениям как система общего и профессионального образования и учебный процесс. Проблема целеполагания в образовании не является новой. Педагогическая и научная общественность периодически возвращается к ее решению в зависимости от ситуации и конъюнктуры, но всегда останавливается на половине пути. Наверное, было бы неразумно ждать полного ее решения. Хотя бы потому, что сама система образования не стоит на месте, периодически обновляется. Однако отставание темпов решения данной проблемы от социально-экономических изменений, происходящих в стране, настолько очевидно, что очередная попытка ее обсуждения не будет лишней. Для того чтобы убедиться в серьезности данной проблемы, достаточно задать студенту несколько вопросов, связанных с его будущей профессиональной деятельностью. Например, такие вопросы:

- *Что дало изучение дисциплины для выбранной Вами профессии учителя?*
- *Направлено ли изучение материала специальной дисциплины на формирование профессиональных умений и навыков? Если «да», то почему?*

- *Знакомы ли Вы с целью практического занятия?*

Маловероятно, что все ответы будут положительными и аргументированными. Чаще всего студент не видит и не понимает стоящих перед ним профессиональных целей.

Еще более показательными являются беседы с бывшими выпускниками, которые открыто заявляют, что значительная часть теоретического материала специальных дисциплин ими никогда не была и не будет использована в практике; что в вузе они мало занимались своей профессиональной деятельностью. Здесь уместно упомянуть слова известного ученого Владиславлева о том, что выпускник вуза – это еще не специалист. Доведение его до уровня настоящего специалиста происходит на производстве в течение нескольких лет.

Не способствуют решению проблемы целеполагания методические материалы, разрабатываемые преподавателями вузов. В них, как правило, цели обучения также не конкретны и касаются лишь познавательной деятельности.

Образовательные стандарты первого и второго поколения вузов ориентировали и ориентируют в основном на познавательные цели, «забывая» о развивающих и воспитательных целях. Эту недоработку в государственных образовательных стандартах пришлось дополнять специальным приказом Министерства образования и науки.

В настоящее время, в период разработки стандартов высшего профессионального образования третьего поколения, может повториться прежняя ситуация. Вопрос о целеполагании снова остается «пасынком» образования и почти не обсуждается ни в печати, ни на совещаниях.

Доминирующей остается познавательная цель, которую всегда проще сформулировать стандартными фразами, такими как: «решить уравнение», «доказать теорему», «расширить знания в области...», «научить применять знания на практике» и т.п.

Развивающие цели упоминаются крайне редко. В вузе о них не говорят.

Вопросы воспитания студентов в учебном процессе решаются просто: предмет сам воспитывает и развивает.

Перечень примеров игнорирования истинных целей обучения можно продолжить. Поэтому необходимо разрабатывать сквозные

цели обучения, начиная с цели подготовки специалиста и кончая целями учебной деятельности по предмету. В противном случае студенты сами формулируют цели своей работы. Чаще всего они далеки от истинной цели обучения в вузе: «как бы получить зачет», «сдать бы экзамен на хорошую оценку» и т.п.

В контексте целеполагания возникает опасность того, что вечная проблема качества подготовки специалистов останется не только не решенной, но и вообще загнанной в тупик. По-прежнему будем готовить специалиста не туда куда надо, не для того, кому он нужен, короче говоря, полуфабрикат.

В самой общей форме цель профессионального образования сформулирована в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года: «Основная цель профессионального образования – подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности; удовлетворение потребности личности в получении соответствующего образования». (Одобрено Правительством Российской Федерации (Распоряжение от 29 декабря 2001 г. № 1756-р)). Можно привести десятки других примеров определения цели профессионального образования. Суть их та же. Разница заключается в акцентах и доминирующих парадигмах.

1.3. Требования к цели

Цель должна удовлетворять общим требованиям:

- *конкретности;*
- *реальности;*
- *контролируемости.*

В учебном процессе требование *конкретности цели* предполагает существенные изменения личности. Эти изменения находят свое отражение в освоении предметных знаний по учебным дисциплинам специальности, развитии профессиональных умений и навыков, в формировании личных качеств. Здесь речь идет о со-

держании триединой цели: познавательной, развивающей и воспитательной. Основная часть изменений прописана в государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования ГОС ВПО, которые по своему содержанию во многом повторяют профессиограмму (портрет) специалиста, относится к основным (генеральным) целям и нуждается в конкретизации. Основная проблема выполнения требования конкретности связана с установлением количественных показателей, отвечающих на вопросы: Что является единицей измерения развития личности? Какими функциями измерять изменения? и др.

Реальность цели связана с вопросами ее достижимости. Для достижения цели необходимы благоприятные условия, прежде всего, наличие ресурсов – человеческих, материальных, квалификационных, социальных и др. В случае генеральной цели высшего учебного заведения необходимость наличия таких ресурсов и их минимальный перечень прописаны в критериальных показателях государственной аккредитации высшего учебного заведения (Приложение № 1 к приказу Минобразования России от 29.06.2000 г. № 1965); критериальных значениях показателей государственной аккредитации, используемых при установлении вида высшего учебного заведения (Приложение № 2 к приказу Минобразования России от 29.06.2000 г. № 1965). К основным показателям относятся: доля профессорско-преподавательского состава с учеными степенями и учеными званиями, обеспеченность обязательной учебно-методической литературой, перечень образовательных программ высшего профессионального образования, содержание подготовки специалистов, качество подготовки специалистов, информационно-методическое обеспечение образовательного процесса, информатизация вуза, материально-техническая база, воспитательная деятельность образовательного учреждения. Все пункты направлены на соответствие лицензионным показателям. Если этого соответствия нет, то учреждение лишается права на образовательную деятельность.

Требование контролируемости цели предполагает, прежде всего, выполнение требований конкретности и реальности цели, но не выводится из последних как следствие и, тем более, как результат. Действительно, организация учебного процесса по определению должна предполагать обратную связь между преподавателем

и студентом, иначе результаты обучения могут остаться без корректировки и оценивания, что важно не только для студента, но и для преподавателя и работодателя. Контроль необходим по многим причинам. Во-первых, достижение цели невозможно без отслеживания этапов ее достижения. Во-вторых, каждый из этапов – это очередная ступень достижения цели. Поэтому контролируемость цели – это непрерывный процесс, охватывающий движение личности от поступления в вуз до его окончания. Контролируемость достижения цели также предусматривает обратную связь, которая определяет условия перехода с одной ступени развития личности на другую, более высокую ступень.

К формулировке цели обучения на любом уровне следует предъявлять следующие общие требования:

1. Цель должна быть однозначно понята всеми участниками учебного процесса.

2. Цель должна быть сформулирована в терминах профессиональных действий.

3. Цель низшего порядка должна подчиняться цели более высокого порядка (иерархическая соподчиненность цели).

4. Цель должна быть триединой, т.е. распадаться на три взаимосвязанных подцели – познавательную, развивающую и воспитательную.

Несоблюдение данных требований приводит к однобокости учебного процесса или его элементов и, следовательно, не решает или решает частично задачи, приводящие к достижению главной цели.

1.4. Дерево целей

В теории и практике построение дерева целей осуществляется по определенным правилам. «Накопленный опыт управления по целям позволяет сформулировать определенные правила построения “дерева целей”. Они сводятся к следующему:

1. Основным фактором формирования цели системы является требование системы вышестоящей.

2. “Генеральная цель” не складывается из частных и мелких целей. Она конструируется на верхнем уровне системы, а затем распадается на подцели.

3. “Генеральная цель” или, как ее еще называют, “цель верхнего уровня” формулируется неизбежно в общем виде, в весьма агрегированных формах.

4. Ни одна цель высших уровней “дерева целей” не достигается непосредственно, сама по себе, а лишь посредством достижения подцелей, на которые она распадается. Средства к достижению цели становятся ее подцелями и, в свою очередь, являются целями для следующего нижестоящего уровня “дерева целей”.

5. Цели верхнего и нижнего уровней должны быть логически связаны, нижние – выводимы из верхних.

6. Декомпозиция прекращается по достижению элементарного уровня...» [Конаржевский 2003].

Как было сказано выше, генеральная цель в подготовке специалистов ориентирована на выполнение критериальных показателей вуза и ГОС ВПО. Для ее достижения необходимо создать благоприятные условия, т.е. определить цели низшего уровня, подчиненные генеральной цели. Для этого в вузе создается так называемая система обеспечения качества (СОК). СОК сама по себе не является обязательным атрибутом дерева целей, но является наиболее существенным условием достижения генеральной цели.

1.5. Классификация целей по срокам их достижения

По срокам достижения цели бывают долгосрочные, среднесрочные и краткосрочные. Цели также можно подразделить на постоянные и временные. Классификации целей по срокам исполнения и по времени их достижения похожи, но не идентичны. Классификация по срокам достижения цели гармонично вписывается в процесс целеполагания и построения «дерева целей». Очевидно, что генеральная цель вуза – подготовка квалифицированного специалиста – относится к долгосрочным целям: ее необходимо достичь в течение нескольких лет (5–6 лет по полному циклу обучения, до 3-х лет по сокращенным срокам обучения). Другие цели учебного процесса могут быть среднесрочными и краткосрочными.

Генеральная цель – подготовка квалифицированного специалиста (долгосрочная цель, прописана в ГОСтах ВПО).

Долгосрочные цели первого порядка – цели обучения студента дисциплинам блоков (прописаны частично в ГОСтах ВПО).

Долгосрочные цели второго порядка – цели обучения студента по дисциплинам учебного плана (прописаны частично в ГОСТах, детализируются в учебных и рабочих программах).

Краткосрочные цели первого порядка – цели обучения предмету или его логически завершенной части (прописываются в дидактических материалах, учебниках и т.п.).

Краткосрочные цели второго порядка – цели конкретного учебного мероприятия (лекции, практического занятия) (прописываются в конспектах лекций и практических занятий, дидактических материалах или проговариваются устно).

1.6. Трехединая цель

Основным компонентом учебной деятельности студента является его работа по освоению определенной порции учебного материала, развитие его профессиональных качеств, качеств личности. Главным образом она осуществляется на практическом занятии, лекции или выполняется самостоятельно в домашних условиях или библиотеке. Промежуток времени, необходимый для достижения поставленной цели, называется *учебным периодом*. Для преподавателя является очень важным вопрос об организации учебной деятельности. Для этого перед студентом необходимо поставить конкретные цели. А точнее – одну, так называемую трехединую цель, которая распадается условно на три цели: познавательную, развивающую и воспитательную.

Познавательная цель занятия может быть достигнута вполне осязаемо. Приведем пример познавательной цели занятия по математике: научить студента находить производную степенной функции. При определенных условиях эта цель достигается довольно легко. Навыки нахождения производной степенной функции, как правило, остаются на долгое время, а затем поддерживаются и развиваются при решении иных задач. Цель данного занятия краткосрочная.

Другое дело – цели развивающие и воспитательные. Достичь их на одном занятии часто нереально. Они, как правило, либо долгосрочные, либо генеральные по времени. Действительно, развить такое профессиональное качество, например, как умение проанализировать условие задачи на одном занятии или лекции

просто невозможно. Умение анализировать – это свойство личности, которое развивается с годами. Можно привести примеры, когда человек, доживший до старости лет, так и не научился анализировать, например, собственное поведение. То же самое относится к воспитательным целям. Они не могут быть краткосрочными по своей природе. Действительно, такое качество личности как, например, доброта невозможно развить в полной мере ни на лекции, ни на практическом занятии. Таким образом, ввиду своей сложной структуры, развивающие и воспитательные цели – это либо долгосрочные цели, либо генеральные. Отсюда следуют выводы:

1. Достижение развивающей или воспитательной цели, как правило, не может осуществляться на одном занятии; оно, возможно, осуществимо на цикле занятий.

2. Достижение воспитательных и развивающих целей не может быть осуществлено только в процессе преподавания одной дисциплины; необходима консолидация преподавателей всех дисциплин учебного плана специальности (направления).

Поэтому необходимо согласование вопросов целеполагания на уровне кафедр и факультетов. Работа по целеполаганию должна осуществляться системно. Именно отсутствие системности в вопросах целеполагания в подготовке специалистов является негативным моментом в обеспечении качества обучения.

1.7. Уровни достижения цели

Специальным образом построенный учебный процесс позволяет в более сжатые сроки и с меньшими затратами достичь цели обучения, воспитания и развития. В деятельности по формированию (выращиванию) цели должны принимать участие все участники педагогического процесса – и студенты, и преподаватели. Различают цели учения студента – так называемые внутренние цели, и внешние цели, которые ставит перед студентом преподаватель. В начале обучения эти цели, как правило, не совпадают. В процессе совместной деятельности происходит сближение внутренней цели учения студента и внешней цели преподавателя. В идеале они совпадают.

На основе сценарного подхода можно выделить следующие уровни подготовленности преподавателя к учебному занятию с

точки зрения целеполагания и продуктивности образовательного процесса. При этом будем считать, что преподаватель хорошо владеет фактическим материалом.

Первый уровень. К началу занятия преподаватель не сформулировал ни познавательной, ни развивающей, ни воспитательной цели. Цели определяются в процессе занятия. Как правило, это одна познавательная цель. Внутренняя цель студента не сформирована или сформирована произвольно, внешняя цель не сформирована. Деятельность преподавателя – импровизация, деятельность студента неуправляема, бесцельна (он не знает, чего от него требуют; а если знает, что требуют, то не знает, зачем требуют). Время тратится на то, чтобы поставить цели, а не на то, чтобы достичь заранее поставленных. В результате обучение непродуктивно.

Второй уровень. К началу занятия преподаватель сформулировал познавательную цель. Развивающая и воспитательная цели не определены. Далее могут быть следующие варианты хода учебного процесса:

1. Внутренняя цель учения студента обращена на познавательную цель, поставленную перед ним преподавателем. Действия студента направлены на достижение познавательной цели, при этом он не задумывается, какими средствами будет достигнута эта цель. Процессы развития и воспитания его «не интересуют». У студента возникает соблазн воспользоваться результатами чужого труда (списывание), уклониться от выполнения своих обязанностей.

2. Внутренняя цель студента уклоняется в сторону бездеятельности: зачем все это сейчас изучать, если в случае необходимости можно открыть учебник и изучить необходимый материал?

В обоих случаях обучение малопродуктивно.

Третий уровень. К началу занятия преподаватель сформулировал две из трех целей – одна из них обязательно познавательная, вторая – развивающая. Студент в этом случае понимает, что от него требуется не только изучить фактический материал (изучить теорему, решить задачу и т.п.), но и освоить способы действий, которые ему пригодятся при выполнении других заданий. Другими словами, студента интересует развитие собственных способностей больше, чем решение данной конкретной задачи. Обучение недостаточно продуктивное.

Четвертый уровень. К началу занятия преподаватель сформулировал две из трех целей – одна из них обязательно познавательная, вторая – воспитательная. Студент успешно решает задачи, находит пути развития своих способностей, но не задумывается о средствах и методах достижения поставленных перед ним целей. Обучение достаточно продуктивное.

Пятый уровень. К началу занятия преподаватель сформулировал все три цели обучения – познавательную, развивающую и воспитательную. В этом случае студент понимает, что решение конкретной задачи и способы ее решения – это многое, но без развития личных качеств он как человек может не состояться. Поэтому его выбор направлен не только на достижение конкретных результатов в учении и развитии профессиональных качеств, но и на развитие общечеловеческих качеств. Обучение продуктивное.

1.8. Модели целенаправленного педагогического воздействия

Что следует делать для того, чтобы учебный процесс был продуктивным? Ответ на этот вопрос следует искать в теории моделирования систем. «Под моделью понимается такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте» [Конаржевский 2003:19]. Необходимым требованием модели является требование целенаправленности на ожидаемый результат. Таким образом, для того чтобы учебный процесс был эффективным, необходимо построить целенаправленную модель, объединяющую познавательную деятельность, развитие и воспитание.

Такую модель мы называем моделью целенаправленного педагогического воздействия на студента в учебном процессе (далее – МЦПВ).

Основным принципом построения МЦПВ является принцип единства трех составляющих компонентов учебного процесса: обучения, развития и воспитания. В соответствии с этим принципом общая МЦПВ состоит из трех подмоделей (см. таблицу 1):

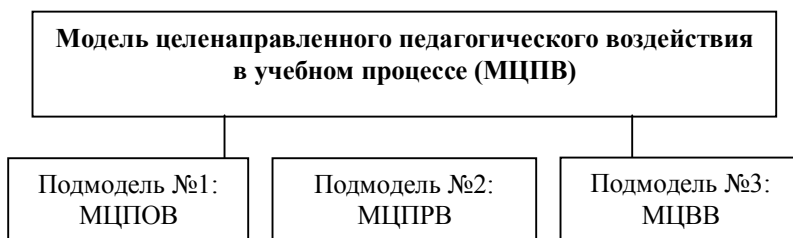
1. Подмодель № 1 – модель целенаправленного педагогического познавательного воздействия (МЦПОВ).

2. Подмодель № 2 – модель целенаправленного педагогического развивающего воздействия (МЦПВ).

3. Подмодель № 3 – модель целенаправленного педагогического воспитательного воздействия (МЦПВВ).

Таблица 1

Модель целенаправленного педагогического воздействия



В основе каждой подсистемы лежит система целеполагания: в подмодели № 1 – система познавательных целей (СОЦ); в подмодели № 2 – система развивающих целей (СРЦ); в подмодели № 3 – система воспитательных целей (СВЦ).

Последовательность шагов создания модели целеполагания может быть следующей:

1. Создание списка базовых компетенций, знаний, умений, навыков, личных и профессиональных качеств, которые и будут составлять содержание частных целей в процессе подготовки специалиста.

2. Определение учебного периода, необходимого для достижения поставленной цели.

3. Определение места и времени учебного периода достижения цели в учебном плане специальности.

4. Определение перечня дисциплин учебного плана, в процессе преподавания которых будет обеспечиваться достижение цели.

5. Построение единой для всех дисциплин шкалы уровней достижения цели.

6. Построение интегрированной методики достижения цели.

7. Разработка системы учебных уровневых задач в рамках дисциплины учебного плана, решение которых направлено на достижение цели.

8. Создание мониторинга целеполагания достижения цели.

Схематично обобщенное соотношение учебного периода, уровней учебных дисциплин представлено в таблице 2.

Таблица 2

Дисциплина учебного плана	Периоды обучения	Месяц года (Семестр № 1)				Месяц года (Семестр № 2)			
		П1	П2	П3	П4	П5	П6	П7	П8
Д1		Ц1	Ц10	Ц11	Ц12	+	+	+	+
Д2		Ц2	Ц1	Ц10	Ц11	+	+	+	+
Д3		Ц3	Ц2	Ц1	Ц10	+	+	+	+
Д4		Ц4	Ц3	Ц2	Ц1	+	+	+	+
Д5		Ц5	Ц4	Ц3	Ц2	+	+	+	+
Д6		Ц6	Ц5	Ц4	Ц3	+	+	+	+
Д7		Ц7	Ц6	Ц5	Ц4	+	+	+	+
Д8		Ц8	Ц7	Ц6	Ц5	+	+	+	+
Д9		Ц9	Ц8	Ц7	Ц6	+	+	+	+
...	

Примечание:

П1, П2, П3, ... – периоды учебного времени, необходимые для полного или частичного достижения целей;

Д1, Д2, Д3, ... – дисциплины учебного плана;

Ц1, Ц2, Ц3, ... – ценности (цели), которые приобретает (достигает) студент в период учебного времени.

Обозначения в таблице 2 не привязаны к какому-либо учебному плану и к конкретным ценностям и целям. Периодом может быть час, неделя, месяц, семестр и т.д.

Более конкретное соотношение компонентов модели представлено в таблице 3, которая есть не что иное, как фрагмент учебного плана по специальности (в нашем случае «История»), в котором вместо недельных учебных часов проставлены познавательные, развивающие, воспитательные ценности (цели).

Таблица 3

Фрагмент учебного плана

Индекс	Название дисциплины	Семестры							
		1	2	3	4	5	6	7	...
ГСЭ	<i>Общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины</i>								
ГСЭ.Ф.00	Федеральный компонент								
ГСЭ.Ф.01	Иностранный язык	Ц2	Ц1	Ц13	Ц14	Ц15	Ц16		...
ГСЭ.Ф.02	Физическое воспитание			Ц1					...
ГСЭ.Ф.06	Правоведение		Ц17						...
ГСЭ.Ф.08	Русский язык и культура речи			Ц17	Ц2				...
ГСЭ.Ф.10	Философия					Ц12			...
ГСЭ.Р.00	Национально-региональный (вузовский) компонент								
ГСЭ.Р.01.	Экономика северных регионов						Ц17		...
ГСЭ.Р.02.	Региональная социология			Ц2					...
ГСЭ.Р.03.	Этнология				Ц5				...
ГСЭ.В.00	Дисциплины и курсы по выбору студента								
ГСЭ.В.01.	Латинский язык	Ц4							...
	Историческая этнография								...
ГСЭ.В.02.	Политология								...
	Мировая художественная культура		Ц19						...
ГСЭ. В.03.	Древнерусский язык		Ц20						...
	Культура коренных народов Севера						Ц8		...

Отметим некоторые особенности МЦВВ:

- *Рассмотренная модель является достаточно жесткой. В то же время она позволяет преподавателям и кафедрам в широких пределах варьировать периоды учебного времени мощностью множества целей, объемом учебных заданий.*
- *Она предполагает включение в процесс создания МЦПВ всех кафедр и всех преподавателей, обеспечивающих учебно-воспитательный процесс по данной специальности.*
- *Воспитательные и развивающие (не только познавательные) цели гармонично становятся учебными единицами и являются элементами содержания образования.*
- *Достижение воспитательных и развивающих целей не требует дополнительных временных затрат.*

В организационном плане вопросы реализации данной модели, ее конкретизации и наполнения содержанием должны быть включены в план учебно-воспитательной работы подразделений вуза и стать предметом обсуждения на заседаниях кафедр и советов факультетов.

Название «целенаправленная модель» акцентирует внимание на том, что в определенный период учебного времени отдельные положительные качества личности необходимо развивать в соответствии с заранее разработанной программой. Это не говорит о том, что на другие качества не следует обращать внимание. В реальной практике, в которой не используются подобные модели, больше произвола и, как правило, отсутствует целенаправленное воспитание и развитие. В результате возможны произвольные потери в учебно-воспитательной работе.

1.9. Шкала оценивания продуктивности учебного процесса с точки зрения целеполагания

Каким образом оценить уровень продуктивности занятия с точки зрения целеполагания? Для этого необходимо построить систему мониторинга учебного процесса. В основу этой системы могут быть положены шкалы оценивания. Один из вариантов жесткой шкалы оценивания целеполагания в учебном процессе на семинарских, практических, лабораторных занятиях и лекциях представлен в таблице 4.

Таблица 4

Жесткая шкала оценивания целеполагания

№	Оценка	Критерии оценки	Кол-во баллов
1	Неудовлетворительная	Цель не поставлена. Методы и средства достижения цели отсутствуют. Цели учения и обучения не пересекаются.	1
2	Очень низкая	Цель не поставлена. Методы и средства достижения цели имеются. Цели учения и обучения пересекаются по несущественным признакам.	2
3	Низкая	Цель поставлена. Методы и средства достижения цели отсутствуют. Цели учения и обучения пересекаются по отдельным несущественным признакам.	3
4	Удовлетворительная	Цель поставлена. Методы и средства достижения цели имеются, но отсутствует методика их применения и использования. Цели учения и обучения совпадают по отдельным существенным признакам и большинству несущественных признаков.	4
6	Средняя оценка	Цель поставлена. Методы и средства достижения цели имеются и разработана методика их применения и использования. Цели учения и обучения совпадают по отдельным существенным признакам и по большинству несущественных признаков.	5
7	Выше среднего	Цель поставлена. Методы и средства достижения цели имеются и разработана методика их применения и использования. Цели учения и обучения совпадают по многим существенным признакам.	6
8	Хорошая	Цель определена. Методы и средства достижения цели имеются и разработана методика их применения и использования. Цели учения и обучения совпадают по большинству существенных признаков.	7
8	Достаточно высокая	Цель определена. Методы и средства достижения цели имеются и разработана методика их применения и использования. Цели уче-	8

		ния и обучения совпадают по существенным признакам и не совпадают по отдельным несущественным признакам.	
9	Высокая	Цель поставлена. Методы и средства достижения цели имеются и разработана методика их применения и использования. Цели учения и обучения совпадают по всем существенным признакам и большинству несущественных признаков.	9
10	Очень высокая	Цель поставлена. Методы и средства достижения цели имеются и разработана методика их применения и использования. Цель учения совпадает с целью обучения по всем признакам.	10

Переведя жесткую шкалу оценивания в общепринятую четырехбалльную, можно предложить следующее ее ранжирование:

1–3 балла соответствуют неудовлетворительной оценке;

4–6 баллов соответствуют удовлетворительной оценке;

7–8 баллов соответствуют хорошей оценке;

9–10 баллов соответствует отличной оценке.

На практике представленную шкалу оценивания можно упростить или конкретизировать для каждой из целей – познавательной, воспитательной и развивающей.

Перечислим некоторые шкалы оценивания:

1. Шкала оценивания целеполагания при организации самостоятельной работы студентов.

2. Шкала оценивания целеполагания при написании курсовой или выпускной квалификационной работы.

3. Шкала оценивания целеполагания в методических материалах преподавателя.

Глава 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБНОСТИ К ЦЕЛЕПОЛАГАНИЮ

2.1. Сущность способности к целеполаганию, ее структура, уровни развития

Исходными для понимания сущности способности к целеполаганию являются понятия «цель», «целеполагание», «целеобразование», «способность». Цель выступает как высшая форма интеграции частных человеческих действий в составе культурных целостностей, в рамках которых они приобретают свой смысл и назначение.

В психологии понятие *цель* имеет несколько значений: формальное описание конечных ситуаций, к достижению которых стремится любая саморегулирующаяся функционирующая система; предвосхищаемый полезный результат, определяющий целостность и направленность поведения организма; осознанный образ предвосхищаемого, желаемого результата, на достижение которого направлено действие человека, заранее мыслимый результат сознательной деятельности. Психофизиологической основой цели считают закодированный в коре головного мозга «образ потребного будущего», регулирующий программу реализации действия [Бернштейн 1966].

В отечественной психологической науке существует трактовка категории «цель» как осознанного образа результата, косвенно связанного с мотивом. Путь достижения цели предполагает прогнозирование и планирование деятельности, определение конечной и промежуточных целей, т.е. *целеполагание*. Начальный момент этого пути – постановка цели. Процесс постановки цели психологи представляют следующим образом. Так как цель является собой конкретизированную, или «сфокусированную» потребность, ей необходимо предшествовать определенное мотивационное состояние, которое активизирует и направляет не только перцептивную и моторную систему человека, но и его внутренний когнитивный потенциал, что и обеспечивает возможность постановки целей и их планирование. Специфическими характеристиками этих двух главных процессов целеполагания, по мнению Жозефа Нюттена, являются следующие:

– поведенческие проекты или планы, посредством которых может быть достигнута цель, разрабатываются субъектом на основе богатого запаса информации и гибкости операций;

– пока цель не достигнута, субъект воспринимает расхождение между актуальной ситуацией и желаемой целью, которое действует на поведение как информация о том, что потребность еще не удовлетворена, и он должен продолжать деятельность, сохраняя мотивационное состояние;

– переход от постановки целей и планирования к внешнему действию возможен в контексте функционирования индивида, обладающего моторным и психическим потенциалом к его выполнению [Нюттен 2004:244].

Для организации целеполагания необходимо разграничение идеальной и реальной цели. Такое разграничение в свое время ввел Ф.Хоппе, который считает, что характер действий субъекта определяется не только сиюминутной, частной реальной целью. Наряду с ней существует более широкая цель, превышающая задачи отдельных актов, которая стоит «за» отдельным актом и управляет поведением человека. Реальная цель принадлежит некой иерархии целей, где она существует как несамостоятельная, зависимая или предварительная. Остальные цели выполняют функцию продвижения вперед к гораздо более далеко поставленной цели и подобны первой фазе осуществления более широкого намерения. Расстояние между реальной и идеальной целью бывает разным и варьирует в ходе действия. Степень реальности идеальной цели определяется успехом и неудачей в достижении цели. Цель может стать недейственной, если субъект после длительных неудач постоянно снижает свои притязания, и, напротив, реальная цель поднимается до уровня идеальной, если предшествующие успехи обеспечивают возможность ее достижения. В любом конкретном действии всегда имеет место иерархия целей.

Иерархия целей выстраивается по принципу «дерева целей». Один из принципов построения системы целей предложен И.В.Бестужевым-Ладой на примере социальных целей. «Дерево целей» строится «сверху вниз»: определяется конечная цель и самоцель системы, затем – производные от нее цели второго порядка, затем производные цели третьего и последующего порядков, обуславливающие достижение предыдущих и так далее,

вплоть до нижнего, максимально конкретизированного уровня [Бестужев-Лада 1992].

Установление иерархии целей как «дерева целей» в нашем опыте в контексте формирования у студентов способности к целеполаганию представлено в следующем виде:

– *цели первого порядка: формирование профессиональной компетентности, включающей в себя совокупность характеристик профессионала, обуславливающих эффективность и успешность деятельности;*

– *цели второго порядка: формирование компетентностей, имеющих отношение к содержанию образования – ценностно-смысловой, общекультурной, учебно-познавательной, информационной, коммуникативной, самосовершенствования;*

– *цели третьего порядка: формирование способности к целеполаганию как одной из универсальных в подготовке специалиста и являющейся компонентом каждой из вышеназванных компетентностей;*

– *цели четвертого порядка: формирование тех психических функций, которые составляют «ядро» структуры способности к целеполаганию;*

– *цели пятого порядка: формирование конкретных умений, необходимых для осознания, принятия, удерживания целей и для определения промежуточных.*

Определение промежуточных целей и успешность действий по их достижению связаны с процессом целеобразования, представляющим собой «центральный момент в ходе выполнения действия и главный механизм формирования новых действий». В эксперименте Р.Р.Бибриха, посвященном исследованию видов целеобразования, моделировались деятельности различного уровня организации и использовались приемы количественной диагностики в форме прогноза будущего результата по величине и валентности. Было показано, что у юношей 16–17 лет в деятельности простого уровня организации доминирующей формой целеобразования является постановка конкретных целей, в деятельности более сложного уровня доминируют общие цели, а наиболее сложные уровни организации деятельности сопровождаются образованием целевых структур, включающих общие и конкретные цели. Механизмами порождения этих целей служат: оценка на-

личных возможностей предметной ситуации, оценка перспектив преобразования предметной ситуации и комплексная оценка как наличных возможностей ситуации, так и перспектив ее преобразования [Бибрих 1978].

Характеризуя целеобразование как процесс порождения целей, О.К.Тихомиров выделяет следующие его особенности:

– *предпосылками возникновения новых целей являются: актуализация новых потребностей и мотивов, усвоение новых знаний о возможных результатах, получение новых требований к действию, возникновение новых результатов действий, отсутствие предполагавшихся результатов и появление новых превосходящих будущих результатов;*

– *наиболее распространенным вариантом целеобразования является превращение требования в индивидуальную цель, или принятие цели, которое обусловлено усвоением общественных целей, самими общественными условиями и природой формирования индивидуальных потребностей;*

– *в ситуации предъявления противоречивых требований или требований, различающихся степенью трудности, необходим выбор одного из имеющихся требований, который обусловлен актуальной и потенциальной потребностью и возможностью разрешения конфликта двух противоположных потребностей;*

– *целеобразование может осуществляться в трех формах: как процесс, как действие и как деятельность, основными его приемами являются: развертывание гностических процессов осмысливания ситуации, «оттягивание» окончательного принятия решения, условное принятие цели, обращение за советом;*

– *образование цели может иметь характер развернутого во времени процесса, при этом существенным параметром временной динамики является изменение последующих целей в зависимости от результатов и целей предшествующих действий [Тихомиров 2002:119–121].*

Психологически важными, организующими процесс порождения целей, являются динамические отношения цели и мотива. Их совпадение «возможно» как некий этап в динамике деятельности, мотивации и личности, как психологическое «событие», когда ранее существовавшая цель приобретает функцию самостоятельного побуждения. «Соединяя активную сторону сознания (цель) с

инициатором, мы, тем самым, раскрываем сущность целеполагания...; цели как образы будущего результата деятельности сами по себе у человека не возникают, они становятся собственно целью тогда, когда приобретают личностный смысл, то есть когда связываются с мотивом» [Леонтьев 2002:13]. Вектор «мотив–цель» является не только важным побудительным актом деятельности, но и основой построения образа того, что может удовлетворить актуальную потребность. Целемоделирующая функция мотива выступает по отношению к деятельности как фон «конструирования целей».

Одной из форм регуляции психической деятельности является «развертывание» мотива в деятельности в виде адекватных целей, при этом специфика мотивации обуславливает особенность целей субъекта, их содержание. Отчетливо это свойство мотивации проявляется в ситуации, когда внешнее требование не принимается субъектом и не превращается в собственную цель. Оно (требование) изменяется, искажается, что приводит к переопределению цели. Содержание такого переопределения зависит от содержания мотивов учащегося, в частности, от степени сформированности у него познавательного мотива от его прошлого опыта, от доступных ему способов осуществления учебных действий.

Таковы содержательные характеристики целеполагания как процесса от возникновения цели до ее реализации и психологический смысл основных научных категорий, посредством которых он анализируется. Целеполагание проходит через весь процесс обучения и воспитания, «выполняя в нем функции мотивации деятельности учащихся, структурной стабилизации учебного процесса, диагностики результатов обучения» [Хуторской 2004:15]. Следовательно, организация целеполагания в высшей школе, включающая в себя совместные действия преподавателя и студентов по определению целей, их принятию, переопределению, предполагает определенный уровень владения соответствующими умениями или способностью к целеполаганию. Ее эффективность зависит от способности к целеполаганию.

Теоретической основой формирования такой способности является понимание способности как свойства функциональных систем, имеющего индивидуальную меру выраженности, проявляющегося в успешности и качественном своеобразии освоения

отдельных психических функций, идея С.Л.Рубинштейна о структуре способности, согласно которой в её состав входят общественно выработанные операции, освоение которых опирается на генерализацию (обобщение) существенных для данной области отношений как внутренних условий превращения данных операций в способности, а также результаты исследования проблемы целеобразования [Рубинштейн 2004:547, Тихомиров 2002:113–122]. В соответствии с названными теоретическими позициями, результатами пилотажных исследований и опытом организации целеполагания в учебной деятельности студентов в структуре способности к целеполаганию как необходимые компоненты мы выделяем:

– *способность к осознанию цели – предвосхищение будущего результата; осознание возможности достижения цели; осознание степени ее приемлемости – отношение цели к потребностям;*

– *способность к принятию цели – превращение внешнего требования (требования деятельности, учебной ситуации, или требования, предъявленного преподавателем) в индивидуальную цель, выбор требования;*

– *способность к целеобразованию – предварительная и окончательная постановка цели, изменение последующих целей в зависимости от результатов предшествующих действий, прогнозирование успешности/неуспешности предстоящих действий, выделение промежуточных целей.*

Реализация в деятельности каждого из названных компонентов возможна при условии сформированности у студентов определенных психических функций или в процессе решения преподавателем задач по их развитию и воспитанию. Так, чтобы цель была **осознана**, необходимы следующие умения:

– умение определять структурные и функциональные связи изучаемого объекта;

– умение выделять «информативные точки» в изучаемом объекте;

– умения активного слушания, умение включаться в диалог, умение вербализовать содержание цели предстоящей деятельности;

– умение выделять в требовании известное и искомое.

Способность к **принятию цели** включает в себя:

– умения анализа, сравнения, классификации на уровне эмпирического мышления; на уровне теоретического мышления, теоретического анализа, обобщения;

- владение рациональными приемами запоминания, умение переводить мнемическую задачу в познавательную;
- умение обнаруживать связь между мотивом и целью деятельности;
- умение выделять смысловые единицы в содержании учебного материала;
- произвольность психических процессов.

Способность к **целеобразованию** проявляется в:

- умении соотносить характер действий с условиями деятельности и предъявленными требованиями;
- умении обьективировать мысли в рисунках, схемах, моделях;
- умении выдвигать гипотезы;
- владении способами планомерного контроля действий;
- умении изменить формулировку мысли, переконструировать текст, изложить его в сжатом виде;
- умении формулировать вопросы по содержанию изучаемого материала.

По сформированности у студентов названных умений можно судить об уровне характеристик способности к целеполаганию. При этом переход от одного уровня к другому осуществляется как движение от одного качественного состояния способности к другому, отличающемуся от прежнего составом компонентов, внутренними связями между ними и функциями. В нашем опыте выделено четыре уровня: нулевой, низкий, средний и высокий. На *нулевом уровне* способность к целеполаганию отсутствует; цель, сформулированная преподавателем, не осознается и не принимается, или принимается в виде формальных указаний на то, какие действия и каким образом необходимо выполнить; на *низком уровне* цель осознается только в ситуации, когда студенту представлен алгоритм предстоящих действий и разъяснен смысл каждого из них; принимается конкретно-практическая задача, требования теоретической задачи могут осознаваться, но в процессе решения она подменяется конкретно-практической; на *среднем уровне* осознаются требования как практической, так и теоретической задачи, студент определяет последовательность предстоящих действий, может контролировать их выполнение, соотнося с целью, сформулированной преподавателем; на *высоком уровне* студенты самостоятельно формулируют цели пред-

стоящей деятельности, в том числе и выходящие за рамки учебной программы, выдвигают гипотезы, при необходимости переопределяют цель. Движение от нулевого к высокому уровню и есть качественное преобразование способности к целеполаганию, или ее развитие.

Следуя известному положению о том, что развитие любого психического свойства «проходит целый ряд последовательных этапов, на которых происходит формирование отдельных звеньев, составляющих обязательное условие для того, чтобы мог сложиться конечный механизм, составляющий основу данного свойства» [Леонтьев 1955:37], учитывая исходный уровень способности к целеполаганию у студентов 1 курса, мы выделили ряд этапов формирования способности к целеполаганию:

а) подготовительный, цель которого – создание мотивационной основы деятельности, формирование готовности к овладению умениями целеполагания;

б) этап формирования умений, необходимых для осознания цели и ее принятия;

в) этап формирования способности к целеобразованию;

г) рефлексивно-оценочный этап, цель которого – формирование способности к переносу сформированных умений на другие виды деятельности студента.

Последовательность этапов формирующего эксперимента определила логику его целей и систему педагогических средств, оказывающих влияние на формирование способности к целеполаганию. В то же время следует иметь в виду, что действенность и эффективность педагогических средств в значительной мере определяется тем, в контексте какой образовательной парадигмы организован процесс обучения. Кроме того, организация целеполагания в высшей школе имеет свою специфику, которая требует специального анализа.

