

ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«НИЖЕГОРОДСКИЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

---

В. Т. Чичикин

**СТРУКТУРА И РЕГУЛЯЦИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ  
ПЕДАГОГА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

Монография

---

Нижний Новгород  
Нижегородский институт развития образования  
2011

УДК 372.016:796  
ББК 74.267.5  
Ч-72

Рекомендовано к изданию  
решением научно-методического экспертного совета  
ГБОУ ДПО  
«Нижегородский институт развития образования»

**Чичикин, В. Т.**  
Ч-72 Структура и регуляция профессиональной готовности педагога физической культуры : монография / В. Т. Чичикин. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2011. — 256 с.

ISBN 978-5-7565-0485-9

В монографии представлены материалы, связанные с изучением научно-методических основ решения проблемы социальной регуляции профессиональной готовности педагога вообще и педагога физической культуры в частности. В работе определены подходы к выявлению сущности профессиональной готовности, ее измерению и динамике формирования соответствующих компонентов ее в процессе профессионального образования. Рассматривается система оснований, определяющих социальную регуляцию профессиональной готовности. Представленные в монографии материалы могут быть полезными для практической и исследовательской деятельности специалистов, работающих в сфере педагогического образования (или готовящихся к данной деятельности).

УДК 372.016:796  
ББК 74.267.5

ISBN 978-5-7565-0485-9  
© Чичикин Вадим Тихонович, 2011  
© ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», 2011



Достижение социально значимых результатов профессиональной деятельности невозможно без определенной готовности к ней. Естественно возникают вопросы: что такое готовность к профессиональной деятельности, какова ее необходимая и достаточная мера, как ее определить и как достичь задаваемого уровня? Все эти вопросы, судя по имеющейся информации, являются проблемными и недостаточно разработанными. Проблема профессиональной готовности вообще и профессиональной готовности педагога физической культуры в частности относительно новая. Достижение такой готовности невозможно без целенаправленного процесса, оптимальность которого определяется познанием сущности готовности. Именно исходя из этого образуются концепция цели, концепция средств и концепция контроля.

Изучение сущности профессиональной готовности (как исследовательская задача) и достижения ее (как практическая задача) — процессы взаимосвязанные. Исключение какого-либо одного из них неминуемо приведет к негативным последствиям. Например, решение практической задачи по формированию профессиональной готовности без познания ее сущности, то есть без теоретического подкрепления, будет осуществляться путем бесконечного перебора вариантов в условиях неадекватного целеполагания и выбора критериев результата.

Имеющиеся представления о профессиональной готовности связываются, прежде всего, с наличием и реализацией профессионально значимых знаний, умений, навыков (формула ЗУН). Причем каждое составляющее трактуется как нечто самостоятельное, без существенных попыток определения их интегративных взаимо-

действий в рамках определенной целостности. Подобные отношения стали привычными и определяют ошибочную оценку решения проблемы в целом: проблема поставлена и решается на уровне частных проявлений. Степень решения проблемы профессиональной готовности вообще и педагога физической культуры в частности позволяет констатировать тот факт, что в этом деле все еще не достигнута необходимая с точки зрения социальной потребности завершенность и ясность. Именно по этому поводу сетует один из ведущих российских ученых-педагогов М. М. Поташник, особо подчеркивая в одной из своих монографий последних лет, что «...если рассмотреть знания и умения, которыми должен владеть учитель, то мы, наверняка, нашли бы возможность их продуктивной интеграции в конкретные педагогические компетентности, значимые для практики, для опыта... Но проблема в том, что никто пока эти интегральные обобщения не сделал...» [84, с. 384].

Основными причинами такого положения являются, на наш взгляд, невнимание исследователей к интегративному подходу в изучении профессиональной готовности; неоднозначность и неполнота имеющейся информации; методологическая некорректность в организации исследований, обсуждении и представлении полученных данных.

Продвижение по пути решения проблемы в соответствии с социальным запросом, видимо, возможно на основе разработки теоретических посылок, концептуальной систематизации имеющихся данных, моделирования структуры и методов измерения профессиональной готовности. Именно эти вопросы обсуждаются в данной публикации.

Кроме того, в монографии рассматриваются социальные аспекты регуляции профессиональной готовности педагога физической культуры. Автор исходит из того, что социальная регуляция предполагает формирование и развитие профессиональной готовности в соответствии с заданными социальными потребностями. При этом содержательная сущность понятия «регуляция» может рассматриваться в двух смыслах: психологическом и социальном.

Психологический аспект связан с представлением процесса регуляции как базовой функции психики (наряду с функцией отражения) [26, 64]. Социальный — с пониманием процесса регуляции как целенаправленного, социально организованного процесса по приведению характеристик профессиональной готовности в соответствие с социально-нормативными требованиями их меры, возможностями развития и реализации [108, 119]. Автор рассматривает проблему профессиональной готовности в связи с социальным аспектом ее регуляции. Данная публикация является результатом многолетней исследовательской деятельности автора. В ней представлены материалы о научно-методических основах решения проблемы социальной регуляции профессиональной готовности педагога вообще и педагога физической культуры в частности (гл. 1). В работе определены подходы к выявлению сущности профессиональной готовности (гл. 2), ее измерению (гл. 3), а также установлению динамики формирования компонентов профессиональной готовности в процессе профессионального образования (гл. 4).

Кроме того, в монографии рассматривается система оснований, определяющая социальную регуляцию профессиональной готовности (гл. 5), и обсуждаются вопросы проектирования ее содержательного и процессуального обеспечения в системе физкультурно-педагогического образования (гл. 6). Перечисленные аспекты являются проблемными и важными в своем решении для процесса социальной регуляции профессиональной готовности педагога вообще и педагога физической культуры в частности.

---



### 1.1. ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА

**В**озможность осуществления деятельности с социально значимым качеством получаемого результата реализуется на базе определенной готовности человека. Привычное восприятие готовности как явления реальности обычно связано с ее психологической сущностью. Это не случайно, поскольку психологический аспект готовности как явление реальности и объект познания благодаря своей показательности был выделен прежде всего. По мере развития человеческих знаний и социального опыта деятельности объем представлений о готовности расширялся от моноаспектного (психического) до полиаспектного (социального). В настоящее время сущность готовности определяется как интегральное образование с выделением целого набора аспектов ее проявления: мобилизационной го-

товности, готовности к труду, деятельности, к самообразованию, педагогической готовности, профессиональной готовности, готовности в спорте. Указанные аспекты, видимо, отражают характеризующие признаки готовности с позиций ее рассмотрения относительно категорий всеобщего, особенного и отдельного. Выделение готовности на уровне всеобщего является отражением объективной потребности, поскольку фиксируется не только факт ее наличия, но и необходимость познания ее сущности.

Анализ сущности готовности на философском уровне позволяет подчеркнуть тот факт, что кардинальное значение готовности в социальном, всеобщем смысле заключается в том, что она выступает как цель, средство и результат деятельности. Проявление готовности фиксируется в широком спектре субъектных сил человека, которые характеризуются, прежде всего, потребностями и способностями субъекта деятельности [26, 34, 42, 108]. Субъектные силы проявляются через общественные отношения, которые преобразуются в функции индивида, осуществляющего деятельность [42, 108].

Для обозначения готовности (в явной или неявной форме) в теории и практике деятельности обсуждаются три характеризующие ее качества. Во-первых, готовность обозначается как уровень и условие деятельности [15, 45]. Во-вторых, она рассматривается как состояние и свойство субъекта деятельности [94, 118]. В-третьих, готовность обсуждается как результат направленного процесса подготовки к деятельности [55, 118]. Очевидно, что эти характеризующие готовность качества отражают социальное, психологическое и педагогическое направления представлений о ней.

Рассмотрение готовности к деятельности на уровне всеобщего является с позиций диалектики первичным, но не последним условием и в познании ее сущности. Решающее значение в этом случае приобретает следующий шаг рассмотрения готовности — в связи с ее проявлениями на уровне особенного. Это обстоятельство является очень важным, поскольку акцентирует необходимость выделения и изучения не только абстрактных проявлений готовности к деятельности, но и специфической, то есть профессиональной готовности. Терминологическое словосочетание «профессиональная готовность» ориентирует исследователя не на классификационную дифференциацию, а на изучение готовности в рамках определенной профессии.

Обеспечение профессиональной готовности педагога и ее регуляция объективно невозможны без познания содержания профессиональной деятельности. Данное содержание можно охарактер-

ризовать как упорядоченную систему компонентов на основе их внутреннего и внешнего взаимодействия. Познание содержания профессиональной деятельности, таким образом, включает в себя знания о ее составе (компоненты, элементы, функции) и структуре (связи, отношения).

Согласно общенаучным положениям теории деятельности, принятым в философии [19, 36, 37, 44, 50, 79], психологии [8, 10, 26, 57, 87], педагогике [12, 74, 76, 88, 110], в составе деятельности следует выделять субъект, объект, средства, процесс, результат, условия, среду, систему. Данные компоненты являются инвариантными и присущи любому виду деятельности.

Эволюция развития представлений о составе деятельности характеризуется тем, что первоначально были выделены такие компоненты ее, как субъект, средства, результат, а в последующем к ним прибавились и другие. На основе этого были сформированы приоритеты исследований данной проблемы в психологии, педагогике.

Естественно, что наибольшее число исследований по проблеме профессиональной деятельности посвящено изучению компонента «субъект». Изучению подвергались аспекты, характеризующие субъект профессиональной деятельности: способности, знания, навыки, умения, мотивация, личностные качества, психомоторика.

В разноаспектном изучении субъекта профессиональной деятельности господствующее место занимали исследования профессиональных знаний, умений, навыков (ЗУН). Видимо, первой работой по схеме формулы ЗУН следует считать исследование возможностей формирования профессиональных умений и знаний у студентов [62].

Эмпирически были выделены умения и знания в области терминологии, методики обучения, планирования, объяснения, показа, организации группы и некоторые другие. Представляется, что эта работа определила базовые направления в изучении субъекта профессиональной деятельности на основе формулы ЗУН, которые с течением времени принципиально мало изменились.

Важными обстоятельствами, сыгравшими ведущую роль в развертывании фронта исследований в соответствии с формулой ЗУН, явились попытка сгруппировать профессиональные умения педагога и выделение компонентов педагогической деятельности. С начала 70-х годов XX века было выполнено значительное число работ в связи с изучением профессиональной деятельности педагога. С учетом отношения исследователей к изучаемой проблеме



условно можно обозначить четыре варианта направлений исследований: дидактическое, компонентное, функциональное и комплексное.

Дидактическое направление исследований профессиональных умений связано с изучением особенностей проявления общепедагогических функций (обучения, образования, воспитания) в условиях специфической профессиональной деятельности педагога. По существу, в ходе исследований были подтверждены принципы дидактики с учетом особенностей того или иного содержания образовательного процесса.

Кроме того, осуществлялся анализ состава профессиональных действий педагога в связи с обучением. Выявленный состав профессиональных действий был определен как дидактические умения, которые были дифференцированы на простые и сложные. В целом следует отметить, что дидактическое направление исследований в большой мере способствует закреплению дидактических разработок на основе их спецификации по отношению к какой-либо образовательной области.

Наиболее массовым, если ориентироваться на количество диссертационных работ и публикаций, следует признать направление исследований, условно обозначаемое как *компонентное*. Это направление ориентировано на изучение профессиональных умений, которые классифицированы по аналогии с компонентами педагогической деятельности. В соответствии с отмеченной классификацией изучались конструктивные, проектировочные, организаторские, коммуникативные и гностические умения педагога.

Согласно данной классификации предпринимались попытки создания номенклатуры профессиональных умений. Причем у одних авторов эта номенклатура включала несколько наименований умений, у других — несколько десятков (до 50). По существу, в этом действии проблема классификации профессиональных умений педагога подменяется проблемой произвольного пополнения их номенклатуры.

Такое действие с методологической точки зрения следует расценить как некорректное. Прежде всего потому, что умение не может быть привязано к отдельным видам деятельности, так как оно универсально и переносится из одной сферы деятельности в другую. Происходит как бы сохранение функций при смене объекта деятельности, вовлеченного в процесс реализации этих функций.

Несмотря на отмеченные недостатки, компонентное направление исследования содержания профессиональной деятельности педагога сыграло свою позитивную роль. Прежде всего потому, что

оно способствовало расширению фронта исследований, познанию ограниченных возможностей решения проблемы и, как следствие, поиску и развитию других направлений исследований. К числу таковых следует отнести условно обозначаемое функциональное направление.

Функциональное направление исследований содержания профессиональной деятельности педагога развивается на основе редукции положений теории управления. Деятельность педагога при этом определяется как управленческая. Исходя из чего, она изучается сообразно функциям управления: организация, планирование, регулирование, контроль и учет.

Основной идеей такого подхода является изучение содержания профессиональной деятельности педагога через предметные действия, утверждаемые в качестве единиц деятельности, определяемой как управленческая. Исходя из этого, предметные действия дифференцируются по функциям управления сообразно специфике профессиональной деятельности педагога. Реализация функций в конкретных предметных действиях, по мнению сторонников данного подхода, и составляет содержание профессиональной деятельности педагога.

Предложения по выделению предметных действий в качестве единиц деятельности известны сравнительно давно. Однако реализация этого предложения весьма затруднена в связи с проблемой разграничения предметных действий из-за пересечения их функций, а также проявлением отношений компенсации, наложения, комплексации. В решении указанной проблемы господствует эмпирический подход на основе субъективных представлений здравого смысла. Он был продемонстрирован в большинстве исследований, посвященных изучению проблемы профессиональной деятельности педагога. Субъективные основания выделения предметных действий в качестве единиц профессиональной деятельности обуславливают ориентацию в исследованиях на формальный, а не на системный анализ.