2.2. Организация целеполагания как проблема высшей школы

В ситуации перехода к личностно ориентированной парадигме образования приоритетным становится создание условий для личностного развития, для подготовки студентов к выполнению

социальных ролей в различных сферах жизнедеятельности. Показателем качества образования при этом является не столько владение знаниями, умениями, навыками, сколько социальная зрелость личности. Отсюда, качество жизни студента определяется:

– качеством свойств личности, адекватных требованиям осваиваемой им профессии и требованиям тех сфер жизни, в которые он неизбежно будет включен;

– качеством тех знаний и умений, которые необходимы для реализации себя в профессии и в каждой из сфер жизни, при этом следует особо подчеркнуть роль психолого-педагогических знаний;

– качеством самообразовательных умений и навыков, необходимых для профессионального роста, самореализации, самоактуализации;

– качеством тех психических функций, которые обеспечивают возможность прогнозирования, проектирования и регулирования своей жизнедеятельности.

В образовательной среде вуза названные качества могут быть сформированы лишь в единстве образования, воспитания и развития, необходимость которого пока, в основном, декларируется, в том числе и дидактикой высшей школы. Теория и практика высшего образования ориентированы, в основном, на организацию различных видов деятельности студентов, но не на воспитание названных качеств.

Такое положение имеет серьезное методологическое обоснование: в отечественной психологии существует достаточно развитая теория деятельности, в рамках которой разработано множество концептуальных схем ее структур (А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, В.В.Давыдов, Г.П.Щедровицкий). В каждой из этих схем независимо от исходной позиции авторов присутствует цель как модель результата действия. В то же время жизнь человека столь многогранна, что все ее проявления не могут быть оценены с позиции понятия «деятельность», так как человек, реализуя себя в жизненных ситуациях, выстраивает стратегию своего поведения, единицей анализа которого является поступок.

Этот аспект жизнедеятельности не находит отражения в образовательном процессе, заключен в «триединой цели», требование определения которой существует в образовании с середины про-

шлого века, но трудности ее формулирования, а значит и реализации, существуют до сих пор. Как правило, в практике образования процессы обучения, воспитания и развития развертываются параллельно, независимо друг от друга, хотя их связь очевидна, так же как очевидны и трудности, возникающие в процессе осуществления целеполагающей деятельности. Трудность обнаруживается уже на этапе подготовки к занятию, когда преподаватель определяет его цели, если при этом не учитываются некоторые психологические механизмы формирования знаний, умений, навыков.

Так, если дидактическая цель предполагает формирование понятий, то для ее достижения необходимо знать, что понятие – форма или результат мышления, отражающая существенные свойства и отношения предметов и явлений, выраженные в слове, поэтому необходимо определить цели по развитию мышления и те мыслительные операции, которые могут служить опорой для формирования понятий. Необходимо выяснить, какие способы усвоения понятий будут наиболее соответствовать содержанию учебного материала. В каждом из указанных случаев цель развития будет сформулирована в соответствии с конкретной ситуацией усвоения понятий, например, развивать способность к анализу и сравнению или к теоретическому обобщению и абстракции. Первый путь приведет к формированию эмпирических понятий, второй – теоретических.

Цели воспитания, которые органично вписывались бы в триаду целей, формулируются в соответствии с возможностями студентов, уровнем их общей культуры и готовности к усвоению учебного материала. Такими целями могут быть цели, связанные с развитием мышления – это воспитание самостоятельности мышления, культуры мышления или умственного труда, ответственности за результаты выполнения творческих заданий, интереса к теоретизированию.

Освоение деятельности в аспекте целеполагания происходит, как известно, в совместной деятельности студента и преподавателя; ее результатом является интериоризация («вращивание» внутрь, по Л.С.Выготскому) тех структурно-функциональных единиц сознания, которые первоначально возникают во внешнем плане. Определение цели преподавателем, обеспечение им усло-

вий для ее осознания и принятия студентом, безусловно, важно для такого «вращивания», но недостаточно. Необходимо, чтобы студент стал субъектом учебной деятельности, т.е. освоил ее основные структурные образующие смысла, *цели*, задачи, способы преобразования человеком объективного мира.

2.3. Компетентностный подход к организации целеполагания в учебной деятельности студентов

Значительный рост требований к качеству подготовки специалистов в высшей школе, к уровню интеллектуального и нравственного потенциала их личности определяет основные тенденции организации обучения на современном этапе развития высшего образования, активный поиск путей повышения его эффективности. Применительно к общему образованию они обозначены как формирование системы универсальных знаний, опыта самостоятельной деятельности, личной ответственности, т.е. современных ключевых компетенций [Зимняя 2004]. В системе высшего образования эти требования касаются формирования профессиональной компетентности как обобщенной характеристики специалиста, в которой отражен не только уровень освоения деятельности в виде необходимых знаний и умений, но и готовность к непрерывному самообразованию, т.е. способность адекватно оценивать ситуацию, складывающуюся на рынке труда, определять цели, видеть перспективу их достижения, анализировать свои возможности. Поэтому вопросы, связанные с организацией целеполагания в обучении студентов, все больше привлекают внимание педагогов, психологов, методистов.

Состояние проблемы целеполагания в современной дидактике, особенно в дидактике высшей школы, характеризуется как сложное и противоречивое. С одной стороны, во всех учебных пособиях по педагогике и психологии высшей школы указывается на необходимость целеполагания как важнейшего этапа «проектирования и конструирования технологий обучения, от которого зависит результативность всего дидактического процесса» [Виленский 2004] и как одной из составляющих учебно-познавательной компетенции [Хуторской 2004], с другой – обучение навыкам постановки целей, процедуре целеполагания лишь обозначается как

«отдельная проблема». Недостаток исследований теоретического плана, особенно в аспекте обоснования целей развития, их сущности и места в системе образовательных целей, способов их определения вызывает значительные трудности осуществления целеполагания в практике обучения студентов.

В то же время в науке существует множество теоретических идей, которые могут служить методологической основой как научных исследований, так и реализации их результатов в практике обучения. Прежде всего, это психологическая теория деятельности, в рамках которой разработано множество концептуальных схем деятельности, ее структуры (А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, В.В.Давыдов, Г.П.Щедровицкий и др.). При всем разнообразии компонентов в каждой из них всегда присутствует цель как «психическая модель возможного и необходимого результата действий, предвосхищаемый полезный итог деятельности, определяющий поведение человека, регулирующий программу и текущую коррекцию [Еникеев 2006:507].

Известно, что цели выполняют функцию направления деятельности, они «структурируют, цементируют всю систему действий, из которых состоит деятельность...размытая цель делает систему действий “размазанной”, что фактически приводит к разрушению всей деятельности» [Репкина 1993:17–23]. В то же время, в практике преподавания как общеобразовательной, так и высшей школы существует ряд трудностей, связанных с определением «триединой цели», с психологическим обоснованием ее дидактического, развивающего и воспитывающего аспектов.

Дидактический аспект, как правило, отражает необходимость формирования у учащихся тех или иных представлений, понятий, либо ознакомления с определенным кругом проблем. Однако в практике обучения представления и понятия как существенно различные психологические категории в сознании учащихся не дифференцируются, а специфические способы деятельности по их усвоению не выделяются преподавателем. Поэтому формирование понятий часто происходит на уровне создания образов восприятия, воссоздающего воображения через ознакомление с их свойствами, но не через выяснение сущности изучаемых явлений.

Развивающий аспект цели может быть грамотно определен и реализован в обучении при условии понимания преподавателем

психологических закономерностей развития тех психических процессов, которые необходимы для освоения предметного содержания учебного материала и способов действия с ним. Цель развития, которая сформулирована независимо от образовательной, остается формальной, равно как не достигаются и цели воспитания, если они не «затрагивают» тех личностных образований, актуализация которых необходима для развития определенных психических функций.

В практике преподавания, как правило, процессы обучения, развития и воспитания разворачиваются параллельно, но поиск путей их сближения является существенным признаком становления нового инновационного образования.

Чтобы решить проблему определения в процессе обучения «триединой» цели, необходимо раскрыть психологический смысл понятия «единство», которое в обыденном сознании понимается как общность, неразрывность, взаимная связь [Ожегов 1997:186]. Психологический смысл единства раскрыт в трудах С.Л.Рубинштейна при обосновании им основополагающего принципа деятельностного подхода в психологии, а также в работах А.Н.Леонтьева, утверждавшего, что сознание «встроено в деятельность и неразрывно с ней. Кроме того, существует ряд конкретно-эмпирических исследований, из которых следует, что включение того или иного психического процесса в различные виды деятельности меняет его результативность и другие свойства» [Большой психологический словарь 2004:165–166]. Такое понимание категории единства может служить методологическим основанием построения триединой цели и ее обоснования.

Так, для определения дидактической цели необходимо помнить, что знания, умения, навыки являются результатом познавательной деятельности студента по освоению им общественно-исторического опыта и поэтому могут быть сформированы в виде понятий как результата организованного процесса мышления, а также в виде представлений как чувственного образа предметов и явлений, или образа воображения, в котором отражены внешние, наблюдаемые свойства либо запечатленные в опыте первичные образы объектов. В зависимости от того, какие понятия обозначены в образовательной цели и какой путь их формирования – описание, различение, выяснение происхождения – предпочтитель-

нее в данных условиях, формулируется цель развития: развитие определенных мыслительных операций, как психологических механизмов усвоения понятия. Цель формирования представлений, или ознакомления с проблемой, введения в круг вопросов, подлежащих изучению, не может быть достигнута, если не созданы условия для актуализации, развертывания и развития процессов восприятия, наблюдения, памяти, воссоздающего воображения, обеспечивающих эффективность формирования образов изучаемых объектов.

Цель воспитания как целенаправленного развития личности при этом может быть определена как формирование субъектности студента – его активности, избирательности во взаимодействии с учебно-познавательной ситуацией, способности к самовыражению, осознанию и принятию общественных ценностей путем актуализации тех личностных характеристик, без которых достижение образовательных и развивающих целей затруднено. Такими адекватными процессу обучения (учебной деятельности) характеристиками являются: познавательные потребности и мотивы, мотивы личностного роста, потребность в самоактуализации, цели личности и уровень ее притязаний; нравственные и волевые качества личности, эмоциональный отклик на учебную ситуацию, динамика психических состояний личности. Только соответствие целей содержанию той деятельности, в которую включается учащийся, и способам ее освоения может обеспечить их единство.

Формулируя «триединую» цель, важно определить ее место в системе целей обучения, для чего необходимо установить иерархию целей, в которой одна из них является главной, основной, другие – промежуточными, имеющими свои подцели, при этом основой конструирования «дерева целей» является понимание сущности процессов обучения, психического развития, достаточный уровень осведомленности в сфере психологии личности, когнитивной психологии. Например, как одну из конечных целей развития в процессе обучения студентов выделяют развитие способности к творчеству. Чтобы определить цели второго порядка, преподавателю необходимо: знать, что творческие способности могут проявляться в различных сферах деятельности или характеризовать личность; иметь представление о структурных компонентах творческих способностей, в частности, чувствительности

к дефициту или дисгармонии наличных знаний, открытости новому опыту, дивергентности мышления и других; ориентироваться в особенностях творческой деятельности в рамках определенной специализации; проанализировать возможности содержания учебного предмета в развитии творческих способностей и уточнить, какие элементы их структуры могут выступать в качестве цели развития; определить возможность каждой темы в развитии творчества и сформулировать цель развития в соответствии с дидактической и воспитывающей целью, чтобы обеспечить единство целей обучения, воспитания и развития.

Установление иерархии целей позволяет выстроить «дерево целей» как обобщенную модель, служащую ориентиром в деятельности преподавателя и студентов. Построение системы дидактических, развивающих целей и целей воспитания вне общей модели целеполагания не имеет смысла.

Наконец, существует еще одно важнейшее условие организации целеполагания на этапе определения целей – соответствие их ряду требований, среди которых традиционно выделяют: конкретность, реальную достижимость, диагностичность, жизненную необходимость, проверяемость, систематизированность и полноту без избыточности [Виленский 2004:48].

Так, конкретность триединой цели означает, что каждый из ее аспектов так связан с другими, что оказывает существенное влияние на процесс обучения (учебной деятельности), обеспечивая достижение определенного результата. Например, если на занятии по курсу «Общая психология» дидактическая цель предполагает формирование понятия о сознании как высшем уровне психического отражения, то цель развития определяется как актуализация мыслительной операции сравнения, или ее развитие – в зависимости от уровня подготовленности студентов; при этом процесс освоения понятия конструируется на основе сравнительного анализа уровней психического отражения. Если же дидактическая цель предполагает формирование понятия о сознании как интегративном способе бытия человека, то в цели развития должны быть отражены мыслительные операции теоретического анализа и теоретического обобщения – их актуализация, или развитие, а процесс усвоения будет строиться на основе выяснения происхождения понятия и определении пространства его существования.

Конкретность цели воспитания при этом должна определяться уровнем личностной психологической готовности студентов к усвоению понятий: их актуальных потребностей, мотивов, интересов, стремлений, качеств личности, индивидуальных особенностей, и в каждом отдельном, конкретном случае эта цель будет определять успешность достижений студентов.

Конкретность цели необходима для ее проверяемости, диагностичности. Данные требования означают, что в цели «дано настолько точное описание формируемого качества, что его можно безошибочно выделить среди любых других качеств; имеется способ...для однозначного выделения диагностируемого качества, существует шкала его оценки» [Виленский 2004:47]. В практике обучения для этого необходимо: описать исходные и конечные свойства формируемого или развивающегося объекта, которые могут быть безошибочно опознаны; выделить в нем «категорию меры», поддающуюся прямому или косвенному измерению; создать определенную шкалу оценок, с которой могут быть сопоставлены результаты измерения [Беспалько 2002]. В приведенном выше примере степень освоения понятия «сознание» и уровень развития соответствующих мыслительных операций может быть «замерен» в естественном эксперименте на завершающем этапе занятия при выполнении заданий типа: «сравните понятия “психика” и “сознание”...», «выделите особенности рефлексивного и бытийного слоев сознания ...» и других в зависимости от целей занятия, но при одном условии – выполняя их, студент должен владеть понятиями и соответствующими способами действий с ними. Основой этих действий являются конкретные мыслительные операции, развитие которых было определено в цели занятия.

Таковы особенности организации целеполагания на подготовительном этапе – этапе определения цели, которое осуществляется преподавателем, и результативность которого зависит от умений сформулировать единую цель во взаимопроникновении ее образовательного, развивающего и воспитывающего аспектов, определить ее место в системе целей обучения. Это создает условия для постепенного перехода от внешнего способа формулирования целей обучения к самостоятельному определению целей студентами – перехода к основному этапу организации целеполагания.

Как отмечалось выше, в процессе обучения целеполагание имеет две основные формы: самостоятельное определение цели в ходе выполнения деятельности или определение цели на основе выдвигаемых преподавателем требований. В традиционной образовательной парадигме вторая форма является преобладающей. В этом случае целеполагание обеспечивает возможность принятия лишь частных задач на усвоение заданных извне образцов действий, готовых знаний, когда промежуточными целями становятся: запомнить, воспроизвести, понять.

В рамках личностно ориентированной парадигмы, в условиях деятельностного подхода к обучению обеспечивается возможность самостоятельной постановки целей студентами, их осознания, однако для этого необходимо соизмерить цели и реальность их достижения, реалистически оценить свои возможности.

Методологической основой организации этого основного и наиболее трудного этапа целеполагания служат:

– *учение Л.С.Выготского о происхождении высших, специфически человеческих форм психической деятельности путем «вращения внутрь», идея интериоризации как «формирования стабильных структурно-функциональных единиц сознания через усвоение внешних действий с предметами и овладение внешними знаковыми средствами»* [Большой энциклопедический словарь 204:206];

– *работы П.Я.Гальперина, проследившего и научно обосновавшего этапы перехода «извне внутрь» и доказавшего необходимость выяснения и построения такой системы условий, «учет которой не только обеспечивает, но вынуждает ученика действовать правильно и только правильно, в требуемой форме и с заданными показателями»* [Гальперин 1998:428];

– *исследования О.К.Тихомирова о сущности процесса целеобразования как основного момента целеполагания, согласно которым он определяется как «формирование образа будущего результата действий... и принятие этого образа в качестве основы для практических или умственных действий»* [Тихомиров 1977:17].

Не менее значимыми для организации целеполагания являются результаты исследования динамических отношений цели и мотива, согласно которым мотив рассматривается как системообра-

зующий фактор целеполагания. Это свойство мотива отчетливо проявляется в тех ситуациях, когда цель, предъявляемая преподавателем, не принимается студентами, не превращается в их собственную цель. В этом случае целеполагание осуществляется как принятие целей на усвоение «готовых» знаний, на выполнение действий по образцу – на репродуктивную деятельность, для чего достаточно актуализировать процессы запоминания, воспроизведения, опознания. Критерием интериоризации внешней цели является обнаружение и осознание студентами связей между мотивом и целью деятельности, которые проявляются в переживании повышенной значимости предмета действия, находящегося в поле действия учебно-познавательного мотива и, что особенно важно, – в умении выразить в слове причину и цель выполнения действий.

Эффективность целеполагания в данном случае определяется характером действий преподавателя по формированию «личностных смыслов»: действия студента приобретают для него смысл в зависимости от места и роли изучаемых объектов в системе ведущих потребностей и мотивов. Формирование личностных смыслов возможно через включение этих объектов «в более широкий контекст смысловых связей с более разнообразными мотивами, потребностями и ценностями, либо в результате перестройки самих мотивов и ценностных ориентаций» [Большой энциклопедический словарь 2004:263].

2.4. Целеполагание в самостоятельной работе студентов (компетентностный подход)

Известно, что основные цели подготовки специалистов в современном обществе достигаются при условии включенности студентов в различные виды деятельности, в том числе и в деятельность, требующую самостоятельной постановки ее целей, планирования, самоконтроля и оценки результата. Роль преподавателя в этих условиях заключается в создании ориентировочной основы действий и ее корректировке в процессе овладения умениями и навыками организации собственной деятельности. Осознание студентами целей и задач самостоятельной работы зависит от того, как содержание этих задач предъявлено субъекту и каким образом обеспечена ориентировка в системе средств, необходимых для достижения цели.

Внедрение в Российское образование компетентностного подхода предполагает необходимость формирования у студентов новой системы универсальных знаний, умений, навыков, а также опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности, т.е. современных ключевых компетенций. В организации самостоятельной работы студентов целесообразно апеллировать к понятию «компетентность», которое рассматривается как свойство личности, включающее не только когнитивную и операционально-техническую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую; оно включает как результат обучения, так и систему ценностных ориентаций личности. Поэтому компетентностный подход к организации самостоятельной работы может служить тем контекстом, в котором, при прочих равных условиях, студент легче осознает смысл освоения способов ее организации и регулирования.

Теоретическим основанием для введения понятия «контекст» может служить идея о роли контекстного обучения в системе профессионального образования (А.А.Вербицкий, М.И.Каргин). В отличие от традиционного обучения «в нем предусматривается детерминация учебной деятельности студента не только содержанием прошлых знаний, но и предстоящей профессиональной деятельностью, социальными ситуациями развития, что наполняет деятельность обучающегося личностным смыслом» [Каргин 1998:13].

Организация самостоятельной работы требует не только создания учебно-методической базы, но и решения ряда вопросов, связанных с психологической готовностью студентов к ее осуществлению. Показателями такой готовности являются: характер взаимодействия студента с информационной средой, организация осмысления и понимания информации, владение способами перевода текста из одной знаковой системы в другую, навыками письменной организации материала. Сегодня существенно изменяются требования к восприятию и структурированию учебной информации, развитию у студентов не только предметной, но и информационной профессиональной компетентности.

Умение студента читать текст – это еще и умение быстро схватывать суть чужой идеи, оценивать ее перспективность, принимать решение и выстраивать собственную позицию, чтобы, в конечном счете, научиться выдвигать гипотезы, новые идеи, а

также прогнозировать последствия предлагаемых решений. Мыслить в процессе чтения – значит замечать в тексте новую информацию, выделять авторскую позицию, переосмысливать ее, видеть возможности использования идей для достижения цели работы с текстом. Осмысление и понимание текста требует полноты его восприятия уже при первом его просмотре, что невозможно без владения стратегией рефлексивного восприятия информации, ее осмысления и понимания.

Концепция школы понимания, возникшая в конце прошлого века как коммуникативная дидактика, утверждает приоритет коммуникации над информацией и рассматривает диалог как основной учебный жанр. В его основе – тезис Л.С.Выготского о понимании как переводе внешних значений на ментальный язык внутренней речи и идея М.М.Бахтина о необходимости, как минимум, двух диалогизирующих сознаний для появления нового смысла.

Психологи характеризуют понимание со стороны его количественных и содержательных признаков. К количественным относят: степень понимания текста, скорость понимания и количественную оценку материала, сохранившегося в памяти по истечении какого-то времени после его восприятия. Содержательными характеристиками являются: включение информации о чем-либо в прежний опыт и постижение на этой основе смысла и значения события, факта, явления. Понимание достигается тогда, когда студент «видит» взаимосвязь между новой информацией и субъективным опытом и способен включить ее в контекст этого опыта. В традиционном обучении одним из критериев понимания считается способность к воспроизведению информации, но воспроизведение – это процесс памяти, понимание же – «единственно возможное для мышления социокультурное и одновременно ментальное пространство смыслов (значений), в котором реализуется n-мерная семантика текста. Текст имеет целостный, нерасчленимый смысл и целостную, нерасчленимую функцию обозначения этого смысла мышление исчисляет смыслы путем оперирования со знаковыми формами» [Бершадский 2000:21].

Критерием понимания и осмысления текста в процессе чтения является, прежде всего, качество его перевода из одной знаковой системы в другую: из образной в символическую, из символической – в вербальную. Такой перевод возможен, если студент вла-

деет адекватными средствами для выражения смысла на «своем языке». Успешная вербализация любых форм представления информации, в которой отражены ее объективный смысл и содержание, является объективным показателем того, что содержание текста понято.

Другим важным критерием понимания является умение студента вести диалог и, в частности, – умение формулировать вопросы. Диалогичность, рефлексивность, дивергентность мышления студентов обеспечивает возможность открытия смысла учебной информации, открытия своих возможностей в ее интерпретации и понимании, а также выхода за пределы стандартных задач и стандартных способов их решения. Традиционные формы и способы организации самостоятельной работы, ориентированные на воспроизведение учебного материала, становятся барьером на пути к пониманию. «Стратегией, способной превратить барьер понимания в его стимул, – отмечает М.Фроловская, – является “вопрошание”... Осознание сути незнания, непонимания означает возникновение сути вопроса..., что и ведет к пониманию. Именно вопрос обладает порождающей функцией, и именно поэтому в поле отношений, смыслов при обучении и преподавателю, и студенту так важно ставить вопросы и самому себе, и другому» [Фроловская 2005, №5:31].

В самостоятельной работе усвоение информации, при прочих равных условиях, более эффективно, если ее содержание воспринимается через постановку вопросов и поиск ответов – путем «диалога с самим собой». Такой способ самостоятельной работы в учебной деятельности студентов встречается редко, так как требует достаточно высокого уровня самопознания, познавательной рефлексии и умения формулировать вопросы.

Реализация компетентностного подхода с целью развития личности обучающегося в самостоятельной работе студентов предполагает смещение акцента на те ее виды, выполнение которых требует умений создавать новые образы, устанавливать различные варианты связей между ними и уже существующими и, на этой основе, формировать способы построения рассуждений. Существуют виды самостоятельной работы, которые и по своим целям, и по содержанию требуют умений выражать свои мысли, взгляды, представления в форме ассоциаций, аналогий, предположений,

личных впечатлений, а в итоге становятся основой выполнения работ творческого характера – это комментирование и написание эссе. Отсутствие психологических исследований по обоснованию их влияния на развитие личности и формирование профессиональной компетентности требует специального анализа форм, содержания, возможностей и границ применения комментирования и эссе в организации самостоятельной работы студентов.

Проблема организации самостоятельной работы студентов на протяжении длительного времени остается актуальной, но в то же время наименее исследованной как в системе общего среднего образования, так и в системе вузовской подготовки. Сегодня, когда объем информации, подлежащей усвоению, значительно возрастает, естественным становится смещение акцентов на собственную деятельность учащихся и студентов, повышение требований к организации самостоятельной работы. В свете идей сторонников компетентностного подхода цель современного образования «выходит» за пределы традиционных представлений о нем как системе передачи суммы знаний и формирования соответствующих им умений и навыков.

Вопрос о развитии самостоятельности в процессе обучения был одним из главных в педагогической системе К.Д.Ушинского, в трудах П.Ф.Каптерева, его глубоко исследовали выдающиеся педагоги-дидакты: М.А.Данилов, М.Н.Скаткин, И.Т.Огородников, П.И.Пидкасистый, И.Я.Лернер и др. Роль самостоятельности в мышлении как психологического фактора неоднократно подчеркивалась в исследованиях С.Л.Рубинштейна, Н.А.Менчинской, П.Я.Гальперина, Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова. Однако и в современных методиках проблема самостоятельности часто сводится к решению узко-методической задачи разработки форм и методов привития частных навыков самостоятельной деятельности. Не случайно современные тенденции развития высшего образования определяют проблему организации самостоятельной работы как ведущую, в основе которой – раскрытие творческого потенциала студента, его самовыражение, самореализация. Это предполагает несколько иной ракурс рассмотрения самой сути самостоятельной работы.

Заслуживает внимания попытка рассмотрения самостоятельной работы студентов с позиций деятельностного подхода.

«В деятельностном определении, – пишет И.А.Зимняя, – самостоятельная работа – это организуемая самим школьником в силу его внутренних познавательных мотивов... контролируемая им самим в процессе и по результату деятельность...» [Зимняя 2004:252]. В деятельностном аспекте решают проблему организации самостоятельной работы и преподаватели высшей школы. Представляет интерес идея о переходе от цепочки «информация – знание – информация» к схеме «информация – знание – деятельность – информация – новое знание», в которой важнейшим элементом является звено «знание – деятельность». Именно оно выступает в качестве условия овладения студентом умением управлять собственной познавательной деятельностью, вносить в нее коррективы, осуществлять обратную связь.

Принимая во внимание характеристики самостоятельной работы как деятельности субъекта, целесообразно квалифицировать ее как особый вид деятельности, в котором представлены и функционируют все структурные компоненты, отражающие ее специфику. В психологии существует множество концептуальных схем деятельности, ее структуры: мотив, цель, условие (А.Н.Леонтьев); мотив, цель, средство, результат, оценка (С.Л.Рубинштейн); потребность, мотив, задача, способ действия (В.В.Давыдов); цель, задача, исходный материал, средства, процедура, продукт (Г.П.Щедровицкий) и другие. При всем разнообразии компонентов в каждой из приведенных и других схем всегда присутствует цель как «психическая модель возможного и необходимого результата действий, предвосхищаемый полезный итог деятельности, определяющий поведение человека, регулирующий программу и текущую коррекцию. Таким образом, организация самостоятельной работы студентов может быть эффективной лишь при условии ее целеполагания.

Целеполагание как проектирование и конструирование целей субъектом деятельности обеспечивает возможность управления самостоятельной работой от ее замысла до получения результата и возможность адекватной оценки. Организация целеполагания – особая методическая проблема, которая в современной дидактике решается многоаспектно, однако лишь применительно к организации обучения, учебной деятельности, воспитательного процесса, которые осуществляются либо под руководством преподавате-

ля, либо при его непосредственном участии. Здесь инициатором целеполагания выступает преподаватель, который формулирует цели, побуждает студентов к их принятию, осознанию, переопределению. Включаясь в самостоятельную работу, студент, как правило, эти цели не определяет – он просто выполняет задание преподавателя или требования программы.

Опыт преподавания в вузе дает основание полагать, что значительная часть студентов первых курсов не готовы к самостоятельной работе – не понимают, не осознают значимость постановки целей, а главное – не умеют их определять. На одной из лекций студенты получили ряд заданий для самостоятельной работы, среди которых – конспектирование первоисточника. После выполнения задания предлагалось ответить на вопрос: «Какова была цель конспектирования вами предложенной работы?» Большинство студентов ответили: «выполнить задание», «получить высокую рейтинговую оценку», «статья оказалась интересной», «чтобы потом не отрабатывать». Лишь отдельные студенты отмечали желание узнать больше по данному вопросу, расширить свой кругозор, углубить знания, усвоенные на лекции. Цель, как известно, определяет и характер деятельности: конспект многих студентов представлял собой выписки из статьи, цитаты, порой лишённые логических связей. Проблемы, возникающие у студентов при конспектировании, являются следствием несформированности у них умений работы с источниками информации: их прочтения, осмысления и понимания текста, письменной организации материала. Необходимость формирования этих умений настоятельно подчеркивается во всех методических рекомендациях, касающихся самостоятельной работы, при одной общей тенденции – все они игнорируют момент целеполагания. Между тем, именно самостоятельная работа является тем видом деятельности, в котором студент может осознать важность постановки целей и научиться их определять без помощи преподавателя, более того, именно в самостоятельной работе возможно определение пресловутой «триединой» цели в единстве ее дидактического, развивающего и воспитывающего аспектов.

Так, при конспектировании студент должен определить для себя, зачем, почему, ради чего он выполняет эту работу – иными словами, создать мотивационную основу деятельности. Проблема

влияния мотивации на структуру деятельности является ключевой для ее направленности, эмоциональная оценка результата» науки как теоретической, так и практически ориентированной. Факт влияния мотива на отдельные компоненты деятельности не вызывает споров, дискуссий. Известны экспериментальные данные о том, что структурирующая функция мотивации активно проявляется в процессе целеполагания, оказывая влияние на «смысловую представленность целей в сознании субъекта». Факторами, опосредующими это влияние, являются: «личностная значимость результатов деятельности, ее направленность, эмоциональная оценка результата, атрибуция успешности, уровень притязаний и уровень ожиданий личности, локус контроля, самооценка и многие другие» [Арестова 1998].

Мотивационная основа обеспечит эффективность выполнения задания лишь при условии, что ее содержанием будут мотивы, адекватные учебной деятельности, а не внешние по отношению к ней (выполнить задание преподавателя, получить оценку и др.).

Следующие «шаги» состоят в определении целей: образовательной (углубить знания, усвоенные на лекции, расширить свой кругозор, обозначить ключевые понятия и освоить их, выделить основную мысль автора статьи и др.); развивающей, формулировка которой должна быть органически связана с образовательной целью, например, цель – углубить знания предполагает способность к формированию понятий, следовательно, в этой ситуации правомерна постановка цели – развить способность к выделению существенных признаков тех понятий, которые содержатся в статье; иначе образовательная цель достигнута не будет. Выполняя работу в соответствии с определенной целью, студент развивает свои интеллектуальные возможности не абстрактно (развивать мышление), а в конкретной ситуации, которая всегда предполагает необходимость развития совершенно определенного качества ума, мыслительной операции. Образовательные цели другого содержания естественным образом, неизбежно будут соотносены с другими целями развития – развития тех психических функций, которые являются основой достижения образовательной цели.

Воспитывающий аспект цели определяется на основе анализа студентом своих индивидуально-психологических характеристик, особенностей личности, которые не соответствуют требованиям

деятельности, например: неумение организовать свое рабочее место, небрежность, отсутствие волевых качеств, отсутствие интереса к познавательной деятельности, равнодушие к ее результатам. Выполняя самостоятельную работу, студент определяет эту цель на основе самоанализа, рефлексии своего опыта такой деятельности. Отсюда – этот аспект цели помимо согласованности с целями образования и развития формулируется студентом, исходя из его индивидуальных особенностей.

Важным условием осуществления целеполагания в самостоятельной работе является осознание субъектом тех проблем, которые он должен решить и, главное, – четкое представление об ожидаемом результате. Это обеспечивает конкретность цели. «За абстрактными целями, – утверждает Э.Д.Днепров, – всегда скрывается отсутствие содержательного видения желаемых результатов» [Днепров 1996:103]. Это значит, что в целях конспектирования должна быть отражена необходимость формирования, развития, воспитания тех психолого-педагогических характеристик студента, которые важны для выполнения именно этого задания (определенного уровня знаний, умений, мыслительных операций, качеств личности, волевых усилий и т.д.).

Образование является качественным лишь в том случае, если его результаты соответствуют операционально-заданным целям.

Операционально-заданная цель может считаться только тогда, когда в ее формулировке содержится механизм, который обеспечивает возможность обратной связи – проверки соответствия результатов поставленной цели. Цель задана операционально, если в ее формулировке имеется указание на средства достижения этой цели. Опыт организации самостоятельной работы студентов позволяет констатировать факт, что те студенты, которые систематически выполняют задания и следуют при этом рекомендациям преподавателя по определению целей, переносят сформированные умения на все формы аудиторной работы и легче осознают, принимают и, при необходимости, переопределяют цели деятельности. В этом смысле значимость самостоятельной работы в профессиональной подготовке студента трудно переоценить.

Успешность конспектирования, как и других форм работы с учебной информацией, обеспечивается способностью студента к осмыслению и пониманию текста. Понимание как психологиче-

ская категория означает «постижение значения и смысла какого-либо явления, охват объекта имеющимся опытом и знаниями; системно-структурное отражение его логической упорядоченности и причинно-следственной зависимости, включение объекта в структуру целенаправленной деятельности». Следовательно, понимание смысла конспектируемого источника характеризуется, прежде всего, полнотой восприятия информации уже при первом просмотре его содержания и его соотносением с усвоенным ранее знанием и опытом работы с информацией такого типа. Главное здесь – воспринять ход и логику мыслей автора. Для этого важно владеть стратегией рефлексивного восприятия информации: в процессе чтения выделить ключевые моменты текста, те его части, на которых остановилось внимание; ответить на вопросы: «Почему внимание остановилось именно на этом моменте и почему именно у меня?» и, таким образом, включиться в диалог с текстом. Понимание и осмысление информации в процессе чтения связано с особенностями развития знаково-символической функции сознания, а в данной ситуации – с умением переводить текст из одной знаковой системы в другую: из образной в символическую, из символической в вербальную. Студент должен владеть средствами для выражения смысла прочитанного, воспринятого и осмысленного на своем языке, т.е. вербализовать информацию, в которой отражен смысл в форме, предусмотренной заданием – в процессе конспектирования в форме письменной речи. Это служит критерием того, что информация понята. Осмысление и понимание информации являются психологическим условием краткого изложения основного содержания того материала, который подлежит конспектированию, независимо от предпочитаемых студентом или рекомендованных преподавателем форм и типов конспектов.

Таковы особенности целеполагания в процессе конспектирования как одной из многочисленных форм самостоятельной работы студентов. Готовность к ней формируется в процессе работы с учебными текстами, спектр которых неуклонно расширяется, а работа над каждым из них может быть малоэффективной, если студент не понял, не определил для себя ее значение и смысл, не выделил как основополагающий момент целеполагания.

Конспектирование первоисточников – лишь один из видов и форм заданий для самостоятельной работы, которые выполняет

студент. В вузовской практике эти работы чаще являются средством для углубления, расширения, уточнения информации, усвоенной в ходе аудиторных занятий, т.е. являются их продолжением; реже – они предваряют содержание лекции. В то же время на аудиторных занятиях не предполагается обучение навыкам самостоятельной работы, поэтому результаты ее зависят только от прошлого опыта – чаще опыта общеобразовательной школы, которая не обеспечивает в полной мере готовность к самообразовательной деятельности. Поэтому самостоятельная работа студента в вузе должна быть организована как особая деятельность, которая не дополняет аудиторную, а является необходимой частью подготовки к ней. Самообразовательные умения могут быть сформированы при условии, что студент становится субъектом деятельности, в которой функционируют все компоненты ее структуры и, прежде всего, мотивы и цели.

Реализация компетентностного подхода с целью развития личности обучающегося в самостоятельной работе студентов предполагает смещение акцента на те ее виды, выполнение которых требует умений создавать новые образы, устанавливать различные варианты связей между ними и уже существующими и, на этой основе, формировать способы построения рассуждений. Существуют виды самостоятельной работы, которые и по своим целям, и по содержанию требуют умений выражать свои мысли, взгляды, представления в форме ассоциаций, аналогий, предположений, личных впечатлений, а в итоге становятся основой выполнения работ творческого характера. Это комментирование и написание эссе. Отсутствие психологических исследований по обоснованию их влияния на развитие личности и формирование профессиональной компетентности требует специального анализа форм, содержания, возможностей и границ применения данных видов деятельности в организации самостоятельной работы студентов.

2.5. Комментарий и эссе как инновационная форма самостоятельной работы студентов

Комментарий в переводе с латинского означает «толкование, объяснение» и как жанр аналитической журналистики призван подробно разобрать, проанализировать, объяснить злободневное

событие, чье-либо поведение с определенной позиции для коррекции мнения по его поводу. Основным способом разработки темы в комментарии является причинно-следственный анализ события: выяснение его причин, установление связи с другими событиями, прогноз его развития.

Структурными элементами комментария являются: сообщение о комментируемом событии, формулировка возникших в связи с ним проблем, вопросов; комментарий подробностей и деталей, имеющих отношение к проблеме или событию; формулировка тезисов, отражающих отношение автора к событию.

Успешность выполнения студентами заданий по комментированию зависит от овладения ими навыками осмысленного чтения, конспектирования, аннотирования. Обычно для этого вида самостоятельной работы предлагаются статьи, опубликованные в периодических изданиях и связанные с содержанием изучаемого материала. В качестве алгоритма задается последовательность действий, которая в каждом конкретном случае может быть различной, но при этом она должна отражать детали комментируемой работы, сравнение фактов, иллюстрирующих основную идею, проведение аналогий с другими научными фактами, идеями.

Владение названными умениями является важным для письменного оформления результатов работы с информацией. Традиционный подход располагает в этом плане множеством рекомендаций: по «разметке» исходного материала, ведению рабочих записей – составлению выписок, тезисов, резюме, аннотаций, конспектов, по написанию рефератов. Однако эти виды работ часто носят компилятивный характер, представляя собой набор отдельных высказываний, цитат, схем, материалов из интернет-источников, имеющих отношение к решению проблемы или задачи, но не осмысленных студентом. Названные недостатки преодолеваются в работе над эссе.

Зародившись как жанр философской литературно-критической публицистики, современное эссе является жанром «глубоко персонифицированной журналистики, сочетающим подчеркнуто индивидуальную позицию автора с ее изложением, ориентированном на массовую аудиторию» [Культура русской речи 2003].

Эссе как «вопросание о смысле, происходящее посредством авторского поиска» [Дурова 2001:786], сегодня становится рас-

пространенным явлением не только в сфере литературы, но и в общественной жизни. Многие общественные организации проводят конкурсы эссе, эссе требуют при поступлении в зарубежные и некоторые отечественные университеты, а умение написать эссе является критерием образованности современного человека [Каминская 2003]. В то же время в учебно-методических пособиях по организации самостоятельной работы студентов рекомендации по написанию эссе не представлены. Исключением являются некоторые методические указания по работе над эссе как способу включения студента в процесс самооценки, рефлексии достигнутых результатов [Даутова, Крылова 2007].

Эссе как вид самостоятельной работы студента представляет собой размышление над научной проблемой с использованием ассоциативных образов, идей, концепций из различных областей научного знания, общественной практики и собственного опыта. Особое значение придается актуализации жизненного опыта как «суммарному продукту переработки в сознании множества впечатков прожитых ситуаций». В психологии ситуация понимается как система условий, побуждающих субъекта к определенной активности. «Контекст и ситуация связаны таким образом, что в ситуацию включаются не только внешние условия, но и сам действующий субъект и другие люди, с которыми он находится в отношениях общения и межличностного взаимодействия» [Каргин 1998:37]. Ситуация обеспечивает возможность выхода за рамки своего опыта и его переконструирования, а информация, воспринятая в ситуации, становится моделью переосмысления реальности. Отсюда именно ситуация актуализации опыта может служить тем контекстом, на фоне которого возможно размышление над проблемой и выражение своих мыслей.

Эссе относится к малому жанру философской, литературно-критической, историко-биографической, публицистической прозы. Это прозаическое сочинение небольшого объема на частную тему.

Цель эссе как формы самостоятельной работы заключается в раскрытии избранной или предложенной преподавателем темы с использованием доводов, размышлений, подкрепленных доказательствами и аргументами.

Признаками эссе являются: подчеркнуто индивидуальная позиция автора; непринужденное, часто парадоксальное изложение;

изображение впечатлений, раздумий и ассоциаций, а не воспроизведение фактов; практически неограниченная тематика; ориентация на разговорную речь.

Признаками, отличающими эссе от работ реферативного плана, являются:

– *оригинальность способа представления текста: метаморфизация, субъективизация содержания, которые свидетельствуют об осведомленности студента и его ориентированности в проблеме;*

– *повышенная авторская модальность текста, его открытость, свобода в оценках и комментариях;*

– *использование прецедентных текстов, обеспечивающих высказываниям метасмысловой контекст;*

– *свободная форма записи, допускающая соединение различных жанровых вариантов – письмо к самому себе, обращение к читателю и др.*

– *естественность тона рассуждения, не претендующего на определяющую трактовку предмета высказывания [Даутова, Крылова 2007:65].*

Психологическое эссе – это самостоятельное сочинение-размышление студента над научной проблемой с использованием идей, концепций, ассоциативных образов из различных областей психологического знания, литературы, науки, искусства, собственного опыта, общественной практики.

Не существует стандартов, жестких правил в написании эссе. Однако полезно владеть информацией, которая поможет студенту осознать свои возможности в выполнении этого вида работы: о типах эссе, его структуре, способах изложения мыслей. Выделяют множество различных типов эссе, выбор которых определяется целью работы студента.

Описательное эссе указывает направление достижения цели, путь исследования проблемы, раскрывает способы выполнения определенных учебных действий, например: «Как преодолеть застенчивость?».

Причинно-следственное сосредоточено на условиях или ситуациях, установлении их причин, их анализе; на прогнозировании результата, или эффекта, например: «Причины и эффекты затрудненного общения».

Определяющее предлагает конкретное или расширенное толкование терминов и понятий, определяет круг проблем, которые могут быть решены или решаются с их использованием, например: «Человек-личность – каков он?»

Сравнивающее фиксирует различия или сходства между теми или иными, явлениями, событиями, раскрывает способ нахождения признаков сходства и различия, например, «З.Фрейд и Э.Эриксон: единство и противоречивость взглядов».

Доказывающее предполагает обоснование мнения относительно предмета, факта, явления с представлением возражений, опровержений или согласия с определенной точкой зрения. Например: «Можно ли развить мышление ребенка, предлагая ему сложные вопросы?».

Анализирующее содержит размышления по поводу впечатлений от книги, о событиях, фактах, новой информации. Например, «Рертуарные решетки Дж.Келли как метод исследования личности: за и против».

Такие типы эссе целесообразно предлагать студентам по завершении освоения отдельных разделов учебной программы.

В пособиях по современным методам обучения в высшей школе рекомендуются различные виды «свободных письменных заданий», которые, по мнению авторов, могут «открыть творческие глубины, которые при заранее спланированном, продуманном письме остаются закрытыми» [Даутова, Крылова 2007]. Это: свободное эссе, в котором студенты после чтения текста или обсуждения проблемы организуют свои мысли с помощью десятиминутного свободного письма; пятиминутное эссе, в котором предлагается в течение пяти минут написать о том, что нового они узнали по данной теме и задать один вопрос, на который они не получили ответа; расширенное эссе – прозаическое сочинение небольшого объема и свободной композиции, трактующее ту или иную тему, как попытка передать свои впечатления и соображения, с ней связанные.

Обычно эссе включает три основные композиционные части: вступление, основная часть и заключение.

Элементами вступления могут быть: обращение к адресату, ссылка на личный опыт, аналогия, ассоциация, вопрос и т.д. Оно должно быть оригинальным, интригующим, живым, так как его

основное назначение – вызвать интерес к теме, проблеме. По объему вступление составляет примерно одну десятую основной части.

Основная часть представляет собой последовательное изложение взглядов, размышлений, позиции автора, указания на цель сообщения, свидетельства, ссылки, примеры, аргументы, подкрепляющие его главную мысль. Ее назначение – раскрыть тему эссе, используя для этого разнообразные средства выразительности, и подкрепить основную идею аргументами.

В заключении, как обычно, подводятся итоги рассуждений автора, его назначение – усилить смысл и значение содержания основной части, создать определенное впечатление, соответствующее ожиданиям автора. По объему заключение соответствует вступлению.

При написании эссе способ изложения определяется автором и именно в нем, как правило, отражается своеобразие, оригинальность, индивидуальный стиль и творческий характер работы.

Этапы работы над эссе:

- *Подготовительный* – создание мотивационной основы: осознание цели написания эссе – выполнить задание преподавателя, повысить степень своей осведомленности в проблеме, удовлетворить потребность в выражении своих мыслей, переживаний; осознание своих возможностей в соответствии с требованиями к выполнению задания: уровня освоенности учебного материала, степени владения дополнительной информацией, владения выразительными языковыми средствами.

- *Основной* – выбор темы и ее исследование: анализ своего когнитивного и эмоционального опыта в соответствии с выбранной темой, определение ключевых слов, понятий, посредством которых будет раскрываться содержание, установление связи между ними, выбор способа изложения и структуры эссе, составление тезисов, набросков, формирование текста; пересмотр и редактирование текста с установкой на эффективность сообщения – проверка его на связность и последовательность изложения мыслей, на грамотность и стиль.

- *Рефлексивно-оценочный* – соотнесение результата с целью, определение полноты раскрытия темы, наличия нового взгляда, или подхода, аргументированность, доказательность рассуждений, корректировка содержания.

Этапы работы по написанию эссе, равно как и требования к нему, не могут быть жестко фиксированными – они определяются уровнем готовности студента к выполнению работ творческого характера, степенью владения навыками комментирования, умениями, освоенными в процессе подготовки конспектов, тезисов, рефератов и других видов самостоятельной работы, качество которой является предпосылкой успешного написания эссе. Психологической основой эффективной работы над эссе является понимание проблемы, задачи, ситуации. Оно обеспечивает возможность диалогического общения студентов с предметным содержанием, возможность порождения новых смыслов и новых текстов. Способность студентов к выполнению творческих работ может формироваться только в ситуациях освоения самостоятельной работы как особого вида деятельности наряду с учебно-профессиональной, ценностно-ориентационной и другими. Необходим глубокий анализ этой деятельности со стороны его методологического, психологического и дидактического аспектов.

Глава 3. КОМПЛЕКСНАЯ МОДЕЛЬ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ В ОБУЧЕНИИ ТЕОРЕТИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ЦИКЛА

3.1. Особенности целеполагания в обучении теоретическим дисциплинам лингвистического цикла

Анализ учебных планов по ряду специальностей, в которых присутствует языковая подготовка, убеждает в необходимости разработки такой сквозной системы целеполагания, которая могла бы интегрировать отдельные достижения в единую результативную систему.

В соответствии с учебным планом комплекс дисциплин специальности, как правило, группируется по таким разделам, которые разводят и дробят знания, нарушая единое целое той или иной науки. Справедливо отмечено, что «тогда как общая культура стремилась искать подходящий контекст для любых информационных данных и для всякой идеи, научная и техническая дисциплинарная культура раздробляет знание на части, разъединяет и распределяет его по дисциплинарным отделам знания, все более и более затрудняя их понимание в их собственном контексте» [Морен 2004:12].

Если преподаватель видит системную целостность лингвистических дисциплин, то студент не всегда способен понять причинно-следственные связи или предвидеть необходимость усвоения определенных знаний или приобретения ряда навыков для его профессионализации на различных этапах обучения. Такая ситуация не должна устраивать современную систему образования. Тем более что состояние науки XXI в. свидетельствует о двоякого рода тенденциях: с одной стороны, происходит специализация дисциплинарных знаний, с другой – наблюдается «ломка границ между дисциплинами, вторжение проблем одних научных дисциплин в другие, циркуляция понятий» [Князева 2004:29–30].

В преподавании гуманитарных дисциплин в качестве определяющего традиционно используется научно-теоретический подход, при котором преподавание рассматривается как дающее систему знаний, умений и навыков [Философско-психологические проблемы 1994:73–84]. Иерархизация же целей, принципы мотивации и овладения методами учебной деятельности требуют не «субъектно-объектных», а «субъектно-субъектных» отношений.

Совместная деятельность преподавателя и студента является наиболее благоприятной средой для достижения триединых целей.

Следует согласиться с Р.К.Миньяр-Белоручевым, что неоднородность и размытость содержания обучения иностранным языкам затрудняет формулирование целей и мотивационных основ целеполагания в данной области [Миньяр-Белоручев 1996:4].

Предположим, что если одной из конечных целей обучения определенному иностранному языку поставить формирование общелингвистической компетенции, то в этом направлении формулировка целей в самом общем виде представляет собой следующую цепочку: овладение фонетическими, орфографическими, грамматическими правилами (исходный уровень) → овладение умениями идентифицировать формы слова → формирование навыков морфологического анализа слова и синтаксического анализа предложения → формирование навыков адекватного перевода на русский язык → формирование умений и навыков актуализации языковых единиц в речи → овладение видами речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) → формирование умений и навыков извлечения лингвострановедческой и социокультурной информации → формирование общелингвистической компетенции. Общелингвистическая компетенция предусматривает, кроме того, овладение предметно-научными знаниями, методологическими знаниями, базовыми понятиями и парадигмами науки, базовым терминологическим аппаратом; овладение ключевыми академическими умениями и навыками (аргументировать, формировать суждения, общаться и т.д.); умение оперировать методами данной науки; овладение навыками самоподготовки; овладение навыками самостоятельного извлечения информации, усвоение способов самостоятельного приобретения знаний.

Каждая из поставленных обучающих целей должна сопровождаться развивающей и воспитательной целями. Для лингвистических специальностей наиболее важными, на наш взгляд, являются следующие личностные и профессиональные развивающие цели: развитие познавательных способностей (формирование навыков синтеза, анализа, сопоставления, систематизации, репродукции, аргументации, коммуникации), развитие творческих способностей, вариативности мышления, способности к саморазвитию и самореализации. Что касается воспитательных целей, то наряду с

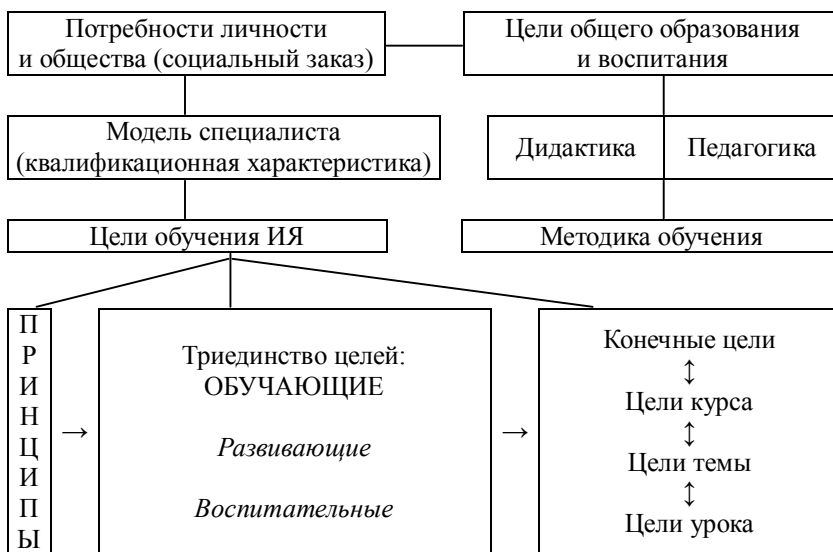
формированием профессионально значимых качеств (готовность к разрешению проблемных ситуаций, профессиональная этика, трудовая профессиональная подготовка, осознание социальной ответственности) первостепенное значение имеет воспитание таких личностных свойств, как понимание общечеловеческих ценностей, миролюбие, толерантность к другим культурам, патриотизм, интернационализм, гибкость, наличие духовных ориентаций. Конечными целями будут являться соответствующие базовые компетенции, формирующие модель специалиста. При этом современный подход к развитию системы образования ставит вопрос о создании вариантов моделей специалиста.

Потребности общества в целом или региона в частности диктуют необходимость подготовки специалистов, которые могли бы приспособиться к реальным условиям на рынке труда. В связи с этим профессиональное владение не только родным, но и несколькими иностранными языками становится необходимой составляющей базовой коммуникативной компетенции.

Вышеизложенное наглядно может быть представлено в виде обобщенной схемы формулирования целей (Таблица 5).

Таблица 5

Структурная схема обобщенного формулирования целей



Поскольку целеполагание предусматривает обязательное включение его в образовательный процесс, то в структуре формирования общих целей, так или иначе, отражается *логика программы подготовки специалиста*. Целостная, динамическая система подготовки лингвиста предполагает изучение не только практического курса иностранного языка (первого или второго), но и ряда теоретических дисциплин, которые представляют собой общелингвистические курсы или связанные между собой специальные теоретические курсы. Целевая установка варьируется на разных этапах подготовки специалиста. Для того чтобы структура целеполагания отражала системные связи целей, они, на наш взгляд, должны быть сгруппированы в соответствии с расположением основных блоков теоретических курсов лингвистической подготовки.

Формирование лингвистической компетенции как важнейшей составляющей профессиограммы будущего специалиста-лингвиста осуществляется на всех этапах обучения. Следовательно, необходимо в первую очередь определить уровни или ступени лингвистической подготовки студента. Затем следует сформулировать основные требования к умениям и навыкам каждого уровня. *Принцип системности* требует соотнести каждый уровень со структурной схемой основных разделов учебного плана, представленных практическими и теоретическими дисциплинами лингвистического цикла, с учетом требований государственных образовательных стандартов. Описываемая схема позволит сформулировать уровневые целевые установки и сгруппировать их в систему общих целей.

Наука о языке в целом представляет собой сложный комплекс проблем, связанных с осмыслением сущности языка, форм его существования, системного и структурного устройства, его знаковой природы и т.д. Основные теоретические дисциплины лингвистического цикла (теоретическая фонетика, лексикология, теоретическая грамматика, стилистика) изучают единицы соответствующих уровней языка – фонетики, фонологии, лексики, грамматики (морфологии и синтаксиса). Ряд дисциплин (введение в языкознание, история языка) подготавливают к восприятию этих теоретических курсов, другие систематизируют обобщенные исследования конкретных языков (сопоставительная типология, история и теория языкознания). Таким образом, изучение лингвисти-

ческих теоретических дисциплин подчинено не только структурному устройству языка, но и логике науки о языке.

В современном обществе в условиях постоянного обновления научного знания и повышения требований к специалистам различных областей все большее значение приобретают профессионально-личностные качества и способности выпускников вузов. При подготовке специалистов-филологов теоретические лингвистические дисциплины, предусмотренные государственными образовательными стандартами, призваны обеспечивать формирование высокого уровня теоретического мышления, способностей соотносить понятийный аппарат изученных дисциплин с реальными языковыми явлениями, владеть системой представлений о связи языка с внеязыковой действительностью (историей, культурой и т.п.), творчески использовать теоретические положения для практического владения языком и решения профессиональных задач.

Обеспечить должный уровень теоретической подготовки специалиста-филолога невозможно без использования научных достижений лингвистики, психологии и педагогики в сочетании с результатами новых научных направлений. Известны высказывания ученых о том, что учебная дисциплина является своего рода уменьшенной копией соответствующей науки, поэтому обучение конкретным предметам должно подчиняться не только логике данной науки, но и *ее методам, ее содержанию*, включающему систему понятий, структуру, законы и закономерности и т.д. [Рыжов 2004:146; Талызина 2001:81]. Примером такого принципа может служить предложенная М.Е.Бершадским структура *когнитивной образовательной технологии*, предполагающая, с одной стороны, изучение уровней когнитивной готовности обучаемых для выбора соответствующих форм, методов, средств и содержания обучения; с другой – использование модульно-блочной системы, при которой происходит усвоение общих и частных методов познания в изучаемой предметной области [Бершадский 2005:79-86].

В современную эпоху когнитивный подход в разных науках органично сочетается с другими направлениями. Так, к системе образования применима так называемая «культуроцентрическая парадигма, сопряженная с участием в познавательном процессе детей и молодых людей, считающих приобретение знаний и осмысление исторических процессов своим личным делом, сопря-

женным с ориентацией на определенную систему ценностей, самообразование себя как человека, стремящегося разобраться в предстоящих переменах и найти оптимальную модель модернизации» [Олех 2005:24]. *Культуроцентрический тип образования* обусловлен изменившимися условиями и возможностями самообразования человека в наступившем XXI веке. В связи с этим при разработке проблемы развития познавательной деятельности необходимо учесть еще один аспект – формирование навыков самообразования и самостоятельного поиска информационных источников и современных способов усвоения нового материала. Для будущего специалиста, изучающего языки, данное условие реализации профессиональной подготовки является существенным, так как лингвистическая компетенция предполагает наличие фоновых лингвокультурологических знаний.

3.2. Подходы к формированию комплексной модели целесолагания в обучении теоретическим дисциплинам лингвистического цикла

Как уже отмечалось выше, специфические особенности лингвистической области знаний определяют свою собственную систему методов и приемов извлечения и усвоения знаний. Однако формирование познавательных способностей требует выхода за рамки одной науки. В качестве современного метода междисциплинарного уровня в настоящее время широко используется когнитивный подход, в рамках которого «появилась возможность широкого обмена идеями, моделями и другими научными результатами исследователей, работающих разными методами над сходной проблематикой (либо использующих сходные методы в разных предметных контекстах)» [Баксанский, Кучер 2005:84]. Этот подход объединяет несколько наук, включая лингвистику и психологию, в первую очередь, психологию познавательных процессов. Когнитивная психология опирается на положения о том, что человек является существом мыслящим, а часть когнитивных процессов человека протекает алгоритмично [Баксанский, Кучер 2005:86]. Принимая во внимание данные особенности функционирования человеческого интеллекта, можно утверждать, что обучение в целом и изучение теоретических дисциплин в частности соответствует мо-

дели познавательной деятельности человека, т.е. процесса приобретения, усвоения, хранения и использования знаний.

Познание рассматривается как «обусловленный развитием общественно-исторической практики процесс отражения и воспроизведения действительности в мышлении человека, результатом которого является новое знание о мире» [Коджаспирова, Коджаспиров 2005:115]. Познание входит в понятие когниции. Когниция (cognition, Kognition) – центральное понятие когнитивной науки, соединяющее два латинских термина *cognitio* и *cognitatio* – первое означает «познание» или «познавание», а второе – «мышление» или «размышление» [Краткий словарь когнитивных терминов 1996]. Здесь объединяются как процесс приобретения опыта, так и его результат. *Когнитивный или познавательный процесс* системно объединяет совокупность процессов – простые наблюдения за окружающим миром, категоризацию мышления и речи, обработку и переработку информации, поступающей к человеку по разным каналам, и ее интерпретацию или реинтерпретацию человеком. *Когниция* – это проявление умственных, интеллектуальных способностей человека. Когнитивное направление, разработанное в психологии, изучает ряд проблем, в том числе связанных с диагностикой и развитием способностей (интеллекта, креативности и т.д.) [Дружинин 2001:224].

В лингвистике познавательная деятельность человека – это процесс познания окружающей действительности и отражение его в языке, который может быть представлен в виде нескольких этапов, образующих цепочку «ощущения – восприятие – анализ и синтез – образ – представление – понятие – суждение, умозаключение». Данная когнитивная цепочка отражает длительный процесс, связанный с эволюцией сознания и мышления, а также с возникновением и развитием языка. *Когнитивная схема познавательной работы мысли* существует как в общей организации человеческого языка, так и в частных системах отдельных категорий. Следовательно, сфера познавательной деятельности и сфера языковой системы формируются на основе их взаимопроникновения. Опираясь на данные о познавательной деятельности человека, в результате которой формируются когнитивная (понятийная) и языковая картины мира, и на знания психических процессов познания (восприятие, внимание, воображение, память, мыш-

ление, речь), можно определить условия формирования познавательной деятельности при изучении языковых дисциплин.

Как отмечает А.А.Залевская, «все виды психической деятельности функционируют в ансамбле, т.е. такие психические процессы, как мышление, речь, память, восприятие и др., онтологически вообще не существуют как отдельные обособленные акты, они искусственно разграничиваются в целях научного анализа, хотя в жизнедеятельности человека “все состоит из всего”» [Залевская 1999:33]. Осмысление процессов обучения и развития личностных качеств студентов с точки зрения когнитивной психологии позволяет, на наш взгляд, решить ряд проблем в системе преподавания лингвистических теоретических дисциплин.

В полноценном усвоении теоретических знаний важную роль играет развитие *логического мышления*. Начальный этап обучения студентов в вузе характеризуется переориентацией со школьной на вузовскую систему познавательной деятельности. Лекционный курс для студента-первокурсника – совершенно новая форма обучения. Проведенное пробное анкетирование первокурсников показало, что для половины из них целью курса «Языкознание» является «получение новых знаний», для 35% – «подготовка к семинару» и лишь 15% понимают назначение дисциплины и умеют формулировать цели обучения. Полученные результаты заставляют задуматься о необходимости не только разъяснения целей занятий, но и о пересмотре структуры и содержания лекции. Характер обучения, как свидетельствуют исследования психологов, формирует разные типы мышления. Точное копирование полученных на лекции сведений (для тех, кто воспринимает лекции как подготовку к семинарам) формирует «репродуктивное стандартное мышление». У тех, кто не только слушает объяснение материала, но и осмысливает и перерабатывает его, развивается «полусамостоятельное репродуктивно-вариативное мышление». Для самостоятельного творческого мышления необходимо проблемно-поисковое обучение, предусматривающее «самостоятельное синтезирование новых понятий из элементов имеющихся знаний» [Гамезо, Домашенко 2004:184]. Совершенно очевидно, что сформировать наиболее продуктивный тип мышления на начальном этапе обучения нереально, процесс этот должен происходить поэтапно, постепенно включая элементы проблемного обучения в

преподавание пропедевтических и основных теоретических курсов. В преподавании систематизирующих и обобщающих теоретических дисциплин можно опираться на самостоятельные и творческие механизмы мыслительной деятельности студентов.

Если на начальном этапе «алгоритмное» и «описательно-объяснительное» изложение лекционного материала неизбежно, то семинарские занятия того же вводного курса языкознания позволяют заложить основы развития логического мышления. Достаточно убедительным представляется порядок формирования логического мышления, который предлагает Н.Ф.Талызина [Талызина 2001:56-79]. По мнению автора, «логическое мышление нельзя формировать с любого приема: они связаны между собой внутренней логикой, поэтому могут быть сформированы только в определенной последовательности» [Талызина 2001:77].

На наш взгляд, первокурсники сталкиваются с двумя основными трудностями. Первая заключается в том, что они должны усвоить *базовые понятия и термины*, которые используются всеми теоретическими дисциплинами лингвистического (и не только) цикла, например, *признак, свойство, принцип, форма, функция, содержание, структура, система, подход, аспект* и т.д. Как свидетельствуют исследовательские данные и как показывает опыт, исходные лингвистические знания у вчерашнего школьника фрагментарны, а термины «часто усваиваются школьниками не как содержательный знак, а как знак номенклатурный, как “этикетка” некоего языкового факта, опознаваемого с ориентацией прежде всего на его внешние признаки» [Куликова, Салмина 2002:164]. Таким образом, первокурсник не владеет лингвистическими понятиями, и задача преподавателя – обеспечить усвоение базовых терминов, их идентификацию, узнавание и запоминание [Куликова, Салмина 2002:164].

По мнению Н.Ф.Талызиной, приемы логического мышления должны формироваться в такой последовательности: сравнение, подведение под понятие, доказательство, классификация [Талызина 2001:56]. Используя эту идею, попытаемся сформулировать целевые установки, которые соответствовали бы *поэтапному усвоению знаний*.

Формирование приема сравнения. Сопоставление языковых уровней и единиц этих уровней существенно важно для усвоения таких понятий как языковая структура и языковая система. Срав-

нение единиц разных языковых уровней – звука, фонемы, морфемы, слова, словосочетания, предложения дает представление о существенных признаках языковых элементов и об их отличии друг от друга. Возвращаясь каждый раз к уже изученной единице для сопоставления ее свойств с вновь изучаемой (фонема и слово, слово и морфема, грамматическая форма и грамматическое значение, грамматическое значение и грамматическая категория и т.д.), мы осуществляем подготовку к усвоению понятия. *Усвоение научных понятий*. Сформированные навыки выделения существенных и отличительных признаков способствуют формированию осознанного отношения к терминологическим дефинициям, накоплению активного запаса терминологического минимума. *Формирование способности к квалификации*. Этот прием логического мышления является очень важным, поскольку умение систематизировать и обобщать позволяет воспринимать целостность языковой системы и понимать сущность языковых явлений. В состав данного приема входят: выбор критерия, деление по этому критерию изучаемых объектов и построение иерархической классификационной системы [Талызина 2001:76]. При изучении теоретических дисциплин важно усвоение таких классификационных понятий как *парадигма, класс, разряд, уровень* и других. Формирование способности к классификации готовит к самостоятельной учебной и исследовательской деятельности.

Развитие умения мыслить предполагает обучение и таким *мыслительным операциям* как *понимание, анализ и синтез, обобщение, оценка* и др. Прием анализа предполагает распознавание сходных и отличительных свойств (признаков), т.е. дифференциацию изучаемых объектов. Синтез является неотъемлемой частью процесса классификации, основанного на объединении и систематизации знаний. Прием оценки используется как на начальном этапе развития логического мышления, так и на завершающем, поскольку классификация включает приемы противопоставления, аргументации, объяснения. Поскольку в оценивании проявляются навыки суждения и умозаключения (то же в цепочке когнитивной познавательной деятельности), мы можем говорить о формировании *критического мышления*.

Мыслительная деятельность человека тесно связана с формированием таких психологических качеств, как *восприятие* и *па-*

мять. При изучении теоретических дисциплин одной из значимых целевых установок, на наш взгляд, должно быть создание условий для целостного восприятия языковой системы и межуровневых связей языка. Как известно, процесс памяти включает узнавание, запоминание, воспроизведение и повторение. Развитие этих навыков способствует реализации указанной цели. Среди причин, влияющих на уровень продуктивности памяти, психологи выделяют субъективные (интерес, мотивы, склонности, установки, устойчивые цели и др.) и объективные (характер, количество и способ подачи материала) [Гамезо 2004:162].

И, наконец, еще одной важной составляющей познавательной деятельности является развитие ряда *способностей*, среди которых мы бы выделили следующие: творчество, самостоятельное (критическое) мышление, пытливость, гибкость, креативность, самоконтроль, самообразование, т.е. такие, «от которых зависит успешность приобретения знаний, умений, навыков, но которые сами к наличию этих знаний, умений и навыков не сводятся» [Немов 1998:417]. Формирование способностей, по мнению ученых, также зависит от методов обучения и от познавательных интересов самих обучаемых, от их потребностей.

Изложенные теоретические положения позволяют сделать *вывод* о том, что формирование познавательной деятельности – процесс многоаспектный и требующий всесторонней комплексной проработки данной образовательной технологии. Практических наработок в этой области, насколько нам известно, очень мало. Исключительно полезной для обучения лингвистической терминологии является книга И.С.Кулаковой и Д.В.Салминой, основанная на многолетнем опыте терминологической работы со студентами-филологами в общелингвистических курсах, начиная с введения в языкознание и заканчивая магистерским курсом по проблемам современной лингвистики [Куликова, Салмина 2002:352].

В целом, перечисленные подходы (системность, подчинение логике науки и научного познания, когнитивный, междисциплинарный) определяют основу формирования системы целеполагания в преподавании лингвистических теоретических дисциплин.

3.3. Принципы формирования комплексной модели целеполагания в обучении теоретическим дисциплинам лингвистического цикла

Следует признать, что целеполагание представляет собой довольно сложную структуру. Форма модельного представления целеполагания – многофакторное образование, поскольку в ее основе лежит не один, а несколько принципов.

Важным элементом структуры процесса обучения является *обратная связь* между результатом обучения и целью обучения: благодаря обратной связи обеспечивается замкнутая система управления процессом обучения [Рыжов 2004:27-28, 69-70]. С другой стороны, цель образования – образовательный идеал, задаваемый социальным заказом и реализуемый через различные подходы: *экстенсивная модель* – передача опыта, *продуктивная модель* – подготовка к видам деятельности и к структуре занятости, *интенсивная модель* – развитие творческих потенций [Коджаспирова, Коджаспиров 2005:163]. Думается, что в системе моделирования целеполагания в лингвистике в целом сочетаются все виды перечисленных моделей, при этом каждая из них последовательно соответствует уровням обучения.

В связи с этим в первую очередь определяются уровни или степени лингвистической подготовки студента. Затем формулируются основные требования к умениям и навыкам каждого уровня. Принцип системности требует соотнести каждый уровень со структурной схемой основных разделов учебного плана, представленных практическими и теоретическими дисциплинами лингвистического цикла, с учетом требований государственных образовательных стандартов.

Если исходить из некоторых представлений о типах учебных программ (*линейный, концентрический, ступенчатый, смешанный*), то можно охарактеризовать действующие учебные программы отделения иностранных языков гуманитарного факультета как построенные по *ступенчатой* схеме, т.е. часть разделов распределяется по разным уровням, а есть разделы, материал которых присутствует на всех ступенях обучения.

В рамках теоретической подготовки специалиста-лингвиста можно выделить три основных уровня.

Первый уровень – базовый или уровень формирования базовых лингвистических понятий. Он предполагает накопление и усвоение терминологического минимума, подготавливающего к восприятию специальных лингвистических дисциплин. Важнейшей целевой установкой является: ввести в метаязык лингвистики, научить различать дефиницию и описание лингвистического понятия. Усвоение базовых терминов и ключевых лингвистических понятий начинается на первом курсе с пропедевтической дисциплины «Введение в языкознание» или «Языкознание» и в дальнейшем переходит из обязательного в пассивное. Большое значение имеет также курс латинского языка, в рамках которого изучаются грамматические категории, понятия и термины, лежащие в основе формирования систем новых европейских языков. Следует вспомнить, что в дореволюционных гимназиях изучали «мертвые» языки, в том числе греческий и латынь. Делалось это потому, что изучение классических языков благодаря их структуре эффективно способствовало развитию мышления детей. Структурно-логическая схема анализа латинского предложения – это составные элементы деятельностной цепочки системы обучения: «восприятие – осознание – усвоение – закрепление – обобщение – диагностика» [Рыжов 2004:74-76]. Выполнение заданий по алгоритмам формирует умение «свернуть» информацию о грамматической системе латинского языка, способствует закреплению, применению и обобщению учебного материала.

Изучение на 2-м курсе *истории языка* (3-й семестр) повторяет и продолжает в развитии формирование общетеоретических и базовых лингвистических понятий, поскольку данная дисциплина включает изучение всех уровней языка в диахронии. Специфические цели – формирование умений видеть связь между внутренней и внешней историей языка, видеть взаимодействие между уровнями языка; формирование представлений о происхождении и исторических этапах развития языка, а также законах изменения и становления языка.

Второй уровень – уровень систематизации лингвистических понятий. Учебный предмет – это уменьшенная схема соответствующей науки, – пишет В.Н.Рыжов [Рыжов 2004:146], – поэтому при изучении теоретических дисциплин с 5-го по 9-й семестры закрепляются умения видеть связи между языковыми уровнями,

владеть системой представлений о языковой системе как целостном, исторически сложившемся функциональном образовании. Цель – с одной стороны, формирование целостных представлений о структуре научного знания, о междисциплинарных связях; с другой – овладение конкретными навыками применения общетеоретических знаний при изучении отдельных языковых ярусов (фонетика, лексика, стилистика, грамматика) и различных сфер речевой коммуникации.

Базируясь на знаниях, полученных в рамках курсов «Языкознание» и «История языка», ступенчатое и последовательное изучение таких дисциплин, как *теоретическая фонетика* (5-й семестр), *лексикология* (6-й семестр), *стилистика* (7-й семестр), *теоретическая грамматика* (8-й семестр), реализует следующие обучающие цели: формирование умений применять терминологический аппарат на каждом из языковых аспектов, применять общетеоретические знания и исторические сведения при анализе конкретных языковых явлений, уметь выявлять языковые особенности и тенденции применительно к конкретным языковым явлениям. И, наконец, завершающей теоретической дисциплиной является «Сравнительная типология» (9-й семестр), в рамках которой реализуются следующие цели: формирование умений применить полученные общетеоретические и узкоаспектные знания и практические навыки для сопоставления двух и более языков; формирование понятий об универсальных категориях и специфическом языковом отражении восприятия окружающего мира.

Третий уровень – применение базовых и теоретических знаний в учебной и научно-исследовательской деятельности (написание рефератов, курсовых и выпускных квалификационных работ). Предполагается овладение достаточным уровнем развития теоретического мышления, способностью соотнести понятийный аппарат изученных дисциплин с реальными фактами и явлениями профессиональной деятельности, умением творчески использовать теоретические положения для решения практических задач. Ставится цель формировать представление о лингвистике как о сложной структурированной науке, включающей множество различных концепций, школ и направлений. Студент должен не только использовать готовые дефиниции, но и уметь сопоставлять разные научные концепции, а также аргументировать выбор той или иной точки зрения.

Предложенный подход моделирования целеполагания является попыткой составления обобщенной схемы сквозных целей в системе подготовки выпускников отделения иностранных языков. Как следует из изложенного, речь идет, прежде всего, о системе обучающих целей. Модель приобретет завершенную структуру при органичном включении в нее развивающих и воспитательных целей.

Сошлемся на совершенно справедливое замечание, что «система понятий и способов измерений должна быть достаточно общей, чтобы охватить исследования многих типов явлений, проводимые различными дисциплинами» [Акофф 1974:22]. Модель целеполагания в системе лингвистических теоретических дисциплин строится по принципу последовательности и системности и по законам процесса познавательной деятельности.

Обобщая вышеизложенное, представим схему формирования системы целеполагания в виде следующей таблицы:

Таблица 6

Формирование системы целеполагания

Развивающие цели		Развитие способностей				
		Формирование психологических качеств: восприятие, память, мышление, речь				
		⇓				
		Формирование логического мышления			Формирование критического мышления	
		Формирование приема сравнения, навыков выделения существенных и отличительных признаков	Формирование способностей к классификации, усвоение научных понятий	Суждение, Умозаключение		
Процесс познания	<i>Психологический аспект</i>	Восприятие	Усвоение	Хранение	Применение	
	<i>Лингвистический аспект</i>	Ощущения	Восприятие	Анализ и синтез	Понятие	Суждение, умозаключение

Обучающие цели	Накопление и усвоение терминологического минимума, усвоение базовых терминов и ключевых лингвистических понятий	Формирование понятий о междисциплинарных связях, умений применять терминологический аппарат, применять общетеоретические сведения при анализе языковых явлений	Формирование понятий об универсальных категориях, умений использовать теоретические знания для решения практических задач
Теор-дисциплины	Языкознание История языка	Теорфонетика Лексикология Стилистика Теорграмматика	Сравнительная типология Теория языкознания
Уровни	<i>Базовый</i>	<i>Основной</i>	<i>Завершающий</i>

3.4. Практическая реализация модели целеполагания в преподавании теоретических дисциплин лингвистического цикла

Практическая реализация модели целеполагания предполагает формулирование целей по уровням теоретической подготовки специалиста-лингвиста, которые мы рассмотрели выше.

Разработанная модель предполагает реализацию общих механизмов формирования целостной картины языковой системы, поэтому изучаемые объекты рассматриваются на всех трех этапах, с разными целевыми установками в соответствии с уровнем (базовым, основным или завершающим) подготовки. То есть формируется следующая схема: *усвоение базовых лингвистических понятий – понимание природы языкового явления, усвоение его потенциальных свойств – формирование представлений о языковом явлении в контексте научной проблематики.*

Рассмотрим пример практической реализации модели целеполагания, взяв в качестве изучаемой темы раздел «Фразеология». Изучение данного раздела лингвистики прослеживается на всех этапах обучения по специальностям «Иностранный язык» и «Русский язык и литература». Базовый уровень представлен теоретической дисциплиной «Введение в языкознание», кроме того, реализация сформулированных целей осуществляется на практике в

рамках изучения дисциплины «Латинский язык», предусматривающей не только усвоение, но и лингвокультурологический анализ латинских фразеологических единиц и их аналогов в новоевропейских языках. Основному уровню соответствует изучение раздела фразеологии в рамках специальной теоретической дисциплины «Лексикология».