Подтверждением тому могут быть результаты выделения количества действий учителя в процессе профессиональной деятельности. Разные исследователи выделяют разное их число (от 5 до 200) с большим количеством промежуточных и производных значений. Видимо, поэтому ряд исследователей [14, 38] полагает, что единицей деятельности является не предметное действие, а их комплекс — формирование, решение задачи деятельности. Другие исследователи [92] считают, что в профессиональной деятельности важны не столько предметные действия, сколько процессы,

адекватные психическому состоянию личности в результативной деятельности.

Следует признать, что в использовании идеи предметного действия как единицы профессиональной деятельности педагога не преодолена абстрактность общетеоретических положений. Предлагаемая на базе этой идеи концепция, являясь теоретически безупречной, недостаточно практически конструктивна. Более того, такой подход очень напоминает [26] «гештальт-подход».

Однонаправленность функций, положенная в основу выделения предметных действий, есть формальный признак. Он затрудняет их разграничение, так как функции могут пересекаться. Это не позволяет осуществить характеристику содержания профессиональной деятельности педагога с необходимой адекватностью. Фактически структуризации содержания профессиональной деятельности нет, а есть его характеристика на основе своеобразного кластер-анализа. В этом случае появляется опасность подмены научного подхода в изучении содержания профессиональной деятельности педагога эмпирическим, поскольку решающее значение приобретает субъективное восприятие опыта деятельности.

Тем не менее функциональное направление исследований содержания профессиональной деятельности педагога является достаточно продуктивным. Оно позволяет определиться в объеме исследований, их составе, во взаимодействии предметных действий, в распределении их в пространстве и времени. Механизмами повышения продуктивности данного направления исследований могут быть преодоление эмпиризма посредством методологически корректной отработки оснований выделения предметных действий и сочетание этого направления с другими.

Исследование содержания профессиональной деятельности педагога на основе объединения, интеграции компонентного и функционального подходов является необходимой процедурой в освещении проблемы профессиональной деятельности с позиций формулы ЗУН (знания, умения, навыки). Такое направление исследований можно обозначить как комплексное. По мере достижения адекватного процедуре объединения результата можно будет использовать другой обозначающий это направление термин — интегральное. Пока же, на наш взгляд, содержание процедуры объединения точнее отражает термин «комплексное». Начало обсуждаемому направлению исследований было положено выделением так называемых общепедагогических умений [60, 62], которые являются необходимыми и достаточными для осуществления профессиональной деятельности любого профиля.

Попытки классифицировать данные умения пока не дали однозначных и конструктивных результатов. Это можно объяснить тем, что нарушается методологический принцип единственности основания декомпозиции классифицируемых признаков. В качестве примера подобного нарушения можно привести одно из первых исследований обсуждаемой проблемы [62]. В нем, в частности, предлагалось выделять четыре группы умений педагога: технические, методические, организационные, планирования. Таким образом происходило смешение дидактических (технические, методические) и функциональных (организация, планирование) оснований.

Подобный методологический произвол характерен для целого ряда педагогических исследований проблемы умений. Например, предлагается деление умений на педагогические, психологические; на консультативные, проектировочные, организаторские; воспитательные, контроля, реализации и т. п. Во всех названных случаях отмечается смешение дидактических, компонентных и функциональных оснований. Естественно, что попытки создания номенклатуры умений педагога по множеству оснований оказались практически малопродуктивными, а теоретически — несостоятельными.

Можно констатировать, что проблема классификации умений педагога и создания их номенклатуры остается открытой. Видимо, возможность ее разрешения появится в случае следования диалектическому требованию перехода от общего к частному. Имеется в виду необходимость решения проблемы, прежде всего, на общенаучном уровне с последующей редукцией полученных результатов на частнонаучном уровне. Накопленный материал исследований, наличие отработанных методологических оснований общенаучных теорий (социализации, деятельности, систем, управления) являются объективными предпосылками получения позитивного результата.

Профессиональные умения педагога, судя по вниманию, которое оказывают им исследователи, утвердились как необходимый и ведущий аспект изучения субъекта педагогической деятельности. Полученные результаты, несомненно, способствовали расширению и упорядочению знаний в этой области. Тем не менее, следует признать, что этот процесс не завершен. Отмечаются методологическая некорректность толкований, эклектичность представлений. Закрепляясь, они становятся привычными. Привычность приводит к неоспоримости.

Это затрудняет решение проблемы. Так, в педагогике до сих пор дискуссионным является вопрос определения сущности умения.

Количество этих определений, представленных в различных публикациях, достигает уже двухсот. Не ясен вопрос их классификации и их соотношения с сопряженными явлениями (навык, знания, действия, способности). Недостаточны знания о структуре умений, о возможностях их измерения, диагностирования и т. п. Становится очевидной необходимость дальнейшего изучения этих и других вопросов проблемы профессиональных умений педагога.

В меньшей степени, по сравнению с умениями, представлены данные о других направлениях исследования субъекта педагогической деятельности: целеобеспечения, мотивационной сферы, психомоторных качеств. Целеобеспечение, имея в виду целеполагание, целепрограммирование и целереализацию, системно не исследовано. Можно отметить лишь факты констатации наличия ценностно-ориентировочной сферы деятельности педагога и ее проявления. Имеющаяся информация не достигла, на наш взгляд, критической массы, позволяющей осуществить оптимизирующий систему программно-целевой подход.

Таких работ явно недостаточно. В одной из них [24] предпринята попытка анализа целеобеспечения как условия реализации продуктивной деятельности. Авторы предприняли попытку классификации целевых функций на моделирующие, смыслообразующие, программирующие. По существу, это вариант произвольного толкования аспектов целеобеспечения, обсуждаемых в философских и психологических публикациях.

Тем не менее, данную работу следует расценить как позитивный вклад в разработку вопросов целеобеспечения: поставлена проблема, определены возможные пути ее решения. Важным моментом работы является утверждение авторов о том, что педагогические цели представляют собой иерархическую систему, включающую в себя цели разного уровня, с различными связями между ними.

Исследованию важных аспектов мотивационной сферы профессиональной деятельности посвящено небольшое число работ. Результатирующим проявлением мотивационной сферы, по мнению исследователей, является профессиональная направленность личности. В определении сущности последней отмечаются разногласия.

Одни авторы обозначают профессиональную направленность личности (ПНЛ) как характеристику личности, проявляющуюся во взаимодействии потребностей, мотивов, склонностей, интересов, идеалов, мировоззрения, убеждений. Другие связывают ПНЛ с проявлением интереса, в содержание которого входят эмоции,

мотивы, интеллект, воля. Ряд авторов определяют ПНЛ как форму осознания объективных ценностей профессии или как иерархическую систему мотивов и потребностей.

Неоднозначное понимание ПНЛ, на наш взгляд, является следствием двух причин: недостаточной изученности проблемы и методологической неотработанности отдельных теоретических ориентаций.

Исследования личностных качеств субъекта профессиональной деятельности также не столь многочисленны. Однако благодаря им было выявлено, что формирование личности педагога есть сложный процесс, в ходе которого личностные структуры претерпевают значительные изменения, связанные со становлением способностей к рефлексии, сотрудничеству, дисциплинированности.

В ряде общетеоретических исследований [18, 82, 95, 102] показано, что социально-педагогические модусы человека неисчерпаемы в своих качественных и количественных проявлениях, так как характеризуются полифункциональностью. Сочетания качеств психики [18] образуют их число с тысячами нулей. По этой причине выделение и рассмотрение так называемых профессиональных личностных качеств является теоретически и практически малопродуктивным делом. Попытки же их монофункционального рассмотрения не сообразны их полифункциональности, а ограничения по номенклатуре не обеспечивают отражения их многообразия.

Развитию представлений о содержании профессиональной деятельности педагога способствовали профессиографические исследования, которые осуществлялись по трем направлениям: профессиоведческое, психографическое, педагогическое.

Первое направление связано с изучением социальных, гигиенических и производственных аспектов профессии для обеспечения профориентации и профконсультации.

Второе — с выявлением предполагаемых профессионально важных свойств специалиста для обеспечения успешности профессиональной деятельности.

Третье направление представлено исследованиями по выявлению соотношений различных аспектов профессиональной деятельности и возможностей их формирования с целью получения нормативных ориентиров и осуществления профессиональной подготовки.

Выделение указанных трех направлений по изучению содержания профессиональной деятельности является условным, поскольку полученные результаты в каждом из них достаточно тесно переплетаются друг с другом.

Анализ имеющихся исследований показывает, что профессиональная готовность педагога связывается, прежде всего, с наличием и уровнем реализации профессионально значимых умений, навыков, знаний, личностных качеств. По крайней мере, именно им посвящена большая часть исследований.

Исходя из этого, допустимо полагать, что определенные представления о состоянии проблемы готовности к профессиональной деятельности можно получить, анализируя имеющиеся в этих исследованиях данные. Они показывают, что налицо расхождение между социально желаемыми проявлениями профессиональной деятельности (все преподаватели должны соответствовать уровню не ниже допустимого) и ее реальным проявлением (некоторая часть преподавателей не соответствует этому уровню). Это позволяет утверждать наличие проблемной ситуации и социального запроса по ее разрешению.

Профессиональная готовность проявляется в обеспечении профессиональной деятельности в большей мере, чем наличие отдельно взятых знаний, умений, навыков. Это определяется тем, что профессиональная готовность обеспечивает их взаимодействие на основе интеграции. Система такого взаимодействия не достигается и не проявляется сама по себе, произвольно, по желанию или требованию. Она реализуется на основе сформированности конкретной целостности — профессиональной готовности.

Такая целостность, исходя из требований системного подхода, предполагает обязательность наличия всех компонентов системы, достаточность уровня их сформированности (прежде всего по отношению друг к другу), наличие субординационных и координационных отношений.

Данные исследований и анализ практики профессиональной деятельности педагога [17, 21, 75, 76, 124, 126, 127, 128] показывают, что даже при условии достаточной сформированности знаний, умений, навыков далеко не всегда обеспечиваются социально значимые результаты профессиональной деятельности. Очевидно, что достижение последних возможно при наличии взаимодействия знаний, умений, навыков в рамках определенной целостности, то есть профессиональной готовности.

В подавляющем большинстве исследований, касающихся прямо или косвенно проблемы профессиональной готовности педагога, попытки ее решения осуществлялись на основе отдельного изучения профессионально значимых знаний, умений, навыков (формула ЗУН). Использование этой формулы как способа познания профессиональной готовности педагога не может обеспечить адек-

ватного решения проблемы. Дело в том, что если составляющие систему (целостность) компоненты взаимодействуют сложно (не линейно), то автономное их изучение (вне целого) ведет к частичности и неадекватности познания системы.

Нельзя познать часть, не опираясь при этом на знание целого. Система (целостность) обеспечивает интегральный эффект взаимодействия компонентов, который исчезает из поля зрения исследователя в случае только покомпонентного ее изучения. Кроме того, система, в отличие от компонентов, обладает качествами структуры, связей, динамикой ее развития, которые возможно смоделировать только в рамках изучения целостности [3, 9, 26, 34].

Рассмотрение компонентов профессиональной готовности по формуле ЗУН как нечто самостоятельного, без существенных попыток их интеграции в рамках целостности, ограничивает исследователя в продвижении к решению проблемы профессиональной готовности. Тем не менее, такой подход практикуется до настоящего времени. Подобное отношение к проблеме профессиональной готовности, видимо, связано с тем, что в условиях профессиональной деятельности она наглядно (показательно) не фиксируется.

Ситуация проясняется лишь тогда, когда при наличии у субъекта педагогической деятельности знаний, умений, навыков процесс и результаты этой деятельности не всегда соответствуют ожидаемым: сказывается отсутствие целостного, интегрального проявления знаний, умений, навыков, то есть, по существу, профессиональной готовности.

Свойство интегрирования признаков (показателей) профессиональной дееспособности субъекта педагогической деятельности позволяет рассматривать профессиональную готовность как реальное явление, объект действительности, предмет научного познания. Тем не менее, проблема профессиональной готовности педагога в таком целостном аспекте не ставилась и не подвергалась теоретическому осмыслению.

В настоящее время понятие «профессиональная готовность» не имеет однозначности, хотя необходимость этого бесспорна. В частности, наряду с термином «профессиональная готовность», используется термин «подготовленность». Он является привычным, как будто бы ясным по содержанию и потому даже приоритетным в употреблении. Между этими понятиями, по существу, не усматривается различие, что нельзя признать правомерным.

Прежде всего, потому, что «подготовленность» обозначает лишь отдельные направления профессиональной готовности, то есть от-



ражает отдельные ее стороны. Кроме того, подготовленность фиксирует любой положительный результат подготовки, который может быть ниже минимально допустимого в пределах готовности. Достижение подготовленности не всегда означает достижение готовности. Хотя возможны и совпадения. Они проявляются, видимо, только при условии полного состава формируемых показателей, их определенного уровня и интегративных взаимодействий.

Неоднозначность толкования понятия «готовность» проявляется в смешении и других терминов. Например, «умелость», «компетентность», «профессионализм» и другие. Отсутствие однозначности в понимании сущности готовности возмещается зачастую интуитивным пониманием на уровне здравого смысла значения понятия, что не может быть теоретически корректным и практически конструктивным. Не случайно в большинстве исследований, посвященных проблеме профессиональной деятельности, где содержание понятия «готовность» должно быть базовым, оно явно не определяется, хотя и подразумевается.

Достижение профессиональной готовности невозможно без целенаправленного процесса. Оптимальность его определяется познанием сущности готовности, так как исходя из этого образуются концепция цели, концепция средств и концепция контроля. Изучение сущности профессиональной готовности (как исследовательская задача) и достижение ее (как практическая задача) — процессы взаимосвязанные. Исключение какого-либо из них неминуемо приведет к негативным последствиям. Например, решение практической задачи по формированию профессиональной готовности без познания ее сущности, то есть без теоретического подкрепления, будет осуществляться путем бесконечного перебора вариантов в условиях неадекватного целеполагания и выбора критериев результата.