Таблица 7

**Образец реализации модели целеполагания
(на примере темы «Фразеология»)**

Дисциплина	<i>первый этап</i>	<i>второй этап</i>	<i>третий этап</i>
Цели	Введение в языкознание	Лексикология	Методы лингвистического анализа
<i>формулировка обобщенных целей</i>	Обучающие цели:		
	<ul style="list-style-type: none"> – усвоение базовых лингвистических понятий; – владение базовыми терминами; – узнавание основных языковых явлений; – отработка в упражнениях, лингвистических задачах и ситуациях первого уровня 	<ul style="list-style-type: none"> – применение базовых знаний при изучении отдельных теоретических дисциплин; – понимание природы языкового явления и его функциональных свойств 	<ul style="list-style-type: none"> – формирование представлений о языковом явлении в контексте научной проблематики; – решение конкретной теоретической проблемы; – владение общенаучными и лингвистическими методами анализа
	Развивающие цели:		
<ul style="list-style-type: none"> – формирование приемов логического мышления: сравнение, подведение под понятие 	<ul style="list-style-type: none"> – формирование способности к квалификации: овладение приемами выбора критерия, деление по критерию изучаемых объектов, построение иерархической квалификационной системы 	<ul style="list-style-type: none"> – развитие мыслительных операций, формирующих способности к самостоятельной учебной и исследовательской деятельности 	

Дисциплина	<i>первый этап</i>	<i>второй этап</i>	<i>третий этап</i>
	Введение в языкознание	Лексикология	Методы лингвистического анализа
Цели	Воспитательные цели:		
	– воспитание усидчивости, способности к кропотливому труду, работе в коллективе, активности	– воспитание способности к мобильности, умения работать во временно созданной творческой группе	– воспитание самостоятельности, способности к поиску оптимальных решений в проблемных ситуациях
конкретизация целей	Обучающие цели:		
	– усвоение термина «фразеологизм»; – идентификация понятия, выражаемого этим термином; – узнавание и запоминание данного языкового явления и его особенностей (<i>базовой классификации</i>) при выполнении лингвистических упражнений и задач	– понимание природы фразеологических единиц; – овладение приемом выбора критериев классификации ФЕ (<i>степень спаянности компонентов, ключевой компонент, структура, стиль</i> и др.); – формирование способности к классификации ФЕ на основе выбранного критерия	– формирование представлений о многоаспектной основе изучения фразеологизмов; – формирование способности к выбору конкретной теоретической проблемы, связанной с фразеологизмами (<i>национально-языковая специфика, стереотипы, ассоциативно-образные модели</i> и т.д.); – развитие способности к использованию теоретических положений для решения практических задач
	Развивающие цели:		
– овладение приемом сравнения, в частности, признаков типов ФЕ (<i>сращения, фра-</i>	– усвоение классификационных понятий <i>парадигма, класс, уровень, система, структура;</i>	– обучение аргументации в выборе метода лингвистического анализа; – обучение мысли-	

Дисциплина	<i>первый этап</i>	<i>второй этап</i>	<i>третий этап</i>
	Введение в языкознание	Лексикология	Методы лингвистического анализа
	<i>зеологические единства, фразеологические сочетания</i>); – выявление общих признаков ФЕ	– формирование способности самостоятельного поиска в постановке проблем (ситуации второго уровня)	тельным операциям <i>анализа, синтеза, обобщения, оценки</i> ; – формирование <i>критического мышления</i>
Воспитательные цели:			
– формирование навыков коллективной деятельности;	– воспитание чувства взаимопомощи и ответственности в процессе групповой творческой деятельности (проектная работа по теме), лидерства	– формирование самостоятельности и ответственности при выборе аспектов и методов изучения проблем фразеологии, формирование навыков самообразования и самоконтроля	

Подводя итог, отметим, что предлагаемая комплексная модель целеполагания в системе преподавания лингвистических теоретических дисциплин воплощает результативно-целевое единство образовательного процесса, учитывает принцип системности и межуровневых языковых связей, предусматривает поэтапное формирование системы теоретических знаний, предполагающее связь процесса обучения с познавательной деятельностью, интеграцию структуры целеполагания в целостную, динамическую систему профессиональной подготовки специалиста.

В завершение предлагаем обобщенную схему модели целеполагания применительно к обучению теоретическим лингвистическим дисциплинам.

Комплексная модель целеполагания

ФОРМУЛИРОВАНИЕ ЦЕЛЕЙ ПО ЭТАПАМ ОБУЧЕНИЯ

<i>I</i>	<i>II</i>	<i>III</i>
<i>Формулирование ключевых проблем теории языка, понимание системности и разновесности языка, узнавание основных языковых явлений, владение базовыми терминами</i>	<i>Применение базовых знаний при изучении отдельных теордисциплин, формирование целостного и системного восприятия теории языка; понимание природы языкового явления, усвоение его потенциальных свойств</i>	<i>Решение конкретной теоретической проблемы, владение общенаучными и лингвистическими методами анализа; формирование представлений о языковом явлении в контексте научной проблематики</i>

Обучающие цели:

<ul style="list-style-type: none"> - усвоение базовых лингвистических понятий; - владение базовыми терминами - узнавание основных языковых явлений; - отработка в упражнениях, лингвистических задачах 	<ul style="list-style-type: none"> - применение базовых знаний при изучении отдельных теоретических дисциплин; - понимание природы языкового явления и его функциональных свойств 	<ul style="list-style-type: none"> - формирование представлений о языковом явлении в контексте научной проблематики; - решение конкретной теоретической проблемы; - владение общенаучными и лингвистическими методами анализа
--	---	--

Развивающие цели:

<ul style="list-style-type: none"> - формирование приемов логического мышления: сравнение, подведение под понятие 	<ul style="list-style-type: none"> - формирование способности к квалификации: овладение приемами выбора критерия, деление по критерию изучаемых объектов 	<ul style="list-style-type: none"> - развитие мыслительных операций, формирующих способности к самостоятельной учебной и исследовательской деятельности
--	---	--

Воспитательные цели:

<ul style="list-style-type: none"> - воспитание усидчивости, способности к кропотливому труду, работе в коллективе, активности 	<ul style="list-style-type: none"> - воспитание способности к мобильности, умения работать во временно созданной творческой группе 	<ul style="list-style-type: none"> - воспитание самостоятельности, способности к поиску оптимальных решений
---	---	--

Глава 4. ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ КАК ПРОБЛЕМА ЧАСТНОЙ МЕТОДИКИ

В данном параграфе нами рассматривается целеполагание как частнометодическая проблема (предлагаемые выводы и рекомендации иллюстрируются материалами из курса обучения русскому языку).

Прежде чем приступить к изложению материала, заметим, что для усовершенствования обучения, в том числе русскому языку, необходимо *комплексное усовершенствование учебного процесса*. Нельзя не согласиться с В.А.Зиновьевой, которая утверждает, что «необходимо комплексное усовершенствование учебного процесса, в котором модернизация коснется целей обучения, содержания дисциплин, методов обучения, организации и форм обучения, средств обучения, контроля результатов обучения и коррекции» [Зиновьева 1993:154].

На наш взгляд, в данной *локальной* системе учебного процесса «стратегически» важным звеном является звено «цели обучения», которые и позволяют осуществить взаимосвязь элементов системы, в результате чего обеспечивается качество преподавания.

4.1. Цели обучения русскому языку

Профессиональная деятельность предполагает овладение определенным объемом конкретных знаний. «Обычный человек за всю жизнь, – считает М.П.Карпенко, – может прочитать не более 2000 книг, изучить не более 100 учебников, просмотреть не более 5000 фильмов. Поэтому главной задачей вуза является не увеличение изучаемых источников информации, а тщательное дозирование и отбор тех знаний, которые потребуются выпускнику в его дальнейшей профессиональной деятельности» [Карпенко 1998:211].

Проблема целеполагания – одна из важнейших в педагогической науке [Тестов 2004:35]. В конце 80-х – начале 90-х гг. в дидактике наметилось четыре основных типа целей обучения:

1. Определение *цели через содержание изучаемого материала* (изучить тему, теорему, параграф, главу и пр.). Такая постановка цели хотя и ориентирует учителя на конкретный результат, но не дает возможности продумать отдельные этапы процесса обучения на уроке, его конструкцию.

2. Определение целей через *деятельность учителя*: ознакомить, показать, рассказать и пр. Такие цели не предусматривают достижения конкретных результатов: что должно быть достигнуто в процессе обучения, каков будет уровень знаний, общего развития.

3. Определение целей через *внутренние процессы развития учащихся* (интеллектуальное, эмоциональное, личностное и т.п.): сформировать интерес, развить познавательную активность, сформировать умения и пр. Цели такого типа слишком обобщены и их выполнение практически невозможно контролировать.

4. Определение целей через *организацию учебной деятельности* учащихся на уроке: решить задачу, выполнить упражнение, поработать самостоятельно. Такие цели хотя и ориентируют на организацию активной познавательной деятельности учащихся, однако не всегда могут дать ожидаемый результат.

«Чем четче определена цель, тем лучше, тем эффективнее учебно-воспитательный процесс», – указывает В.А.Тестов [Тестов 2004:37].

Цели обучения – *одна из основных категорий методики*, которая характеризует учебный предмет с точки зрения причины его включения в учебный план. В «Словаре-справочнике по методике преподавания русского языка» М.Р.Львова отражена традиционная характеристика целей обучения: «Цели обучения русскому языку – одно из основных понятий методики. Они состоят в *воспитании уважения и любви к родному, русскому, языку*, в раскрытии его роли в развитии культуры, науки, производства, в воспитании людей; в познавательной, учебной деятельности школьников – без знания языка, без овладения основными языковыми умениями (речь-говорение, аудирование, письмо, чтение) невозможно успешное обучение в школе. Цели обучения русскому языку состоят также в овладении самостоятельной устной и письменной речью в ее разновидностях, в умении ясно, правильно, выразительно излагать свои мысли, знания; в познании закономерностей функционирования русского языка, в овладении его понятиями, его ресурсами, в знании его структуры, его норм и пр.; в развитии мышления, умения обобщать, абстрагировать с помощью языковых средств, в расширении общей культуры, общего кругозора учащихся. *Степень овладения языком есть важнейший показатель общего интеллектуального развития челове-*

ка. Только полнота понимания целей обучения русскому языку обеспечивает реализацию учебно-воспитательных возможностей русского языка как учебного предмета» [Львов1999:261]. «Цель урока русского языка, – отмечает М.Р. Львов, – один из важнейших его компонентов. Это четкое определение того, к чему стремится учитель, организуя урок. Учителя нередко затрудняются в *формулировании цели урока*, что отрицательно сказывается на единстве урока, его направленности. Обычно определяют *воспитательную цель*: например, добиться повышения познавательной самостоятельности, воспитывать любовь и уважение к родному языку; *познавательную цель*: добиться усвоения таких-то понятий, закономерностей, правил. Цель урока состоит также в формировании *умений и навыков*, что обычно намечается не на каждый отдельный урок, а на серию уроков. В конце урока подводятся итог достижения поставленной цели: достигнута ли познавательная цель урока, что нового усвоено, какие умения заложены на уроке, как воспитывались самостоятельность, трудолюбие, внимание, действительно ли урок прошел как образец богатства и выразительных возможностей родного языка, формировалась ли личность ученика на этом уроке и т.п. Цель урока и ее достижение всегда учитываются при анализе урока директором, завучем и при оценке урока» [Львов 1999:261-262].

В учебниках по методике преподавания русского языка предлагается разделение целей на общедидактические (общепредметные, которые реализуются всеми школьными предметами) и частнометодические (специальные, вытекающие из особенностей русского языка как учебного предмета) [Баранов 1990:31-62].

На уроках русского языка реализуются следующие общедидактические (или общепредметные) цели: *образовательные, развивающие и воспитательные*.

В процессе обучения русскому языку возможно включение таких структурных элементов воспитания, как эстетическое, морально-этическое, трудовое воспитание и т.д. Для воспитания учащихся используются общие сведения о языке, дидактический материал, служащий для целей обучения (тексты упражнений учебника, диктантов и изложений, темы сочинений, материалы, подбираемые учителем из жизни школы, страны). Важно организовать деятельность по сбору материала на патриотические, морально-этические

и другие темы. Заслуживает внимания следующее утверждение авторов учебника «Методика преподавания русского языка в школе» под редакцией М.Т.Баранова: «Объединяя в учебном процессе обучение и воспитание, учитель должен постоянно помнить о том, что центральной задачей урока является сообщение знаний и формирование умений и что воспитательная работа должна органически вплестаться в его ткань» [Баранов 2000:36].

На уроках русского языка происходит развитие *логического мышления* обучающихся, т.е. формирование у них системы таких мыслительных операций, как анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение, классификация, систематизация. По мнению авторов «Методики преподавания русского языка в школе» под редакцией М.Т.Баранова, логическое мышление в процессе овладения знаниями о русском языке проявляется в следующих умениях:

- *выделение главного, существенного в языковом явлении;*
- *установление сходства и различия между языковыми явлениями;*
- *группировка, классификация языковых явлений по определенному основанию;*
- *формирование обобщающих выводов;*
- *установление истинности или ложности тех или иных утверждений.*

Указанные умения важны в процессе речевого выбора – выбора точного слова, выбора подходящей синтаксической конструкции, выбора стиля общения и типа речи. Развитие интеллекта не исчерпывается лишь развитием логического мышления. К сожалению, в методике интеллектуальное развитие сводится к развитию логического мышления средствами языка. Между тем в структуре интеллекта выделяется не только логическое, но и образное мышление, чувство языка (языковая интуиция), а потому, развивая мышление средствами языка, следует иметь в виду все когнитивные способности мозга и особенности речевой деятельности.

Развитие речи сопряжено с развитием памяти, поскольку для эффективной речевой деятельности надо запоминать написание многих слов, обогащать словарь, помнить значения слов. Важно удержать в памяти и быстро извлекать из нее большое количество речевых оборотов, которые мы используем, почти не задумываясь, в типичных ситуациях общения.

С развитием речи развивается и сфера нравственности, чувств и эмоций. Нравственное просвещение невозможно без слова. Эмоциональное развитие личности также связано с развитием речи, а именно с развитием таких сторон языковой способности, как чувство языка, языковая интуиция, восприимчивость к выразительности речи, к оттенкам поэтической речи, к тонким нюансам многозначности слова.

О волевой сфере личности при обучении как-то забывают. Но ведь язык и речь выполняют так называемую прагматическую функцию (функцию речевого воздействия), т.е. с помощью слова в процессе общения человек добивается своих прагматических целей. Сила воздействия слова на поступки людей так велика, что, обучая русскому языку, следует обращать внимание и на развитие волевых качеств личности. Важно вырабатывать умение убеждать и доказывать, просить и отказывать, прощать и соглашаться, вести дискуссию, идти на компромисс в ходе общения.

Курс русского языка имеет *познавательно-практическую направленность*. Он дает знания о языке и речи (познавательная сторона предмета) и способствует формированию языковых и речевых умений (практическая сторона предмета). В связи с этим выделяются *специальные* (частнометодические) цели обучения русскому языку: познавательные цели, практические цели, в том числе коммуникативные.

Методисты выделяют три основные познавательные цели обучения русскому языку:

– формирование у школьников лингвистического мировоззрения (учащиеся должны знать о роли языка в жизни общества, о причинах его появления, о развитии языка и изменениях в нем, о системном характере языка, о месте русского языка среди других языков и о его функциях в современном мире);

– вооружение учащихся основами знаний о языке и речи (учащиеся овладевают знаниями о русском языке, его устройстве и функционировании в речи; изучаются все стороны языка (фонетика, лексика, словообразование, морфология, синтаксис) и речи (ее текстовой основы стилей, типов организации высказывания; ее устная и письменная формы), нормы литературного языка);

– эстетическое воспитание учащихся средствами русского языка как учебного предмета (предполагает формирование у школьников

эстетического чувства, т.е. представления о прекрасном в языке и речи. Средствами воспитания прекрасного являются прежде всего тексты художественных произведений и их отрывки, упражнения, позволяющие осознать богатство языковых средств, их экспрессивность, уместность использования и выразительность языковых средств).

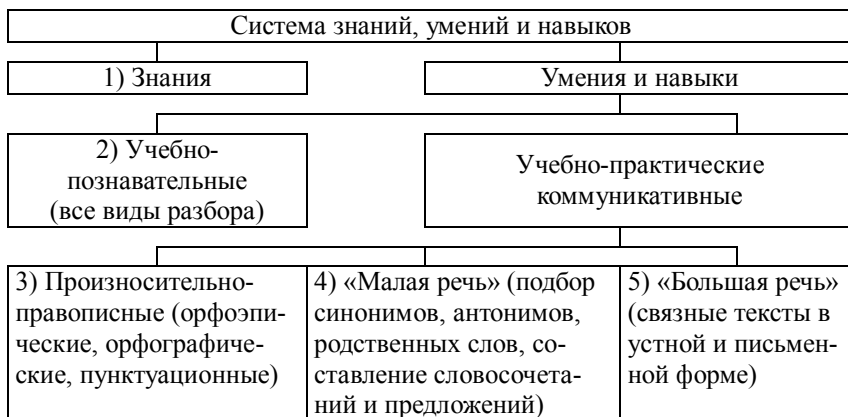
Практические цели обучения русскому языку, в том числе коммуникативные, предполагают формирование орфографических и пунктуационных умений и навыков (учащиеся должны «видеть» в словах орфограммы, структурно-смысловые отрезки в предложении, которые необходимо выделить знаками препинания; правильно писать слова с изученными орфограммами и правильно составлять изученные знаки препинания, самостоятельно устранять орфографические и пунктуационные ошибки); вооружение учащихся нормами литературного языка (фонетическими, лексическими, грамматическими (морфологическими и синтаксическими)); развитие умения связно излагать свои мысли (особое внимание уделяется обучению учащихся монологической речи, т.е. умению создавать тексты разных стилей). Содержание работы по обучению связной речи отражено в специальном разделе программы по русскому языку для каждого класса – «Развитие связной (устной и письменной) речи учащихся»; напомним, что базовые речеведческие понятия: «текст», «стиль», тип текста и коммуникативные умения. Лингвистическая дихотомия *язык – речь* предопределяет стратегию изучения языковой теории в соотношении с процессом развития речи. Среди понятий лингвистики речи указывают такие, как стили, типы речи (описание, повествование, рассуждение), текст.

Приведенная классификация обучающих целей носит общий характер. Некоторые методисты считают, что для практического применения необходима более детальная классификация, основу которой составляет система знаний, умений и навыков, которую осваивают учащиеся, обучаясь русскому языку.

Л.Н.Ротова полагает, что эта система задается двумя основными видами мыслительной деятельности – познавательной и продуктивной. Познавательная деятельность направлена на усвоение готовых знаний и на применение полученных знаний при разборе готовых языковых и речевых единиц. Продуктивная деятельность совершается самим учеником, когда он самостоятельно применяет те или иные языковые единицы [Ротова 2003:11].

Система знаний, умений и навыков представлена автором в таблице 8:

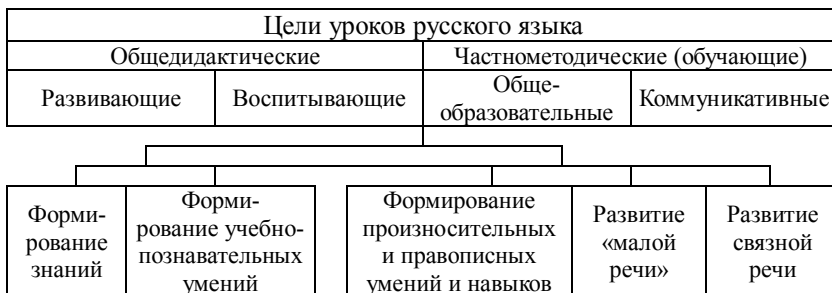
Таблица 8



Полная система целей уроков русского языка представлена Л.Н.Роговой в виде таблицы 9.

Таблица 9

Цели уроков русского языка



Заметим, что цель школьного курса состоит в изучении языка и развитии речи, развитии языковых способностей. Достижение цели возможно при решении следующих задач:

– *формировать знания о системе языка и его нормах, вырабатывать умения применять их в собственной речевой практике (языковая коммуникация);*

– *совершенствовать все виды речевой деятельности для полноценного общения в различных жизненных ситуациях (речевая компетенция).*

Обучающиеся овладевают грамматикой и ее стилистическими ресурсами; в процессе обучения русскому языку у них формируются навыки правописания, обобщаются знания о системе языка, о нормах речи, происходит формирование индивидуального стиля речи, коммуникативной компетенции, прежде всего стилистической и культурно-речевой.

В методической системе компонент «цели обучения» связан с компонентом «содержание обучения», в которое входит изучение языка как системы функционирующих единиц в единстве их форм, значений и функций; освоение языка во всех его функциях (языковая компетенция) и развитие всех видов речевой деятельности для межличностного общения и осуществления коммуникации в обществе (коммуникативная компетенция).

Развитие речи рассматривается как процесс развития всех компонентов языковой способности (фонетического, лексического, грамматического, семантического), развития чувства языка и творческого отношения к слову. В этом процессе совершенствуется механизм речевой деятельности и осуществляется развитие языковой личности в целом. Содержанием процесса речевого развития является формирование коммуникативной и языковой компетенции учащихся. Развитие речи – это и результат обучения русскому языку во всех его функциях (коммуникативной, функции познания и мышления, эмотивной, прагматической и т.д.).

Так, например, один и тот же исходный текст для изложения может способствовать развитию речи всех компонентов языковой системы. Урок развития речи «Изложение по тексту К.Осипова “Суворов”» может включать в себя следующие составляющие анализа: анализ жанра, композиции (плана текста, его схемы строения), характеристика специфических языковых средств.

СУВОРОВ

Суворов был ниже среднего роста, сухощав, немного сутуловат. Лицо его отличалось чрезвычайной выразительностью. Лоб – высокий, глаза – большие, голубые, искривившиеся умом и энергией. Вся фигура, взгляд, слова, движения – все отличалось живостью и проворством; не было той солидности и важности, которые его современники привыкли считать обязательным признаком крупного деятеля.

Во всех своих привычках Суворов был необыкновенно скромн. Не говоря уже о предметах роскоши – картинах, дорогих сервизах, нарядах, он лишил себя даже элементарного комфорта. Спал он на покрытой простыней охалке сена, укрываясь вместо одеяла плащом. Вставал в 4 часа утра, причем слуге велено было тащить его за ногу, если он проспит. Шубы, перчаток никогда не носил. Ездил он всегда в простой таратайке, пользовался самой простой мебелью. Пуще всего боялся изнеженности. «Чем больше удобства, тем меньше храбрости», – говаривал Суворов. Он считал необходимым поддерживать физическую и духовную стороны человека в постоянной готовности к лишениям и опасности.

Суворов был одним из самых образованных русских людей своего времени. Он изучил математику, историю, географию; владел немецким, французским, итальянским, польским, турецким и финским языками, был основательно знаком с древней и новой литературой. Военная эрудиция его изумительна. Он проштудировал все важнейшие военные книги, начиная с древних авторов вплоть до своих современников. Ум Суворова не знал отдыха. Страстная любознательность сочеталась в нем с огромной жаждой деятельности. «Истинно не могу утолить пожара в душе моей», – воскликнул однажды Суворов.

Военное дарование – та сторона его облика, в которой наиболее ярко отразилась его интеллектуальная и волевая мощь. Суворов еще при жизни стал легендой. Он со своими «чудо-богатырями» не знал поражений. Его имя и сегодня хранится в памяти каждого русского человека.

(По К.Осипову)

Анализ текста

1. Данный текст взят из научно-популярной книги, в которой излагается биография великого русского полководца. В нем сочетаются информативность, стройность, логичность построения, свойственные научной прозе, с изобразительностью, эмоциональностью, оценочностью, присущими художественной речи.

Жанр текста – портретная характеристика героя.

1. Текст о Суворове имеет четкую композицию: состоит из основной части (первые три абзаца) и заключения (4 абзац). При логическом анализе текста обнаруживается его структурная не-

полнота – в нем нет вступительной части. Тем не менее, существующие части связаны между собой сквозной идеей: изображением яркой индивидуальности Суворова, его сосредоточенности на великой цели – служении России ратным трудом.

<u>2. План текста</u>	<u>Схема строения текста</u>
1. В нем отличались живостью и проворством	<i>Описание предмета</i>
2. Во всех привычках Суворов был необыкновенно скромнен	<i>Рассуждение-объяснение</i>
3. Он был одним из самых образованных русских людей	<i>Рассуждение с обоснованием оценки своего времени</i>
4. Суворов еще при жизни стал легендой	<i>Оценка</i>

В первом абзаце описывается внешность Суворова. Эта часть текста строится по типу описания предмета. Среди признаков, характеризующих внешность Суворова, особое внимание уделим тем, которые «работают» на основную мысль текста, подчеркивают индивидуальность героя: «глаза, искрившиеся умом и энергией», живость и проворство в движениях, словах и взглядах, отсутствие солидности и важности во всей фигуре.

Во втором абзаце говорится о спартанском образе жизни великого полководца. Эта часть текста по типу речи представляет собой рассуждение. Сначала высказывается тезис «во всех своих привычках был необыкновенно скромнен и лишал себя элементарного комфорта», затем эта мысль конкретизируется через характеристики привычек Суворова: спал (на чем?), укрывался (чем?), вставал (когда?), не носил (чего?), ездил (на чем?), пользовался (чем?). Далее приводится аргумент, объясняющий, почему он вел такой образ жизни: боялся изнеженности, готовился к лишениям и опасности.

Третий абзац, построенный по типу рассуждения, начинается с оценочного тезиса («Суворов был одним из самых образованных русских людей своего времени»). Справедливость тезиса подтверждается рядом фактов: изучил математику, владел немецким, знаком с древней и новой литературой, проштудировал военные книги. Затем дается высокая оценка его ума, любознательности, жажды деятельности.

В четвертой, заключительной, части текста дается оценка Суворова как полководца.

4. Объясните:

1) правописание слов, раскройте скобки:

(не)много, пр...ворство, с...лидность, (не)говоря, с...рвиз, к...мфорт, плащ...м, (ни)когда, поддерживать, опас...ности, образован...ый, француз...кий, воен...ый, (в)плоть до современ...иков, истин...о, инт...л...ектуальная, мощ..., ещ...;

2) с какой целью автор использует разговорные слова **говаривал, нуще, таратайка**;

3) с какой целью автор в первом и втором абзацах ввел слова **с не** (**немного, не было, не говоря о ...**, **перчаток... не носил**);

4) почему в тексте (см., например, первый абзац) используются преимущественно существительные и прилагательные;

5) как вы понимаете значение слов «эрудиция», «легенда»;

6) разберите по членам предложения: *«Лоб – высокий, глаза – большие, голубые, искрившиеся умом и энергией. Вся фигура, взгляд, слова, движения – все отличалось живостью и проворством».*

Данный текст может быть предложен и как итоговый, контрольный, для определения результатов обучения русскому языку во всех его функциях.

Обучение русскому языку базируется на учете закономерностей усвоения речи, на данных наук, изучающих речь и законы ее становления и развития. Методы обучения родному языку одновременно являются и методами речевого развития. Важно определить соотношение рецептивно-репродуктивных и продуктивных методов речевого развития.

Занятия по развитию речи должны выполнять интегративную и координирующую функции между уроками родного языка, иностранного языка и уроками литературы. Внеклассная работа по русскому языку (конкурсы, олимпиады, дебаты, выпуск газет, поисковая краеведческая работа и т.д.) формирует речеведческие навыки, в конечном счете, – личность, помогает процессу ее социализации [Архипова 2005].

Для современного этапа развития методики преподавания русского языка характерны новые подходы к определению целей обучения. Вводится понятие «компетенция». В школе специаль-

ными целями преподавания русского языка считаются формирование языковой, коммуникативной и лингвистической компетенции учащихся [Программы общеобразовательных учреждений 1999:4]. Компетентностный подход признан в настоящее время одним из оснований модернизации российского образования. В основу содержания образования необходимо заложить «ключевые компетентности», которые и представляют собой конкретизированные цели образования [Концепция модернизации российского образования 2001; Стратегия модернизации содержания общего образования 2001:12-14].

Рассматриваемые понятия позволяют отразить достижения современной лингвистической науки: теории речевой деятельности, коммуникативной лингвистики, когнитивной лингвистики, которая объясняет механизмы усвоения языка и предлагает системное его описание.

Введение названных выше понятий имеет теоретическую предпосылку: позволяет разграничить такие понятия, как «язык», «речь», что в практике обучения русскому языку представляется весьма важным. Введение понятия «компетенция» позволяет более точно определить цели обучения, выявить уровень владения языком. «Под компетенцией в современной методике понимается совокупность знаний, умений и навыков, которые формируются в процессе обучения русскому языку и которые обеспечивают овладение им, и, в конечном счете, служат развитию личности школьника», – таково толкование понятия «компетентность», данное Е.А.Быстровой, с которым нельзя не согласиться. Далее Е.А.Быстрова указывает, что «исходя из такого понимания компетенций, описание их включает в себя: 1) знания, которые должны быть усвоены; 2) умения и навыки, которые в соответствии с деятельностью подходом должны быть сформированы» [Быстрова 2003:36].

Полагаем, что в системе образования цели обучения решают и задачи воспитания. Преподавая русский язык, мы развиваем личность обучающегося, его интеллектуальные и творческие способности. Поэтому цели обучения русскому языку включают цели, которые должны быть достигнуты в развитии личности школьника.

4.2. Развитие компетенций в теории и практике преподавания русского языка

В теории и практике преподавания русского языка выделяются компетенции (заметим неоднозначность их толкования): языковая, лингвистическая, коммуникативная (некоторые исследователи, например, Е.А.Быстрова, выделяют также культуроведческую (лингвострановедческую, этнокультуроведческую, социокультурную) компетенцию [Быстрова 2003:36]). В системе образования целью становится не только усвоение знаний и формирование умений, но и развитие личности обучающегося, его интеллектуальных, творческих способностей, т.е. важными становятся цели, которые должны быть достигнуты в процессе развития *личности обучающегося*.

Языковая компетенция – это способность обучающихся употреблять слова, синтаксические конструкции в соответствии с нормами русского литературного языка. По мнению лингвистов, «уже в 5–6 лет родным языком дети практически владеют» [Быстрова 2003:36]. В связи с этим в преподавании русского языка речь идет не столько о формировании, сколько о совершенствовании языковой компетенции. В школе на уроках русского языка расширяется активный лексический запас учеников, пополняется фразеология, обогащается грамматика: усваиваются морфологические нормы, нормы построения разных синтаксических структур, в том числе синонимичных.

Иногда термин *лингвистическая компетентность* в методике преподавания русского языка рассматривается как синоним термина *языковая компетентность*. Так, эти термины не разграничиваются в методике преподавания иностранных языков. Считаем, что разграничение этих двух терминов перспективно. Лингвистическая компетентность предполагает не только знание основ науки о русском языке, усвоение комплекса лингвистических понятий, но и формирование представлений «о том, как русский язык устроен, что и как в нем изменяется, какие ортологические аспекты являются наиболее острыми» [Шанский 1993:7]. Знание истории науки о русском языке, о ее известных ученых также свидетельствует о лингвистической компетенции учащихся. Н.М.Шанский писал: «О математике, физике, химии, биологии

как науках учащиеся, выходя из школы, имеют известное представление, знакомы с видными учеными в соответствующей области, их открытиями и работами, русистика же для них сплошная terra incognita» [Шанский 1993:7].

Формирование учебно-языковых умений и навыков – это то, что предполагает лингвистическая компетенция. Используя классификации М.Т.Баранова, перечислим группы умений: опознавательные умения (опознать звуки, буквы, части слова, морфемы, части речи и т.д., отличать одно явление от другого); классификационные умения (делить языковые явления на группы); аналитические умения (производить фонетический, морфемный, словообразовательный, морфологический, синтаксический, стилистический разбор) [Баранов 1993:36-38]. Выделение лингвистической компетенции представляется важным для осознания познавательной (когнитивной) функции предмета «русский язык». Лингвистическая компетенция связана с познавательной культурой личности обучающихся, обеспечивает развитие их логического мышления, воображения, памяти. Можно быть компетентным в лингвистическом и языковом отношении. Достаточно ли этого? Нет. Нужно научиться использовать эти знания и умения в конкретных условиях общения, коммуникации (коммуникативной ситуации).

Коммуникативная компетенция – это способность понимания программ речевого поведения кого-либо, порождения собственных программ «адекватно целям, сферам, ситуациям общения» [Митрофанова, Костомаров 1990:19]. Некоторые ученые в понятие коммуникативной компетенции включают следующие показатели:

- *осведомленность в лингвистической теории, осознание ее как системы правил и общих предписаний, регулирующих употребление средств языка и речи;*
- *знание речеведческой теории, владение основными видами речевой деятельности;*
- *владение основными языковыми (опознавать, классифицировать и т.п.) и речевыми (выбирать, актуализировать и т.п.) умениями;*
- *способность анализировать речевую ситуацию и в соответствии с ней выбирать программу (вербальную и невербальную) речевого поведения* [Печенова 2003:27].

Среди собственно коммуникативных умений и навыков укажем следующие: выбор языковой формы, адекватной речевой ситуации, способ выражения в зависимости от условий коммуникативного акта. Выделяют компоненты ситуации, определяющие выбор слов и грамматических единиц:

- *тип взаимоотношений между собеседниками (официальный / неофициальный), социальный статус говорящих;*
- *место общения;*
- *цель и намерения говорящего (например, приказ отличается от выражения радости и т.д.).*

Заметим, что особый интерес обучающиеся проявляют к эмоциональной функции языка, так как иногда затрудняются в выборе слов, чтобы выразить свои чувства; когда обсуждение принимает дискуссивный характер, они часто не владеют приемами убеждения, умением корректно обосновать свое мнение. Управлять речевыми действиями позволяет, например, овладение грамматическими средствами убеждения (формами модальности, коннотативными суффиксами, структурой риторических восклицательных и вопросительных предложений и т.п.). Сказанное позволяет еще раз подчеркнуть, что формирование коммуникативных умений и навыков возможно лишь на базе лингвистической и языковой компетенции.

Укажем, что сегодня особо значимо формирование коммуникативной компетенции. В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» Правительства Российской Федерации особо подчеркивается необходимость формирования коммуникативности, способности к сотрудничеству. Это связано прежде всего с тем, что сегодня именно учебные заведения призваны развивать способности обучающегося реализовать себя в динамичных социально-экономических условиях. Выпускник учебного заведения должен быть коммуникабелен, должен владеть культурой слова, устной и письменной речью в различных общественных сферах применения языка.

В настоящее время обострен интерес к культуруносной (кумулятивной) функции языка, обучение русскому языку становится средством приобщения к национальной культуре. Изучая русский язык, мы развиваем культуроведческую (этнокультуроведческую) компетенцию, которая обеспечивает формирование русской языковой картины мира, овладение русским речевым этикетом.

4.3. Концептная методика в русле контекстно-компетентностного подхода

В связи с внедрением в образовательный процесс компетентностного подхода все больший интерес вызывает *концептная методика*. *Концептная методика* – это теория и практика обучения оптимальным средствам введения в культуру (систему смыслов) сквозь призму языка современного ученика как языковой личности, носителя индивидуальной картины мира [Мишатина 2005:6]. Концептная методика предполагает целенаправленное постепенное «восхождение» обучающегося как культурно-языковой личности от фрагментированного знания к концептуально-обобщенному. Решая комплексные лингвокультурологические задачи (языковые и речевые), ученик незаметно вовлекается в процесс выработки новых смыслов, согласованных с «вечными», традиционными для России и русской культуры ценностями. Особенно важна ориентация на смыслы, прогнозирующие будущее. Таким образом, в процессе выполнения обучающимися лингвокультурологических задач наблюдается синтез восприятия информации и личного речевого творчества.

Предлагаем несколько лингвокультурологических задач, направленных на воспитание чувства социальной ответственности и гражданского долга.

Задание 1. На основании пословиц сделайте вывод об отношении русского народа к лени. Какие из пословиц вам кажутся наиболее образными и почему? Подберите как можно больше синонимов к глаголу *лениться*. Подумайте, когда могла возникнуть фраза *Работа не волк, в лес не убежит*. Русский историк В.О.Ключевский писал, что у русской души два начала: ленивое лежание и молниеносная деятельность. Какими факторами вы объясняете эту «загадку» русской души? Оформите свои мысли в виде письма к другу-иностранцу.

1) Лень мужика не кормит. 2) Труд мужика кормит, а лень портит. 3) Лень к добру не приведет. 4) У него лень за пазухой гнездо свила. 5) Где работано, там и густо, а в ленивом доме пусто. 6) От лени мохом оброс! 7) Ленивый сидя спит, лежа работает. 8) Лень прежде него родилась (об очень ленивом). 9) Я еще в пеленках, а лень моя с теленка.

Задание 2. Готовы ли вы согласиться с «диагнозом», поставленным русскому народу историком и писателем? Что бы вы еще добавили к характеристике русского человека как работника? Согласны ли вы, что в России формуле «работай и зарабатывай» предпочитается формула «жила бы страна родная, и нету других забот»? Есть ли сегодня у «племени младого, незнакомого» внутренняя установка на работу «тяжем»?

В.Ключевский: «Мы работаем не тяжем, а рывом», – хотя рыв часто могучий. Равномерной методичности, настойчивости, внутренней дисциплины – болезненнее всего не хватает русскому характеру, это, может быть, главный наш порок... Мы часто не собраны всей нашей волей к действенному стержню. Да и самой-то воли порой не хватает.

Задание 3. Подберите синонимы к слову *богатство* (обеспеченность, зажиточность). Принимаете ли вы формулу «Быть богатым безнравственно»? Каким вы представляете идеал национального предпринимателя? (В «Словаре русской культуры» Ю.С.Степанова названы следующие составляющие идеального современного предпринимательства: «дело» человека как его призвание, его миссия на земле, его духовная задача; сознательное отношение к «делу».) На основе мотивирующего образа («внутренней формы слова») назовите соответствующий ему социальный концепт:

- 1) «получение благ свыше, не предусматривающее никакой личной активности»;
- 2) «соединение идеи имущественной умеренности с идеей самоограничения в потреблении»;
- 3) «отсутствие нужды, возможность не печься (не заботиться) о насущном, беззаботность»;
- 4) «то, что делает богатым».

Для справок: *благополучие, достаток, обеспеченность, богатство.*

Задание 4. Познакомьтесь с афоризмом, принадлежащим Джону Кеннеди (1917–1963) – 35-му президенту США в 1961–1963 гг. Напишите о своем отношении к Родине. Какой бы вы хотели ее видеть и в чем видите свой долг перед ней?

«Не спрашивай, что твоя Родина может сделать для тебя, спроси себя, что ты можешь сделать для своей Родины».

Задание 5. Познакомьтесь с высказыванием А.П.Чехова, отражающим его настроение после возвращения с Сахалина в 1890 г. Близки ли вам рассуждения писателя? Для вас любовь к родине – это инстинктивное чувство и / или ... («действие ясного рассудка» – Н.М.Карамзин; «реальная душевная сила, требующая организации, развития и культуры» – А.Н.Толстой; «желание делать добро» – Н.А.Добролюбов и т.д.). Напишите, в чем, по-вашему, выражается любовь к родине. Согласны ли вы, что патриотизм – «чувство самое стыдливое и деликатное», о котором «не кричат на всех перекрестках» (В.А.Сухомлинский)?

«Хорош Божий свет. Одно только не хорошо: мы. Как мало в нас справедливости и смирения, как дурно понимаем мы патриотизм! Пьяный, истасканный забулдыга-муж любит свою жену и детей, но что толку от этой любви? Мы, говорят в газетах, любим нашу великую родину, но в чем выражается эта любовь? Вместо знаний – нахальство и самомнение паче меры, вместо труда – лень и свинство, справедливости нет, понятие о чести не идет дальше “чести мундира”... Работать надо, а все остальное к черту».

Задание 6. Как вы понимаете выражение *просвещенный патриот*? Какое значение имеет слово *просвещенный*? Исходя из трех сущностных характеристик человека как существа мыслящего, чувствующего и действующего, попытайтесь представить развернутый портрет просвещенного патриота.

- 1) Просвещенный патриот думает (о чем? как?)...
- 2) Просвещенный патриот чувствует (что? почему?)...
- 3) Просвещенный патриот действует (как? с какой целью?)...
- 4) Для него Россия – не точка на географической карте, а....

Для справок: В словаре В.И.Даля *просвещенный человек* – «современный образованием, книжный, читающий, с понятиями об истине, доблести и долге». *Просвещать, просветить* – «даровать свет умственный, научный и нравственный, поучать истинам и добру, образовать ум и сердце».

Среди учебно-методических пособий, содержащих интересные материалы по лингвокультурологии, – пособие Л.Н.Мишатиной [Мишатиная 2004].

Воспитание языковой личности как субъекта национальной культуры находится в центре внимания современной системы образования и воспитания. «Русский язык» как предмет духовный,

мировоззренческий способствует формированию системы взглядов на природу и общество, воспитанию гражданина.

Формирование культуроведческой компетенции в преподавании русского языка предполагает познание национальной культуры своего народа, осознание значимости родного языка в жизни народа, развитие национального самосознания обучающегося, умения жить в многонациональной стране.

Конечно же, может возникнуть вопрос, насколько целесообразно вводить понятие *компетенции* в методику преподавания русского языка. Считаем, что введение этого понятия отражает современные особенности в развитии отечественной лингвистики, является следствием теоретического осмысления целей преподавания русского языка, позволяет определить эти цели с учетом многообразия функций языка (когнитивная (познавательная) функция языка реализуется в лингвистической компетенции, коммуникативная функция – в коммуникативной компетенции, культуруносная (кумулятивная) – в культуроведческой).

Введение понятия компетенции позволяет более четко и точно определить цели и задачи обучения. Вот как, например, можно конкретизировать задачи преподавателя русского языка:

1) формирование лингвистической компетенции, которая включает в себя овладение знаниями о языке как общественном явлении и развивающейся системе, об устройстве и функционировании русского языка, необходимыми сведениями о русистике; овладение умениями и навыками анализа явлений и фактов языка, формирование навыков оценки своей деятельности, полученных результатов, т.е. самоанализа, рефлексии;

2) совершенствование языковой компетенции, включающей овладение богатством самого языка, овладение всеми нормами языка, в том числе орфографическими и пунктуационными;

3) совершенствование коммуникативной компетенции, предполагающей не просто овладение различными видами речевой деятельности в разных сферах общения на основе речеведческих знаний, но и формирование коммуникативной культуры школьника;

4) формирование культуроведческой компетенции, включающей совокупность знаний о культуре русского народа, о его социально-культурных стереотипах речевого общения, в конечном счете, – развитие духовно-нравственного мира школьника,

формирование его национального самосознания и общероссийского гражданского сознания.

Введение понятия компетенции облегчает решение практических задач, например, проблем контроля знаний и умений. Так, понятие «владение языком» ограничивается, как правило, выявлением знания основных языковых категорий, явлений и правил, орфографической и пунктуационной грамотности учащихся. Считаем, что введение понятия компетенции позволит определить более четкие показатели для разработки измерителей уровня подготовки обучающегося по русскому языку, а в результате – значительно изменит всю систему контроля, учета и оценки этого уровня. Сегодня предлагаемые тесты по русскому языку, позволяющие дать оценку уровню владения языком, включают, как правило, задания для определения языковой и лингвистической компетенции, реже – коммуникативной компетенции.

Введение понятия компетенции позволит, в конечном счете, более точно, полно и в то же время конкретно определить:

- 1) *цели преподавания русского языка в школе;*
- 2) *содержание предмета «русский язык»;*
- 3) *цели конкретного урока;*
- 4) *критерии и уровни усвоения материала, владения языком.*

Традиционные подходы к определению целей обучения, а также новые, связанные с введением понятия компетенции, позволяют учесть многообразие функций языка; в перспективе способствуют корректировке системы контроля, учета и оценки уровня подготовки обучающихся русскому языку.

Глава 5. ЦЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «АКАДЕМИЧЕСКИЙ РИСУНОК»

5.1. Формирование творческих способностей студентов в процессе обучения академическому рисунку

Обучение студентов факультета искусств и дизайна основам академического рисунка предполагает решение целого ряда тесно связанных между собой задач: формирование мировоззрения и художественного вкуса, усвоение необходимых научных знаний и приобретение специальных технических навыков, развитие потенциальных творческих возможностей, способности к творчеству.

«До недавнего времени творческий процесс считался неуправляемой, независимой от сознания, произвольной деятельностью художника, характерной для искусства “диффузной”, “плохо организованной” системой. Проблема творческих способностей в области изобразительного искусства сложна еще и тем, что ее можно решать с позиций ряда наук: педагогики, психологии, физиологии, искусствоведения» [Зинченко, Стасевич 1989:5].

Исследования психологов и физиологов доказали, что восприятие, изучение и практическая работа неразрывны. Усвоение знаний, приобретение технических навыков и развитие творческих способностей разрывать, искусственно изолировать нельзя. Развитие должно проходить параллельно и одновременно с приобретением научных знаний и практических умений, взаимно дополняя друг друга. Сами по себе учебно-аналитические задачи рисунка должны предполагать и развивать творческие способности студентов, готовить их к самостоятельной творческой работе. Вместе с тем накопление творческого опыта должно стимулировать изучение и усвоение законов изобразительной грамоты. Это имеет отношение ко всем видам учебной работы, в том числе к рисованию с натуры. «Рисование, преследующее цель изучения и выявления свойств природы, действительно ведет к обогащению всех видов изобразительного искусства, так как оно дает художнику возможность приобрести все необходимые средства для правдивого выражения многообразных форм действительности. Сознательность и правдивость в работе над рисунком должны

быть основным требованием, предъявляемым педагогом к учащимся» [Учебный рисунок 1953:15-33].

Рисование с натуры состоит, по сути, в решении двух тесно связанных между собой задач: создании художественного образа в сознании рисующего и его техническом воплощении, что оправдано общей теорией творческого процесса, всей историей художественной педагогики. В ходе обучения изобразительному искусству иногда их разделяют, соответственно строятся теория и методика обучения изобразительному искусству, где, с одной стороны, осваиваются основы изобразительной грамоты и технические средства изображения, а с другой – решаются задачи художественного воспитания и творческого развития.

Исходя из самой природы искусства, академический рисунок следует рассматривать как учебно-творческий. Естественно, что цели формирования творческих способностей студентов в процессе преподавания курса «Академический рисунок» должны постоянно возрастать по мере накопления научных знаний и практических навыков. Это закономерно: чем больше знает и умеет студент, тем больше освободившегося времени и внимания он сможет уделить во время работы именно образному решению рисунка, творческой стороне дела. В процессе такой работы, собственно, и возможен разговор о творчестве в учебном академическом рисунке.

Ведущим предметом на факультете искусств и дизайна является рисунок, обучение которому невозможно без рисования с натуры. «Рисование с натуры – это метод объективного познания реального мира. Художник, прошедший школу академического рисунка, всегда стремится осознать то, что видит, дать ясную форму в изображении, ищет пути для наиболее точного и убедительного выражения своих чувств и мыслей» [Ростовцев 1995:219]. «Художественное восприятие – это целенаправленное психическое действие с чувственным познанием, связанным как со сложными процессами ощущения, мышления, анализа, так и со сложными процессами синтезирования различных впечатлений, которые мы получаем от реальной действительности. Художественное восприятие натуры и изображения – очень важный фактор учебно-познавательного процесса в рисунке. В психологическом акте восприятие является одним из факторов, объединяющим различные механизмы отраже-

ния в целесообразную функционально динамическую систему. Именно эта ее сторона и определяет педагогическую значимость художественного восприятия в познавательной деятельности человека» [Дроздов 2007:11].

Что касается формирования творческих способностей студентов в процессе обучения академическому рисунку, необходимо разобраться в самом понятии «творчество».

Творчество представляет собой деятельность, в результате которой человек создает новые, оригинальные произведения, имеющие общественное значение. Составным компонентом творчества является активное, исключительно целенаправленное отношение личности к процессу творчества. Особое значение приобретает также в процессе творчества самостоятельность в создании нового. В этой связи говорят о творческом отношении к той или иной деятельности.

Творчество, как «деятельность, порождающая нечто качественно новое, никогда ранее не бывшее» [БСЭ 1976:330], в популярном представлении обычно связывается с понятием «искусство». Творчество – это проявление продуктивной активности человеческого сознания, которое связано с необходимостью познания и преобразования окружающего мира или его отдельных явлений.

Поэтому, рассматривая, например, изобразительную деятельность в целом как творчество, можно, однако, говорить о той или иной степени творческого подхода в работе конкретного студента.

Если учебный процесс понимать как вид или род познания, то нераздельность учебы и творчества представляется не только очевидной, но и, более того, неизбежной. В процессе познания ширится интеллектуальный опыт, то, что вначале было творчеством, перестает им быть по мере усвоения правил деятельности мышления до автоматических или моторных навыков. Таким образом, «поле творчества» с накоплением опыта и профессионализма сужается, но зато усиливается его качественная сторона.

В сущности, учебные и творческие работы, как по заданию, так и по результатам различаются поставленной и выявленной в работе целью. «Для учебной работы целью может быть: анатомия, конструкция, пропорции, движение, диапазон тонально-цветового контраста, тонально-цветовой масштаб, изобразительные возможности материала и т.д. В творческой работе все перечислен-

ное как изобразительная задача, само собой разумеется, – это не цель, а средство. То, что художнику приходится с той или другой степенью напряжения решать ее, зависит от его профессиональной готовности и опыта (тренажа). Более того, мастер может (имеет право) даже пренебречь тем или иным натурным требованием во имя иных целей. Цель творческой работы – создание образа, произведения, художественной ценности. Вместе с тем учебная работа не исключает начал творчества: присутствие их неизбежно как элемент познавательной работы. Но не только. Творческое начало может быть инспирировано педагогом как целевая установка [Зинченко, Стасевич 1989:19].

Как и любая творческая деятельность, художественное творчество есть решение последовательно связанных задач. Причем эти задачи должны строго следовать одна за другой и в такой же последовательности решаться. Нарушение этой последовательности обычно ведет к обеднению творческого замысла, ослаблению выразительности изображаемого.

Создание, например, графической работы проходит следующие этапы, иными словами, состоит в последовательном решении следующих задач:

- 1) *обдумывание идеи картины;*
- 2) *создание первого эскиза;*
- 3) *выполнение рисунков, набросков, зарисовок для решения намеченного в эскизе;*
- 4) *завершение композиционного построения будущего произведения;*
- 5) *исполнение картины в рисунке;*
- 6) *первая тоновая раскладка;*
- 7) *выполнение последних рисунков, набросков, зарисовок и корректирование с их помощью изображенного в произведении;*
- 8) *окончательная тоновая проработка.*

Выявляя определенные стадии, этапы творческого процесса, следует отметить, что, как верно утверждает П.М.Якобсон, «выявление психологических этапов создания произведения искусства, по сути дела, является своеобразной реконструкцией этого процесса, который выступает в виде некоторой типической и обобщенной модели» [Якобсон 1971:17].

Приведенная последовательность работы над художественным произведением представляет собой лишь самую общую, приближительную схему. В реальности творческий процесс часто протекает значительно сложнее, больше ставится задач, задачи чаще варьируются в зависимости от конечного замысла и уровня мастерства художника. Но в любом случае творческий процесс является целостным процессом, отличается логичностью и завершенностью. Каждый этап работы над художественным произведением есть, в сущности, звено, которое, соединяясь с другими звеньями (этапами), образует единую цепь – целостный творческий процесс создания картины.

Творчество есть напряженная работа. Все самые великие, замечательные произведения изобразительного искусства являются результатом огромного, подчас тяжелого труда. Достаточно вспомнить процесс создания картин (огромное количество эскизов, натуральных зарисовок, длительных рисунков, этюдов) Рембрандта, Леонардо да Винчи, А.Дюрера, Д.Энгера, В.И.Сурикова, И.Е.Репина, чтобы понять всю справедливость этих слов. Не правы те, кто считают творчество результатом вдохновения, способствующего созданию произведений без особого труда.

Вопрос о развитии творческого начала учебного процесса неразрывно связан с вопросом развития познавательной его стороны. «Творчество является процессом, в котором принимают участие все духовные силы человека, в т.ч. воображение, а также, обретаемое в обучении и на практике мастерство, необходимое для осуществления творческого замысла» [Философский словарь 1987:474].

Учебно-воспитательный процесс включает три направления: воспитательное, образовательное и обучающее. Соединяясь в единое целое, эти направления способствуют решению задач творческого развития. Необходимо отметить, что все эти направления должны проходить параллельно, дополняя друг друга. Отставание или пренебрежение каким-либо из них влечет за собой однобокость в обучении, дисгармонию в развитии, а в конечном итоге замедляет творческий рост. Наиболее частые случаи нарушения закона единства учебно-воспитательного процесса связаны с доминированием учебных или чисто творческих задач в обучении. Увлечение «школой», т.е. изучение ремесла искусства как такового без задач его творческого использования, ведет к форми-

рованию ремесленничества, не имеющего ничего общего с искусством. И, наоборот, чрезмерное увлечение «творчеством» приводит к неоправданным деформациям в рисунке и в конечном итоге – к отходу от реалистического изображения действительности. Приведем примерное содержание целей при обучении студентов академическому рисунку.

5.2. Цели учебного и творческого рисунка в процессе преподавания курса «Академический рисунок»

Таблица 10

Сопоставление (формулировка) целей учебного и творческого рисунка в процессе преподавания курса «Академический рисунок»

<i>Цели</i>	<i>Обучающие цели</i>	<i>Развивающие цели</i>	<i>Воспитательные цели</i>
Формулировка целей учебного рисунка	<ul style="list-style-type: none"> - изучение правил графического изображения и объективных законов построения формы природы и передачи их на плоскости; - овладение основами конструктивного построения и анализа формы предмета, композиционного размещения изображения на формате; - изучение законов светотеневой моделировки объекта; - освоение правил и законов линейной и воздушной перспективы, теории теней; - развитие умений работы над рисунком с натуры, по 	<ul style="list-style-type: none"> - овладение навыками самостоятельного творческого самовыражения, усвоение способов самостоятельного приобретения знаний, умений и навыков; - формирование высоких эстетических потребностей, развитие творческих способностей, самостоятельности мышления, художественно-образного воображения и т.д.; - развитие умений работы над рисунком с натуры, по памяти, воображению, представлению; - постижение принципов и методов 	<ul style="list-style-type: none"> - повышение культуры восприятия студентов; - формирование высоких эстетических потребностей; - воспитание эстетического отношения к реальной действительности; - воспитание духовно-нравственных качеств; - воспитание терпеливого и настойчивого отношения к учебе; - воспитание преодоления трудностей, связанных с освоением художественной грамоты;

<i>Цели</i>	<i>Обучающие цели</i>	<i>Развивающие цели</i>	<i>Воспитательные цели</i>
	<p>памяти, воображению;</p> <ul style="list-style-type: none"> - изучение пропорциональных соотношений и пластической анатомии фигуры человека и умение использовать теоретические знания на практике в учебном и творческом рисунке; - овладение методической последовательностью ведения академического рисунка; - изучение закономерностей природы; - овладение различными рисовальными материалами, техниками и приемами работы; - освоение всех видов рисования. 	<p>реалистического изображения объемной формы средствами рисунка;</p> <ul style="list-style-type: none"> - развитие творческих способностей на основе познания различных уровней художественного образа; - развитие творческого потенциала, познавательных способностей, вариативности мышления. 	<ul style="list-style-type: none"> - воспитание понимания общечеловеческих ценностей; - воспитание осознания социальной ответственности; - воспитание понимания ценностей мировой, отечественной, региональной культуры и искусства.
<p>Формулировка целей творческого рисунка</p>	<ul style="list-style-type: none"> - обучение основным законам, правилам, способам и средствам композиции творческого рисунка, формирование умений пользоваться выразительными средствами рисунка; - владение студентами структурной организацией художественного образа и системой 	<ul style="list-style-type: none"> - развитие творческих способностей, художественного мышления, творческого воображения, зрительной памяти, новизны, оригинальности и широты оперирования образами, пространственных представлений; - формирование умения последовательно работать над 	<ul style="list-style-type: none"> - воспитание эмоционально-ценностного, чувственного опыта поколений, выраженного в искусстве, и формирование эмоционально-ценностных критериев жизни; - воспитание культуры восприятия студентами произведений

<i>Цели</i>	<i>Обучающие цели</i>	<i>Развивающие цели</i>	<i>Воспитательные цели</i>
	<p>идейно-тематических и формально-пластических связей и зависимостей, на основе важнейших закономерностей построения художественного произведения, процесса его создания и восприятия;</p> <p>- научить студентов творческому подходу в решении художественно-творческих задач;</p> <p>- обучить студентов наблюдению жизни, определению в ней существенного, типичного, достойного отражения в искусстве, выражению идейного замысла произведения изобразительными средствами;</p> <p>- выработка системы понятий, относящихся к творческим изысканиям в работе над рисунком;</p> <p>- изучение характера связей всех форм в единой структуре отдельного произведения;</p> <p>- выявление типологии художественно-творческих решений на основе</p>	<p>произведением от эскиза до его завершения;</p> <p>- сформировать у студентов способности специальных методов мыслительной и художественно-практической деятельности, позволяющих трансформировать определенные, эстетически значимые смыслы в ценности художественно-творческой деятельности;</p> <p>- сформировать у студентов глубокое понимание законов, принципов, методов и средств художественно-творческого формообразования, дающих им возможность уверенно судить об эстетической и художественной полноценности произведений художественного творчества, проникать в сущность их гармонического строения, ясно осознавать механизмы воздействия таких произведений на эмоционально-чувствен-</p>	<p>искусства;</p> <p>- формирование высоких эстетических потребностей;</p> <p>- воспитание духовно-нравственных качеств;</p> <p>- воспитание терпеливого и настойчивого отношения к творческому процессу;</p> <p>- воспитание преодоления трудностей, связанных с созданием художественно-творческих произведений;</p> <p>- воспитание у студентов готовности к усвоению творческого подхода в освоении курса «Академический рисунок»;</p> <p>- воспитание понимания общечеловеческих ценностей;</p> <p>- воспитание осознания социальной ответственности;</p> <p>- воспитание понимания ценностей мировой, отечественной, региональной</p>

<i>Цели</i>	<i>Обучающие цели</i>	<i>Развивающие цели</i>	<i>Воспитательные цели</i>
	<p>анализа некоторых произведений искусства;</p> <p>- исследование проблем исторических и национальных стилей в изобразительном искусстве;</p> <p>- изучение специфики композиционных форм каждого жанра изобразительного искусства;</p> <p>- усвоение объективных и частных, специфических законов композиции, действующих в природе, обществе, в искусстве.</p>	<p>ную сферу восприятия человека;</p> <p>- привить студентам навыки творческой работы;</p> <p>- повышение познавательной активности, понимание выразительного языка художника, неразрывности связи содержания и художественной формы произведения.</p>	<p>культуры и искусства.</p>

Обучение рисунку, как и другим видам изобразительного искусства, является, по сути дела, одним из примеров проблемного обучения. Как известно, основная задача этой формы обучения состоит в формировании поисковой, творческой деятельности, в развитии самостоятельного продуктивного мышления, что также является обязательным условием обучения рисунку. Подобно проблемному, обучение академическому рисунку должно способствовать реализации двух основных целей:

1) развивать способность к творческому отношению в работе на основе индивидуального восприятия;

2) формировать необходимую систему знаний, умений и навыков.

Причем не следует принижать роль и значение умений и технических навыков работы, но рассматривать их как необходимое условие развития, поскольку навыки включаются во все виды деятельности, в том числе и творческой.

В приобретении технических навыков и умений решающее значение имеют мышление человека, его целенаправленность и воля. При длительном повторении движений руки по определен-

ному плану связь рука–глаз человека укрепляется, а со временем движения становятся автоматическими. Рисующий контролирует уже не столько сами движения, сколько их общий план, что и является конечной целью процесса выработки технических навыков. Однако задача обучения навыкам и умениям состоит не только в том, чтобы усвоить основы изобразительной грамоты и совершенствовать технические приемы работы, но и свободно ими оперировать во время учебно-творческой работы, совмещать выполнение учебных и творческих задач.

Таким же необходимым условием является постоянное приобретение знаний и творческого опыта. Между техническими возможностями, знаниями студента и его творческими способностями существует прямая связь. Новые технические возможности и творческий опыт позволяют решать очередные творческие задачи, т.е. способствуют дальнейшему совершенствованию в творческом рисовании.

Педагогическая проблема заключается в том, чтобы соединить интересы студентов с объективными закономерностями учебного процесса. При этом условием развития творческих способностей студентов на начальных этапах обучения рисунку является верная и своевременная ориентация студентов в вопросах основных направлений и целей обучения, способная определить общее, генеральное направление их развития. Однако сознательное творческое отношение каждого студента к учебной работе, в ходе которой возможно развитие творческих способностей, не может быть достигнуто путем разового воздействия или чисто административными мерами. Только благодаря постоянному руководству педагогического коллектива на протяжении всего периода обучения и в специальных условиях возможен этот процесс. Необходимо умелое сочетание методов развития творческих способностей и условий, в которых данные методы смогут оказать свое воспитательное и развивающее действие.

В организации восприятия и творческой направленности работы студентов роль педагога должна быть определяющей. Основной формой воздействия на сознание студентов в обучении рисунку является форма педагогической установки. Создание потребности студентов в творческой работе, а также руководство ими в соответствии с этапными задачами работы над учебно-

творческим рисунком – важнейшее условие развития творческих способностей.

Как известно, повседневное обыденное восприятие человека отличается от восприятия художника. В каждом отдельном случае характер восприятия определяется его целями, т.е. стремлением изобразить увиденное и прочувствованное.

Наблюдая объект будущего изображения, студенты под руководством педагогов замечают гораздо больше изобразительных и выразительных признаков – качеств предметов. Основная заслуга такого наблюдения, т.е. восприятия, организованного педагогом, заключается в том, что оно упорядочено, систематизировано и точнее отражает истинное состояние предметов изображения. В сознании студентов уточняется формирующийся художественный образ, они приобретают опыт наблюдений и отработывают индивидуальную методику, основанную на знании законов восприятия с учетом учебных и творческих задач рисования. Для будущих художников верно организованное восприятие, как и знание основных законов восприятия, является необходимым условием развития творческих способностей во время обучения, основой будущей художественно-творческой работы. Основываясь на данных современной науки, можно более аргументированно объяснить многие явления зрительного восприятия и механизмы человеческого зрения, о которых гениальные представители творческой элиты прошлого, художники-педагоги, теоретики искусства на протяжении столетий интуитивно догадывались или постигали их на эмпирическом уровне методом проб и ошибок. Всестороннее изучение и творческое использование потенциальных возможностей этих механизмов стало научной базой разрабатываемой нами методики совершенствования визуального восприятия начинающего художника.

5.3. Развитие визуального восприятия студентов на занятиях академическим рисунком

Значение визуального восприятия в изобразительной деятельности невозможно переоценить. Ощущение, восприятие и представление как звенья единого целостного процесса познания и отражения действительности теснейшим образом связаны между

собой и вместе с мышлением составляют структуру познавательных процессов. Методика формирования визуального восприятия в процессе обучения академическому рисунку студентов ФИиД не может строиться без учета индивидуальных различий в психофизиологических особенностях познавательных психических процессов студентов, качественного состава их способностей к изобразительной деятельности.

Уяснение научно-теоретического содержания и смысла, вкладываемых психологами в понятия предметности, целостности, структурности, константности, осмысленности, апперцепции, активности восприятия в целом и зрительного восприятия в том числе, дает нам возможность структурного анализа этих значимых для изобразительной деятельности качеств визуального восприятия с точки зрения потребностей учебной изобразительной деятельности. В учебном процессе задача педагога видится, прежде всего, в том, чтобы направить визуальное восприятие рисующих в профессиональное русло, объяснить те или иные механизмы зрительного анализатора, задействовав которые, можно увидеть натуру и изображение в соответствии со спецификой изобразительной деятельности и решаемыми учебными задачами. Активность, избирательность и направленность зрительного восприятия рисующих может не только оказывать существенное положительное влияние на целенаправленное восприятие выразительных качеств природы, но и иметь негативное воздействие в силу неадекватного использования в работе с натуры обыденных форм видения.

Особенностями, отличающими зрительное восприятие начинающего рисовальщика от профессионального глаза художника, являются: поверхностность зрительных впечатлений, неорганизованность визуального восприятия и некритичность оценки данных природы, неточность зрительных оценок и суждений, неустойчивость зрительного внимания, стихийность наблюдения у начинающих, неумение пользоваться таким природным даром, как подвижность глаза, избирательность и направленность зрения, привычка рисовать не по непосредственному наблюдению, а по знанию. Организация учебного процесса в рамках преподавания академического рисунка должна быть строго ориентирована на то, чтобы студенты имели возможность учиться воспринимать

учебную постановку и свою работу активно, целенаправленно, упорядоченно, в соответствии с задачами изобразительной деятельности, законами изобразительной грамоты и методикой ведения рисунка.

Анализ визуального восприятия в структуре познавательных психических процессов и в комплексе способностей к изобразительной деятельности позволил нам выделить исходные предпосылки формирования искомых профессиональных качеств художника. С точки зрения психологии восприятие является одним из познавательных психических процессов. Именно познавательные психические процессы дают человеку возможность получения знаний об окружающем мире и о самом себе. Формирование визуального восприятия художника как комплекса его изобразительных способностей немислимо вне практической, целенаправленно организованной изобразительной деятельности. Восприятие вместе с ощущением и представлением являются исходными формами чувственного познания мира. Изучение научных данных о природе способностей к изобразительной деятельности, выявление их структуры, специфики и области действия приводит нас к убеждению, что различным уровням способностей соответствуют и познавательные психические процессы разных уровней. Изобразительные способности опираются на зрительное восприятие, представление и зрительную память. Это обеспечивает рисующему возможность успешной работы с натуры, по представлению и по памяти. Творческие способности основываются на воображении и мышлении. К ним относятся: творческое воображение, фантазия, образное мышление.

Психофизиологической основой формирования способностей, лежащих в основе профессиональных качеств визуального восприятия художника, являются ощущение, восприятие, представление. Чем богаче опыт визуального восприятия художника, опыт его практической деятельности, тем ярче и полнее может быть соответствующее представление, тем лучше и прочнее удерживается оно в памяти и служит основой создания художественного образа. Скудость запаса художественных наблюдений, безразличное отношение к натуре во время академических занятий, малый опыт или отсутствие такового в работе по памяти и по представлению являются существенным препятствием в творческом росте

студентов, в развитии их способностей, в формировании профессиональных качеств восприятия.

Роль визуального восприятия нельзя недооценивать и в формировании активного, деятельного творческого воображения студентов. Художественное видение, профессионально воспитанное визуальное восприятие активно участвуют как в подготовке почвы для возникновения художественного образа, так и в его вынашивании, обогащении, уточнении и конкретизации и, наконец, в воплощении творческого замысла в материале. Процесс воображения неразрывно связан с памятью и мышлением, это две стороны одной медали. Развитие воображения тесно связано со становлением личности, с обучением и воспитанием.

Уже на этапе восприятия мышление неизбежно включается в процесс чувственного познания, придавая ему тот или иной оттенок, ту или иную направленность. Восприятие, руководимое интеллектом, обогащенное знаниями и опытом, направляемое целями и задачами конкретной, скажем творческой, деятельности, будет коренным образом отличаться от восприятия непрофессионала или специалиста другой области знаний. Образное мышление художника, его творческие и интеллектуальные способности неразрывно связаны в учебно-творческом процессе с его личностными качествами, чувствами, эмоциями, интуицией, фантазией и образуют неделимый комплекс, определяющий его талант. Таким образом, здесь снова сливаются в единый процесс чувственное познание и абстрактное мышление.

«Объединяющим звеном разрозненных процессов познания мира, связывающим их в целостную картину, является память, которая обеспечивает преемственность в накоплении информации, знаний, умений и навыков. Особое внимание мы уделяем эмоциональной, образной и двигательно-моторной памяти. Заинтересованный глаз художника может обогатить его память бесценным материалом для воссоздания в творческом воображении ядра искомой композиции, пластического решения мотива, сюжетной завязки, жизненных деталей и фрагментов и т.д.» [Кузнецов 2008:16].

Необходимо воспитать потребность рисующих видеть, наблюдать, запоминать и оценивать воспринятое в неразрывной связи с изобразительной деятельностью, с возможностями материала, с

задачами обучения и конкретного этапа работы, с конечными идеалами и целями творческой деятельности.

Структура профессиональных качеств визуального восприятия художника обусловлена строгими требованиями, предъявляемыми спецификой изобразительной деятельности и законами изобразительной грамоты к возможностям его глаза. Сюда мы предлагаем включить следующие способности:

– *развитое восприятие большой объемной формы – реальной и изображенной, объемно-пространственное восприятие природы и изображения, способность проекционно-плоскостного видения объемной формы с целью перспективного построения изображения, понимание конструктивной основы формы и принципов ее строения, видение характера, пластики и движения формы, ее пропорций, навыки убедительной моделировки формы средствами светотени и тона, лепки формы цветом;*

– *способность воспринимать светотеневые градации природы и изображения, общий характер и освещение, ощущение объединяющего влияния освещения на тоновые характеристики природы, не теряя чувства целого;*

– *видение больших тоновых отношений в природе и на картинной плоскости, точность визуальной оценки общего тонового состояния и тоновых градаций природы, умелое использование в работе пропорционального тонового;*

– *восприятие перспективно-пространственных изменений тона и других существенных пластических характеристик природы в свето-воздушной среде, способность «глубинного» восприятия изобразительной плоскости (пресловутое «окно в пространство»);*

– *композиционное видение, т.е. способность воспринимать объект именно для изображения, оценивать всю изображаемую группу предметов как единое целое, видеть в плоскости чистого листа будущее изображение;*

– *художественно-образное восприятие, способность подчинить средства художественной выразительности творческому замыслу, на основе целостного восприятия подчинить детали целому, второстепенное – главному, выразительно выделить композиционно-смысловой центр картины;*

– *целостное видение, способность обобщенного видения и одновременного сравнения всех визуально воспринимаемых пласти-*

ческих характеристик натуры и картины, восприятие объекта изображения и самого изображения нерасчлененно, сразу, одновременно во всем единстве, многообразии и взаимообусловленности пластических качеств, свойств и признаков при их постоянном сравнении между собой и с целым. «Именно на этой ступени восприятия, когда зритель увидел, познал художественный образ, и возникает в наиболее отчетливой, осознаваемой форме его живая реакция на произведение искусства» [Пьянкова 2006:92].

Целенаправленное совершенствование профессиональных качеств визуального восприятия в учебной изобразительной деятельности мы рассматриваем как процесс, направленный на воспитание способности формирования в каждом конкретном случае живого непосредственного зрительного образа природы, отвечающего творческим установкам художника, целям и задачам изображения, законам изобразительной грамоты, специфике реалистического академического рисунка с натуры.

Условием развития творческих способностей является методическая последовательность выразительных и творческих задач в создании изображения. Программа закрепила это положение, определив обязательность освоения технико-аналитических задач обучения. В вопросе же постоянного усложнения творческих задач таких определенных, четко сформулированных рекомендаций нет. Результаты наблюдений убеждают, что переход от учебных задач к творческим, т.е. от изучения к поиску художественного образа, должен протекать как последовательное изменение отношения к объемной форме. От формы как самоцели к форме – средству характеристики, сначала эмоционально-содержательной, затем внешне пластической и далее художественно-творческой. В основу данного вывода положено представление о форме как пластической основе художественного образа. Подобное освоение ее должно обеспечить свободу творческого решения учебной постановки и одновременно способствовать выполнению учебно-аналитических задач рисования.

Характер работы студентов определяется в значительной степени уровнем технических возможностей и качеством развития изобразительных способностей, однако и они различны даже в пределах одной группы. Существенное различие наблюдается и в темпах развития творческих способностей, что объясняется уров-

нем подготовки и индивидуально-типологическими особенностями человека. Необходимо еще одно очень важное условие – индивидуальный подход к обучению и воспитанию студентов. Использование метода индивидуального обучения стимулирует и учебную, и творческую активность студентов.

К условиям развития творческих способностей следует отнести также задачи по воспитанию волевых качеств студентов. Обучая студентов такому сложному предмету, каким является рисунок, важно воспитывать у них эту необходимую черту характера, присущую всем выдающимся художникам и педагогам. Студенты должны быть готовы к преодолению объективно существующих трудностей, связанных с решением учебных и творческих задач обучения.

Толчком к развитию творческих способностей служит общая творческая обстановка, как правило, складывающаяся в учебно-педагогическом коллективе. Этой же цели служат коллективные посещения выставок, творческих мастерских художников, углубленное изучение искусствоведческой литературы. В результате всех этих мероприятий накапливается объем знаний, приобретается опыт, необходимый для развития художественного вкуса, чувств и представлений. Изучая творческие методы и технические приемы художников, студенты сами делают попытки творческого освоения действительности, ищут выразительные средства художественного языка.

Организованной формой развития творческих способностей является учебно-исследовательская и научно-исследовательская работа студентов, куда творческая работа входит как составная часть. Участие в работе кружков и проблемных групп способствует развитию творческих способностей. Мощным фактором развития способностей является организация и проведение персональных и групповых выставок учебно-творческих работ студентов.

Проблема творчества в учебном рисунке связана с активизацией восприятия и мышления, борьбой против механического копирования натуры, достижением определенных выразительных качеств рисунка. Рисование с натуры должно активно содействовать развитию способности наблюдать и анализировать окружающую действительность, тренировать зрительную память,

создавая тем самым предпосылки для развития мышления, его творческих возможностей.

Рациональное сочетание изучающей и творческой стороны рисунка необходимо уже в начале обучения. Изображение предмета как художественная форма должно соответствовать эмоционально-содержательному замыслу рисующего, а не просто быть копией с натуры. Переход от изучения к поиску художественного образа, т.е. к более правдивому изображению предмета или явления, должен протекать путем последовательного изменения отношения к объемной форме в процессе рисования. Необходимое руководство должно осуществляться на основе активизации, единства и гармонического развития чувственно и логически воспринимаемой информации как основы восприятия объекта рисования. Оно должно проходить на протяжении всего периода обучения и основываться не только на личном профессиональном опыте педагога, но и на основе объективных научных данных о структуре человеческого сознания и познания с учетом роли чувств в самом познавательном процессе.

Итак, развитие творческих способностей возможно только в процессе творческой деятельности. Это положение подтверждается многовековой художественной и педагогической практикой. Творческие способности, являясь не исключением в комплексе человеческих способностей, а скорее их закономерностью, также получают свое развитие во время специфической деятельности, а именно – творческой. Следовательно, учитывая специфику задач изобразительного искусства и художественной педагогики, необходимо рассматривать принципы методики обучения академическому рисунку в единстве и связи с задачами и творческими методами изобразительного искусства.

Глава 6. О ЦЕЛЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТЕСТИРОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

6.1. Педагогическое тестирование в условиях реализации компетентностного подхода к обучению

В последние десятилетия практически во всех развитых странах Европейского союза произошла переориентация содержания образования на освоение ключевых (базовых, универсальных) компетенций. Конкурентоспособность на современном рынке труда, где, по подсчетам специалистов компании IBM, человек меняет свою специальность не менее семи раз за время профессиональной карьеры, во многом зависит от его способности приобретать и развивать умения, навыки, компетентности, которые могут использоваться или трансформироваться применительно к целому ряду жизненных ситуаций.

Соответственно, принципиально меняются цели образования. Теоретические по сути и энциклопедические по широте знания, которые долгое время были главной целью образовательного процесса, теперь становятся средством. Другими словами, отечественная школа нуждается в смещении акцентов со знаниевого на компетентностный подход к образованию. Компетентностный подход усиливает практикоориентированность образования, подчеркивает роль опыта, умения реализовать знания на практике.

Одной из характеристик качества образования является количественная величина – уровень подготовки обучаемого, которая поддается измерению и операционализации с помощью тестовых технологий. В связи с этим актуальными становятся проблемы разработки, калибровки, сертификации и использования педагогических тестов для различных учебных дисциплин. Это обусловлено тем, что по сравнению с традиционными методами тестовые технологии, базирующиеся на измерениях и итерационных методах их математической обработки, являются объективным и научно обоснованным средством контроля качества образования. К основным преимуществам последних относится следующее:

– объективность, сопоставимость и возможность перепроверки оценок учебных достижений испытуемых;

- *получение более точных, достоверных и дифференцированных оценок благодаря использованию различных шкал;*
- *массовость, т.е. возможность оценки знаний большого количества испытуемых за короткое время;*
- *экономия времени на проведении испытания;*
- *возможность выявления структуры знаний обучаемых, что может быть использовано как инструмент оценки качества работы преподавателя;*
- *возможность совмещения контролирующей и обучающей функций теста;*
- *возможность совершенствования самого теста и повышения точности оценок, получаемых с его помощью.*

Под педагогическим тестированием в условиях реализации компетентного подхода к обучению будем рассматривать совокупность методических и организационных мероприятий, обеспечивающих разработку заданий, подготовку и проведение стандартизированной процедуры измерения, а также обработку и анализ результатов. Как любое измерение, тестирование обеспечивается измерительным инструментом – тестовыми заданиями, методиками обработки и шкалирования результатов, необходимыми условиями проведения измерений. Необходимо, чтобы для каждого участника оценка получалась одним и тем же методом, и при тестировании различными тестами результаты были близки с точностью до погрешности вычислений.

6.2. Тест как контрольно-измерительный материал учебных достижений учащихся

Информацию о реальных результатах обучения в общеобразовательных учреждениях можно получить посредством проведения тестовых испытаний, инструментом которых служат контрольно-измерительные материалы учебных достижений учащихся. При этом учебные достижения проявляются опосредованно, через деятельность по выполнению заданий в тестовой форме. Тест как контрольно-измерительный инструмент является частью научного метода измерения (тестирования, теста) и, соответственно, должен отвечать ряду требований по его разработке, использованию и оцениванию результатов, которые определяются научными подходами.

Отличиями теста от других форм контроля являются [Воронин 2004]:

1. Содержание теста подвергается четкому планированию. На стадии разработки теста проходит отбор содержания, которое будет подвергаться проверке, планируется форма заданий, их количество и расположение. Содержательный план теста анализируется экспертами.

2. Форма заданий. В тестах форма заданий стандартизирована по форме предъявления и по форме записи ответов.

3. Наличие статистических характеристик у тестовых заданий. Заранее известно, какова трудность предлагаемого задания, будет ли оно одинаково выполняться слабыми и сильными испытуемыми или нет (дифференцирующая способность) и др.

4. Наличие специальных шкал, которые соотнесены со стандартизированными нормами, для подведения итогов тестирования.

5. Наличие оценок точности измерения (ошибки измерения). С помощью статистических методов мы можем оценить ошибку измерения, а по результатам оценки принять или не принять результаты тестирования.

Существуют различные точки зрения при определении понятия «тест».

Согласно А.Н.Майорову, тест – это инструмент, состоящий из квалиметрически выверенной системы тестовых заданий, стандартизированной процедуры проведения и заранее спроектированной технологии и анализа результатов для измерения качеств и свойств личности, учебных достижений, изменение которых возможно в процессе систематического обучения [Майоров 2000].