Профессиональная готовность представляет собой сложный, многомерный объект реальности, познание которого в рамках какой-либо дисциплины частнонаучного уровня не позволяет дать достаточно полное и содержательное описание. Поэтому готовность нельзя рассматривать как объект исследования какой-либо одной дисциплины. В этом случае существует опасность односторонности характеристики профессиональной готовности. Очевидно, что ее исследование представляет особую комплексную проблему и касается компетенции многих наук.

В соответствии с характеристиками обобщенности и абстрактности научного познания выделяются три его уровня: философ-

ский, общенаучный и частнонаучный [36, 42, 44, 45, 54, 96]. Диалектика взаимодействия уровней познания такова, что возможно в ходе его движение как сверху вниз, так и наоборот. Частные науки в решении проблем вынуждены пользоваться определенными результатами познания философского и общенаучного уровней. Закономерно поэтому то обстоятельство, что различные отрасли педагогической науки (частнопредметный уровень) все больше углубляются своими корнями в такие теории и научные направления, категорийный аппарат которых является наиболее абстрактным. Здесь, прежде всего, следует указать на теорию деятельности.

Следует согласиться с мнением о том, что нельзя понять и объяснить любую специальную деятельность без широкого философского ее рассмотрения [8, 9, 26, 36, 44, 50, 69]. Исследователи, занимающиеся изучением проблем деятельности, единодушны в том, что без использования категории деятельности как объяснительного принципа невозможен анализ проблем познания объектов, связанных с ней.

Необходимо также отметить, что философская и общенаучная теории деятельности обладают высоким уровнем обобщенности. Попытки прямого применения любой из них наталкиваются на большие трудности в связи с тем, что методологический аппарат, который позволял бы конкретизировать положения этих теорий, зачастую не отлажен. Не случайно проблема трансформации положений, обрабатываемых для конкретных объектов, определяется как особо актуальная [19, 26, 37]. Актуальной она является и для исследований в сфере педагогики.

Методологическая вооруженность исследователя появляется в результате соответствующего научного анализа положений различных теорий сообразно природе исследуемого объекта на основе научной редукции. Редукция как метод познания широко и эффективно используется в практике научных исследований. Она характеризуется своеобразной субординацией знаний по вертикали (переход от общего к особенному) и координацией их по горизонтали (интеграция разноаспектных представлений об объекте познания в пределах одного уровня изучения). Редукция позволяет объяснить недостаточно познанные законы одной науки с помощью лучше познанных и систематизированных законов другой [9, 11, 26].

В изучении профессиональной готовности педагога решающее значение приобретает редукция положений теории деятельности. Редукция выступает способом решения проблемы, однако осуществление ее весьма затруднительно. На наш взгляд, редукция концептуальных построений из общенаучных областей познания в пе-

педагогике характеризуется выбором на основе субъективных представлений его полезности, а не адекватности.

Известное требование системного подхода определяет необходимость реализации двух его аспектов — системного анализа и системного синтеза. В изучении профессиональной готовности педагога эти аспекты представлены неоднозначно. Превалирует анализ, применяемый в исследованиях на основе формулы ЗУН по классифицируемым направлениям: дидактическое, компонентное, функциональное, комплексное.

Проблема системного синтеза в изучении профессиональной готовности в педагогике, хотя и была поставлена сравнительно давно [8], в большей мере характеризуется частичным использованием положений, трансформируемых из общенаучных теорий систем, управления, деятельности. Подобная редукция вполне допустима с позиций методологической корректности при условии сохранности концептуальных построений объекту исследования.

Системный синтез содержания профессиональной готовности педагога проявляется в попытках создания моделей специалиста и моделей профессиональной деятельности. В имеющихся публикациях такого рода отмечается, что модель специалиста должна включать характеристику личностных качеств, знаний, умений, навыков. Такая позиция поддержана в подавляющем числе соответствующих публикаций и приобрела статус официальной установки.

Параллельно с данной установкой была предложена другая, которая дополняла и уточняла первую. Авторы, осуществив научную редукцию базовых положений общенаучных теорий систем и управления, описали обобщенную модель специалиста. По их мнению, она включает в себя:

- ◀ компонент, социально обуславливающий поведение специалиста (мировоззрение, социальную активность и т. п.);
- ◀ профессиональный компонент (знания, умения, навыки, личностные качества);
- ◀ мотивационный компонент (потребности, интересы, мотивы, побуждения).

Данная схема, несмотря на методологические неточности (мировоззрение, социальная активность, мотивация в ней обозначаются, в соответствии с имеющимися представлениями, как однопорядковые явления и могут быть объединены в рамках одного компонента), может считаться вполне адекватной моделируемому объекту.

Таким образом, можно констатировать следующее. Профессиональная готовность педагога является сложным, полиструктур-

ным образованием. В педагогике господствует понимание ее содержания через формулу ЗУН. Это находит свое отражение в приоритете исследований профессиональных умений. Следует отметить вторичность подобных ориентаций в педагогике по отношению к психологии.

Наблюдается методологическая некорректность целого ряда теоретически важных положений, определяющих содержание исследований, что порождает противоречивость и обуславливает неполноту полученных результатов. Отсутствует унифицированный подход к определению профессиональных умений, их обоснованный структурно-функциональный анализ. Не решен вопрос их классификации, описания номенклатуры, соотношения сопряженных понятий (умение — навык, умение — способность, умение — действие, умение — знания). Не отработаны валидные и надежные способы их измерения.

Очевидно, что актуальность проблемы профессиональных умений не должна сниматься с повестки дня научных исследований. Однако изучение содержания профессиональной готовности педагога только через и посредством умений, при всей важности этого компонента, вряд ли обеспечит достаточные и необходимые результаты для реализации процесса регуляции профессиональной деятельности. Отсюда вытекает необходимость полиаспектного изучения содержания профессиональной готовности педагога, которая выражается в попытках ее моделирования.

Условно можно выделить две схемы такого моделирования, используемые как базовые: профессиографическую и обобщенную. Первая предусматривает в своем составе знания, умения, навыки и личностные качества специалиста. Вторая добавляет к этому перечню поведенческий и мотивационный компоненты.

В предлагаемых моделях, особенно по первой схеме, не преодолены эмпиризм и моноаспектность. Эмпирический подход позволяет соотнести в модели лишь социально задаваемое, но не механизм ее изучения и регулирования. Последнее достигается при соответствующей методологической обоснованности с необходимой экспериментальной (в том числе математической) проверкой полученных результатов.

Начиная с первых работ по исследованию профессиональной готовности педагога закрепился подход к ее изучению на основе формулы ЗУН (знания, умения, навыки). Начальные попытки изучения профессиональной готовности педагога на основе формулы ЗУН следует характеризовать как позитивные в разработке проблемы и вполне адекватные уровню научных представлений в фило-

софии, психологии, педагогике того периода. Однако, несмотря на расширение, уточнение и углубление научных представлений, формирование общенаучных теорий, внедрение системного подхода, есть основания для того, чтобы усомниться в методологической адекватности изучения проблемы профессиональной готовности педагога в рамках формулы ЗУН.

Исследование профессиональной готовности вне системного понимания ее как целостного образования не просто обедняет его, но предполагает формирование представления о возможности ее достижения без какого-либо компонента или без необходимой их интеграции. Изучение профессиональной готовности вне целостного понимания этого явления ведет к гиперболизации значения отдельных компонентов и их отдельному, не взаимосвязанному рассмотрению. Тем не менее целый ряд исследований (большая часть которых выполнена в 70-е годы XX века) основан на отношении к профессиональной готовности в рамках формулы ЗУН.

Эти работы в известной мере закрепили представления о том, что знания, умения, навыки являются компонентами профессиональной готовности педагога, сфокусировали внимание на их изучении и определили возможности исследовательских направлений данного подхода. Однако они, на наш взгляд, не обеспечили необходимой ясности решения проблемы, так как одномерные результаты ее изучения не отражают реальной полноты состава отношений, характерных для профессиональной готовности как целостности, и не показали возможности интегративного целого. Можно утверждать, что модели профессиональной готовности, представляемые на основе формулы ЗУН, отражают ее аспектно, но не системно.

Параллельно с исследованиями профессиональных умений изучались двигательные, организаторские, педагогические способности, проявляемые в профессиональной деятельности педагога. Изучение этих способностей осуществлялось в соответствии с некоторыми отработанными в общей психологии взглядами, но без должного учета исследований, осуществленных с использованием системного подхода. Можно констатировать, что полученные результаты исследований на основе формулы ЗУН позволяют рассмотреть аспектные проявления профессиональной готовности, но недостаточны для формирования оснований по выделению ее структуры.

Неадекватность результатов компонентных исследований потребностям практики обусловила поиск возможностей комплексного изучения проявлений профессиональной готовности. Так, в

70-е годы XX века был предпринят целый ряд психолого-педагогических исследований, нацеленных на выявление взаимосвязей качества деятельности педагога с типологическими свойствами нервной системы, мотивацией деятельности, способностями, направленностью личности, личностными качествами субъекта деятельности.

В ряде работ психолого-педагогического содержания представляются данные о комплексном характере отношений компонентов профессиональной готовности. Выделяются такие ее характеристики, как умелость, подготовленность, мастерство. В частности, в одном из исследований [88] подчеркивается, что педагогическое мастерство складывается из совокупности интеллектуальных и физических сил, а также способностей. Готовность понимается как возможность обеспечения реализации целей обучения и воспитания.

В другом исследовании [94] подчеркивается, что необходимой основой умелой деятельности педагога является единство сенсорных, интеллектуальных и практических действий. Выделяются нравственный, профессиональный и психологический компоненты готовности к деятельности. В исследовании [13] называются идейно-политические, профессиональные, трудовые и нравственные компоненты готовности. При этом подчеркивается комплексность их проявления в процессе профессиональной деятельности.

Тенденция комплексного подхода к пониманию и изучению профессиональной готовности, несмотря на свои меньшие (по сравнению с системным) возможности, продолжала закрепляться посредством публикаций в психолого-педагогических изданиях. Были сделаны важные обобщения в понимании профессиональной готовности как условия педагогического мастерства, которое проявляется на базе интеллекта, эрудиции, воспитанности, личностных качеств педагога.

Например, в одной из работ [94] готовность к трудовой деятельности была определена как комплекс личностных и функциональных качеств человека. Отмечалось, что критериями зрелости работника (что характеризует профессиональную готовность) являются включенность в деятельность, гармоничность характера и профессиональная направленность. По мнению другого исследователя [89], в качестве компонентов готовности к педагогическому труду следует выделять эмоциональный, познавательный, мотивационный виды их.

Поликомпонентность профессиональной готовности подчеркивается в целом ряде публикаций [61, 72, 75]. Психологическое обес-

печение профессиональной деятельности, по мнению исследователей, возможно с учетом мотивации, рефлексии и адаптации, а качественными параметрами профессиональной готовности являются ЗУН, квалификация, опыт и личностные качества. Как критерии оценки эффективности профессиональной деятельности выделяются уровень знания, сформированность ценностных отношений (мотивация) и операциональное усвоение (умения).

Изучение особенностей профессиональной деятельности педагога [6, 25, 46, 51, 55, 60, 65, 67, 83] позволило вычлениить три группы качеств, которые можно квалифицировать как проявление компонентов профессиональной готовности: качества профессиональные, психолого-педагогические и личностные. К профессиональным качествам были отнесены подготовка к занятиям, выбор методов, создание условий учебной деятельности и т. п. К психолого-педагогическим — возбудимость, такт, требовательность, организованность, внимание, уверенность. К личностным — доброжелательность, справедливость, внимательность, уравновешенность.

Можно приветствовать попытку авторов данных исследований систематизировать достаточно объемную номенклатуру характеристик профессиональной деятельности педагога. Однако не ясны критерии их деления на группы и распределения качеств в их пределах.

Автором одного из исследований [120] было предложено выделять объективные и субъективные стороны готовности к профессиональной деятельности: как объективные — успешность и стабильность, а субъективные — мотивацию и удовлетворение. Но, как можно видеть, вводимые им показатели отличаются излишней абстрактностью и произвольностью выделения. Абстрактность характеризуется сущностной неопределенностью показателей и их атрибутивностью (то есть наличием в каждом свойств каждого). Произвольность связана с тем, что не ясно, чем обоснован выбор именно этих показателей с позиций определяющих для данного случая теорий — деятельности, систем, квалиметрии.

Тем не менее, следует констатировать тот факт, что благодаря этим исследованиям появилась возможность выделения необходимых и достаточных компонентов, аспектов профессиональной готовности педагога. Это, видимо, следует признать как позитивный фактор, который способствовал развитию системных представлений в осмыслении проблемы профессиональной готовности.

Однако разный набор компонентов, неоднозначность трактовки и неоднородность оснований их декомпозиции не способствовали в полной мере реализации системного подхода в исследова-

нии профессиональной готовности как целостного образования. Тем не менее, эти и другие исследования послужили отправными моментами для разработки комплексного подхода в ее изучении [26, 37, 42, 43, 69].

Развитие системного подхода в научном познании способствовало его проникновению в организацию различных исследований, в том числе и по изучению проблемы профессиональной готовности. Знакомство с содержанием представлений об этом возможно, как нам представляется, через рассмотрение развития идей интегрального изучения профессиональной готовности на общенаучном (философском) и частнонаучном (психология, педагогика) уровнях.

Одной из первых работ, где нашла отражение идея интегральности в структуре человеческой деятельности, была публикация М. С. Кагана [50]. Автор выделил пять потенциалов личности, определяющих эффективность деятельности: гносеологический (познание), аксиологический (ценностные ориентации), творческий (умения), коммуникативный (общение), художественный (образность).

В работах более позднего времени [44, 69, 108] профессиональная готовность представляется как совокупность общественных отношений, преобразованных в функции индивида, в формы и структуры деятельности, то есть в профессиональные качества. Такая готовность характеризуется диалектическим единством объективного и субъективного. Выделяются три базовых ее компонента: информационный (знания), операциональный (умения) и мотивационный (потребности). Исследователи полагают, что профессиональная готовность достигается единством общей, профессиональной и мировоззренческой культуры.

Таким образом, в исследованиях общенаучного уровня вопросы профессиональной готовности ставились в той или иной мере. Однако их изучение имело абстрактный характер и ограничилось рамками исследования проблемы деятельности. Поэтому имеющиеся данные требуют конкретизации с позиций спецификации проблемы профессиональной готовности и могут служить лишь предпосылками в ее решении.

В исследованиях частнонаучного характера (при целостном подходе) профессиональная готовность рассматривается как сложное, полиаспектное личностное образование. По мнению авторов, например, готовность к труду обеспечивается через интеграцию знаний, умений, навыков, воспитанности, нравственности, черт характера, здоровья [94].



В структуре готовности к конструктивной деятельности выделяют понимание, замысел, действия [2, 118]. Профессиональная готовность специалиста рассматривается как понятие, которое характеризует интеграцию мировоззренческого, общеобразовательного и профессионального аспектов подготовки [118]. Эта точка зрения получила поддержку и развитие в последующих исследованиях.

Рассматривая структуру педагогической культуры как проявление профессиональной готовности, автор одного из исследований в качестве ее компонентов выделяет мировоззрение, нравственность, профессионализм, эмоциональный опыт, здоровье [22].

Обсуждая вопросы призвания, некоторые исследователи [28] определяют интегративные характеристики профессиональной готовности через рассмотрение технологических, коммуникативных, личностных подсистем.

Авторы целого ряда работ [47, 48, 65, 75, 110, 125] в качестве компонентов педагогического мастерства выделяют самосовершенствование, мировоззрение, реализацию знаний, владение технологиями, общение или определяют его через комплекс личностных качеств, знаний, умений, навыков и способность адекватного использования этих компонентов.

На основе анализа социологических, психологических и педагогических толкований обозначен интегральный подход в решении проблемы формирования профессиональной направленности будущих специалистов в культурно-просветительской работе [72]. Выделяются компоненты профессиограммы, которые, по существу, характеризуют профессиональную готовность: ценностные ориентации, политическая культура, общая культура, общая профессиональная культура, специальная профессиональная культура.

По мнению авторов монографии [65], личностный потенциал работника составляют единство и сбалансированность квалификационного, психофизиологического, образовательного, творческого, коммуникативного, нравственного потенциалов. Изучение структуры готовности к труду [94] привело к выводу о необходимости выделения трех ее подсистем: исполнительной, коммуникативной и специальной. Подчеркивается, что только гармоничное развитие и сочетание всех подсистем готовности может обеспечить профессионализм в деятельности.

В ряде работ [55, 65, 67, 77] изучалась готовность к самоопределению. Их авторы делали вывод о том, что она связана со сформированностью у индивидуума устойчивых, сознательно вырабо-

тантных представлений о своих социальных обязанностях, социальных правах, социальных установках по отношению к себе и к обществу. Проявление таких отношений рассматривается через уровень убеждений, умений, знаний. Достижение их необходимого уровня определяет возможность осуществления функций профессиональной деятельности.

Среди первых исследований готовности на интегральном уровне следует отметить работу Ф. Генова [31]. Ее автор изучал мобилизационную готовность человека в условиях спортивной деятельности. С точки зрения системного подхода представляют интерес некоторые положения, на которые ориентировался автор в концептуальном построении исследования.

Отмечается, что сущность готовности отражает сущность самой деятельности, что для ее понимания имеет значение принцип социального детерминизма, что структура готовности соответствует структуре деятельности, что по уровню сформированности отдельных структурных элементов, и особенно их взаимодействию, можно судить о степени готовности, что готовность следует рассматривать как целостное структурное образование. В перечне структурных составляющих мобилизационной готовности автор выделяет физиологический, технический, психологический и социальный элементы.

Представляют интерес определенные автором направления изучения проблемы готовности: сущность, формирование, диагностирование, управление. Положения, отработанные автором в концептуальном построении исследования, хотя методологически и не безупречны, не потеряли своей значимости и могут быть использованы как отправные моменты в организации близких по объекту исследований.

В исследованиях, базирующихся на интегральном подходе, утверждаются поликомпонентность и целостность явления профессиональной готовности педагога. Их авторы справедливо отмечают, что о готовности педагога нельзя судить только на основе широко практикующегося ее изучения на основе формулы ЗУН. Необходим учет компонентов и их взаимодействия, относящихся к сфере потребностей субъекта деятельности.

В познании сущности профессиональной готовности и закономерностей ее формирования важное значение имеет систематизация ее видов и свойств. Тем не менее в публикациях по этому поводу вопрос о классификации видов профессиональной готовности не решен. Проблема классификации подменяется проблемой наполнения ее номенклатуры. При этом создание классификацион-

ной схемы профессиональной готовности производится в связи с учетом особенностей деятельностей комплексных, то есть включающих в себя несколько родовых деятельностей.

Наибольшее распространение получило дифференцирование готовности на общую и специальную, введенное Б. Г. Ананьевым [8]. Очевидно, что разграничение профессиональной готовности на общую и специальную следует рассматривать как попытку, адекватную запросам практики. Произвольной представляется классификация видов профессиональной готовности с выделением психологической, научно-теоретической, практической, психофизиологической, физической готовности педагога. По существу, данные предложения противоречат интегральному подходу к ее изучению.

Представленный анализ позволяет сделать ряд выводов. Прежде всего, необходимо отметить, что проблема профессиональной готовности получила определенное освещение. Однако, несмотря на значительное число работ, прямо или косвенно касающихся ее, нельзя утверждать наличие конструктивной теоретической концепции, определяющей ее сущность. Подтверждением тому служит противоречивость представлений о профессиональной готовности, отражающих картину реальной изученности проблемы. При сравнительно частом использовании понятие профессиональной готовности не имеет желаемой однозначности.

Основной причиной такого положения, на наш взгляд, является разное понимание сущности явления. При терминологическом взаимодействии понятие профессиональной готовности опирается на полисемию, когда в качестве синонимов используются значения «подготовленность», «компетентность», «квалификация», «мастерство», «умелость», «профессионализм». Такая полисемия отражает полиаспектность феномена профессиональной готовности, но в то же время подчеркивает неопределенность данного понятия, что препятствует познанию сущности явления.

Можно констатировать, что готовность выступает и как цель, и как средство, и как результат. В качестве цели готовность трактуется как социальная необходимость, ориентир в обеспечении профессиональной деятельности. В качестве средства — как механизм обеспечения профессиональной деятельности. В качестве же результата она выступает как мера достижения цели.

Несмотря на наличие в ряде исследований попыток структурного анализа профессиональной готовности, покомпонентный анализ ее остается преобладающим. При этом компоненты исследуются исходя из постулата независимых переменных, хотя мето-

дологически более корректным было бы постулировать относительную самостоятельность составляющих целостность. Причем важно следование этому постулату, а не его декларация.

В определении сущности профессиональной готовности допускаются некорректности, характеризующиеся неадекватным редукционизмом, неоправданным прагматизмом. Все это запутывает понимание сущности явления. Так, в терминологических обозначениях компонентов профессиональной готовности используются основания различного уровня (общенаучные, частнонаучные), выводящие на различные количественные и качественные характеристики изучаемого явления.

Типология, опирающаяся на неоднозначные посылки, препятствует пониманию сущности рассматриваемой целостности — профессиональной готовности. Эти расхождения ограничивают реализацию системного подхода в ее познании.

В ходе обобщения имеющихся представлений о сущности профессиональной готовности достаточно определено в ряду характеризующих ее признаков выделяются знания, умения, навыки, мотивация, личностные качества. Следует при этом отметить, что выделение компонентов профессиональной готовности в большинстве исследований осуществляется фактически, а не методологически. Тем не менее осмысление сущности профессиональной готовности, видимо, следует по пути от представлений на базе изучения отдельных компонентов до представления ее как целостной системы. Прослеживается тенденция рассмотрения профессиональной готовности как сложного, комплексного, личностного образования. В исследовании ее сущности, очевидно, целесообразно выделить три направления, условно фиксируемые как компонентное, комплексное и интегральное.

**Компонентное** направление, характеризуемое отдельным изучением составляющих профессиональной готовности компонентов, возникло и развивалось на основе прагматических подходов. **Комплексное** направление исследований связано с изучением взаимосвязей, существующих между отдельными компонентами. Оно возникло и развивалось в связи с необходимостью учета этих взаимодействий в процессе профессиональной деятельности и подготовки к ней. **Интегральное** направление характеризуется подходом, связанным с изучением всех компонентов, их связей и отношений, и возникло в результате проникновения системного подхода в познание сущности явлений.

Выделяемые направления в исследовании профессиональной готовности являются своеобразными этапами изучения проблемы.

В границах осуществления конкретного исследования они могут проявляться последовательно или параллельно, но как обязательные этапы системного подхода.

Следует отметить, что изучение сущности профессиональной готовности базировалось на приоритете прикладного аспекта ее изучения над теоретическим. Это привело к усугублению противоречия в отношении теория — практика, которое частично разрешалось через ориентацию в теоретическом осмыслении профессиональной готовности на здравый смысл.

Такая ориентация не позволила снять отмеченное противоречие, что затруднило необходимое решение вопросов диагностирования, моделирования, прогнозирования. Очевидна в этой связи необходимость разработки концепции готовности. Создание ее не является самоцелью, а служит предпосылкой для понимания сущности явления, для управления процессами его регуляции, адекватного потребностям в социально значимом результате.

## 1.2. СИСТЕМА ОСНОВАНИЙ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИХ РЕГУЛЯЦИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА

Достижение профессиональной готовности педагога является целевой ориентацией образовательного процесса и определяет содержание последнего. До настоящего времени определение содержания физкультурно-педагогического образования в большей мере осуществляется на основе субъективного представления здравого смысла. Правомерность такого утверждения подтверждается большим разбросом мнений по этому поводу, количеством преобразований и нововведений, сменой ориентировок.

Путь проб и ошибок, который в отмеченных обстоятельствах неизбежен, лишь медленно и частично позволяет в лучшем случае решать противоречие между возрастающими социальными потребностями к качеству профессиональной деятельности и уровнем профессиональной подготовки.

Из числа объективных причин такого нежелательного положения самую значительную роль играет недостаточное осмысление оснований, определяющих регуляцию профессиональной готовности специалиста. Имеющиеся на этот счет публикации являются важными и необходимыми. Однако они представляются все еще не исчерпывающими в научном решении проблемы. Эффективное продвижение по этому пути, видимо, невозможно без теоретической отработки системы оснований.

Содержание понятия «система оснований», хотя интуитивно достаточно очевидно, все-таки требует уточнения. В контексте отрабатываемого концептуального подхода система оснований рассматривается как многоуровневая структура субординационных (детерминирующих) и координационных (совместных) взаимодействий компонентов содержательного и процессуального обеспечения профессиональной социализации. Такая точка зрения базируется на представлениях о структурно-функциональных единицах анализа деятельности, разрабатываемых в системной методологии (А. Н. Волков, Л. А. Зеленев).

Одной из исходных посылок построения системы оснований явилось предположение о том, что такая система (как структура) формируется, регулируется, проявляется не стихийно, а в соответствии с определенными отношениями, которые доступны для познания, но не лежат на поверхности. Однако их нужно и можно выявлять. Особое значение в этом случае приобретает реализация потенциальных возможностей системного подхода. Познание таких отношений необходимо для обеспечения методологической корректности в научном освещении проблемы.

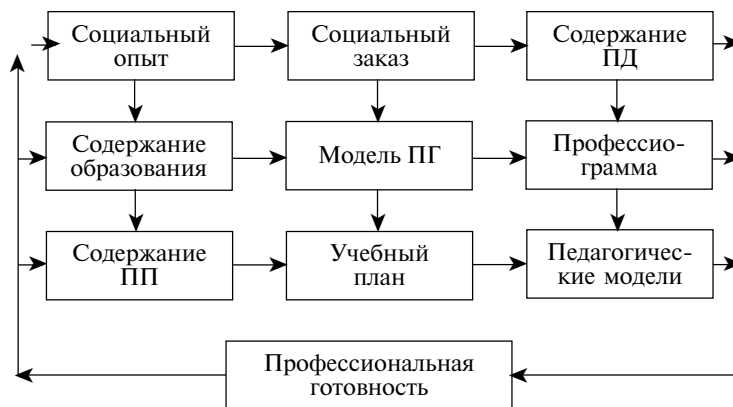
Другой посылкой стало положение диалектики о том, что решение частных задач возможно лишь при решении общих. Поэтому, ориентируясь на общенаучные представления в познании социального опыта и его компонентов, концептуально исследовалась универсальная модель системы оснований.

Универсальность ее состоит в том, что она может быть пригодной в любой сфере деятельности в связи с осмыслением содержания профессионального образования, в том числе и в сфере физкультурного образования. Кроме того, все суждения, характеризующие эту модель, правомерны для организации профессиональной подготовки любого уровня.

Фактологической базой структурирования концептуальной модели системы оснований послужили анализ множества оснований, прямо или косвенно используемых при обсуждении в научных публикациях, положения теории управления. Согласно последним, достижение профессиональной готовности можно определить как процесс управления, задача которого состоит в целесообразном воздействии на процесс профессиональной подготовки для обеспечения социально задаваемого состояния его.