Другая точка зрения, изложенная в работах В.С.Аванесова, предполагает различение теста как метода педагогического измерения и теста как инструмента педагогического измерения [Аванесов 2002].

Тест как метод предполагает технологию измерения, которая включает в себя разработку системы тестовых заданий с заданными качественными и количественными характеристиками для объективного и надежного оценивания учебных достижений испытуемых, стандартизированную процедуру проведения тестирования, методы статистической обработки, анализа и интерпретации полученных результатов.

Тест как инструмент измерения определяется как система заданий (в большинстве случаев возрастающей трудности) специфической формы, позволяющая качественно оценить структуру и эффективно измерить уровень знаний, умений и навыков учащихся.

В общем случае «Тест (от англ. test – проба, испытание, исследование), в психологии и педагогике – стандартизированные задания, по результатам выполнения которых судят о психофизиологических и личностных характеристиках, а также знаниях, умениях и навыках испытуемого» [Советский энциклопедический словарь 1985:1320]. В этом определении понятия «тест» ключевым является слово «стандартизованный». Согласно толковому словарю русского языка С.И.Ожегова, «стандартизовать – это значит придать чему-нибудь однообразие, стандартные формы» [Ожегов 1995:543]. Следовательно, всякая учебная задача (вопрос, пример, упражнение) с однозначным ответом может рассматриваться как тест, поскольку требованием однообразия может служить форма ответа, например: ответ – всегда число. Именно так понимается тест в тестовых заданиях по физике, где стандартизация вводится следующим образом: «Ответом может быть только число, равное значению искомой величины, выраженной в единицах измерения, указанных в условии задания. Если в ответе получается число в виде дроби, то округлите его до целого числа. Каждую цифру числа и знак минус (если число отрицательное) пишите в отдельном окошке по приведенным образцам. Единицы измерений (градусы, проценты, метры, тонны и т.д.) не пишите» [Физика. Тесты 11 класс 1999:11]. Аналогичным способом стандартизации является следующее высказывание: «Ответом может быть число или слово. Если ответ состоит из двух слов, запишите их слитно как одно слово» [Маргулис, Лидин, Ганина 2000:8]. Очевидно, что подобным образом можно стандартизовать и такие ответы, которые представляют собой не отдельные числа, а их наборы (упорядоченные или неупорядоченные), а также формулы, какие-либо буквы, фразы и вообще последовательности произвольных знаков. Например, большинство тестов заданы в виде «Вставьте пропущенные буквы», варианты ответов к которым представляют собой последовательности букв, а ответами являются и слова, и буквы, и числа.

Существуют тесты, не укладывающиеся в определение, где главным является требование стандартизации. Например, пред-

ставлен следующий тест в виде текста и задания к нему: «Напишите сочинение-рецензию по тексту В.Некрасова. Выразите свое отношение к теме, волнующей автора. Оцените языковое оформление текста – стиль, композицию, отбор выразительных средств» [Капинос, Львова, Пучкова 2002:64].

Ни о какой стандартизации в этом задании не может быть и речи. Такие «тесты» относятся к обычным упражнениям традиционной (бескомпьютерной) системы обучения, где ответы субъективно оцениваются учителем по его собственным критериям, которые могут сильно отличаться от оценок других учителей. Подобные задания, хотя и считаются тестами, не подпадают ни под какое определение теста, поэтому в дальнейшем их тестами считать не будем.

Таким образом, в связи с тем, что различными авторами тестовых заданий понятие теста трактуется в значительной степени произвольно, необходимо уточнить, какой смысл вкладывается в это понятие в данной работе. Если за основу взять требование стандартизации, то понятию «тест» имеет смысл дать определение, отразив в нем возможность реализации его при помощи компьютера: тест – это всякая задача (вопрос, пример, упражнение), правильность ответа к которой можно определить при помощи какого-либо алгоритма в компьютерной реализации. Этим понятием теста мы будем пользоваться при изложении всего дальнейшего материала. Следует различать два основных подхода к разработке тестов для конкурсного (профессионального) отбора и для аттестации учащихся: нормативно-ориентированный и критериально-ориентированный [Аванесов 1994; Майоров 2000; Аванесов 2002; Чельшкова 2002; Воронин 2004].

Первый подход позволяет сравнивать учебные достижения (уровень знаний и умений) отдельных испытуемых друг с другом на основе распределения баллов. А критериально-ориентированный подход позволяет оценивать, в какой степени испытуемый овладел необходимым для профессиональной деятельности учебным материалом. Оба эти подхода в равной степени необходимы для создания диагностических тестов в интеллектуальных обучающих системах.

В.С.Аванесов между нормативно-ориентированными и критериально-ориентированными тестами выделяет ряд различий, заключающихся не в самих тестовых заданиях, а в интерпретации

индивидуальных баллов [Аванесов 1994]. Первое различие – цели создания теста. Нормативно-ориентированные тесты позволяют оценить соответствие знаний и умений испытуемого некоторой норме: подходит – не подходит. Критериально-ориентированные тесты дают возможность оценки уровня обученности и эффективности программы обучения. Второе различие – уровень детализации области содержания. От критериально-ориентированных тестов чаще всего требуется большая детализация. Третье различие – статистическая обработка. Обработанные (шкалированные) баллы по результатам нормативно-ориентированного тестирования базируются на статистических данных нормативной группы, т.е. специфической достаточно большой выборке испытуемых, для чего применяются специальные нормативные шкалы. Кроме того, существует и ряд других отличий.

Наглядной иллюстрацией качественных различий этих тестов является таблица 11, разработанная Ю.И.Ворониным [Воронин 2004] и таблица 12, разработанная А.Н.Майоровым [Майоров 2000].

Таблица 11

Сравнительный анализ нормативно- и критериально-ориентированных тестов (по Ю.И.Воронину)

Критерий	Нормативно-ориентированные	Критериально-ориентированные
Цель тестирования	Сравнение уровня достижений испытуемых друг с другом	Оценка уровня достижений в соответствии со степенью освоения знаний и умений определенной области содержания
Критерий оценки	Стандартизированные нормы	Достаточная доля (%) проверяемого материала
Область содержания	Задания на проверку наиболее значимых элементов содержания	Для более полного охвата содержания составляется детальная спецификация теста (план), отражающая все элементы содержания
Сфера применения	Конкурсные отборы (вступительные экзамены в вузы)	Оценка итогового уровня обученности (начальное, среднее, высшее образование); оценка эффективности программы обучения

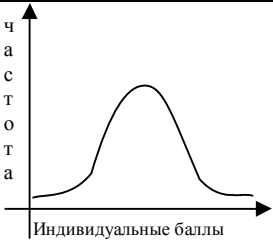

Характеристика тестовых заданий	Задания должны быть среднего уровня трудности (от 0,3 до 0,7) с высокой дифференцирующей способностью (больше 0,3)	Задания должны соответствовать спецификации и элементам проверяемого содержания. Задания могут быть различного уровня трудности
Графики	 <p>График с колоколообразной кривой, симметричной относительно центра. Вертикальная ось помечена 'частота', горизонтальная ось — 'Индивидуальные баллы'.</p>	 <p>График с колоколообразной кривой, смещенной вправо. Вертикальная ось помечена 'частота', горизонтальная ось — 'Индивидуальные баллы'.</p>

Таблица 12

Сравнительный анализ нормативно- и критериально-ориентированных тестов (по А.Н.Майорову)

Критерий	Нормативно-ориентированные	Критериально-ориентированные
Определение целей тестирования	Оценка учащегося относительно других учащихся	Описание усвоенного или не усвоенного учебного материала. Оценка учащегося относительно набора характеристик достаточного для достижения результата
Определение ресурсных возможностей разработчиков (разница в необходимости привлечения разных специалистов)	Ориентация на статистические методы оценивания. Специалисты необходимы для статистической обработки результатов	Ориентация на экспертное оценивание, проведение работ по определению перечня и объема учебных задач, критерия достижения необходимого уровня подготовки. Специальные листы для экспертизы учебного материала
Отбор содержания учебного материала	Может быть отобран широкий спектр материала	Отбирается материал, который касается ограниченной тематики

Конструирование технологической матрицы и ее экспертиза	Могут быть использованы сложные матрицы	Сложность матрицы ограничивается выбранным для оценки критерием
Составление тестовых заданий и их экспертиза	Требования к составу и качеству заданий существенно не различаются. Определяются общими требованиями к тестовым заданиям	
Построение выборки для апробации заданий и тестов	Более жесткие требования к объему и балансу выборки, определяемые требованиями расчета статистических норм	Более мягкие требования к объему и балансу выборки, определяемые требованиями отработки качества тестовых заданий
Компоновка заданий для апробации	Требования к компоновке заданий для апробации существенно не отличаются. Определяются способом предъявления	
Апробация тестовых заданий	В том числе для определения трудности и дискриминативности	Для отработки содержания заданий
Отбраковка заданий и составление теста	Отбираются задания с максимальной дискриминативностью. Слишком простые и слишком сложные задания отбрасываются	Отбираются задания, максимально покрывающие обследуемую область критерия
Определение и расчет показателей качества теста	Для определения показателей качества теста. Существенно не отличаются	
Составление окончательного варианта теста	Отличия определяются целями и особенностями разработанных технологических матриц	
Стандартизация теста	Определяется уровнем использования теста	
Нормирование теста	Статистические нормы, рассчитываемые для нормативной выборки, или определение места ученика относительно других учеников, принимавших участие в тестировании	Описание критерия достижения результата или описание тех учебных задач, с которыми учащийся должен справиться
Оснащение теста	Определяется уровнем использования теста	

Тест, предъявляемый испытуемому, состоит из инструкции и тестовых заданий. В инструкции даются указания, из скольких частей состоит тест, какое количество времени дается на его выполнение, какой стратегии должен придерживаться испытуемый (например, если не знаете ответ на задание, приступайте к выполнению следующего), что надо сделать, чтобы записать правильный ответ. Если тест включает различные формы заданий, то при смене форм, перед каждым тестовым заданием дается дополнительная инструкция по выполнению данной формы задания.

Тест всегда сопровождается подробной инструкцией для организаторов и наблюдателей тестирования. Данная инструкция должна обеспечить равные условия для всех, кто выполняет тест. Поэтому в этой инструкции четко оговариваются условия тестирования (требования, предъявляемые к помещению, где будет проходить тестирование, количество испытуемых в группе, время тестирования), форма заполнения тестовых бланков (данные испытуемого: имя, возраст, пол, школа и др.; как заносить правильные ответы и т.д.).

6.3. Тестовые технологии в Нижневарттовском государственном гуманитарном университете

Инновационные процессы в системе образования современной России дали толчок к развитию новых направлений тестовых технологий, которые относятся к современным средствам оценки результатов обучения и являются одной из ключевых составляющих в построении систем управления качеством подготовки специалистов высшего профессионального образования.

При оценке качества образовательных программ особенно важен **контроль** процессов, который предполагает регулярный **контроль**, проводящийся самим учебным заведением (самоаттестация), а также **контроль**, проводящийся внешними организациями (государственными ведомствами и агентствами). Существуют различные способы контроля образовательных программ, однако на сегодняшний день на уровне Министерства образования внедряется один из аспектов оценки качества полученных знаний на основе информационных технологий, включающий компьютерное тестирование и обработку результатов.

В настоящее время деятельность Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки по оценке качества образования высших учебных заведений осуществляется с учетом итогов тестирования студентов по двум направлениям:

1. В виде эксперимента по введению Федерального экзамена в сфере высшего профессионального образования в форме Интернет-тестирования, проводимого Национальным аккредитационным агентством в сфере образования (Росаккредагентство).

Основной задачей эксперимента является оценка соответствия результатов обучения студентов требованиям государственных образовательных стандартов. Концептуальной основой модели оценки уровня подготовки студентов на соответствие требованиям государственных образовательных стандартов (ГОС) является оценка освоения всех дидактических единиц (ДЕ) дисциплины на уровне требований ГОС. Согласно этой модели подготовка студента оценивается по каждой ДЕ путем сравнения количества правильно выполненных заданий с критерием освоения. Подготовка студента считается соответствующей требованиям стандарта, если он освоил все контролируемые ДЕ ГОС. Для каждой основной образовательной программы показателем освоения дисциплины является доля студентов, освоивших все дидактические единицы дисциплины.

Во всех используемых Росаккредагентством педагогических измерительных материалах для оценки освоения ГОС выполнение заданий требует использования знаний и умений в знакомой ситуации, т.е. задания рассчитаны на типовые действия.

Для оценки качества подготовки студентов на соответствие требованиям ГОС ВПО результаты педагогических измерений по каждой основной образовательной программы высшего учебного заведения представлены в формах, удобных для принятия управленческих решений:

- *диаграмма показателей освоения дисциплины для основной образовательной программы вуза;*
- *диаграмма ранжирования показателей освоения дисциплины для основной образовательной программы вузов-участников Интернет-экзамена.*

Эксперимент реализуется в режиме Интернет-тестирования на основе единых измерительных материалов по единой технологии

сбора и обработки результатов тестирования, что позволяет вузу сравнить результаты освоения требований ГОС с результатами других вузов России. Экзамен проводится по выбору вуза в режимах on-line и/или off-line. Результаты тестирования могут быть использованы вузом в отчете по самообследованию, а также при проведении мониторинга качества подготовки студентов во внутривузовских системах менеджмента качества.

Федеральный Интернет-экзамен рассматривается в Нижневарттовском государственном гуманитарном университете как один из важных элементов системы обеспечения качества образования в университете и позволяет:

- *объективно оценить степень соответствия содержания и уровня подготовки студентов требованиям государственных образовательных стандартов;*

- *сравнить результаты освоения стандарта студентами нашего университета с результатами других вузов;*

- *использовать результаты экзамена при самообследовании для комплексной оценки вуза.*

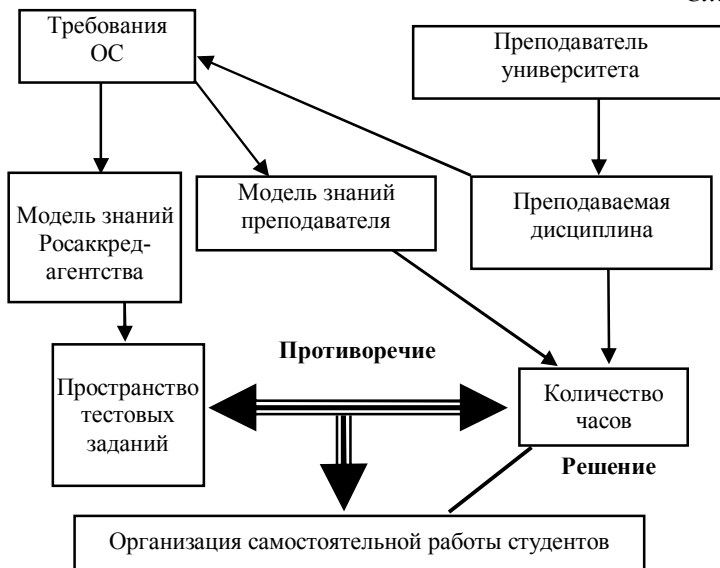
Участие в Интернет-экзамене для студентов и преподавателей университета стало традиционной процедурой. Отработана технология формирования выборки студенческих групп, организации и проведения тестирования. В целом наблюдается положительная динамика по итогам всех этапов Федерального Интернет-экзамена по показателям освоения дисциплин и соответствия требованиям ГОС.

В целях повышения качества проведения федерального Интернет-экзамена в Нижневарттовском государственном гуманитарном университете созданы и функционируют экспертные советы, в функции которых входит формирование замечаний в Росаккредагентство по составу и качеству тестовых заданий. Анализ аналитических записок, составленных по результатам Федерального Интернет-экзамена показывает, что основным замечанием преподавателей-членов экспертных советов является сложность тестов для объема 40–50 аудиторных занятий.

Одним из вариантов разрешения проблемной ситуации является переход к модульному обучению на основе компетентного подхода, позволяющему создавать разнообразные пространства для самостоятельной работы студентов.

Таким образом, возникает проблемная ситуация, которая содержит противоречие, вызванное несоответствием, представленным следующей схемой:

Схема 2



2. В виде тестовых испытаний студентов при комплексных оценках и внеочередных проверках деятельности высших учебных заведений, проводимых Федеральной службой по надзору в сфере образования осуществляет Центр образовательных коммуникаций и тестирования профессионального образования при Московском государственном университете печати. На него возложена разработка средств научного и методического обеспечения тестирования студентов, формирование банков тестовых материалов, систематизация и обобщение результатов тестирования, создание инструментальных средств и технологий для проведения аттестации выпускников образовательных учреждений.

Центром образовательных коммуникаций и тестирования профессионального образования разработаны методологические требования к программно-дидактическим тестам, тестовым заданиям и технологиям компьютерного тестирования, которые призваны

способствовать обеспечению заданного качества программно-педагогических тестовых заданий, тестов и технологий компьютерного тестирования, используемых в процессе дидактической оценки степени обученности студента.

Требования способствуют унификации компьютерных дидактических тестовых материалов и технологий компьютерного тестирования с сохранением возможности для вузов самостоятельного выбора, дополнения тестовых заданий и совершенствования технологий тестирования, отражающих специфические возможности образовательных организаций. Требования используются экспертными комиссиями, экспертами и разработчиками тестовых материалов в процессе создания банков тестовых заданий для оценки качества обученности студентов.

Осознание необходимости формирования в Нижневартовском государственном гуманитарном университете (НГГУ) системы контроля качества подготовки привело к созданию структурного подразделения – Центра тестирования НГГУ, осуществляющего свою деятельность в контакте с Центром тестирования профессионального образования при МГУП и центром тестирования в МГУ «Гуманитарные технологии». Специалисты Центра тестирования НГГУ принимают участие в разработке и апробации баз тестовых заданий, участвуют в качестве технологов в работе комиссий по аттестации вузов Ханты-Мансийского автономного округа – Югры.

Основными задачами Центра тестирования НГГУ являются:

1. Конструирование профессиональных компьютерных тестов по всем предметам лицензированных специальностей всех форм обучения для проведения различных видов контроля (входного, текущего, итогового и остаточных знаний).

2. Внедрение в учебный процесс новых, современных форм контроля знаний студентов, в том числе различных видов бланчного и компьютерного тестирования.

3. Проведение статистического и общего анализа апробации контрольных материалов, в том числе педагогических тестов, по стандартным методикам для получения показателей и характеристик, необходимых для сертификации этих материалов.

4. Организация курсов повышения квалификации преподавателей и сотрудников образовательных учреждений по проблемам

качества образования по курсу «Современные средства оценивания результатов обучения» специализации «Гестолог, специалист в области педагогических измерений».

5. Оказание технической и научно-методической помощи преподавателям университета в организации и проведении тестовых испытаний студентов.

6. Организация и проведение репетиционного единого государственного экзамена учащихся общеобразовательных учебных заведений.

7. Профориентация выпускников школ.

Для внедрения тестовых технологий в университете используется программная оболочка АСТ-ТЕСТ, которая разработана и используется сегодня Центром образовательных коммуникаций и тестирования профессионального образования.

Программная оболочка АСТ-ТЕСТ позволяет работать с базами тестовых заданий, содержащими четыре основные формы заданий в тестовой форме:

- *открытая;*
- *альтернативного и множественного выбора;*
- *на установления правильной последовательности;*
- *на соответствие.*

Используемая форма тестового задания определяется содержанием учебного материала. Элементы тестового задания могут содержать текст, формулы, графические изображения, мультимедийные компоненты. Опыт внедрения адаптивной системы тестирования АСТ-ТЕСТ в университете свидетельствует о том, что тестовые технологии необходимо рассматривать как совокупность методических и организационных мероприятий включающих следующие этапы:

1. Разработку заданий в тестовой форме.
2. Подготовку файлов в формате инструментальной среды АСТ-ТЕСТ.
3. Проведение стандартизированной процедуры тестового испытания.
4. Обработка и анализ полученных результатов

Ключевым аспектом в разработке систем управления качеством образования являются объективные измерения. Ориентация на высокие технологии тестирования в НГГУ реализуется путем

создания качественного механизма оценки, введения режима адаптивного тестирования, применения Интернет-технологий и использования системы тестирования студентов, позволяющей достоверно и оперативно оценить уровень подготовленности каждого студента и представить результаты педагогических измерений в виде баллов с указанием рейтинга среди других участников тестовых испытаний.

6.4. Тестовые задания на определение уровня сформированности инструментальных компетенций

Актуальным аспектом подготовки специалиста высшего профессионального образования в настоящее время является необходимость пересмотра парадигмы целеполагания учебного процесса с овладения ЗУНами на обучение видам профессиональной деятельности, направленное на разрешение следующих противоречий [Казакевич, Скороходов 2000]:

- между социальными ожиданиями общества в отношении профессиональной компетентности выпускника и организацией процесса данной профессиональной подготовки;
- между необходимостью непрерывной подготовки современного квалифицированного специалиста и неразработанностью педагогических технологий обеспечения интегративной подготовки с учетом разных образовательных траекторий;
- между конечной целью традиционного образования, заключающегося в овладении системой знаний, и резким сокращением «жизни» приобретенных знаний.

Формирование информационной компетентности включает в себя готовность специалиста применять современные информационные технологии в решении профессиональных задач. Под информационно-коммуникационной компетентностью подразумевается уверенное владение всеми составляющими навыками ИКТ для решения возникающих вопросов в учебной и иной деятельности, при этом акцент делается на сформированность обобщенных познавательных, этических и технических навыков.

Согласно И.Н.Фалиной, структуру ИК-компетентности составляют следующие познавательные навыки [Фалина 2006].

Структура ИК-компетентности

Определение (идентификация)	Умение точно интерпретировать вопрос
	Умение детализировать вопрос
	Нахождение в тексте информации, заданной в явном или в неявном виде
	Идентификация терминов, понятий
	Обоснование заданного вопроса
Доступ (поиск)	Выбор терминов поиска с учетом уровня детализации
	Соответствие результата поиска запрашиваемым терминам (способ оценки)
	Формирование стратегии поиска
	Качество синтаксиса
Управление	Создание схемы классификации для структурирования информации
	Использование предусмотренных схем классификации для структурирования информации
Интеграция	Умение сравнивать и сопоставлять информацию из нескольких источников
	Умение исключать несоответствующую и несущественную информацию
	Умение сжато и логически грамотно изложить обобщенную информацию
Оценка	Выработка критериев для сбора информации в соответствии с потребностью
	Выбор информационных ресурсов согласно выработанным или указанным критериям
	Умение остановить поиск
Создание	Умение вырабатывать рекомендации по решению конкретной проблемы на основании полученной информации, в том числе противоречивой
	Умение сделать вывод о нацеленности имеющейся информации на решение конкретной проблемы
	Умение обосновать свои выводы
	Умение сбалансированно осветить вопрос при наличии противоречивой информации
	Структурирование созданной информации с целью повышения убедительности выводов

Сообщение (передача)	Умение адаптировать информацию для конкретной аудитории (путем выбора соответствующих средств, языка и зрительного ряда)
	Умение грамотно цитировать источники (по делу и с соблюдением авторских прав)
	Обеспечение в случае необходимости конфиденциальности информации
	Умение воздерживаться от использования провокационных высказываний по отношению к культуре, расе, этнической принадлежности или полу
	Знание всех требований (правил общения), относящихся к стилю конкретного общения

Одной из проблем современных выпускников является трудность решения практических задач при достаточно высокой теоретической подготовке. Это свидетельствует о недостаточном опыте применения студентами в процессе обучения современных информационных технологий, т.е. об отрыве знаний от практики.

Один из путей решения данной проблемы – это построение образовательного процесса с непосредственным использованием информационных коммуникационных технологий. Перед студентом должны ставиться учебные профессиональные задачи, решение которых невозможно без применения современных информационных технологий.

Согласно проекту Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования третьего поколения реализуется уровневая система высшего профессионального образования (бакалавр, магистр, специалист).

Выпускник по соответствующему направлению подготовки в соответствии с целями основной образовательной программы и задачами профессиональной деятельности должен обладать следующими **инструментальными** компетенциями: *способностью самостоятельно работать на компьютере; готовностью работать с информацией из различных источников и т.д.*

Преподавателями университета и специалистами Центра тестирования НГГУ разработаны и апробированы базы тестовых заданий по следующим дисциплинам специальностей университета: алгебра, архитектура вычислительных систем, безопасность жизнедеятельности, возрастная психология, геофизика ХМАО,

история возрастной психологии, информатика, история психологии, культурология, математика, методика и технология работы социального педагога, новейшая и новая история зарубежных стран, операционные системы, основы природопользования, основы профориентологии, основы психологии семейного консультирования, отечественная история, охрана растительности, педагогика, педагогическая психология, прикладная экология, русский язык и культура речи, синтаксис сложного предложения, социальная психология, социология, структуры и алгоритмы обработки данных, теоретические основы информатики, теория вероятностей, теория и методика обучения географии, теория и методика развития речи, теория обучения, теория языков и программирования, технологии профессионального образования, технологии разработки программного обеспечения, учение о гидросфере, физика, философия, химия, экологический мониторинг, экология почв, экология растений, экология человека.

Приведем примеры тестовых заданий на определение уровня инструментальных компетенций (способность самостоятельно работать на компьютере), сформированных в рамках изучения дисциплины «Информатика» по специальности 540200 – «Физико-математическое образование» (Степень бакалавр).

1. Энергонезависимым устройством памяти персонального компьютера является:

- a) регистры микропроцессора;
- b) жесткий диск;
- c) ОЗУ;
- d) кэш-память.

2. Представление файлов и каталогов является _____ моделью.

- a) сетевой информационной;
- b) алгоритмической;
- c) иерархической информационной;
- d) табличной информационной.

3. Кнопка панели инструментов  в MS Word предназначена для...

- a) обозначения начала абзаца;
- b) включения/отключения режима показа непечатаемых знаков;

- c) сохранения текущих изменений в документе;
- d) вывода на экран диалогового окна «Параметры страницы».

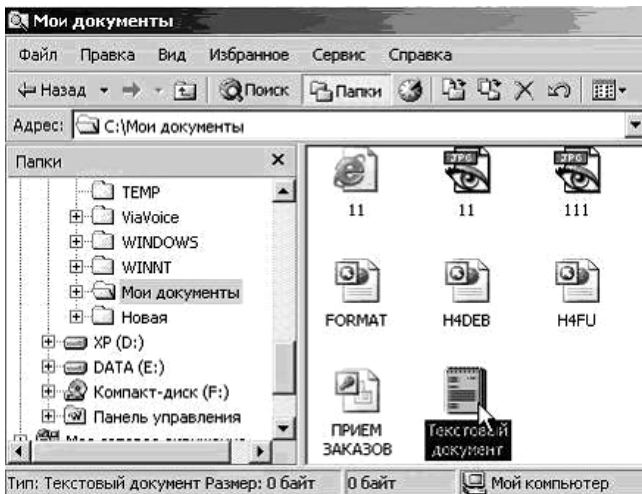
4. Устройствами вывода данных являются:

- a) плоттер;
- b) процессор;
- c) блок питания;
- d) монитор;
- e) сканер.

5. Для управления файлами и папками в ОС Windows можно использовать...

- a) проводник;
- b) панель задач;
- c) меню кнопки «Пуск»;
- d) панель управления.

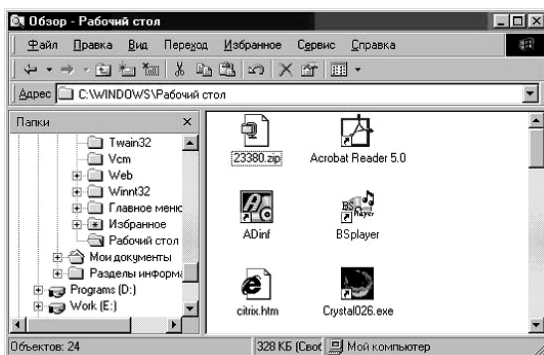
6. Если пользователь, работая в Проводнике, нажмет правую клавишу мыши и выберет команду Копировать,



тогда файл Текстовый документ будет...

- a) скопирован в Буфер обмена;
- b) вставлен в папку Мои документы;
- c) перемещен в корневой каталог диска C: ;
- d) перемещен в каталог C:\TEMP\.

7. В правом окне обозревателя видно _____ ярлыка



- a) два;
- b) ни одного;
- c) четыре;
- d) три.

8. Файлы электронной таблицы имеют расширение имени

- a) xls;
- b) exe;
- c) bak;
- d) arj.

9. Файлы графического изображения могут иметь расширение имени

- a) jpg;
- b) bitmap;
- c) tyff;
- d) bin.

10. Дан фрагмент электронной таблицы Microsoft Excel:

	А	В
1	6	=ЕСЛИ(А1>6;А2;А3)
2	5	=ЕСЛИ(А2>2;1;2)
3	4	=СУММ(В1:В2)

Значение ячейки В3 равно:

- a) 10;

- b) 5;
- c) 6;
- d) 11.

11. Представлен фрагмент электронной таблицы в режиме отображения формул.

	A	B
1	3	2
2	4	3
3		=ОСТАТ(A1+B1;A1)

Функция ОСТАТ(X; Y) вычисляет остаток целочисленного деления X на Y. Значение в ячейке B3 будет равно...

- a) 2/3;
- b) 2;
- c) 3;
- d) 0,66666.

12. Представлен фрагмент электронной таблицы в режиме отображения формул.

	A	B
1	1	2
2	2	
3		=СРЗНАЧ(A1:B2;A2)

Значение в ячейке B3 будет равно...

- a) 1,25;
- b) 1,5;
- c) 1;
- d) 1,75.

13. Представлен фрагмент электронной таблицы.

	A	B	C	D
1	ФИО ▾	математика ▾	физика ▾	информатика ▾
2	Иванов А.Л.	3	4	3
3	Петров К.З.	4	3	4
4	Яруллина А.Ч.	5	4	5
5	Винокуров А.А.	4	5	4
6	Минасов Ш.З.	3	4	4

После включения автофильтра и установки фильтров по полям:

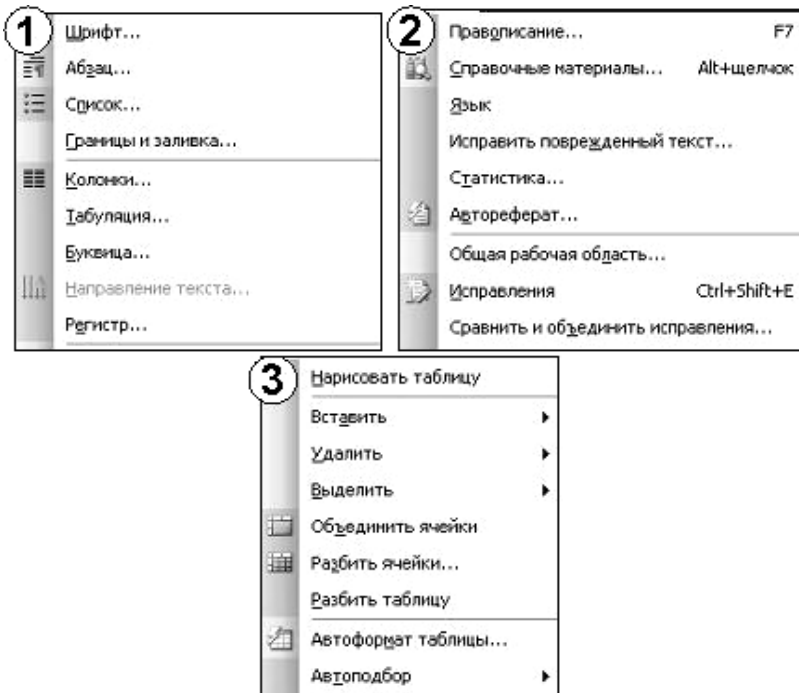
Физика >3

Информатика >3

на экране будут отображены записи о студентах...

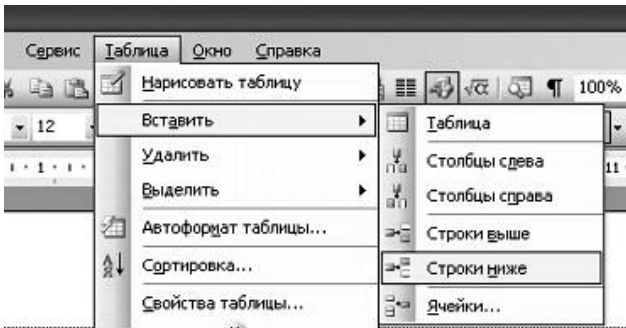
- a) Яруллина А.Ч., Винокуров А.А., Минасов Ш.З.;
- b) Иванов А.Л., Яруллина А.Ч., Винокуров А.А., Минасов Ш.З.;
- c) Петров К.З., Яруллина А.Ч., Винокуров А.А., Минасов Ш.З.;
- d) Иванов А.Л., Петров К.З., Яруллина А.Ч., Винокуров А.А., Минасов Ш.З.

14. Установите соответствие между списком операций и объединяющим эти операции элементом панели ?Строка меню? текстового редактора Microsoft Word.



- a) ?Таблица?
- b) ?Формат?
- c) ?Сервис?

15. На листе с помощью текстового редактора Microsoft Word создана таблица, у которой выделены две строки. Если выбрать команду, как это изображено на рисунке:



то...

- a) будут вставлены две строки ниже выделенных;
- b) будет вставлена одна строка ниже выделенных;
- c) будут вставлены две строки из буфера обмена;
- d) будет вставлена одна строка внизу таблицы.

Опыт практической реализации тестовых технологий при организации учебного процесса по информатике показал высокий уровень сформированности инструментальных компетенций. Применение тестовых форм контроля и самоконтроля в профессиональном образовании с использованием современных информационных коммуникационных технологий в условиях глобальной информатизации общества повышает мотивацию студентов к обучению, отрабатывает навыки применения знаний при решении учебно-профессиональных задач.

Глава 7. СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

7.1. Инструментарий исследования

Лаборатория прикладной дидактики Нижневартковского государственного гуманитарного университета провела исследование «Проблемы адаптации, мотивации и целеполагания студентов Нижневартковского государственного гуманитарного университета». Основным методом сбора эмпирической информации для этого исследования был выбран анкетный опрос. Были опрошены студенты 1 и 3 курсов гуманитарного факультета отделения филологии и факультета искусств и дизайна в возрастном диапазоне от 17 до 22 лет. Всего в опросе приняло участие 85 человек.

Целью данного исследования является изучение специфических особенностей сегодняшних студентов НГГУ, их мотивации, ценностных ориентаций, профессионально-этических позиций, компетентностных характеристик от первого к третьему курсу.

Г.Е.Зборовский определяет адаптацию как процесс приспособления индивида к условиям среды и результат этого процесса. Эффективность адаптации зависит от того, насколько адекватно индивид воспринимает себя и свои социальные связи.

Формы адаптации студентов к жизнедеятельности в вузе социологи условно разделяют на познавательную, эмоционально-личностную и социальную.

Познавательно-профессиональная адаптация определяется особенностями профессиональной мотивации студентов и удовлетворенностью учебной в вузе, т.е. следующими показателями:

- *субъективная картина профессионального мира у первокурсников университета*

(Например, в процессе анкетирования студентам для выяснения мотивации выбора предлагался вопрос «Вы поступили в НГГУ. Что повлияло на Ваш выбор?»);

- *удовлетворенность учебной как комплексный социально-психологический показатель адаптированности студентов.*

Эмоционально-личностная адаптация первокурсников зависит от особенностей жизненных ориентаций, личностных смы-

слов, направленности на достижения, ценностных ориентаций, индивидуальных личностных черт, в целом обуславливающих социально-психологическое приспособление к изменяющимся социальным условиям жизни. Основные составляющие эмоционально-личностной адаптации могут быть представлены следующими интегральными показателями:

- *ценностные ориентации студента как основа развития личностно-адаптивных свойств*

(позволяют выявить некоторые тенденции представлений о факторах жизненного успеха студентов гуманитарного факультета отделения филологии и факультета искусств и дизайна НГГУ);

- *рефлексивно-адаптивные свойства личности*

(влияния собственно личностных особенностей студентов – самооценки, принятия себя, принятия других, направленности личности, стремления к доминированию, выраженность интернальности в решениях и действиях, стремление к успеху и др.).

Социальная адаптация отражает, прежде всего, степень приспособления студентов к новым условиям жизнедеятельности в стране, особенности проведения свободного времени и складывающиеся межличностные отношения в учебной группе. Поэтому социальную адаптацию студентов можно описать следующими показателями:

- *социально-политическая активность;*
- *досуг и межличностные отношения.*

Выделенные формы адаптации (познавательная-профессиональная, эмоционально-личностная, социальная) и их составляющие связаны между собой. Взаимосвязь показателей адаптации предполагает и комплексную, целенаправленную воспитательную работу, центральное звено которой представляют отношения сотрудничества между преподавателями, методистами, специалистами-психологами.

«Развитие студента во многом определяется деятельностью, ведущие виды которой задаются конкретной социальной ситуацией». Для студентов НГГУ это учебная ситуация, т.е. «организованная система переменных учебного процесса, психологическим ядром которой являются взаимодействия, отношения и общение преподавателя со студентами и студентов друг с другом».

7.2. Социологический аспект проблем адаптации, мотивации студентов НГГУ

Для выявления влияния особенностей адаптации на становление профессионально-ценностных ориентаций, мы сопоставляли характеристики обучающихся на первых и третьих курсах гуманитарного факультета отделения филологии и факультета искусств и дизайна НГГУ.

Соотношение юношей и девушек среди студентов Нижневартовского государственного гуманитарного университета (один к трем) типично для высшего педагогического образования. Данное соотношение варьируется в зависимости от факультета: на факультете искусств и дизайна 14% юношей учатся на первом курсе, 17% – на третьем. На гуманитарном факультете отделения филологии юношей на первом курсе всего 4%, на третьем – 5%.

Исследование показало, что большая часть юношей, даже имеющих ярко выраженную педагогическую направленность, в силу причин социально-экономического характера не связывает свое будущее с педагогической деятельностью. «Это свидетельствует, во-первых, о том, что феминизация учительства, отрицательно влияющая на эффективность и качество образовательного процесса и социализации учащихся, будет продолжаться; во-вторых, можно говорить, что система педагогического образования в настоящее время утрачивает присущую ему ранее четкую профессиональную направленность, готовя просто специалистов с высшим гуманитарным образованием».

Рассматривая Нижневартоск как место исследования, следует отметить его специфику. В городе 38 государственных средних общеобразовательных школ, одна из которых с художественно-эстетическим уклоном, одна школа частная, две школы вечерние, работает гимназия и лицей. По данным нашего опроса, на гуманитарном факультете отделения филологии большая часть студентов (76% первого курса и 80% третьего курса) окончили обычную школу, каждый пятый студент – выпускник специализированной школы, гимназии или лицея. На факультете искусств и дизайна 52% первокурсников и 35% третьекурсников – выпускники школы искусств, 15% и 8% опрошенных закончили инновационные учебные учреждения (лицей, гимназия), 33% перво-

курсников и 57% студентов третьего курса обучались в традиционных школах.