В этой связи процесс управления представляется задачей, обязательными элементами которой являются: целевая ориентация; проектирование конечного состояния объекта, средств для его достижения; спецификация множества допустимых воздействий и

приоритетов выбора; определение критериев достижения цели и способов контроля. В соответствии с этим в обсуждаемой модели выделено четыре уровня оснований (рис. 1).



Р и с. 1. Концептуальная модель системы оснований, определяющих обеспечение профессионального физкультурно-педагогического образования: ПД — профессиональная деятельность, ПП — профессиональная подготовка, ПГ — профессиональная готовность

На первом уровне представлены основания, формирующие целевую ориентацию системы. Второй уровень включает основания в связи с проектированием возможностей и направлений реализации целевых ориентаций. Третий уровень состоит из оснований, определяющих множество допустимых воздействий в связи с процессом управления. Четвертый уровень представлен одним основанием — профессиональной готовностью. Определение ее меры и нормы с использованием необходимых критериев и способов контроля обеспечит обратную связь, требуемую для оптимизации системы управления профессиональной подготовкой.

Основываясь на известном положении о том, что цель является системообразующим фактором, было предположено, что развертка системы оснований в пределах каждого уровня (по горизонтали) должна быть изоморфной характеризующим направлениям целеобеспечения — целеформирование, целеобразование, целереализация. Поэтому число и характер оснований в пределах каждого уровня должны соответствовать целостной процедуре целеобеспечения. С учетом этого и были выделены в пределах каждого уровня (по горизонтали) три основания, находящиеся в координации

онных взаимоотношениях и составившие три группы оснований (по вертикали), находящихся в субординационных отношениях.

Первая группа последовательно реализует содержательную сущность процесса целеформирования (осознание общих направлений и возможностей, выбор приоритетов). Вторая группа связана с процессом целеобразования (обоснование образа — результата и средств его достижения). Третья группа — с процессом целереализации (обоснование частных направлений и процесса достижения социально значимого результата). Таким образом, все три группы оснований обеспечивают целостность и замкнутость цикла целеобеспечения их системы.

Первый уровень обсуждаемой системы, обозначаемый как детерминирующий, составили основания: содержание социального опыта, социальный запрос, содержание профессиональной деятельности. Каждое из них прямо детерминирует (определяет) содержание оснований нижележащих уровней в пределах соответствующих групп и косвенно (через их взаимодействие) — всех групп.

Второй уровень оснований, обозначенный как проектный, включает: содержание образования, проектную модель профессиональной готовности и профессиограмму. Указанные основания (прямо или косвенно) являются производными от вышележащего уровня оснований. Ориентирующий признак второго уровня оснований (проектный) позволяет определить содержание образования как социально ориентированную и дидактически адаптированную систему, обеспечивающую потребление и производство опыта профессиональной деятельности.

Проектная модель профессиональной готовности соответствует используемому ранее словосочетанию «квалификационная характеристика специалиста» и вводится впервые. Такое действие произведено с учетом того, что значения сочетания терминов «квалификационная характеристика специалиста» лишь частично отражает содержательную сущность обозначаемой категории.

Этот недостаток, влияющий на формирование и реализацию социальных установок в профессиональной подготовке, в достаточной мере снимается при использовании словосочетания «проектная модель профессиональной готовности». По сути это модель социального заказа, отражающая нормативные требования к профессиональной готовности.

Профессиограмма фиксирует социально задаваемое в описании самостоятельных направлений профессиональной деятельности и их содержание (номенклатура специальностей, характеристика



особенностей труда, профессиональные показания и противоположения к субъекту деятельности). В целом отработка оснований второго уровня имеет базовое значение, так как позволяет спроектировать деятельность в связи с управлением профессиональной подготовкой.

Третий уровень оснований, определяемый как дидактический, включает: содержание профессиональной подготовки, регламентирующую документацию, учебный план, педагогические модели. Указанные основания позволяют содержательно и процессуально конкретизировать условия управления.

В основе четвертого уровня одно основание — профессиональная готовность. Она представляется результирующим основанием и отражает требования нормы и меры к результатам профессиональной подготовки.

Таким образом, система оснований в определении содержания образования включает десять составляющих, отранжированных по четырем уровням и трем группам. Детерминирующие (генетические) отношения отражены односторонними вертикальными связями. Взаимовлияющие (развивающие) отношения — горизонтальными разносторонними связями.

Профессиональная готовность как результирующий признак детерминируется (с учетом взаимодействий по горизонтали и интеграции отношений по вертикали) всеми основаниями системы. В свою очередь, посредством обратной связи профессиональная готовность оказывает воздействие на формирование оснований всех уровней. Состав оснований системы, в соответствии с критериями необходимости и достаточности, обеспечивает методологическую корректность отработки содержательной сущности профессиональной подготовки. Отношения между компонентами системы, фиксируемые представляемой моделью, обеспечивают (за счет детерминирующих и координирующих взаимодействий) процессуальную организацию разработки оснований, а с учетом обратной связи — саморазвитие системы.

Проведенный анализ системы оснований, определяющих содержательное и процессуальное обеспечение профессиональной социализации, позволяет сделать ряд важных, на наш взгляд, заключений.

Во-первых, оптимальное управление профессиональной подготовкой возможно лишь при условии теоретической отработки всех компонентов системы и учета отношений между ними.

Во-вторых, последовательность отработки и реализации оснований системы должна строиться с учетом, прежде всего, субор-

динующих (вертикальных) отношений начиная с верхнего уровня. Игнорирование этого положения является нарушением требований системной методологии и может привести, в лучшем случае, к частичности познания сущности явления, а в худшем — к его неадекватности.

В-третьих, системный анализ оснований позволяет выделить из их числа наименее отработанные. К ним следует отнести: содержание образования, профессиограмму, профессиональную готовность.

В-четвертых, обработка оснований с учетом системных отношений по вертикали и горизонтали позволит исключить недостаточность результатов этой процедуры, что неизбежно проявляется в случае их автономного, внесистемного рассмотрения.

В-пятых, результирующее основание (профессиональная готовность) может быть адекватно структурировано только при условии однозначной отработанности всех других оснований системы. В противном случае будет проявляться методологический анархизм в формировании представлений о профессиональной готовности. Он приведет к произвольности контроля за содержанием профессиональной готовности и уровнем ее достижения.

Отсюда трудности по оптимизации управления качеством подготовки специалистов, которые являются одной из причин социально значимых недостатков профессиональной деятельности. Указанное обстоятельство отмечается в целом ряде исследований последних лет [39, 58, 63].

Представленная система оснований определяет детерминанты регуляции профессиональной готовности педагога вообще и педагога физической культуры в частности. Дифференциация их по уровням позволяет обозначить направления анализа имеющейся по этому поводу информации, концептуальной отработки системы представления результатов исследования данной проблемы.

Содержательное обеспечение процесса регуляции профессиональной готовности определяется, прежде всего, содержанием социального опыта. В этой связи появляется потребность определения его сущности с позиций однозначности толкования. Последнее обстоятельство имеет принципиальное значение для теории и практики профессиональной социализации, так как унифицирует возможности проективного потенциала в плане конкретизации целевых ориентаций и формирования критериев достижения результатов.

Анализ генезиса содержательного обеспечения процесса регуляции профессиональной готовности показывает, что социальный

опыт, несомненно, учитывается в образовательных программах. Однако при этом отмечается нежелательный плюрализм мнений, который можно трактовать как неотработанность унифицированных подходов в представлениях содержания социального опыта.

Исходя из ориентаций, представленных в публикациях [42, 43, 44, 45], социальный опыт следует рассматривать как своеобразный фильтр социальной практики, который отбирает социально значимое (позитивное и негативное) для формирования социофонда. На основе этого можно констатировать, что социофонд представляет собой исторически созданную систему «сущностных сил» человека, а источником ее развития является социальный опыт.

Социофонд по наследству не передается. Поэтому общество должно создавать специальные каналы по его передаче и усвоению. Такими каналами являются образование, обучение, воспитание. В совокупности они образуют процесс социализации. В определении содержательной сущности этих каналов общество исходит из содержания социального опыта. В этой связи возникает потребность установления его состава.

Методологической посылкой в определении состава социального опыта может стать определение «сущностных сил» человека через способности и потребности. Основываясь на данной посылке, в общенаучных исследованиях состава социального опыта выделяют три компонента, являющихся его выражением, — знания, способы деятельности и установки [42, 43, 45]. При этом знания и способы деятельности рассматриваются как составляющие способностей, а установки — как проявление потребностей.

Таким образом, в соответствии с общенаучным представлением, в составе социального опыта выделяются: информационный опыт (информационная культура) — совокупность знаний; операционный опыт (операционная культура) — совокупность умений, способов деятельности и их составляющих; мотивационный опыт (мотивационная культура) — совокупность установок, отражающих социальные потребности [42, 43, 45].

Несколько иной концептуальный подход в характеристике состава социального опыта отрабатывается в психолого-педагогических исследованиях. Согласно этому подходу, в составе социального опыта выделяют четыре компонента: знания, способы деятельности, эмоционально-ценностные отношения и опыт творческой деятельности [104].

Как можно видеть, по сравнению с философским подходом здесь имеются различия как в количестве компонентов, так и в их терминологическом обозначении. Совпадение в выделении первых

двух компонентов (знания, способы деятельности) в общенаучном и общепедагогическом подходах подчеркивает их бесспорное наличие. Правомерность же выделения несхожих компонентов в составе социального опыта требует обсуждения.

Компонент «эмоционально-ценностные отношения», отмечаемый в педагогической интерпретации, видимо, следует считать частным проявлением компонента «мотивационный опыт», выделяемого при философском анализе социального опыта. Правомерность такого суждения подтверждают и авторы педагогического подхода, подчеркивая, что «...опыт эмоционально-ценностного отношения... представляет собой сформированные социальные потребности...» [104, с.148].

Признак «творческий» является характеристикой деятельности, а не компонентом социального опыта. Этот признак, наряду с полярным признаком «репродуктивная», характерен для всех компонентов последнего. Очевидно, что опыт творческой деятельности может быть выделен в пределах каждого компонента и по этой причине не может рассматриваться как отдельный, родовой компонент в составе социального опыта.

С учетом изложенного следует полагать, что общенаучный подход (философский) к анализу социального опыта адекватно отражает сущность изучаемого явления и может быть принят в определении содержания процесса социализации. Однако, если судить по различным научным, методическим, директивным публикациям, в определении содержательной сущности процесса социализации наблюдается ориентация на общетеоретический подход, принятый в педагогике.

Наличие плюрализма мнений в концептуальных построениях является негативным фактором, так как неоднозначность трактовки состава социального опыта может привести к неадекватной реализации этого детерминирующего основания в определении содержания профессиональной социализации.

### 1.3. ЦЕЛЕОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СВЯЗИ С ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКОЙ СПЕЦИАЛИСТА

**Ф**ормирование целей как отражения социального запроса в сфере высшего педагогического образования осуществляется на базе двух подходов, в которых реализуется соответственно идея всесторонности и идея специализации. В связи с этим возникает потребность в рассмотрении указанных подходов, которые обозначаются

как гуманистический (идея всесторонности) и прагматический (идея специализации).

Необходимость обсуждения альтернативных подходов определяется тем, что ориентация на тот или другой из них обеспечивает принципиальные различия в формировании и реализации концепции средств, организации и меры деятельности. Сопоставление ориентации в выборе обсуждаемых подходов (на основе анализа квалификационных характеристик, учебных программ, публикаций) позволяет констатировать тот факт, что в обеспечении профессиональной готовности педагога в процессе профессиональной подготовки, в том числе и педагога физической культуры, теоретически декларируется идея всесторонности, а практически процветает культ специализации на основе формул ЗУН.

Поддержанию этого культа способствуют, на наш взгляд, два обстоятельства. Прежде всего, апелляция к здравому смыслу, который базируется не на научных, а на обыденных представлениях. Обыденность представлений, на основе которых формируется ориентация в целеобеспечении профессиональной подготовки, характеризуется:

◀ утверждением социальной константности специализации (была, есть и будет);

◀ установкой на овладение профессиями и специальностями, а не основными социальными функциями и родами деятельности, которых немного;

◀ сомнениями по поводу наличия у всех индивидов необходимых для всестороннего развития способностей;

◀ гиперболизацией позитивного по отношению к специализации и негативного по отношению к всесторонности [45].

Другая причина предпочтительного отношения к идее специализации связана с закреплением социальных установок посредством определяющих публикаций трудов ведущих исследователей, инструктивных материалов.

Сторонники прагматического подхода выдвигают два принципиальных аргумента, ставящих под сомнение гуманистический подход. Первый — задача всестороннего развития личности в условиях обеспечения профессиональной готовности по своему объему так широка, что для ее решения недостаточно ресурсов (общественных и личных). Второй — всестороннее развитие личности есть проявление универсальности на основе дилетанства. На этом основании выводится суждение о том, что эффективность профессиональной подготовки может быть обеспечена повышением удельного веса той части учебного содержания, которая в первую очередь необхо-

дима в будущей профессиональной деятельности, так как обеспечивает ее осуществление.

Отсюда решающим в профессиональной подготовке признается формирование специальных знаний, умений и навыков (формула ЗУН). В связи с этим предлагается спроецировать требования профессиональной деятельности на содержание профессиональной подготовки, которая складывается из системы ЗУН адекватной профессиональной деятельности. Специальная подготовка в этом случае является средством развития специалиста в большей мере, чем всесторонняя подготовка, которая нередко характеризуется как иллюзорно-имманентная [15].

Сторонники прагматического подхода, отрицая необходимость целенаправленной работы по обеспечению всестороннего развития личности в процессе профессиональной подготовки, полагают, что этого можно достичь (по потребности) за счет самообразования.

Реально ли это? Очевидно, нет. Самообразование нельзя рассматривать как средство обеспечения универсальности профессиональной готовности [63, 103, 104]. Оно выполняет функции связующего звена между общим (всесторонним) и особенным (специальным). Без наличия общего эта функция не реализуется.

Целеобеспечение профессиональной подготовки на основе специализации, по мнению сторонников гуманистического подхода, противоречит идеям опережающего развития и саморазвития индивида, которые являются решающим фактором в обеспечении научно-технического прогресса. Ориентация на специализацию, утверждают приверженцы всестороннего развития личности, снимает проблему формирования у специалиста способности к обогащению социального опыта. Остаются лишь рассуждения о необходимости воспитания творческой личности, что реально возможно только при условии всестороннего развития личности.

Таким образом появляется разрыв между социальными потребностями и практическими результатами специализированной подготовки, которые характеризуются ограниченным числом специалистов с высокой профессиональной активностью, девальвацией социальной функции по формированию творческой личности, конвейерным способом воспроизводства специалистов, отсутствием системы непрерывного образования. Уровень профессионально-педагогической культуры специалистов ввиду этого устойчиво не соответствует в полной мере социальным требованиям [97].

Следует, очевидно, согласиться с утверждением [92] о том,

что воспроизводство профессионального потенциала в условиях прагматической ориентации профессиональной подготовки является в большей мере экономической функцией, частносоциальной, а формирование всестороннего развития личности, напротив, есть общесоциальная функция, которая поэтому должна рассматриваться как приоритетная.

Логика социального бытия диктует необходимость всесторонней культуры, всесторонней подготовленности, так как в реальной жизни человек вынужден заниматься для реализации профессиональных функций разнообразными видами деятельности. Существует и обратная связь: универсальный потенциал человека может проявиться, реализоваться, развиваться лишь в аналогичной универсальной деятельности [42]. Профессиональное развитие следует рассматривать как компонент общего развития.

Всестороннее развитие личности на основе универсализации потребностей и способностей индивида неоднократно отмечалось многими исследователями как магистральная линия исторического становления личности. Оно признается как самоцель человеческой истории, как призвание, назначение, задача каждого человека, как универсальный критерий общественного прогресса.

Развивая идею всесторонности, современные исследователи отмечают, что любой труд осуществляется в рамках общесоциальных отношений. Следовательно, профессиональное обособление (в условиях специализации) относительно, а включение человека в многообразные социальные связи абсолютно, хотя степень его различна. Поэтому следует развивать не отдельные, а целостные комплексы качеств, соответствующих не только профессиональной деятельности, но и всем сферам жизнедеятельности человека [103].

В условиях всестороннего развития индивид развивается как личность, формируется как преобразователь общества и самого себя. Прагматические начала целеобразования приводят к выпячиванию одной стороны социальных отношений — задаваемости свойств личности усваиваемым опытом. Это неминуемо связано с нивелировкой личного во имя общественного, игнорированием индивидуального, универсального развития (присущего природе человека) во имя прагматического результата [43, 44, 45].

Сторонники гуманистического подхода убеждены, что только всестороннее развитие обеспечит опережающее развитие личности за счет универсализации деятельностных потенциалов. И напротив, профессиональное «натаскивание» связано с достижением и удержанием профессиональной готовности на уровне сегодняшних требований, так как будущие неизвестны или известны лишь

немногие [103], что недопустимо, поскольку профессиональная деятельность в перспективе приобретает интегративный характер и потребуются всестороннее обеспечение всеми видами деятельности каждой из них [45].

Профессиональная подготовка призвана создавать условия для расширения социального опыта, а не только способствовать его воспроизведению. Этого возможно достичь в случае реализации всестороннего развития личности, так как гуманистический подход предполагает в процессе профессиональной подготовки взаимодействие по схеме: студент — содержание научных знаний — личность — интеллигент — профессионал. В прагматическом подходе эта схема характеризуется усеченностью: студент — специальные предметные знания — профессионал [45].

В решении вопроса возможности и необходимости альтернативных ориентировок целеобеспечения профессиональной подготовки, видимо, следует исходить не из их абсолютизации и противопоставления, а диалектического взаимоотношения. Такое решение проблемы соотношения прагматического и гуманистического подходов в целеобеспечении профессиональной подготовки, по мнению исследователей [39, 43], состоит в установке на приоритет всестороннего развития в процессе профессиональной подготовки с выделением доминант специализации, то есть осуществления специализации на базе всесторонности.

Такая установка нашла свое удачное отражение в высказывании, которое приписывается К. А. Тимирязеву: знать кое-что обо всем и все — кое о чем. В теоретическом плане подобная установка, особенно в публикациях последних лет, реализуется как у нас в стране, так и за рубежом [5, 124, 125, 126, 127]. Исходя из этого, можно полагать, что тенденция всестороннего развития личности в процессе профессиональной подготовки фиксируется как условие преодоления узкоспециального, одномерного развития специалиста.

Проблема целеобеспечения профессиональной подготовки не решается посредством определения только приоритета принципа всестороннего развития личности. Необходимы последующие не менее важные шаги. Таковыми являются разработка методологии целеобразования и описание таксономии целей, их «дерева». При этом первый шаг должен предшествовать второму. Однако в практике организации системы образования наблюдается обратное, так как методология целей является слабо разработанной проблемой [15, 24, 97, 123].

Таксономия целей позволяет сконцентрироваться на главном,



обеспечить результативную гласность совместной деятельности, создать эталоны оценки промежуточных и конечных итогов этой деятельности. Дерево целей образуется посредством декомпозиции их системы по вертикали (уровни) и горизонтали (множество целей каждого уровня).

Дифференциация уровней целей является отображением принципа иерархии, следование которому необходимо по ряду объективных причин. Во-первых, нижележащие цели являются средством для реализации вышележащих. Следовательно, выделение целей нижележащих уровней в их системе должно быть обоснованным с позиций критерия необходимости и достаточности. Во-вторых, соотношение качественного (описательно-обобщенного) и количественного представления целей определяется уровнем их назначения — стратегическим, тактическим, оперативным [15, 17].

Цели оперативного уровня требуют количественного представления, конкретизации, перевода из уровня идеалов и обобщенного представления на уровень практических задач [15, 16, 17]. Нечетко сформулированные цели деятельности оперативного уровня приводят к тому, что знания утрачивают непосредственную связь с преобразовательной деятельностью.

Интерес к конкретизации целей возник в большой мере в связи с потребностями программирования учебной деятельности (в том числе и профессиональной подготовки) и программно-целевым управлением. Широкую известность, особенно за рубежом, получила таксономия целей общения Б. Блума [123]. По его мнению, цели следует дифференцировать на две области — когнитивную и аффективную. Каждая из этих областей декомпозируется на группы задач, которые, в свою очередь, конкретизируются по их составляющим. Схематическая фиксация задач на данном основании позволяет наглядно представить их систему — «дерево» целей. Однако недостатком предлагаемой таксономии является то, что она связана не столько с формированием целей обучения, сколько с их оценкой на этапе, когда они уже сформулированы. Видимо, по этой причине она и не получила распространения в нашей стране.

В последние десятилетия предпринималось достаточно попыток описания системы целей. В частности, известно предложение по описанию учебных целей в соответствии с концепцией поэтапного формирования действий, которое является приоритетным в целеобеспечении процесса обучения: цели ориентировочного этапа, цели предметного усвоения, цели словесного усвоения (внешнего и внутреннего). В некоторых публикациях общие цели дифференцируются на цели, связанные с формированием познаватель-

ных потребностей, умения учиться, научного мышления и диалектического мировоззрения.

Попытки определения иерархии целей педагогической системы отражены в работе В. П. Беспалько [15]. Автор утверждает (и с этим нельзя не согласиться), что сегодняшний учебно-воспитательный процесс (в школе, вузе) осуществляется без четкой постановки целей и учета их реализации. Цель в педагогической системе, по его мнению, должна быть поставлена диагностично, то есть с такой определенностью, которая позволяет сделать заключение о степени ее реализации и построить вполне отчетливый дидактический процесс, гарантирующий ее достижение за определенное время. Диагностичность цели, по мнению В. П. Беспалько, определяется:

- ◆ точностью описания признаков;
- ◆ наличием средств диагностирования, то есть уровня реализации цели;
- ◆ разработкой шкалы оценки этого уровня.

Многие исследователи указанной проблемы полагают, что на сегодняшнем этапе развития высшей школы целеобеспечение не соответствует названным требованиям. Следует отметить, что требованиям диагностичности, видимо, должны и могут соответствовать все уровни целей, кроме глобальных, стратегических.

Разнообразие предложений в связи с декомпозицией системы педагогических целей дало повод для анализа оснований, выдвигаемых при формировании «дерева» целей [85]. В указанном исследовании были выделены десять оснований классификации целей и описаны примеры формулировок целей по каждому из них. Наибольшего внимания заслуживает основание классификации педагогических целей, условно определяемое как «содержание».

В соответствии с этим основанием выделяются такие виды педагогических целей, как образование (формирование знаний), обучение (формирование умений), воспитание (формирование потребностей). На наш взгляд, выделенные цели отражают специфические функции содержания педагогической деятельности. Это находит свое подтверждение в специальных исследованиях (Л. В. Филиппова). В них утверждается, что целеобеспечение профессиональной подготовки связано с представлениями результата этого процесса (обучения, образования, воспитания), определяемого по степени обученности, образованности, воспитанности учеников.

В последнее время стремление к формализации профессиональной подготовки на основе программно-целевого подхода привело к разработке системы целевой интенсивной подготовки специали-

стов [118]. Используя (в качестве глобальных) цели обучения и воспитания, авторы предприняли попытку детальной их декомпозиции, которая осуществлялась по отдельно взятым дисциплинам профессиональной подготовки.

В качестве примера можно привести структуру декомпозиции цели обучения, которую авторы обозначили как «классификатор обучения». В частности, были выделены подцели: усвоение новых знаний, закрепление и развитие имеющихся знаний, развитие приемов познавательной деятельности, формирование приемов познавательной деятельности. Каждая из представленных подцелей, в свою очередь, также была декомпозирована.

Например, подцель «усвоение новых знаний» включала три задачи — усвоение знаний, формирование практических умений и практических навыков. На следующем этапе декомпозиции эти задачи еще более детализировались до уровня диагностирования. Так, задача «знания» включала две позиции — достижение их объема и глубины. Выделенные признаки детализировались еще более подробно в соответствии со спецификой конкретной учебной дисциплины.

По мнению разработчиков, формирование «дерева» целей учебной дисциплины представляет собой сложную и трудоемкую, но необходимую процедуру с позиции обеспечения управления качеством профессиональной подготовки. Необходимо отметить, что в сфере вузовского образования (в основополагающих документах) «дерево» целей в прямой или косвенной форме строилось с позиций присвоения (потребления) социального опыта, а не его производства. Например, таковыми являются подцели типа «формирование знаний, умений...», то есть овладение тем, что есть у общества, а значит — потребление социального опыта.

Лишь в последнее время как в отдельных исследованиях, так и в концептуальных построениях [43] ставится задача формирования способности личности (студента — выпускника — специалиста) к саморазвитию, позволяющему производить, расширять социальный опыт качественной профессиональной деятельности. При этом знания и умения в их традиционном понимании как цели профессиональной подготовки утрачивают свой смысл. В качестве цели выступает формирование профессиональной готовности, здорового образа жизни и развития личности.

В сфере физкультурного образования одной из первых попыток определения подходов к созданию «дерева» целей следует, видимо, считать исследования, представленные в материалах Всесоюзной научной конференции 1990 года, посвященной комплексным

проблемам системы подготовки кадров по физической культуре [97]. Их авторами было предложено выделить цели каждого блока учебных дисциплин по годам обучения и распределить ответственность кафедр, деканата, совета за определенный вклад в их реализацию. Такой подход заслуживает внимания как один из возможных. Однако технология реализации его остается неясной.

Анализ исследований в связи с целеобеспечением профессиональной деятельности показывает, что, несмотря на объективную необходимость этой процедуры и наличие предпосылок для создания системы педагогических целей, она далека от своего завершения и поэтому разработка этой системы является актуальным направлением в решении проблемы профессиональной готовности и профессиональной подготовки [97].

Вопросы целеобеспечения профессиональной подготовки невозможно решить без наличия соответствующих модельных характеристик — эталонов, которые позволяют оценивать ее качество. Такими эталонами служат требования образовательного стандарта. Они являются образующим фактором системы нормативных документов. В частности, для этапа профориентационной работы и профотбора определяющим нормативным документом является профессиограмма, которая представляет собой описание системы целей, условий, классификацию специальностей по профилям, характеристику особенностей профессиональной деятельности и требований к специалисту [118]. Содержание составляющих профессиограммы отработано неоднозначно. В этом плане достаточно представительными, на наш взгляд, выглядят такие компоненты, как условия и особенности профессиональной деятельности, требования к специалисту.

О степени разработки системы целей было сказано ранее. Классификация кадров по профилям специальностей в сфере ФК представлена на гипотетическом уровне. С позиций обсуждаемой проблемы важно отметить, что по специальности «педагог ФК» выделяется множество профилей, два из которых (преподаватель ФК в вузах и в дошкольных учреждениях) практически находятся вне системы профессиональной подготовки. Кроме того, в ряду отсутствующих специальностей указываются такие, как реабилитолог и рекреатолог [97]. Видимо, реальная структура необходимых специальностей в сфере ФК более представительна, чем их вузовская номенклатура. Этот факт отмечается в ряде публикаций [97].

Для этапа профессиональной подготовки определяющим нормативным документом является отраслевой образовательный стандарт. Он складывается из характеристик специальности, номенк-

латуры компетенций и средств их формирования. На его базе разрабатывается содержание учебных программ. С учетом сказанного можно было бы полагать, что образовательный стандарт в педагогике вообще и в ФК в частности разработан основательно. Однако приходится констатировать, что это не совсем так.