Интервью и анализ академической успеваемости студентов НГГУ выявили связь между типом учебно-воспитательного учреждения, которое закончил абитуриент, и полученными отметками. Выпускники лицеев, гимназий, профильных классов и школ с художественно-эстетическим уклоном были более успешными по итогам первой сессии, чем их однокурсники, окончившие традиционные школы. Общеобразовательная довузовская подготовка помогла в учебе 54% опрошенных первокурсников гуманитарного факультета отделение филологии и только 10% опрошенных студентов факультета искусств и дизайна. Профессиональные навыки (умение рисовать), полученные студентами факультета искусств и дизайна, помогли в учебе каждому третьему студенту (38% опрошенных) и только каждому пятому студенту-филологу.

Ответы на вопрос «Что показала Ваша первая сессия?», распределились следующим образом:

Таблица 14

Что показала первая сессия (в % к числу опрошенных)

Значение	Гуманитарный факультет, отделение филологии	Факультет искусств и дизайна
	1 курс	
профессиональные навыки (умение рисовать), полученные раньше, помогли в учебе	21	38
общеобразовательная довузовская подготовка помогла в учебе	54	10
нехватка профессиональных навыков затруднила учебу	21	29
нехватка общеобразовательных знаний затруднила учебу	17	19
профессиональные навыки, полученные в университете, помогли успешно сдать сессию	17	29
общеобразовательные знания, полученные в университете, помогли сдать сессию	33	29

Результаты сессии студентов гуманитарного и факультета искусств и дизайна НГГУ, по их оценкам, выглядят следующим образом:

Таблица 15

**Какие оценки получили во время сессии по спецдисциплинам
(в % к числу опрошенных)**

Значение	Гуманитарный факультет отделение филологии		Факультет искусств и дизайна	
	1 курс	3 курс	1 курс	3 курс
только 5	8	10	19	4
5 и 4	21	60	33	62

Результаты первой сессии лучше у первокурсников факультета искусств и дизайна, чем у филологов, в 2 раза (см. табл. 15). Это связано с тем, что студенты факультета ИиД приходят в университет профессионально более подготовленными: больше половины первокурсников закончили художественную школу, а студенты отделения филологии – менее подготовленными: каждый пятый закончил специализированную школу. Результаты обучения у студентов-третьекурсников, как филологов, так и факультета ИиД, одинаково успешны и лучше, чем у первокурсников, что свидетельствует о хорошей работе профессорско-преподавательского состава НГГУ, особенно на отделении филологии.

Таблица 16

**Какие оценки получили во время сессии по общеобразовательным
предметам (в % к числу опрошенных)**

Значение	Гуманитарный факультет отделение филологии		Факультет искусств и дизайна	
	1 курс	3 курс	1 курс	3 курс
Спец. дисциплины – только 5 и 4	29	70	52	66
Общеобразовательные – только 5 и 4	33	60	43	78

Следует отметить, что у студентов первого курса гуманитарного факультета отделения филологии оценки по спецдисциплинам ниже, чем по общеобразовательным предметам (29% против 33%),

а у студентов третьего курса результаты сессии по спецдисциплинам выше, чем по общеобразовательным предметам (70% против 60%).

Студенты первого курса факультета искусств и дизайна лучше успевают по спецдисциплинам, чем по общеобразовательным предметам (52% против 43%). Опрос по итогам сессии показал, что успеваемость студентов третьего курса по специальным предметам ниже, чем по общеобразовательным (66% против 78%). Данные таблицы № 18 свидетельствуют о том, что адаптация к учебному процессу проходит успешно как на гуманитарном факультете отделения филологии, так и на факультете искусств и дизайна, но различие проявляется в освоении дисциплин (фил-фак лучше осваивает специальные дисциплины, а ИиД – общеобразовательные). В целом уровень успеваемости студентов НГГУ высок.

Профессиональное самоопределение – основной ориентир и критерий успешной адаптации студентов в вузе. Для студентов-первокурсников возникает новая, непривычная социокультурная ситуация. Более свободный характер организации учебных занятий в вузе и ломка стереотипов школьного обучения также являются важными факторами кризиса профессионального самоопределения на первом курсе. Это может проявляться в сомнении в правильности сделанного выбора, в неудовлетворенности вузовской жизнью и т.д. Кризис самоопределения существенно тормозит процесс адаптации к студенчеству.

В связи с этим наше исследование изучает проблемы, связанные с профессиональным самоопределением. В том числе, исследована мотивация профессионального обучения студентов первого и третьего курсов гуманитарного факультета отделения филологии и факультета искусств и дизайна. Ответы на вопрос «Почему Вы поступили в Нижневартковский государственный гуманитарный университет?» распределились следующим образом.

Таблица 17

Почему Вы поступили в НГГУ (в % к числу опрошенных)

Значение	Гуманитарный факультет отделение филологии		Факультет искусств и дизайна	
	1 курс	3 курс	1 курс	3 курс
выбрал специальность по своим способностям	54	50	67	39
стремление получить высшее образование	54	65	52	61
любовь к детям	33	20	–	–
нравилось рисовать, хотелось дальнейшего совершенствования	–	–	86	61
родители посоветовали (захотели)	13	25	5	0
не было возможности поехать учиться в другой город	8	10	14	22
больше некуда было поступать	17	5	10	4
пример любимого учителя	8	0	0	0
не будет проблем с трудоустройством	4	0	0	0
профессия является престижной	0	0	0	4
желание занять достойное место в обществе	25	35	–	–
стремление получить глубокие и прочные знания	13	30	–	–
возможность общаться с людьми (с детьми, коллегами)	13	10	–	–

Все указанные мотивы целесообразно разбить на группы согласно двум важным критериям, которые для удобства изобразим в виде двух осей:

1. **Внутренняя мотивация – внешняя мотивация.**
2. **Содержательная мотивация – статусная мотивация.**

Внутренняя мотивация характеризуется ориентацией на собственные побуждения, стремления, высокой степенью самостоятельности выбора, незначительным влиянием среды. Внешняя мотивация, напротив, – это стимулы извне, влияние среды, отсутствие собственных ценностных ориентиров при выборе вуза или

специальности. При содержательной мотивации основным мотиватором выступает само содержание, характер выбираемой специальности или будущей профессии. Статусная мотивация предполагает выраженную социальную ориентацию, т.е. студент ориентирован на престиж, на повышение социального статуса и т.д.

Группы мотивов

I блок (внутренняя содержательная мотивация) включает следующие мотивы:

Мотивация	Филфак		ИиД	
	1 курс	3 курс	1 курс	3 курс
внутренняя содержательная мотивация, в том числе:	146	180	119	100
стремление получить высшее образование	54	65	52	61
стремление получить глубокие и прочные знания	13	30	-	-
выбрал специальность по своим способностям	54	50	67	39
желание занять достойное место в обществе	25	35	-	-

Данные исследования показывают, что выбор специальности по своим способностям (54% и 50% филфак; 67% и 39% ИиД) и стремление получить высшее образование (54% и 65% филфак; 52% и 61% ИиД) очень важно как для первокурсников, так и для студентов третьего курса обоих факультетов. Студенты-первокурсники больше, чем третьекурсники ориентированы на учет своих способностей, склонностей к определенной области наук, при этом получение глубоких и прочных знаний первокурсников гуманитарного факультета отделения филологии интересует меньше (13% против 30%), чем студентов третьего курса.

Студенты филфака менее подготовлены к профессии на 1 курсе, но к 3 курсу проникаются профессией. Тогда как на ИиД, наоборот, на 1 курсе мы видим хорошо подготовленных студентов.

II блок (внутренняя статусная мотивация):

Мотивация	Филфак		ИиД	
	1 курс	3 курс	1 курс	3 курс
внутренняя статусная мотивация, в том числе (в %):				
не будет проблем с трудоустройством	4	0	0	0
хорошо оплачивается	0	0	0	0
профессия является престижной	0	0	0	0

Студенты НГГУ не ориентированы на престиж своей профессии, для них важно получить именно высшее университетское образование. Тем не менее, интерес к профессии для них также значим (54% и 50% филфак; 67% и 39% ИиД).

III блок (внешняя статусная мотивация):

Мотивация	Филфак		ИиД	
	1 курс	3 курс	1 курс	3 курс
внешняя статусная мотивация, в том числе (в %):				
было возможности поехать учиться в другой город	8	10	14	22
больше некуда поступать	17	5	10	4
эту профессию выбрали друзья	0	0	0	0

Студенты НГГУ отмечают в качестве мотива поступления невозможность поехать учиться в другой город (8% и 10% филфак; 14% и 22% ИиД соответственно) и «больше некуда поступать» (17% и 5% филфак; 10% и 4% ИиД).

IV блок (внешняя содержательная мотивация):

Мотивация	Филфак		ИиД	
	1 курс	3 курс	1 курс	3 курс
внешняя содержательная мотивация, в том числе (в %):				
любовь к детям	30	22	0	0
пример любимого учителя	8	0	0	0
родители посоветовали (захотели)	13	25	5	0
семейная традиция	0	0	0	0

Обращает на себя внимание сравнительное отсутствие внутренних статусных мотивов в структуре мотивации студентов НГГУ: «не будет проблем с трудоустройством» (4% и 0% филфак; 0% и 0% ИиД), «хорошо оплачивается» (0% и 0% филфак; 0% и 0% ИиД), «профессия является престижной» (0% и 0% филфак; 0% и 0% ИиД). Это можно рассматривать как негативную ситуацию для возможностей профессионального роста, а следовательно, для успешной адаптации факультета искусств и дизайна.

Такая ситуация отражает низкий престиж профессии педагога в средней школе. Не случайно для студентов НГГУ важен мотив «получить диплом». Студенты гуманитарного факультета отделения филологии и факультет искусств и дизайна не считают, что учеба в университете поможет им найти хорошую работу. Тем не менее, мотив стремления получить глубокие и прочные знания для студентов первого и третьего курса гуманитарного факультета отделения филологии не значим (13% и 30% соответственно).

Семья, школа, направленность и преподавание некоторых дисциплин, воздействие средств массовой информации значительным образом влияют на выбор будущей профессии (см. табл. 18).

Таблица 18

Кто повлиял на выбор профессии (в % к числу опрошенных)

Значение	Гуманитарный факультет отделение филологии		Факультет искусств и дизайна	
	1 курс	3 курс	1 курс	3 курс
родители	33	45	52	17
учителя	33	30	38	4
самостоятельное решение	25	25	38	78
книги	25	20	0	0
СМИ	0	20	14	4
школа	4	0	–	–
друзья	0	0	5	4
встречи с представителями профессии	0	0	0	4
профконсультант	–	–	0	4

Ответы на вопрос «Какова ваша главная цель учебы в НГГУ?» распределились следующим образом.

Таблица 19

Главная цель учебы в НГГУ (в % к числу опрошенных)

Значение	Гуманитарный факультет отделение филологии		Факультет искусств и дизайна	
	1 курс	3 курс	1 курс	3 курс
получение диплома	54	45	52	35
овладение профессиональными навыками	54	80	67	78
побыть «студентом», весело провести молодые годы	13	0	0	13
получить отсрочку от армии	0	0	0	0

Результаты таблицы 19 показывают, что подавляющее большинство студентов-первокурсников гуманитарного факультета отделения филологии и факультета искусств и дизайна (54% и 67% соответственно) доминирующую роль отводят такой цели обучения, как овладение профессиональными навыками. Студенты 3 курса этих же факультетов отдают такому мотиву еще большее предпочтение (80% и 78% соответственно). Познавательно-профессиональная адаптация студентов НГГУ проходит успешно.

Материалы исследования показывают, что для большинства студентов 1 и 3 курсов гуманитарного факультета отделения филологии главной целью обучения в НГГУ остается получение диплома (54% и 52% опрошенных). У студентов факультета искусств и дизайна к концу третьего курса данный показатель снижается (45% против 35%).

Вариант «побыть “студентом”, весело провести молодые годы» отметило одинаковое количество первокурсников гуманитарного факультета отделения филологии и студентов 3 курса факультета искусств и дизайна (13% и 13% соответственно).

7.3. Ценностные ориентации и установки студентов НГГУ

В системе социальных взаимодействий человек представлен как активное начало, так как наряду с отражением действительности в его сознании и поведении проявляется некоторое отношение к ней. Согласно теории известного отечественного психолога Д.Н.Узнадзе, установка представляет собой целостное психическое явление, в котором действительность отражается в соответствии с потребностями индивида, в силу чего протекающая на ее основе активность носит целесообразный характер. Однако некоторые психологи, например Л.И.Божович, отмечают, что понятие установки не должно употребляться при анализе социальной активности личности, так как в установке отражены лишь биологические особенности человека.

В установке проявляются как природные основания, так и привнесенное культурой, так как целесообразная познавательная деятельность, возникающая на основе таких установок, содержит и физиологические потребности (в пище, одежде, жилище), и социальные требования, и ценности, и личностные целевые моменты.

Социальное поведение, как и всякая другая активность, начинается с готовности и установки, в которой отражены социальные стремления, цели, требования, ожидания. Некоторые исследователи сближают понятия ценностных ориентаций и установок, и это правомерно. Но в то же время есть и отличия, т.к. ценности и ценностные ориентации имеют не только индивидуальный и групповой, но и общечеловеческий (общесоциальный) уровень, тогда как категория установки применяется преимущественно при анализе поведения личности или малой группы.

В ценностных ориентациях реализуется избирательность человеческого поведения, его непосредственная обусловленность представлениями индивида о смысле и ценностях человеческой жизни.

Будучи объективно-субъективными по происхождению и содержанию, ценности всегда интерпретируются в свете конкретных интересов общества, общности, группы, личности. Отсюда следует необходимость различения общественных (общечеловеческих), групповых, индивидуальных ценностей и зависимость соотношения между ними от характера общества.

Как элемент структуры личности ценностные ориентации представляют собой диалектическое единство общего, особенного и индивидуального, мыслей, чувств и практического поведения.

Вывод о решающей роли ценностных ориентаций в саморегуляции поведения человека подтверждается и социологическими исследованиями, проведенными под руководством В.А.Ядова. Проблема ценностных ориентаций и, соответственно, ценностей становится актуальной, когда исследователь переходит от рассмотрения личности, так сказать, в статике, с точки зрения ее структуры, к анализу функционирования личности, ее деятельности, поведения.

Итак, на установки и ценностные ориентации человека оказывают влияние как его природные задатки, так и социальная среда, в которой он живет.

Социальное влияние порождает эффекты подражания, конформности, а также другие феномены и ценностные ориентации личности. Вследствие усложнения и дифференциации социальной среды социальное воздействие на личность приобретает все более сложный структурный характер.

Данные таблиц 7 и 8 позволяют выявить некоторые тенденции представлений о факторах жизненного успеха студентов гуманитарного факультета отделения филологии и факультета искусств и дизайна НГГУ.

Студентам Нижневартковского государственного гуманитарного университета были заданы два взаимосвязанных вопроса: «Что, по вашему мнению, обеспечивает успех в жизни в настоящее время?» и «Что поможет Вам при устройстве на работу?». Далее перечислялись 12 различных факторов.

Таблица 20

**Что обеспечивает успех в жизни в настоящее время
(в % к числу опрошенных)**

Значение	Гуманитарный факультет отделение филологии		Факультет искусств и дизайна	
	1 курс	3 курс	1 курс	3 курс
личная активность, постоянный поиск	4	35	24	43
целеустремленность	63	45	52	48

деньги	38	35	48	22
трудолюбие, самосовершенствование	38	15	38	48
образование	46	30	43	39
профессионализм	25	45	24	26
интеллектуальные способности	21	10	19	22
активность	21	25	15	17
наличие и поддержка друзей	17	5	33	13
влиятельные родственники и знакомые	17	20	33	9
благоприятная семейная обстановка	8	5	5	9
личное обаяние	29	10	29	4
случай, жизненные обстоятельства	8	5	10	4

Данные таблицы 20 показывают, что студенты-первокурсники гуманитарного факультета отделения филологии и факультета искусств и дизайна высоко оценивают целеустремленность (63% и 52% опрошенных), образование (46% и 43% опрошенных), трудолюбие и самосовершенствование (38% и 38% опрошенных) как главный фактор успеха в жизни.

Второе место у студентов факультета искусств и дизайна в ряду факторов успеха заняли деньги (48% опрошенных), у студентов гуманитарного факультета – третье (38% опрошенных).

Студенты-первокурсники гуманитарного факультета отделения филологии, как и студенты-первокурсники факультета искусств и дизайна больше отдают предпочтение таким качествам личности, как личное обаяние (29% и 29% соответственно), профессионализм (25% и 24% соответственно), интеллектуальные способности (21% и 19% соответственно), предприимчивость, активность (21% и 15% соответственно).

Влияние такого фактора, как протекция влиятельных родственников и знакомых отметили 33% опрошенных студентов факультета искусств и дизайна. В целом, у всех студентов гуманитарного факультета отделения филологии и факультета искусств и дизайна НГГУ одинаковые тенденции представлений о факторах жизненного успеха. В частности, респонденты первого и третьего курсов отмечают: целеустремленность, трудолюбие, самосовершенствование, образованность, предприимчивость, активность.

Студенты НГГУ не возлагают больших надежд на благоприятную семейную обстановку (8% и 5% филфак; 5% и 9% ИиД), на случай, жизненные обстоятельства (8% и 5% филфак; 10% и 4% ИиД).

При постановке вопроса: «Что поможет Вам при устройстве на работу?», были выявлены изменения во взглядах студентов-первокурсников гуманитарного факультета отделения филологии и факультета искусств и дизайна.

Таблица 21

**Что поможет Вам при устройстве на работу
(в % к числу опрошенных)**

Значение	Гуманитарный факультет отделение филологии		Факультет искусств и дизайна	
	1 курс	3 курс	1 курс	3 курс
личная активность, постоянный поиск	15	20	19	17
целеустремленность	63	35	38	22
взятка	8	0	0	4
трудолюбие, самосовершенствование	17	15	19	39
образование	54	30	43	57
профессионализм	33	25	48	30
интеллектуальные способности	21	5	24	26
предприимчивость, активность	8	10	10	13
наличие и поддержка друзей	8	0	10	0
влиятельные родственники и знакомые	17	25	24	13
благоприятная семейная обстановка	4	0	0	0
личное обаяние	4	25	10	22
случай, жизненные обстоятельства	8	25	5	9

Данные таблицы 21 указывают на то, что представления студентов о «должном» в данной области существенно отличаются от констатации «сущего» – нынешней ситуации. Так, лишь 8% студентов-первокурсников гуманитарного факультета отделения филологии и 4% студентов третьего курса факультета искусств и дизайна оценили деньги в качестве фактора, который поможет при устройстве на работу. Оценка роли влиятельных родственников и знакомых (17% и 25% филфак; 24% и 13% ИиД), а также наличия и поддержки друзей (8% и 0% филфак; 10% и 0% ИиД) стала значительно меньше. По-прежнему лидируют такие факторы жизненного успеха как «целеустремленность» (65% и 35% филфак; 38% и 22% ИиД), «образование» (50% и 30% филфак; 43% и 57% ИиД), «профессионализм» (33% и 25% филфак; 48% и 30% ИиД).

7.4. Социологический аспект проблемы целеполагания в профессиональной подготовке студентов

Смыслообразующее содержание практики состоит в формировании цели как субъективно-идеального образа желаемого (целеформирование) и воплощении ее в объективно-реальном результате деятельности, которое реализуется в рамках учебного процесса вуза.

Цель является основным элементом поведения и сознательной деятельности студентов, влияющим на приоритеты профессиональной подготовки.

Результаты исследования свидетельствуют о различиях в приоритетах студентов-первокурсников и третьекурсников НГТУ (см. табл. 22).

Ответы на вопрос: «Каковы приоритеты Вашей профессиональной подготовки?» распределились следующим образом:

Таблица 22

Приоритеты профессиональной подготовки
(в % к числу опрошенных)

Гуманитарный факультет отделение филологии			Факультет искусств и дизайна		
значение	1 курс	3 курс	значение	1 курс	3 курс
фонетика	25	5	техника живописи	62	43
лексика	4	10	компьютерный дизайн	76	70
словообразование	4	30	техники декоративно-прикладного искусства	62	61
морфология	0	15	приемы графики (печатной, станковой и т.п.)	57	43
синтаксис	4	15	техника скульптуры	33	26
русская литература	50	25	статья профессионалом в теории и истории искусства	19	17
зарубежная литература	29	0	статья педагогом изобразительного искусства	14	17

затрудняюсь ответить	25	25	затрудняюсь ответить	10	9
педагогика и психология	0	5	стать дизайнером	5	0
французский язык	0	5	–	–	–

Представленные в таблице 22 результаты исследования отражают профессиональные приоритеты студентов гуманитарного факультета отделения филологии. Среди студентов первого и третьего курсов обнаруживаются различия в приоритетах профессиональной подготовки. Если изучение русской литературы у первокурсников на первом месте (50% опрошенных), то у студентов третьего курса на втором (25% опрошенных). Изучение зарубежной литературы (29% опрошенных) у студентов первого курса на втором месте, тогда как студенты третьего курса об этом не упоминают вообще (0% опрошенных). Изучение фонетики отмечают 25% студентов-первокурсников (третье место) и лишь 5% студентов третьего курса (пятое место).

Профессиональные приоритеты студентов первого и третьего курсов факультета искусств и дизайна схожи, все позиции совпадают: на первом месте «овладеть компьютерным дизайном» (76% и 70% опрошенных), на втором – «овладеть техниками декоративно-прикладного искусства» (62% и 61% опрошенных), на третьем – «овладеть техникой живописи» (62% и 43% опрошенных). На четвертом месте – «овладеть приемами графики (печатной, станковой и т.п.)» (57% и 43% опрошенных), на пятом – «овладеть техникой скульптуры» (33% и 26% опрошенных), на шестом – «стать профессионалом в теории и истории искусства» (19% и 17% опрошенных), на седьмом – «стать педагогом изобразительного искусства» (14% и 17% опрошенных).

Важным аспектом профессиональной деятельности преподавателя является активное общение со студентами в процессе их воспитания. Перед ними поставлены следующие задачи: изучение индивидуальных особенностей студентов для оказания им помощи в планировании индивидуального развития; формирование из академической группы сплоченного работоспособного коллектива; создание климата свободы и доверия, позволяющего студентам свободно обсуждать с преподавателем личностно значимые

ситуации. Все эти задачи, прежде всего, предполагают умение преподавателя общаться – быть открытым, тактичным, расположенным. Для выявления актуальных проблем преподавательской работы был задан вопрос: «К кому обращаетесь за помощью, если Вам непонятен материал?», ответы распределились следующим образом:

Таблица 23

**К кому обращаетесь за помощью, если Вам непонятен материал
(в % к числу опрошенных)**

Значение	Гуманитарный факультет отделение филологии		Факультет искусств и дизайна	
	1 курс	3 курс	1 курс	3 курс
ни к кому	4	30	5	9
к преподавателям	42	5	52	61
к однокурсникам, старшекурсникам	58	55	71	61
к родственникам	4	0	0	0
к друзьям	4	5	5	9
в библиотеку к книгам	8	10	5	0
к репетитору	4	0	0	0

Больше половины студентов (58% и 55% филфак; 71% и 61% ИиД соответственно) ответили, что когда возникают затруднения в учебной деятельности, они обращаются за помощью к однокурсникам и старшекурсникам. За помощью к преподавателям обращается половина (58% и 52%) первокурсников гуманитарного факультета отделения филологии и факультета искусств и дизайна и большая часть (61%) студентов 3 курса факультета искусств и дизайна. Студенты 3 курса гуманитарного факультета отделения филологии за помощью преподавателей обращаются очень редко (5% опрошенных), т.к. большинству из них трудно найти общий язык с преподавателями.

Отношения между студентами и преподавателями НГГУ строятся на взаимной помощи при решении возникающих проблем. Ответы на вопрос: «Каковы основные мотивы, побуждающие Вас учиться?» распределились следующим образом.

Таблица 24

**Основные мотивы, побуждающие Вас учиться
(в % к числу опрошенных)**

Значение	Гуманитарный факультет отделение филологии		Факультет искусств и дизайна	
	1 курс	3 курс	1 курс	3 курс
желание успешно сдать сессию	67	65	62	39
желание хорошо подготовиться к текущим занятиям	17	20	10	13
желание встречаться с друзьями, потребность в общении	38	0	10	13
стремление получить знания	38	70	33	48
позитивное отношение к преподавателю	21	0	5	0
увлеченность учебным предметом	13	15	33	30

Таблица 24 показывает, что основные мотивы, побуждающие студентов учиться, таковы: желание успешно сдать сессию (67% и 65% филфак; 62% и 39% ИиД), стремление получить знания (38% и 70% филфак; 33% и 48% ИиД). Увлеченность учебным предметом больше отметили студенты факультета искусств и дизайна (33% и 30% соответственно). Желание встречаться с друзьями, потребность в общении больше остальных (38% опрошенных) отметили студенты-первокурсники гуманитарного факультета отделения филологии. Стремление получить знания доминирует у 70% опрошенных студентов-третьекурсников гуманитарного факультета отделения филологии. Значительно ниже доля опрошенных, ориентированных на внешние мотивы познавательной деятельности: хорошо подготовиться к текущим занятиям (17% и 20% филфак; 10% и 13% ИиД), встречаться с друзьями, потребность в общении (10% и 13% ИиД соответственно), позитивное отношение к преподавателю (21% и 0% филфак; 5 и 0% ИиД), увлеченность учебным предметом (13% и 15% филфак; 33 и 30% ИиД).

Анкетирование и беседы показали, что студенты первых и третьих курсов очень хорошо представляют себе связь полученных знаний с будущей профессиональной деятельностью. Это обстоятельство подтверждается и тем, что внутренние мотивы познавательной деятельности преобладают над внешними.

Ответы на вопрос: «Что Вы получили или хотели бы приобрести за период обучения в НГГУ?» распределились следующим образом.

Таблица 25

Что Вы получили или хотели бы приобрести за период обучения в НГГУ (в % к числу опрошенных)

Факультет искусств и дизайна						
Значение	1 курс			3 курс		
	полу- чили	хотели бы при- обрести	затр. отв.	полу- чили	хотели бы при- обрести	затр. отв.
способность к последипломно- му образованию	0	86	14	4	87	9
способность к интеграции со специалистами смежных и дру- гих специальностей	0	48	52	9	61	30
способность к проектной дея- тельности	24	71	5	5	65	30
умение управлять трудовым коллективом	14	38	48	17	65	18
знание законов межличностно- го общения и умение использо- вать их на практике	29	38	33	48	35	17
способность принимать реше- ния и нести за них ответствен- ность	62	19	19	70	26	4
харизматические качества: справедливость, сочувствие, готовность помочь и т.д.	81	10	9	74	13	13
способность учитывать в рабо- те чужой опыт	76	10	14	70	26	4
здоровый образ жизни	48	28	24	43	52	5
рабоспособность	33	62	5	52	35	13
участие в общественной жизни	43	24	33	35	30	35
патриотизм	38	29	33	35	13	52
умение создать благоприятный психологический климат в кол- лективе	43	33	24	43	22	35
творческое отношение к работе	38	52	10	79	17	4
навык быстрого чтения	48	28	24	69	22	9

навык быстрого письма	43	38	19	74	13	13
навыки оформления работ (рефераты, контрольные работы, доклады)	28	48	24	87	13	0
умение работать с каталогами в библиотеке	33	38	29	57	26	17
умение пользоваться компьютером	38	52	10	52	43	4
навыки художественной обработки текстиля	33	57	10	78	17	5
навыки художественной обработки дерева	28	67	5	96	4	0
навыки по технике живописи	33	67	0	70	30	0
навыки по компьютерному дизайну	14	86	0	9	91	0
навыки по технике скульптуры	28	67	5	87	9	4
навыки по технике рисунка	43	57	0	70	26	4
навыки по технике металла	5	71	24	44	39	17
навыки по технике композиции	5	86	9	9	87	4
приемы графики (печатной, станковой)	9	86	5	83	13	4

Таблица 26

Что Вы получили или хотели бы приобрести за период обучения в НГГУ? (в % к числу опрошенных)

Гуманитарный факультет отделение филологии						
Значение	1 курс			3 курс		
	полу- чили	хотели бы при- обрести	затр. отв.	полу- чили	хотели бы при- обрести	затр. отв.
способность к последипломному образованию	8	67	25	0	65	35
способность к интеграции со специалистами смежных и других специальностей	0	58	42	0	60	40
способность к проектной деятельности	8	54	38	15	70	15
умение управлять трудовым коллективом	17	58	25	15	75	10

знание законов межличностного общения и умение использовать их на практике	33	33	34	40	55	5
способность принимать решения и нести за них ответственность	50	29	21	65	30	5
харизматические качества: справедливость, сочувствие, готовность помочь и т.д.	58	17	25	80	15	5
способность учитывать в работе чужой опыт	33	42	25	50	45	5
здоровый образ жизни	38	50	12	30	65	5
работоспособность	38	33	29	40	55	5
участие в общественной жизни	29	50	21	70	30	0
патриотизм	38	29	33	40	35	25
умение создать благоприятный психологический климат в коллективе	42	29	29	20	65	15
творческое отношение к работе	42	33	25	60	40	0
навык быстрого чтения	54	17	29	60	40	0
навык быстрого письма	46	37	17	70	30	0
навыки оформления работ (рефераты, контрольные работы, доклады)	25	58	17	75	25	0
умение работать с каталогами в библиотеке	21	54	25	80	15	5
умение пользоваться компьютером	50	38	12	75	20	5
умение проводить урок	21	63	16	35	60	5
умение проводить внеклассное мероприятие	29	54	17	60	40	0

Общеизвестно, что качество обучения зависит от уровня квалификации преподавателей. Большинство студентов (91%) 1 и 3 курсов гуманитарного факультета отделения филологии и факультета искусств и дизайна считают преподавателей НГГУ хорошими профессионалами и интересными личностями, считают, что большинство предметов преподаются педагогами доступно и интересно.

Ответы на вопрос: «В каких факультетских или институтских мероприятиях Вы участвовали?» распределились следующим образом.

Таблица 28

В каких факультетских или институтских мероприятиях Вы участвовали? (в % к числу опрошенных)

Значение	Гуманитарный факультет отделение филологии		Факультет искусств и дизайна	
	1 курс	3 курс	1 курс	3 курс
студенческая весна	25	11	0	43
посвящение в студенты	13	56	70	71
субботник	25	0	0	29
турслет	25	0	30	0
КВН	13	0	–	–
поэтический вечер	0	11	–	–
интеллектуальные игры	21	5	–	–
игра «ЧТО? ГДЕ? КОГДА?»	13	11	–	–
конкурс мастерства	0	22	–	–
дартс	–	–	10	0
день здоровья	–	–	70	0
оформление выставок	–	–	20	29
день Святого Валентина	–	–	20	0
теннис	–	–	20	0

Как видно из таблицы 28, спектр внеучебных занятий студентов достаточно широк: это участие в организации факультетских и университетских праздников, концертов, вечеров, спортивных соревнований, трудовых дел и других массовых мероприятий. Однако, как видно из ответов на вопросы анкеты, досуг большинства из них ориентирован на развлекательные виды мероприятий: посвящение в студенты, студенческая весна, турслет; меньше связан с образовательной и будущей профессиональной деятельностью: поэтические вечера, оформление выставок.

При этом около 50% опрошенных не удовлетворены тем, как им удается проводить свое свободное время. Недостаточно включены студенты и в общественную жизнь института, притом, что у

них в значительной степени выражено стремление заниматься общественной работой.

Результаты опроса по определению уровня адаптации студентов к обучению в НГГУ показали следующее: адаптация в подгруппах факультета искусств и дизайна прошла успешно (76% опрошенных оценили свою подгруппу как дружную), а в подгруппе гуманитарного факультета отделения филологии этот процесс идет менее успешно (только 21% считают свою группу дружной). Для большинства (70%) студентов филфака особенно трудно проходит процесс адаптации на факультете.

В таблице 29 представлен уровень удовлетворенности студентов различными сторонами учебно-воспитательного процесса в НГГУ.

Таблица 29

В какой мере Вас устраивает в НГГУ (в % к числу опрошенных)

Значение	1 курс			3 курс		
	вполне устраивает	не совсем устраивает	совершенно не устраивает	вполне устраивает	не совсем устраивает	совершенно не устраивает
Факультет искусств и дизайна						
содержание образования	50	45	0	35	52	4
качество образования	51	29	10	39	48	9
уровень требований преподавателей к вашей учебе	58	38	0	57	26	4
индивидуальный подход	48	38	0	48	39	9
уровень внедрения в учебный процесс новых образовательных технологий	33	33	19	30	43	22
применение активных методов обучения	33	29	14	35	52	9
организация учебного процесса	29	48	0	35	35	13
оснащенность учебного процесса компьютерами	14	24	48	9	48	30
оснащенность учебного процесса учебной литературой	19	43	29	9	61	26

оснащенность учебного процесса наглядными пособиями	38	38	14	35	48	4
оснащенность учебного процесса методическим фондом	33	38	10	35	39	13
работа вспомогательных служб	14	57	5	9	39	26
работа столовой	14	43	43	4	22	65
Гуманитарный факультет отделение филологии						
содержание образования	58	30	4	60	40	0
качество образования	63	21	4	50	50	0
уровень требований преподавателей к вашей учебе	58	38	0	50	50	0
индивидуальный подход	29	54	4	35	45	20
уровень внедрения в учебный процесс новых образовательных технологий	38	38	12	15	60	25
применение активных методов обучения	54	33	0	35	55	10
организация учебного процесса	63	17	12	15	65	20
оснащенность учебного процесса компьютерами	42	17	33	35	50	10
оснащенность учебного процесса учебной литературой	54	38	4	70	20	10
оснащенность учебного процесса наглядными пособиями	50	25	17	40	50	10
оснащенность учебного процесса методическим фондом	50	17	8	50	45	5
работа вспомогательных служб	54	13	12	30	60	10
работа столовой	75	13	8	20	65	15

7.5. Выводы и рекомендации по результатам социологического исследования

Для первокурсников наиболее характерен процесс привыкания к новым условиям учебы, общения с однокурсниками. Привыкание студента затрудняется, прежде всего, несовпадением способов преподавания в средней школе и в вузе. Недостаточное понимание лекций, излагаемых в иной манере, чем в школе, отсутствие ежедневного контроля в начале учебной деятельности в вузе может отрицательно влиять на успеваемость и самочувствие студентов, что нередко ведет к разочарованию и потере уверенности в своих силах. Некоторые первокурсники, столкнувшись с неожиданными трудностями обучения, начинают сомневаться в правильности сделанного выбора. У большинства из них сомнения порождает недостаток осведомленности о своей будущей профессии, что в свою очередь меняет их установки, вызывая потерю интереса к учебе, снижение успеваемости. Эта неудовлетворенность может отразиться на уровне самооценки при ухудшении отношений в учебной группе. Поэтому так важно уже на первом курсе не только привыкать к новым условиям, но и активно приобщаться к жизнедеятельности студентов в вузе, т.е. активно осваивать новые формы учебы, участвовать в творческой научной работе и заниматься по интересам общественной деятельностью.

В условиях социально-экономических реформ необходимо повышать значимость и такого мотивирующего фактора как возможность получить хорошо оплачиваемую работу, а для этого ориентировать студентов на возможность получения дополнительной специальности. Студентам, которые поступили в пединститут ради получения высшего образования и слабо представляют особенности будущей специальности, требуется помощь со стороны кураторов выпускающих кафедр. Вызвать интерес именно к данной специальности и научно-исследовательской деятельности у студентов – одна из задач куратора, которую он должен решать совместно с другими преподавателями и руководством факультета.

Неудовлетворенность подготовкой к занятиям связана у многих студентов с неумением записывать лекции, а также с невозможностью (или неумением) планировать свою самостоятельную

работу. Большинство студентов планируют свою самостоятельную работу на неделю или на учебный день, планирование же на месяц или семестр вызывает трудности. В связи с возникающими трудностями обучения примерно у половины студентов снижен интерес к научно-исследовательской работе.

Недостаточно высокий уровень удовлетворенности учебой у первокурсников свидетельствует о слабой адаптированности к учебному процессу. Повысить этот показатель возможно также с помощью кураторов, которые способны организовать дополнительные консультации и индивидуальную поддержку первокурсникам, не умеющим еще самостоятельно готовиться к сессии.

Студенты 3 курсов, как правило, одновременно с учебой решают и иные проблемы: они стремятся найти работу по специальности, обзаводятся семьями, определяют личные, гражданские, социальные и политические приоритеты. Все это вместе взятое вступает в противоречие с достаточно регламентированной жизнедеятельностью вуза, что затрудняет развитие профессионально-педагогического самосознания, познавательных процессов, коммуникативной культуры – ведущих видов деятельности и психических новообразований, характерных для студенчества как специфической возрастной и социально-профессиональной группы. Именно этими обстоятельствами можно объяснить падение интереса к учебе у студентов от курса к курсу.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Абрамов А.В.** Личностно-деятельностный аспект построения системы методических заданий по специальным математическим дисциплинам // Международный конгресс по проблемам гуманизации образования: Тезисы выступления. Бийск, 1995.

2. **Абрамов А.В.** Методические задания как средство повышения качества профессиональной подготовки специалистов // Тезисы докладов XXXI Научной конференции факультета физико-математических и естественных наук. М., 1995.

3. **Абрамов А.В.** Многоступенчатая подготовка учителей математики. Екатеринбург; Нижневартовск, 1999.

4. **Абрамов А.В.** О целях обучения математике в педагогическом вузе // Научные труды НГПИ: Серия «Математика, физика и методика преподавания математики». Вып. 1. Нижневартовск, 2001.

5. **Абрамов А.В.** Подготовка учителя начальной школы с правом преподавания математики // Начальная школа. 1999. № 3.

6. **Абрамов А.В.** Профессиональная ориентация преподавания математики в педагогических классах // Обучение математике и информатике в педагогических классах, лицеях, гимназиях: Тезисы докладов научно-практического семинара. Барнаул, 1995.

7. **Абрамов А.В.** Профессиональная ориентация преподавания темы «Преобразование плоскости» в двухступенчатой системе «Педколледж – педвуз» // Актуальные проблемы преподавания математики. Саранск, 1998.

8. **Абрамов А.В.** Профессиональная ориентация преподавания темы «Преобразование плоскости» в двухступенчатой системе «Педколледж – педвуз» // 34 Научная конференция физико-математических и естественных наук: Тезисы докладов. М., 1998.

9. **Абрамов А.В.** Профессиональная ориентация учебно-дидактических материалов по математике в педвузе. Функционирование педагогических систем: инновационный аспект: Книга для педагогов. Ч. 2. Ханты-Мансийск, 2002.

10. **Абрамов А.В.** Формирование профессиональных качеств студентов в процессе преподавания специальных математических дисциплин // Подготовка преподавателя математики и информатики для высшей и средней школы: Тезисы докладов международной научной конференции. М., 1994.