Между первыми попытками его представления в сфере ФК и последними имеется достаточно и других. Тем не менее, очевидно нежелательное разнообразие как по форме, так и по содержанию образовательного стандарта. Отмечаемая особенность не только свидетельствует о степени изученности явления (стадия поиска), но и сбивает с толку при выборе ориентиров для организации ФК образования. Среди причин такого положения дел можно выделить две, имеющие первостепенное значение: преобладание частнонаучных подходов над общетеоретическим и концептуальный анархизм.

Попытка решать частные вопросы (образовательный стандарт «педагог ФК») без предварительного решения общих (образовательный стандарт «педагог») противоречит принципам диалектики. Несмотря на отсутствие обобщенного образовательного стандарта педагога, предпринимаются многочисленные попытки их разработки для отдельных педагогических специальностей.

При этом появляются принципиальные расхождения в трактовках, основаниях, концепциях, построениях. Отмечается концептуальный анархизм, когда предложенные построения, базирующиеся только на здравом смысле, в силу привычки закрепляются как научно обоснованные и теоретически обобщенные. Проявляется, на наш взгляд, своеобразный теоретический кризис, когда, с одной стороны, есть многочисленные концептуальные построения образовательного стандарта, а с другой — нет научного арсенала концептуальных построений. Видимо, следует признать, что разработка образовательного стандарта выходит за рамки познавательных возможностей частнонаучного уровня исследований и требует изучения на междисциплинарном уровне.

#### 1.4. СОДЕРЖАТЕЛЬНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Н**аряду с целеформированием, значение решающего фактора по обеспечению профессиональной готовности приобретает содержание образования. Решение вопроса «чему учить» определяет прежде всего степень адекватности профессиональной подготовки профессиональной деятельности и, следовательно, ее качество.

Теоретически содержание образовательной программы рассматривается как дидактическая модель социального заказа, отражающего требования общества к мере качества профессиональной деятельности. Осмысление содержания образовательных программ должно исходить из педагогической интерпретации социального заказа.

Исторически сложилось так, что в исследовании проблемы содержательного обеспечения регуляции профессиональной готовности большое внимание уделялось аспектному ее изучению и меньшее — целостному, системному. Одной из причин этого является то обстоятельство, что теория содержания образования отработана недостаточно [15, 17, 103]. Поэтому его формирование на практике осуществляется путем проб и ошибок, что нецелесообразно и неэффективно.

Отсутствие научных оснований (норм, принципов, критериев) создает из содержания образования некий абстрактный объем, куда можно впихнуть все, что в пределах субъективного восприятия здравого смысла. Необходимо же построение четкой системы содержания образования на интегральной основе, которая свойственна науке, производству, обществу. Важен не объем знаний, а их система.

Попытки определения содержания образования предпринимаются как у нас в стране, так и за рубежом. Тем не менее неполнота и неясность методологических обоснований, недостаточность конструктивности концептуальных построений не позволяют, на наш взгляд, выделить и взять на вооружение какой-либо из предлагаемых подходов.

Из попыток такого рода следует отметить коллективную монографию советских исследователей «Теоретические основы содержания общего среднего образования» [104], выполненную применительно к запросам школы. В данной работе содержание среднего образования определяется исходя из компонентов социального опыта, перечень которых, по классификации авторов, включает знания, способы деятельности, опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к действительности.

Предложенная классификация получила распространение и в сфере высшего физкультурного образования [97]. Отмечая приоритет авторов [104] в классификации социального опыта и принципиальную важность такого подхода в развитии решения проблемы содержания образования, следует подчеркнуть, что в свете современных представлений анализируемая классификация не в полной мере адекватна сущности обозначаемого явления.

Сомнение вызывает необходимость выделения третьего компонента социального опыта — опыта творческой деятельности. Термин «творческая» отражает характеристику деятельности, которая может проявляться в любом другом компоненте социального опыта. Требуется уточнение и обозначение четвертого компонента — эмоционально-ценностное отношение к действительности. Дело в том, что эмоции и ценностные ориентации являются производными от потребностей человека [42, 70, 86, 95]. Видимо, через последнее и следует обозначить этот компонент.

В связи с отмеченным заслуживает внимания подход, разрабатываемый на основе теории социализации [45, 81] в сфере философии. Согласно этому подходу, социальный опыт декомпозируется на три блока: информационный (знания), операциональный (способы деятельности) и мотивационный (потребности). Перечисленные блоки определяют инвариантный состав любой человеческой деятельности. Социальный опыт по наследству не передается. Его передача и освоение осуществляются посредством системы социализации, теория которой в последнее время усиленно разрабатывается.

В соответствии с имеющимися представлениями (Л. А. Зеленов, Л. В. Филиппова), социализация осуществляется по трем направлениям, характеризуемым как ее уровни: идентификация, индивидуализация, персонализация. Диалектика реализации уровней такова, что они могут проявляться как последовательно, так и одновременно при возврате от одного к другому.

**И д е н т и ф и к а ц и я** — уровень социализации, который характеризуется приобщением отдельного человека к совокупному опыту людей. На данном уровне достигается овладение родовыми качествами деятельности. При этом наиболее активно на процесс социализации влияет общество. Идентификация означает формирование социальной идентичности, однородности индивида и человечества. На этом уровне индивид уподобляется другим людям в базовых знаниях, умениях, потребностях, отражающих опыт человечества. Индивид на этой стадии социализации потребляет опыт, не добавляя к нему ничего, то есть не производя. Идентификация не есть абсолютное тождество человека и человечества. Она характеризуется соотношением единичного и общего и строится с расчетом на то, чтобы все индивиды были охвачены социализацией и получили все общее, однотипное, родовое.

**И н д и в и д у а л и з а ц и я** — более высокий уровень социализации индивида. Характерной особенностью ее является преломление родового, базового социального опыта через деятельность кон-

кретного индивида. Происходит развертывание и совершенствование индивидуальных свойств человека. Достижение уровня индивидуализации характеризуется неповторимостью в действиях отдельных людей и наличием индивидуального уровня развития, который позволяет действовать социально активно. На этапе индивидуализации активность индивида связана не только с потреблением социального опыта, но и его трансформацией сообразно своим возможностям и условиям их проявления.

**Персонализация** — последняя фаза социализации. Реализация этой фазы характеризуется достижением целостного, интегративного развития человека. Индивид приобретает способность к саморазвитию, самостоятельности, что позволяет ему не только потреблять, трансформировать, но и производить социальный опыт. Сущность процесса социализации можно отразить схематично, используя своеобразные термины, характеризующие итог каждого этапа: человек, индивид, личность. Основываясь на положениях теории деятельности и теории социализации в системе взаимодействия элементов, определяющих содержание образования, можно выделить виды деятельности, состав социального опыта и уровни социализации.

Обращаясь к зарубежным представлениям о содержании образования, можно отметить следующее. В педагогике стран, имеющих в прошлом социалистическую ориентацию, господствует представление о содержании образования как о системе основ знаний о природе, обществе, человеке, изучение которых должно обеспечить умственное, нравственное, трудовое, эстетическое и физическое воспитание.

Характерной особенностью профессиональной подготовки в капиталистических странах является недооценка роли общетеоретического содержания образования и переоценка значимости практического. Следствием этого является прагматизм подходов в определении содержания образования [5, 30]. Однако роль гуманитарного обновления содержания образования в последнее время переосмысливается [5, 97].

В развитых капиталистических странах в общем объеме временных затрат гуманитарным дисциплинам отводят в 3—6 раз больше времени, чем у нас в стране [5, 97]. В качестве позитивных моментов, определяющих подходы в разработке содержания образования за рубежом, отмечают интеграция образования, науки, производства; ступенчатость структуры образования; гуманитаризация, конкурентность, компьютеризация [5, 97].

Попытки исследования аспектных вопросов проблемы содер-



жания физкультурного образования осуществлялись с начала 60-х годов XX века [24, 25, 62, 78, 83, 106, 110]. Эти и другие исследования, а также ориентация на здравый смысл сформировали предпочтение в понимании содержания физкультурного образования на основе формулы ЗУН. При этом объем составляющих формулу знаний, умений, навыков определялся логикой и содержанием учебных дисциплин, а не научно отработанными основаниями.

В последние годы на основе редукции общепедагогических концепций предпринимаются попытки переосмысления подходов в определении содержания физкультурного образования [58]. Оно рассматривается как многоуровневая педагогическая модель социального заказа в сфере ФК. Предлагаемая модель включает те же четыре элемента социального опыта, выделенные в общей педагогике, — знания, способы деятельности, опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностные отношения.

Применительно к сфере ФК указанные элементы декомпозированы на составляющие. В частности, знания классифицируются на общественно-политические, медико-биологические, специальные и т. п. Способы деятельности подразделяются на двигательные, обучающие, предметно-практические, организационные, коммуникативные и др.

Творческий опыт, по мнению исследователей, складывается из научно-педагогической и организационной творческой деятельности в сфере ФК, а также спортивного творчества. Опыт эмоционально-ценностных отношений фиксируется на основе проявления идейно-нравственных, мировоззренческих и поведенческих качеств в процессе деятельности в сфере ФК.

Получаемая и предлагаемая разными исследователями в процессе декомпозиции номенклатура признаков характеризуется достаточным разнообразием, что подчеркивает степень неопределенности в решении проблемы. Кроме того, по отношению к базовой модели, на основе которой была осуществлена редукция элементов социального опыта в сфере ФК, были высказаны сомнения в адекватности ее реальной структуре социального опыта. Поэтому эти же сомнения в полной мере могут быть адресованы и к попыткам редукции указанных общепедагогических представлений в сфере высшего физкультурного образования.

В отдельных исследованиях [67, 72, 83, 97] предприняты попытки создания обобщенной модели перспективной системы интегральной подготовки студентов физкультурных вузов к профессиональной деятельности. Авторы высказывают интересную идею сочетания поэтапного формирования профессиональной готовно-

сти студентов, которая заслуживает внимания исследователей. Однако большая часть предложений такого рода носит декларативный характер и методологически не отработана. Поэтому ориентация на них без соответствующего анализа вряд ли конструктивна.

Требуется продолжение поиска подходов в решении проблемы по определению содержания физкультурного образования. Решить ее, видимо, возможно при условии отработанности методологических установок, которые должны быть конструктивными по своей реализационной сущности и корректными в обеспечении диалектической взаимосвязи общего, особенного и единичного.

Содержание образования фиксируется в учебно-программном обеспечении, которое складывается, прежде всего, из учебных планов и учебных программ. Определяющее значение в этом обеспечении имеет учебный план. Не случайно он неоднократно подвергался разноаспектному анализу как в сфере общей педагогики, так и в сфере физической культуры.

Исследователи пришли к заключению, что учебные планы в большей мере являются итогом реализации представлений, формируемых на основе здравого смысла. Подчеркивается несовершенство учебных планов. Основной причиной такого положения дел исследователи считают неотработанность методологических оснований. Однако работа в этом направлении ведется.

Можно выделить целый ряд идей, положений, подходов, которые могут быть исходной базой теоретических конструктов. Прежде всего, следует обсудить данные в связи с составом и характеристикой принципов построения системы профессиональной подготовки, которые в большей мере представлены в сфере педагогики и в меньшей — в сфере физической культуры.

В определении перечня этих принципов нет необходимого (для случая их познания) единства мнений. Обозначаются и обсуждаются принципы: фундаментализации, интегративности, непрерывности, универсализации, опережающего развития, гуманизации, индивидуализации, технологизации, связи с жизнью, демократизации, динамичности, системности, целостности, бинарности, ведущего звена, интенсификации, моделирования, научности.

Анализ состава принципов системы регуляции профессиональной подготовки педагога, определяемого неоднозначно в различных публикациях, показывает прежде всего смешение общих и частных проявлений их. Например, в рамки принципа интегративности вписываются его частные проявления — целостности, бинарности, динамичности, непрерывности. Производными от принципа гуманизации можно считать принципы индивидуализации,

демократизации. Принцип универсализации согласуется с принципами опережающего развития, ведущего звена, связи с жизнью, а принцип фундаментализации — с принципом научности.

Вряд ли следует признавать необходимым, в связи с характеристикой специфических принципов системы регуляции профессиональной подготовки педагога, выделение всеобщих принципов человеческой деятельности — системности, научности, моделирования. Они, являясь всеобщими, определяют реализацию специфических. Интенсификация профессиональной подготовки, скорее всего, отражает тенденцию, является характеристикой процесса, чем принципом по отношению к этому процессу.

То же самое можно сказать о принципе технологизации. Таким образом, из общего перечня предлагаемых принципов системы профессиональной подготовки педагога, видимо, следует ориентироваться на следующий их базовый состав: фундаментализация, интегративность, гуманизация, универсализация. Исходя из этого состава следует определиться в характеризующих признаках каждого принципа системы регуляции профессиональной готовности педагога.

Содержание принципа фундаментализации регуляции профессиональной готовности обозначается через диалектическое отношение всеобщего, особенного и единичного в знаниях и способностях деятельности. Принцип фундаментализации соотносится с принципом научности, поэтому в своей реализации предполагает учет аспектов научной деятельности — логика, методы и закономерности познания, необходимость последовательного повышения степени абстрактности в описании объектов познания в процессе регуляции профессиональной подготовки [17].

Возможность реализации принципа фундаментализации в системе регуляции профессиональной подготовки исследователи связывают с повышением роли общетеоретических дисциплин и общенаучных методологических подходов (системный, моделирование). Реализация принципа в этом случае предполагает переход от формирования знаний как суммы истин (на основе репродуктивного, узкопрофессионального мышления) к динамичному знанию, имеющему личностный смысл и позволяющему выйти за рамки профессиональной деятельности в сферу общечеловеческого понимания деятельности, метамасштабный уровень представленный [20, 22, 39, 61, 105, 118]. При этом подчеркивается важность не столько объема знаний, сколько их системы.