11. **Абрамов А.В.** Формулирование методических задач в преподавании специальных математических дисциплин педвуза // Проблемы физико-математического образования в педагогических вузах России на современном этапе: Материалы II Уральской региональной межвузовской научно-практической конференции. Уфа, 1997.

- 12. Абрамов А.В.** Целеполагание в обучении // Качество учебного процесса: мониторинг и целеполагание: Сб. науч. тр. Нижневартовск, 2006.
- 13. Абрамов А.В.** Целеполагание в процессе обучения математике в педагогическом вузе // Дидактические проблемы модернизации Российского образования: Материалы межвузовской научно-практической конференции, посв. памяти профессора Н.А.Сорокина. Тула, 2003.
- 14. Абрамов А.В.** Цели образования: действительные и мнимые // Среднее профессиональное образование. 2007. № 11.
- 15. Абрамов А.В., Икингрин Е.Н., Белькова А.Е.** Проектирование модели специалиста через постановку целей обучения в американской педагогике // Проблемы целеполагания в учебном процессе: Сб. науч. тр. Нижневартовск, 2007.
- 16. Абрамов А.В., Карпов А.К., Икингрин Е.Н.** Мониторинг понимания студентом целей обучения социологическими средствами // Проблемы обеспечения качества подготовки специалистов в системе высшего профессионального образования: Материалы окружной научно-практической конференции (Нижневартовск, 29–31 марта 2004 г.). Нижневартовск, 2005.
- 17. Аванесов В.С.** Композиция тестовых заданий. Учебная книга. 3-е изд., доп. М., 2002.
- 18. Аванесов В.С.** Научные основы тестового контроля знаний. М., 1994.
- 19. Акофф Р., Эмери Ф.О.** О целеустремленных системах. М., 1974.
- 20. Арестова О.Н.** Влияние мотивации на структуру целеполагания // Вестн. Моск. ун-та. Серия 14. Психология. 1998. № 5.
- 21. Артемьева Г.Н.** Использование «Портфолио» в процессе образования вуза // Актуальные проблемы профессионального образования: Сб. науч. тр. / Отв. ред. Л.А.Ибрагимова, Г.Г.Кругликова. Нижневартовск, 2008.
- 22. Артемьева Г.Н.** Использование кейс-метода в процессе преподавания курсов дисциплины «Педагогика» на отделении истории гуманитарного факультета НГТУ // Новые технологии обучения как условие модернизации российского образования: Материалы окружной научно-практической конференции. Нижневартовск, 2007.
- 23. Артемьева Г.Н.** Использование портфолио в образовательном процессе вуза // Инновации в учебном процессе: аспект целеполагания: Сб. науч. тр. / Отв. ред. А.В.Абрамов. Нижневартовск, 2008.
- 24. Артемьева Г.Н.** Основные проблемы внедрения компьютерного тестирования как средства мониторинга качества учебных достижений студентов вуза // Качество образования: единство обучения, воспитания и развития: Материалы окружной научно-практической конференции. Нижневартовск, 2006.

25. Артемьева Г.Н. Педагогическое тестирование в системе мониторинга качества образовательного процесса // Проблемы целеполагания в учебном процессе: Сб. науч. тр. / Отв. ред. А.В.Абрамов. Нижневартовск, 2007.

26. Артемьева Г.Н. Портфолио как инновационный способ оценивания результатов учебных достижений в вузе // Качество образования и инновационная деятельность: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (Нижневартовск, 25 апреля 2008 г.). Нижневартовск, 2008.

27. Артемьева Г.Н. Портфолио как средство аутентичного оценивания учебной деятельности студентов в рамках дисциплины «Педагогика» // Новые образовательные технологии профессионального образования в образовательном процессе вузов, сузов: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (Нижневартовск, 30 мая 2007 г.) / Отв. ред. Г.Г.Кругликова. Нижневартовск, 2008.

28. Артемьева Г.Н. Тест в учебном процессе как инструмент объективной оценки учебных достижений студентов // Качество учебного процесса: мониторинг и целеполагание. Нижневартовск, 2006.

29. Артемьева Г.Н. Этапы разработки целенаправленной системы тестовых заданий // Теория и практика подготовки специалистов в современной высшей школе: Сб. науч. тр. / Под ред. Е.В.Романова. Магнитогорск, 2005.

30. Артемьева Г.Н., Манаева Р.Ф. Роль информационных потоков в повышении квалификации педагогов // Теория и практика подготовки специалистов в современной высшей школе: Сб. науч. тр. / Под ред. Е.В.Романова. Магнитогорск, 2004.

31. Архипова Е.В. Системный подход к обучению языку и методическая система речевого развития школьников // Русский язык в школе. 2005. № 4.

32. Ахметшин Р.Я. Педагогические условия формирования конкурентоспособной личности студентов средних специальных учебных заведений: Дис. ... канд. пед. наук. Уфа, 2001.

33. Баксанский О.Е., Кучер Е.Н. Когнитивные науки: от познания к действию. М., 2005.

34. Баранов М.Т. Выбор упражнений для формирования умений и навыков // Русский язык в школе. 1993. № 3.

35. Батурина Г.И., Байер У. Цели и критерии эффективности обучения // Сов. педагогика. 1975. № 4.

36. Батурина Г.И., Кузина Т.Ф. Введение в педагогическую профессию: Учеб. пособие. 2-е изд., стереотип. М., 1999.

37. Белькова А.Е. Мотивация, ценностные ориентации и личностные приоритеты студентов // Качество образования и инновационная

деятельность: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (г.Нижневартовск, 25 апреля 2008 г.) / Отв. ред. А.В.Абрамов. Нижневартовск, 2008.

38. Белькова А.Е. Особенности ценностных ориентаций в учебной деятельности студентов // Актуальные проблемы молодежной политики: толерантное воспитание, образование и наука: Материалы всероссийской научно-практической конференции молодых ученых (14–15 мая 2008 г.). Махачкала, 2008.

39. Белькова А.Е. Оценка профессиональных компетенций студентов в процессе прохождения государственной стажерской педагогической практики // Качество образования и инновационная деятельность: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (г.Нижневартовск, 25 апреля 2008 г.) / Отв. ред. А.В.Абрамов. Нижневартовск, 2008.

40. Белькова А.Е. Оценка эффективности реализации компетентностного подхода в Нижневартовском государственном гуманитарном университете // Модернизация содержания педагогического образования с позиции компетентностного подхода: Сборник статей / Под науч. ред. В.В.Обухова, С.И.Поздеевой. Томск, 2008.

41. Белькова А.Е. Производственная практика студентов НГГУ в системе контекстно-компетентностного подхода // Производственная практика: проблемы и перспективы: Материалы четвертой региональной (заочной) научно-практической конференции (Нижневартовск, 30 марта 2008 г.) / Отв. ред. Л.В.Алексеева. Нижневартовск, 2009.

42. Белькова А.Е. Формирование конкурентоспособной личности выпускника: Результаты социологического исследования, проводимого в рамках оценки социальной эффективности реализации программы «Развитие образования ХМАО – Югры на 2008–2010 годы»). Нижневартовск, 2009.

43. Белькова А.Е., Икингрин Е.Н. Проблемы адаптации, мотивации и целеполагания студентов Нижневартовского государственного гуманитарного университета и Кубанского государственного университета (1, 3 и 5 курсов) (анализ опроса). Учеб. пособие. Ч. 1: Результаты социологического опроса. Нижневартовск, 2008.

44. Белькова А.Е., Икингрин Е.Н. Проблемы адаптации, мотивации и целеполагания студентов Нижневартовского государственного гуманитарного университета и Кубанского государственного университета (1, 3 и 5 курсов). Учеб. пособие. Ч. 2: Результаты социологического опроса. Нижневартовск, 2008.

45. Белькова А.Е., Икингрин Е.Н. Реализация компетентностного подхода в процессе прохождения педагогической практики (на примере НГГУ и ШГПИ) // Реализация компетентностного подхода в образова-

тельной практике педагогических учебных заведений: Сб. статей / Под науч. ред. С.И.Поздеевой. Томск, 2007.

46. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии активности. М., 1966.

47. Бершадский М.Е. Понимание как педагогическая категория. М., 2004.

48. Бершадский М.Е., Гузеев В.В. Дидактические и психологические основания образовательной технологии. М., 2000.

49. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). М., 2002.

50. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. Воронеж, 1977.

51. Бестужев-Лада И.В. Характеристика особенности социальной цели, ее виды и классификация. М., 1992.

52. Бибрих Р.Р. Исследование видов целеобразования. Дис. ... канд. психол. наук. М., 1978.

53. Бим И.Л. Некоторые исходные положения теории учебника иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2002. № 3.

54. Блинецова О.И. Единство целей обучения, воспитания и развития как условие повышения качества образования студентов // Качество образования: единство обучения, воспитания и развития: Материалы окружной научно-практической конференции (Нижевартовск, 25 октября 2005 г.). Нижевартовск, 2006.

55. Блинецова О.И. Организация целеполагания как проблема психологии обучения в высшей школе // Психология обучения. 2007. № 9.

56. Блинецова О.И. Проблема целеполагания в воспитании профессиональных качеств личности студентов // Воспитательная работа в педагогических вузах Западной Сибири: современное состояние, перспективы развития: Материалы региональной научно-практической конференции (Нижевартовск, 8–9 февраля 2005 г.). Нижевартовск, 2005.

57. Блинецова О.И. Психологические основы организации самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода // Реализация компетентностного подхода в образовательной практике педагогических учебных заведений: Сб. ст. Томск, 2007.

58. Блинецова О.И. Психологические основы построения системы целей развития в обучении // Проблемы целеполагания в учебном процессе: Сб. науч. тр. Нижевартовск, 2007.

59. Блинецова О.И. Психологическое эссе как инновационная форма самостоятельной работы студентов // Образование на грани тысячелетий: Материалы III Западно-Сибирской Всероссийской научно-практической конференции. Нижевартовск, 2008.

60. Блинецова О.И. Самостоятельная работа студентов в контексте компетентностного подхода // Образование на грани тысячелетий: Ма-

териалы III Западно-Сибирской Всероссийской научно-практической конференции (26–27 октября 2007 г.). Нижневартовск, 2008.

61. Близнецова О.И. Формирование способности к целеполаганию как психологическое условие повышения качества жизни студента // Качество образования и инновационная деятельность: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (28 апреля 2008 г.). Нижневартовск, 2008.

62. Близнецова О.И. Целеполагание в самостоятельной работе студентов // Инновации в учебном процессе: аспект целеполагания: Сб. науч. тр. / Отв. ред. А.В.Абрамов. Нижневартовск, 2008.

63. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б.Мещеряков, В.Зинченко. СПб., 2004.

64. БСЭ. М., 1976. Т. 25.

65. Бухвалов В.А. Развитие учащихся в процессе творчества и сотрудничества. М., 2000.

66. Быстрова Е.А. Коммуникативная методика в преподавании родного языка // Русский язык в школе. 1996. № 1.

67. Быстрова Е.А. Цели обучения русскому языку, или Какую компетентность мы формируем на уроках // Русская словесность. 2003. № 1.

68. Васильев Л.И., Мамцев А.Н. Компетентностный подход при модульной технологии организации обучения в вузе // Высшее образование в России. 2006. № 12.

69. Вербицкий А.А. Психолого-педагогические основы контекстного обучения в вузе: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1991.

70. Виленский М.Я., Образцов П.К., Уман А.И. Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: Учеб. пособие. М., 2004.

71. Володарская И.А., Митина А.М. Проблема целей обучения в современной педагогике: Учебно-методическое пособие. М., 1989.

72. Воронин Ю.И. Современные средства оценивания результатов обучения. Курс лекций. Воронеж, 2004.

73. Воронов В.В. Педагогика школы в двух словах. М., 2002. Электронная версия учебного пособия. URL: <http://pedagogik.mgou.ru>

74. Вэн ван де Х., Зантворт ван Д. Тенденции в измерении качества высшего образования в Нидерландах // Материалы X Симпозиума «Квалиметрия в образовании: методология и практика». Изд. 2-е. М., 2003.

75. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. М.; Воронеж, 1998.

76. Гамезо М.В., Домашенко И.А. Атлас по психологии. М., 2004.

77. Голуб Б.А. Основы общей дидактики: Учеб. пособие для студентов педвузов. М., 1999.

78. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования // Нормативные и законодательные акты об образовании и науке в Российской Федерации, МЛ 999: В 5 т. Т. 3.

79. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Теория обучения: Учебник для студ. вузов. М., 2003.

80. Громкова М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности: Учеб. пособие для вузов. М., 2003.

81. Даутова О.Б., Крылова О.Н. Современные педагогические технологии в профессиональном обучении: Учебно-методическое пособие для учителей / Под ред. А.П.Тряпициной. СПб., 2007.

82. Даутова О.Б., Крылова О.Н., Мосина А.В. Традиционные и инновационные формы и технологии обучения студентов: Учеб. пособие. Ч. 1 / Под ред. А.П.Тряпициной. СПб., 2007.

83. Дейкина А.Д., Ходякова Л.А. Культуроведческий подход в преподавании русского языка // Русский язык в школе. 2003. № 3.

84. Денек К. Изучение и оценка уровня знаний студентов // Современная высшая школа. 1987. № 3/59.

85. Днепров Э.Д. Школьная реформа между «вчера» и «завтра». М., 1996.

86. Дроздов А.П. Развитие художественного восприятия у студентов на занятиях учебным рисунком: Дис. ... кан. пед. наук. М., 2007.

87. Дружинин В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. М., 2001.

88. Дурова О. Эссеизм: вопрошание о смысле. Воронеж, 2001.

89. Еникеев М.И. Психологический энциклопедический словарь. М., 2006.

90. Жабинский В.И., Винтова А.В. Рисунок: Учеб. пособие. М., 2006.

91. Журавлев В.И. Целеполагание в педагогике // Педагогика / Под ред. П.И.Пидкасистого. М., 1995.

92. Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. СПб., 2003.

93. Закирова И.А. Региональный компонент регионального образования в высшей технической школе: Дис. ... канд. пед. наук. Казань, 1998.

94. Закон «Об образовании» / Нормативные и законодательные акты об образовании и науке в Российской Федерации: В 5 т. М., 1999. Т. 3.

95. Зборовский Г.Е. Общая социология. Курс лекций. 3-е изд., испр. и доп. М., 2004.

96. Зверев С.В. Формирование конкурентоспособности студента в маркетинговой деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2008.

- 97. Зимняя И.А.** Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М., 2004.
- 98. Зимняя И.А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование. 2003. № 5.
- 99. Зимняя И.А.** Компетентностный подход. Каково его место в системе подходов к проблемам образования // Высшее образование сегодня. 2006. № 8.
- 100. Зимняя И.А.** Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Высшее образование в России. 2005. № 11.
- 101. Зимняя И.А.** Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. М., 2004.
- 102. Зимняя И.А., Лаптева М.Д., Морозова Н.А.** Социальные компетентности выпускников в контексте государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования и проекта TUNING // Высшее образование сегодня. 2007. № 11.
- 103. Зиновьева В.А.** Усвоение и контроль знаний // Высшее образование в России. 1993. № 3.
- 104. Зинченко В.П., Стасевич В.Н.** Творчество в учебном рисунке: Учеб. пособие. Ростов н/Д, 1989.
- 105. Каган В.И., Сычеников И.А.** Основы оптимизации процесса обучения в высшей школе. Единая методическая система института: теория и практика. М., 1987.
- 106. Казакевич Т.А., Скороходов В.В.** Реализация модульного принципа построения учебных курсов как средства повышения профессиональной квалификации выпускников. М., 2000. URL: <http://ito.edu.ru/2000/I.html>.
- 107. Каминская И.** У сильного слов меньше // Учительская газета. 2003. № 22.
- 108. Капинос В.И., Львова С.И., Пучкова Л.И. и др.** Единый государственный экзамен 2001. Тестовые задания: Русский язык. М., 2002.
- 109. Каргин М.И.** Влияние контекста на усвоение студентами учебного материала как средство регуляции профессиональной деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1998.
- 110. Карпенко М.П.** Проблема измерения знаний и образовательные технологии // Социально-политический журнал. 1998. № 6.
- 111. Киселев А.** Когда выбрана цель // Высшее образование в России. 2002. № 1.
- 112. Князева Е.Н.** Трансдисциплинарные когнитивные стратегии в науке будущего // Вызов познанию: Стратегии развития науки в современном мире. М., 2004.
- 113. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю.** Педагогический словарь. М., 2005.

114. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. М., 2001.

115. Краснова Т. Разработка учебной программы курса в стратегии активного обучения URL: <http://ethicscenter.ru/ed/school2/materials/krasnova.html#7>.

116. Кузнецов Е.Ф. Формирование визуального восприятия в изобразительной деятельности (на примере обучения студентов художественно-графических факультетов рисунку и живописи): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2008.

117. Куликова И.С., Салмина Д.В. Введение в металингвистику (системный, лексикографический и коммуникативно-прагматический аспекты лингвистической терминологии). СПб., 2002.

118. Культура русской речи. Энциклопедический словарь-справочник / Под ред. Л.Ю.Иванова, А.П.Сквородникова и др. М., 2003.

119. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. М., 1985.

120. Лебедев О.Е. Реализация целей общего образования в вечерней школе // Взаимосвязь целей обучения и мотивов учения. М., 1980.

121. Легенький Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учеб. пособие. Ростов-н/Д, 1999.

122. Леонтьев А.Н. Природа и формирование психических свойств и процессов человека // Вопросы психологии. 1955. № 1.

123. Леонтьев В.Г. Мотивация и психологические механизмы ее формирования. Новосибирск, 2002.

124. Лернер И.Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? М., 1978.

125. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка: Пособие для студентов пед. вузов и колледжей. М., 1999.

126. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. М., 2000.

127. Маргулис В.Б., Лидин Р.А., Ганина Н.В. и др. Химия. Тесты. 11-й класс. Варианты и ответы централизованного тестирования. М., 2000.

128. Махмурян К.С. Содержание понятий «филология» и «филологическая компетенция» на современном этапе // Вестник Московского ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2008. № 3.

129. Махутов Б.Н. Информационная компетентность специалиста высшего профессионального образования // Качество образования и инновационная деятельность: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (Нижевартовск, 25 апреля 2008 г.) / Отв. ред. А.В.Абрамов. Нижевартовск, 2008.

130. Махутов Б.Н. Информационно-коммуникационная компетентность специалиста высшего профессионального образования // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: Материалы VII Всероссийской заочной научно-практической конференции: В 10 ч. М.; Челябинск, 2008. Ч. 5.

131. Махутов Б.Н. Информационные средства и методика их использования в процессе наблюдения за формированием системы обеспечения качества подготовки специалистов // Проблемы обеспечения качества подготовки специалистов в системе высшего профессионального образования: Материалы окр. научно-практ. конф. (Нижевартовск, 29–31 марта 2004 г.). Нижевартовск, 2005.

132. Махутов Б.Н. Информационные технологии мониторинга целеполагания в образовании // Качество учебного процесса: мониторинг и целеполагание: Сб. науч. тр. / Отв. ред. А.В.Абрамов. Нижевартовск, 2006.

133. Махутов Б.Н. Информационные технологии оценки качества образования // Педагогические измерения: состояние и перспективы развития: Материалы международной научно-практической конференции (Астана, 22–23 сентября 2006 г.). Астана, 2006.

134. Махутов Б.Н. Использование современных коммуникационных технологий как средство формирования информационной компетентности студентов // Информационные технологии и решения для «Электронной России»: Шестая межрегиональная научно-практическая конференция (Ханты-Мансийск, 7–8 июня 2007 г.). Екатеринбург, 2007. Т. 2.

135. Махутов Б.Н. Критерии и оценочные показатели качества подготовки специалистов по дисциплинам информатики и информационных технологий (тезисы) // Проблемы обеспечения качества подготовки специалистов в системе высшего профессионального образования: Материалы окр. научно-практ. конф. (Нижевартовск, 29–31 марта 2004 г.). Нижевартовск, 2005.

136. Махутов Б.Н. Методическое обеспечение тестовых технологий оценки качества образования // Совершенствование структуры вузовских элементов системы обеспечения качества подготовки специалистов НГТУ: Статьи, тезисы, материалы / Отв. ред. В.Л.Вижиченко. Нижевартовск, 2007.

137. Махутов Б.Н. Мониторинг целеполагания информационными средствами // Проблемы целеполагания в учебном процессе: состояние и решение: Сб. науч. тр. / Отв. ред. А.В.Абрамов. Нижевартовск, 2007.

138. Махутов Б.Н. О Т-образной доминанте в курсе информатики // Информатика и образование. 2007. № 12.

139. Махутов Б.Н. Педагогическое тестирование в условиях реализации компетентностного подхода к обучению // Информационные тех-

нологии в высшей и средней школе: Материалы региональной научно-практической конференции (Нижевартовск, 11 декабря 2008 г.) / Отв. ред. Т.Б.Казиахмедов. Нижевартовск, 2009.

140. Махутов Б.Н. Повышение качества учебного процесса на основе современных информационных технологий // Качество образования: единство обучения, воспитания и развития: Материалы окр. научно-практ. конф. (Нижевартовск, 25 октября 2005 г.) / Отв. ред. Б.Н.Махутов. Нижевартовск, 2006.

141. Махутов Б.Н. Формирование информационной компетентности учителя математики: проблемы целеполагания // Реализация компетентностного подхода в образовательной практике педагогических учебных заведений: Сб. ст. / Под науч. ред. С.И.Поздеевой. Томск, 2007.

142. Махутов Б.Н. Формирование критериев и оценочных показателей качества подготовки специалистов по дисциплинам информатики и информационных технологий // Качество учебного процесса: мониторинг и целеполагание: Сб. науч. тр. / Отв. ред. А.В.Абрамов. Нижевартовск, 2006.

143. Махутов Б.Н. Целеполагание как объект измерения латентной переменной в образовании // Новые технологии обучения как условие модернизации Российского образования: Материалы окружной научно-практ. конф. (Нижевартовск, 10 ноября 2006 г.) / Отв. ред. А.В.Абрамов. Нижевартовск, 2007.

144. Махутов Б.Н. Шкала оценки воспитательных возможностей образовательного процесса // Воспитательная работа в педагогических вузах Западной Сибири: современное состояние, перспективы развития: Материалы региональной научно-практической конференции (Нижевартовск, 8–9 февраля 2005 г.). Нижевартовск, 2005.

145. Методика преподавания русского языка в школе / Под ред. М.Т.Баранова. М., 2000.

146. Методика преподавания русского языка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по специальности 2101 «Рус. яз. и лит.» / Под ред. М.Т.Баранова. М., 1990.

147. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения иностранным языкам или лингводидактика? // Иностранные языки в школе. 1996. № 1.

148. Мигрофанова О.Д., Костомаров В.Г. Методика преподавания русского языка как иностранного. М., 1990.

149. Мишатина Л.Н. Диалог с культурными концептами в 5–11 классах (русский язык, литература, развитие речи): Учебно-метод. пособие. СПб., 2004.

150. Мишатина Л.Н. Лингвокультурологические задачи на уроках развития речи // Русский язык в школе. М., 2005. № 4.

- 151. Морен Э.** Принципы познания сложного в науке XXI века // Вызов познанию: Стратегии развития науки в современном мире. М., 2004.
- 152. Немов Р.С.** Психология. Кн. 3. Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. М., 1998.
- 153. Нохрина Н.** Система тестового контроля // Высшее образование в России. 2002. № 1.
- 154. Нюттен Ж.** Мотивация, действия и перспектива будущего. М., 2004.
- 155. Ожегов С.И.** Словарь русского языка: Ок. 57000 слов / Под ред. чл.-корр. АН СССР Н.Ю.Шведовой. 18-е изд. М., 1987.
- 156. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.** Толковый словарь русского языка. М., 1995.
- 157. Педагогика.** Учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / Под ред. П.И.Пидкасистого. М., 2002.
- 158. Печенова Т.А.** Коммуникативная стратегия обучения русскому языку // Педагогика. 2003. № 4.
- 159. Плотникова О., Суханова В.** Самостоятельная работа студентов: деятельностный аспект // Высшее образование в России. 2004. № 1.
- 160. Подласый И.П.** Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. вузов. Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения. М., 2002.
- 161. Полубиченко Л.В., Соловова Е.Н.** Нужна ли на факультетах иностранных языков художественная литература, или Как сформировать филологическую компетенцию? // Вестник Московского ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2008. № 3.
- 162. Польшинская И.Н.** Моделирование учебного процесса по изобразительному и декоративно-прикладному искусству на художественно-графическом факультете на основе целеполагания // Инновации в учебном процессе: аспект целеполагания: Сб. науч. тр. Нижневартковск, 2008.
- 163. Польшинская И.Н.** Развитие творческих способностей студентов художественно-графических факультетов на занятиях академическим рисунком // Региональный компонент в системе общего и профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа: Материалы окружной научно-практической конференции (Нижневартковск, 28–29 марта 2003 г.). Нижневартковск, 2003.
- 164. Польшинская И.Н.** Система мониторинга и особенности его применения в управлении образовательным процессом на художественно-графическом факультете // Качество учебного процесса: мониторинг и целеполагание: Сб. науч. тр. Нижневартковск, 2006.
- 165. Польшинская И.Н.** Система целеполагания в учебной деятельности на художественно-графическом факультете по дисциплинам специ-

альной подготовки: методические рекомендации для преподавателей университета. Нижневартовск, 2007.

166. Польшинская И.Н. Системный подход к моделированию учебных занятий изобразительным искусством на основе целеполагания // Новые технологии обучения как условие модернизации российского образования: Материалы окружной научно-практической конференции (Нижневартовск, 10 ноября 2006 г.). Нижневартовск, 2007.

167. Польшинская И.Н. Современный подход к управлению качеством образования на художественно-графическом факультете // Качество образования: единство обучения, воспитания и развития: Материалы окружной научно-практической конференции (Нижневартовск, 25 октября 2005 г.). Нижневартовск, 2006.

168. Польшинская И.Н. Формирование мотивации в системе художественно-эстетического воспитания студентов художественно-графического факультета на основе целеполагания // Воспитательная работа в педагогических вузах Западной Сибири: Современное состояние, перспективы развития: Материалы региональной научно-практической конференции (Нижневартовск, 8–9 февраля 2005 г.) Нижневартовск, 2005.

169. Польшинская И.Н. Формирование мотивации в учебно-воспитательном процессе и художественно-творческой деятельности студентов художественно-графического факультета на основе целеполагания // Проблемы целеполагания в учебном процессе: Сб. науч. тр. Нижневартовск, 2007.

170. Программы общеобразовательных учреждений. Русский язык: 5–9 классы. 2-е изд. М., 1999.

171. Пьянкова Н.И. Изобразительное искусство в современной школе. М., 2006.

172. Ревина И.А. Формирование готовности к осознанному выбору будущего образовательного профиля и будущей профессии в подростковом возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Н.Новгород, 2008.

173. Репкина Г.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности. Томск, 1993.

174. Ростовцев Н.Н. Академический рисунок: Учебник для студентов худож.-граф. фак-тов пединститутов. 3-е изд., доп. и перераб. М., 1995.

175. Ротова Л.Н. Проблемы изучения курса методики преподавания в педагогическом вузе (постановка целей урока) // Обучение русскому языку: направления сотрудничества: Материалы региональной конференции преподавателей и учителей русского языка г.Нижневартовска и Нижневартовского района (Нижневартовск, 28–29 марта 2002 г.) / Отв. ред. О.В.Баракова. Нижневартовск, 2003.

176. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2004.

- 177. Рыжов В.Н.** Дидактика. М., 2004.
- 178. Рянская Э.М.** Моделирование системы целеполагания на примере лингвистических теордисциплин // Инновации в учебном процессе: аспект целеполагания: Сб. науч. тр. / Отв. ред. А.В.Абрамов. Нижневартовск, 2008.
- 179. Рянская Э.М.** Реализация контекстно-компетентностного подхода в построении комплексной модели целеполагания в блоке лингвистических теордисциплин // Качество образования и инновационная деятельность: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (г.Нижневартовск, 25 апреля 2008 г.) / Отв. ред. А.В.Абрамов. Нижневартовск, 2008.
- 180. Рянская Э.М.** Реализация принципа системности в целеполагании (на примере теоретических дисциплин лингвистического цикла) // Проблемы целеполагания в учебном процессе: Сб. науч. тр. / Отв. ред. А.В.Абрамов. Нижневартовск, 2007.
- 181. Рянская Э.М.** Специфика целеполагания в системе преподавания иностранных языков // Проблемы обеспечения качества подготовки специалистов в системе высшего профессионального образования: Материалы окруж. научно-практ. конф. (Нижневартовск, 29–31 марта 2004 г.) / Отв. ред. Э.М.Рянская. Нижневартовск, 2005.
- 182. Рянская Э.М.** Формирование системы целеполагания в преподавании теоретических дисциплин лингвистического цикла: Методические рекомендации для преподавателей вузов. Нижневартовск, 2007.
- 183. Рянская Э.М.** Формирование системы целеполагания на примере лингвистических дисциплин // Качество учебного процесса: мониторинг и целеполагание: Сб. науч. тр. / Отв. ред. А.В.Абрамов. Нижневартовск, 2006.
- 184. Рянская Э.М.** Формирование сквозных целей обучения по дисциплинам специальности «иностраный язык» // Проблемы обеспечения качества подготовки специалистов в системе высшего профессионального образования: Материалы окруж. научно-практ. конф. (Нижневартовск, 29–31 марта 2004 г.) / Отв. ред. Э.М.Рянская. Нижневартовск, 2005.
- 185. Савельев А.Я.** Модель формирования специалиста с высшим образованием на современном этапе / А.Я.Савельев, Л.Г.Семущина, В.С.Кагерманьян. М., 2005.
- 186. Система** целеполагания в учебной деятельности на художественно-графическом факультете по дисциплинам специальной подготовки: методические рекомендации для преподавателей университета / Сост. И.Н.Полынская. Нижневартовск, 2007.
- 187. Системы** менеджмента качества. Основные положения и словарь. М., 2001.

188. Ситаров В.А. Дидактика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А.Сластенина. М., 2002.

189. Сластенин В.А., Артамонова Е.И. Аксиологический аспект содержания современного педагогического образования // Педагогическое образование и наука. 2002. № 3.

190. Сливина Т.А. Формирование конкурентоспособной личности будущего специалиста в образовательном процессе вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2008.

191. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. пособие для слушателей факультетов и институтов повышения квалификации преподавателей вузов и аспирантов. М., 1995.

192. Советский энциклопедический словарь. М., 1985.

193. Соловова Е.Н. Подготовка учителя иностранного языка с учетом современных тенденций обновления содержания образования // Иностранные языки в школе. 2001. № 4.

194. Соловьев О.Б. Типология ментального пространства понимания // Человек в условиях неопределенности: Сб. материалов Всерос. конф. Новосибирск, 2006.

195. Спириин Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач: Развивающееся профессионально педагогическое обучение и самообразование. М., 1997.

196. Стратегия модернизации содержания общего образования. М., 2001.

197. Сухобская Г.С. Потребности, цели и мотивы в структуре деятельности // Мотивация познавательной деятельности. Л., 1972.

198. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. М., 2001.

199. Талызина Н.Ф., Печенюк Н.Г., Хихловский Л.Б. Пути профиля специалиста. Саратов, 1987.

200. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование в России. 2004. № 3.

201. Тестов В.А. «Жесткие» и «мягкие» модели обучения // Педагогика. 2004. № 8.

202. Тихомиров О.К. Понятие «цель» и «целеобразование» в психологии: Психологические механизмы целеобразования. М., 1977.

203. Тихомиров О.К. Психология мышления: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2002.

204. Тихомиров О.К., Телегина Э.Д., Волкова Т.К. и др. Психологические проблемы целеобразования. М., 1977.

205. Толлингерова Д. Применение ЭВМ с графическим дисплеем для определения уровня когнитивности учебных задач // Актуальные проблемы современной психологии. М., 1983.

- 206. Управление качеством образования** / Под ред. М.М.Поташника. М., 2004.
- 207. Учебный рисунок** / Под ред. А.М.Соловьева. М., 1953.
- 208. Ушинский К.Д.** Педагогические сочинения. М., 1989. Т. 4.
- 209. Фалина И.Н.** Компетентностный подход в обучении и стандарт образования по информатике // Информатика. 2006. № 7.
- 210. Федеральный Закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании»** / Нормативные и законодательные акты об образовании и науке в Российской Федерации: В 5 т. М., 1999. Т. 3.
- 211. Физика.** Тесты 11 класс. Варианты и ответы централизованного тестирования. М., 1999.
- 212. Философский словарь.** М., 1987.
- 213. Философско-психологические проблемы развития образования** / Под ред. В.В.Давыдова. М., 1994.
- 214. Формирование системы целеполагания в преподавании теоретических дисциплин лингвистического цикла: методические рекомендации для преподавателей вузов** / Сост. Э.М.Рянская. Нижневартовск, 2006.
- 215. Фроловская М.** Преподаватель – студент: возможности понимания // Альма матер. 2005. № 10.
- 216. Хуторской А.В.** На пути к гармонии целей // Физика в школе. 1989. № 2.
- 217. Хуторской А.В.** Практикум по дидактике и современным методикам. СПб., 2004.
- 218. Хуторской А.В.** Практикум по дидактике и современным методикам. СПб., 2004.
- 219. Целеполагание как инструмент обеспечения целостности развития муниципальных образований** // Муниципальный мир. 1999. № 5.
- 220. Цирульников А.М.** Проблемы педагогической конкретизации целей общеобразовательной школы // Педагогика и народное образование в СССР: Экспресс-информация. М., 1978. Вып. I.
- 221. Челышкова М.Б.** Теория и практика конструирования педагогических тестов: Учеб. пособие. М., 2002.
- 222. Черная И.П.** Создание учебно-методических комплексов на основе компетентностного подхода. URL: http://www.vvsu.ru/dap/development_program/files/sozдание_umk.ppt.
- 223. Шадриков В.Д.** Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование в России. 2004. № 8.
- 224. Шадриков В.Д.** Способности, одаренность, талант // Развитие и диагностика способностей. М., 1991.
- 225. Шанский Н.М.** Школьный курс русского языка: Актуальные проблемы и возможные решения // Русский язык в школе. 1993. № 2.

226. Шуткина Ж.А. Организационно-педагогические условия формирования конкурентоспособности выпускников негосударственного вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н.Новгород, 2008.

227. Якобсон П.М. Психология художественного творчества. М., 1971.

228. Abramov A.V. Personality and Activity Aspect When Developing System of Methodical Tasks in Special Mathematical Subjects // The I International Congress on the Problem of Humanization of Education: Abstracts of papers. Biysk, 1995.

229. Billing D.E., Furniss B. S. Aims, Methods and Assessment in Advanced Science Education.

230. Bloom B.S. The relationship between educational objectives and examinations designed to measure achievement in general education courses at the college level. A diss. Chicago, 1946.

231. Brown B., Ober R., Joar R.L., Jeannine N. The Florida Taxonomy of Cognitive Behaviors / Institute for Development of Human Resources, the University of Florida. Gainesville, 1968.

232. Gronlund N.E. Measurement and Evaluation in Teaching. N.Y., 1976.

233. Harrow A.A Taxonomy of the Psychomotor Domain. N.Y., 1972.

234. Krathwohl D.R., Bloom B.S., Musia B.B. Taxonomy of educational objectives. The Classification of Educational Goals. 1962.

235. Simpson E. Behavioral Objectives in Curriculum Development // Educational Technology / Ed. by M.P.Kapfer. N.Y., 1970.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава 1. Цели в науке об обществе (Абрамов А.В.)	7
1.1. Понятие цели в истории развития образования.....	7
1.2. Целеполагание в структуре деятельности.....	11
1.3. Требования к цели	16
1.4. Дерево целей.....	18
1.5. Классификация целей по срокам их достижения	19
1.6. Триединая цель	20
1.7. Уровни достижения цели.....	21
1.8. Модели целенаправленного педагогического воздействия	23
1.9. Шкала оценивания продуктивности учебного процесса с точки зрения целеполагания	27
Глава 2. Психологические основы формирования способности к целеполаганию (Близнецова О.И.)	30
2.1. Сущность способности к целеполаганию, ее структура, уровни развития	30
2.2. Организация целеполагания как проблема высшей школы.....	37
2.3. Компетентностный подход к организации целеполагания в учебной деятельности студентов	40
2.4. Целеполагание в самостоятельной работе студентов (компетентностный подход)	47
2.5. Комментарий и эссе как инновационная форма самостоятельной работы студентов	57
Глава 3. Комплексная модель целеполагания в обучении теоретическим дисциплинам лингвистического цикла (Рянская Э.М.)	64
3.1. Особенности целеполагания в изучении теоретических дисциплин лингвистического цикла.....	64
3.2. Подходы к формированию комплексной модели целеполагания в обучении теоретическим дисциплинам лингвистического цикла	69

3.3. Принципы формирования комплексной модели целеполагания в обучении теоретическим дисциплинам лингвистического цикла	75
3.4. Практическая реализация модели целеполагания в преподавании теоретических дисциплин лингвистического цикла	79
Глава 4. Целеполагание как проблема частной методики (Баракова О.В.).....	84
4.1. Цели обучения русскому языку	84
4.2. Развитие компетенций в теории и практике преподавания русского языка	96
4.3. Концептная методика в русле контекстно-компетентностного подхода	99
Глава 5. Цели формирования творческих способностей в процессе преподавания курса «Академический рисунок» (Полынская И.Н.).....	104
5.1. Формирование творческих способностей студентов в процессе обучения академическому рисунку	104
5.2. Цели учебного и творческого рисунка в процессе преподавания курса «Академический рисунок».....	109
5.3. Развитие визуального восприятия студентов на занятиях академическим рисунком	114
Глава 6. О целях педагогического тестирования в системе высшего профессионального образования (Махутов Б.Н.)	122
6.1. Педагогическое тестирование в условиях реализации компетентностного подхода к обучению	122
6.2. Тест как контрольно-измерительный материал учебных достижений учащихся	123
6.3. Тестовые технологии в Нижневартовском государственном гуманитарном университете.....	130
6.4. Тестовые задания на определение уровня сформированности инструментальных компетенций.....	136

Глава 7. Социологический анализ проблем целеполагания в образовательном пространстве вуза (Белькова А.Е.)	145
7.1. Инструментарий исследования	145
7.2. Социологический аспект проблем адаптации, мотивации студентов НГГУ	147
7.3. Ценностные ориентации и установки студентов НГГУ	156
7.4. Социологический аспект проблемы целеполагания в профессиональной подготовке студентов	160
7.5. Выводы и рекомендации по результатам социологического исследования	170
Литература	172

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 28.12.2010
Формат 60×84/16. Бумага для множительных аппаратов
Гарнитура Times. Усл. печ. листов 12
Тираж 500 экз. Заказ 1099

*Отпечатано в Издательстве
Нижевартковского государственного гуманитарного университета
628615, Тюменская область, г.Нижевартовск, ул.Дзержинского, 11
Тел./факс: (3466) 43-75-73, E-mail: izdatelstvo@nggu.ru*