Наибольшее внимание привлекает обсуждение принципа интегративности. Сущность этого принципа определяется через тре-

бование субординации (по вертикали) и координации (по горизонтали) целей, средств и ресурсов деятельности для обеспечения социально значимого результата. Динамика степени теоретической отработанности принципа интегративности системы регуляции профессиональной подготовки определяет эволюцию ориентации в подготовке специалистов. Ее можно охарактеризовать как переход от суммарной, локально-системной, профильной организации подготовки к интеграции компонентов, направлений, подходов с приоритетом на развитие творческого потенциала [47, 53, 82, 103].

Однако следует согласиться с мнением о том, что интеграция останется лишь привлекательной идеей, благим намерением до тех пор, пока не получит убедительного теоретического обоснования и конструктивных предложений в контексте ее практической реализации [39].

Большая часть исследований, посвященных теоретическому обоснованию принципа интегративности системы регуляции профессиональной подготовки, ограничивается обсуждением бинарных отношений компонентов этой системы: теории и практики, науки и технологии, общения и воспитания, знаний и умений, учебного процесса и производства.

Причем в построении представлений превалирует постулат «независимости переменных», а не постулат «относительно самостоятельных составляющих целостность». Лишь в последнее время можно отметить конструктивные попытки отработки теоретических оснований (и их практической реализации) принципа интегративности системы регуляции профессиональной подготовки [17, 47, 53, 84].

В понимании принципа интегративности, видимо, следует исходить из представлений о содержательном (состав компонентов, их внутреннее и внешнее отношение) и процессуальном (отношение подсистем в пространстве и времени) аспектах. Процессуальный аспект характеризуется требованием непрерывности образования, которое трактуется как стратегия общества и индивидуального социального развития. В этом случае образование понимается не столько как результат, сколько как процесс.

Сущность непрерывного образования характеризуется управлением формированием и реализацией возможностей в профессиональной деятельности на основе всестороннего развития [33, 41, 43, 47, 103]. Такое понимание требования непрерывности опровергает бытующие в обыденном сознании точки зрения о том, что высшее образование является конечным результатом процесса профессиональной подготовки.

Магистральное направление современной педагогической мысли отражается в принципе гуманизации системы профессиональной подготовки. Сущность гуманистического подхода состоит в переносе центра внимания со средств профессиональной подготовки (способов, методов, форм) на ее объект (слушателя). Это достигается через использование гуманистических начал в преподавании всех дисциплин, путем демократизации отношений в связке «преподаватель — слушатель», индивидуализации подходов [39, 47, 103].

Гуманизация профессиональной подготовки, по мнению исследователей, не должна сводиться к увеличению объема гуманитарных дисциплин. Важнее целевая ориентация предметов и их содержания.

Речь должна идти не столько о количественной, сколько о качественной стороне дела. В этом смысле процесс преподавания в вузе нельзя считать научно обоснованным, так как не отработаны закономерности структурирования, взаимодействия учебного материала [16]. Определение необходимых обоснований в известной мере может базироваться на сравнительной характеристике традиционного и гуманистического содержания образовательных программ (табл. 1).

Принцип универсализации системы профессиональной подготовки предполагает обеспечение связи с жизнью и опережающего развития. Следуя общефилософским представлениям в анализе человеческого бытия, необходимо выделить категории универсума (актуальное и потенциальное бытие), мира (духовно освоенная часть универсума) и среды (практически освоенная часть мира). Исходя из этих познаний, универсальный подход в образовании определяется как его направленность на универсум, а не только на мир и среду, что наблюдается в жизни [45].

Таблица 1

**Сравнительная характеристика традиционного и гуманистического содержания образовательных программ**

Традиционное	Гуманистическое
Опора на абсолютизацию имеющихся знаний	Опора на динамичность знаний
Установка на получение практического результата в процессе обучения	Установка на усвоение способов деятельности для получения результатов
Стандартизованность процесса и содержания обучения	Вариативность их

Окончание табл.

Традиционное	Гуманистическое
Приоритет внешнего мира в познании	Приоритет внутреннего мира в познании
Формально-логическое мышление	Развитие мышления
Ориентация на учебные знания	Ориентация на учебные и дополнительные знания
Ориентация на базовую подготовку в связи с социальной ролью	Ориентация на постоянное развитие за границы базовой подготовки
Опора на прямую связь в системе «учитель — ученик»	Опора на прямую и обратную связь в системе «учитель — ученик»

Выделение и обоснование принципа универсализации системы профессиональной подготовки базируется на том основании, что универсальность задана человеку биологически и социально [25, 45]. Кроме того, универсальна профессиональная деятельность и бытие общества, его функции, культура. Поэтому освоение бытия общества без опоры на универсальность развития возможно только в усеченном виде, в направлении специализации. Но специализация — это историческое явление, а значит, преходящее: она закономерно возникла и закономерно отомрет [25]. Разделение труда, характерное для социализации, сменится распределением труда, характерным для универсализации [25]. Ограничителями могут выступать лишь общественные потребности и личные склонности.

По мнению исследователей [25], универсализация образовательных программ базируется на диалектическом отношении общего и особенного. В качестве общего (овладение обязательно) выступают роды деятельности, в качестве особенного — составляющие каждый род виды деятельности (овладение всеми видами необязательно). Возможность универсализации образовательных программ в таком понимании в условиях лавинообразного роста информации подвергается сомнению во многих публикациях. Однако в противовес этому выдвигаются достаточно весомые аргументы [42, 43, 44].

Предлагается минимизация информации за счет исключения банальных, неинформативных, выходных сведений, которые в общем объеме информации составляют 95 % [44]. Указывается на

необходимость интенсификации профессиональной подготовки [47, 53, 82, 84, 105]. При этом подчеркивается, что интенсификация заключается в увеличении объема усваиваемой информации при неизменных затратах времени.

Это достигается за счет рациональной организации в использовании ресурсов, средств, методов, а также активизации мыслительной деятельности обучающихся с учетом личностных особенностей, компьютеризации, структуризации содержания учебного материала.

Возможности универсализации становятся реальными в условиях непрерывности системы регуляции профессиональной подготовки за счет расширения временных границ и саморазвития. Универсальность системы профессиональной подготовки характеризуется, кроме того, единством обоснованных подходов, критериев к ее формированию и обеспечению.

До недавнего времени учебные планы по специальностям высшего физкультурного образования являлись результатом оформления представлений, базирующихся на здравом смысле. Обогащаясь и уточняясь на основе опыта деятельности в этом направлении, здравый смысл определял политику действий по совершенствованию учебного плана. Подтверждением этому является наличие значительных колебаний номенклатуры учебных дисциплин во времени.

Некоторые авторы склонны полагать, что корректировка учебных планов не дает желаемых результатов, но вносит трудности в организацию учебного процесса. В целом ряде исследований [45, 58, 59, 78, 118] отмечается наличие параллелизма, отсутствие системности, узкий профессионализм в содержании учебных планов. По данным исследований, действующие учебные планы определяют такой процесс профессиональной подготовки, который обеспечивает профессиональную готовность выпускника не в должной мере [27, 109]. Отмечается, что лишь половина студентов-выпускников осуществляет профессиональную деятельность без затруднений [52, 58, 59], а 20 % испытывают недостаточность знаний. Одним из факторов, обуславливающих такое положение дел, по мнению исследователей, является несовершенство учебных планов.

В сфере физической культуры первыми исследованиями, связанными с отработкой методологически важных положений, была серия работ, выполненных в середине 90-х годов XX века [78], когда был выдвинут для обсуждения целый ряд идей. В частности, учебный план предлагалось рассматривать как искусственную, иде-

альную, социально детерминированную систему, которая, как теоретический конструкт, является стабильной, закрытой, неразвивающейся системой и обеспечивает оптимальное функционирование учебного процесса. Элементами системы были обозначены учебные дисциплины, которые классифицировались по пяти циклам.

Процесс совершенствования учебного плана как системы представляется в виде совершенствования его элементов (учебных дисциплин), подсистем (циклов учебных дисциплин) и связей между ними. Логика процесса описывается в такой последовательности: совершенствование состава подсистем (от специальных к общественным циклам), совершенствование связей между циклами дисциплин, совершенствование связей между элементами (учебные дисциплины) внутри подсистем (циклы дисциплин) и, наконец, совершенствование связей между элементами в пределах всей системы (учебного плана).

Авторы вводят запреты, определяющие реализацию разрабатываемых подходов: нельзя вводить, исключать, заменять элементы системы; нельзя изменять объемы, уровень и формы изучения учебных дисциплин; нельзя изменять временные границы прогнозируемого действия учебного плана. По их мнению, система учебных планов должна совпадать с ритмом обновления планов развития государства. Объективную необходимость в разработке учебного плана они связывают с диспропорцией между нарастающим уровнем научного знания по данной специальности и обеспечением учебного процесса (программы, учебники, учебные пособия, доступность информации). Предполагается, что оптимальный срок функционирования учебного плана для физкультурных вузов составляет 10—15 лет.

Признавая приоритет постановки и методологического освещения проблемы, следует отметить ряд спорных и недостаточно решенных, на наш взгляд, положений и вопросов в предлагаемых подходах. Прежде всего, прослеживается тенденция унифицированной централизации (обязательность сроков, сохранение номенклатуры элементов, объемов и уровня компонентов системы). Вызывает сомнение классификация учебных дисциплин, очевидно смешение оснований декомпозиции, а также игнорирование полифункциональности и неоднородности содержания учебных предметов.

Недостаточность обоснования в решении вопроса и методологическая потребность в этом способствовали появлению целого ряда альтернативных предложений по классификации учебных предме-



тов в публикациях других исследователей. Однако попытки решения этого вопроса безосновательно (произвольно) приводят к противоречивости, что и наблюдается в публикациях. Более того, в других странах используются отличающиеся от наших классификации учебных дисциплин [5].

Ситуацию в решении данного вопроса можно обозначить следующим образом: предложения есть, а обоснования их правомерности отсутствуют, если не принимать в расчет ссылки на здравый смысл, который в каждом случае имеет субъективное выражение. В этой связи следует подчеркнуть, что разработка оснований классификации учебных дисциплин является необходимой методологической процедурой, поскольку это определяет единство толкований в анализе содержания образования, структуризации учебно-методической документации и их системы.

Разработка содержательного обеспечения образовательных программ в связи с системой регуляции профессиональной готовности педагога ФК производится на основе общепедагогических подходов. Дифференцируя эти подходы (у нас в стране и за рубежом), следует выделить два, которые через используемые ими основания можно условно обозначить как предметный и деятельностный. В настоящее время практически реализуется «предметный» подход. «Деятельностный» подход обсуждается на уровне концепции, а реализуется на уровне локального экспериментирования [47, 53, 82].

Сущность предметного подхода в разработке учебного плана связана с определением состава учебных предметов, контрольных мероприятий, их объема и распределения во времени. Его основной недостаток — опасность изоляции предметов друг от друга, заслонения целого отдельными частями, суммирования результата вместо интеграции. Этот недостаток преодолим посредством межпредметных связей.

Сущность деятельностного подхода связана с объединением учебного материала по блокам, тематическим единицам соответственно разделам профессиональной деятельности или по комплексам дисциплин. Основной недостаток — трудности в определении соотношения ресурсных возможностей и целей. Преодоление недостатка возможно на основе программно-целевого подхода. Вопросы выявления эффективности альтернативных подходов, структуризации учебных планов физкультурного образования (судя по числу публикаций и уровню конструктивности предложений) разработаны явно недостаточно.

## 1.5. ПРОЦЕССУАЛЬНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Регуляция профессиональной готовности педагога предполагает ее формирование, проявление и повышение. Это достигается в процессе профессиональной подготовки, профессиональной деятельности и повышения квалификации, то есть в системе непрерывного образования. В связи с организацией системы профессионального образования выделяют допрофессиональный, профессиональный и послепрофессиональный этапы [23, 28, 103, 118].

Первый этап характеризуется возникновением профессиональных намерений, выбором профессии и базовым обучением. Второй — связан с формированием профессиональной готовности в процессе обучения и воспитания, который складывается из фундаментальной, общепрофессиональной, специально-профессиональной, моделирующей подготовки. Послепрофессиональный этап включает периоды адаптационный и повышения квалификации. Видимо, исходя из этих представлений, несмотря на терминологические разногласия, можно определить организацию системы непрерывного физкультурного образования.

В традиционной системе непрерывного образования этапы становления характеризуются следующим образом: спонтанное возникновение профессиональных намерений, репродуктивное усвоение профессиональных ЗУН, пассивная профессиональная адаптация, частичная реализация в труде, формальное повышение квалификации. Между этапами не отмечается необходимой преемственности, наложения, но определяется ряд труднопреодолимых самостоятельных проблем.

В идеальной системе непрерывного образования [4, 33, 41, 47, 48, 103] выделяются этапы: осознанное формирование профессиональных намерений, продуктивное усвоение профессиональных ЗУН, активное вхождение в профессию, полная реализация в труде, повышение квалификации исходя из индивидуальных потребностей повышения качества профессиональной деятельности. Между этапами нет резких переходов, присутствуют связи наложения и взаимодействия. Следует отметить, что в выборе объекта исследования предпочтение отдается этапу профессиональной подготовки. Вопросы отбора и повышения квалификации решаются в большей мере произвольно, без необходимой научной обоснованности. Несмотря на приоритетность выбора в качестве объекта исследования этапа профессиональной подготовки, нельзя констатировать законченность решения проблемы.

Более того, в ряде исследований [4, 17, 23, 33, 41, 47, 48, 53, 80, 82] отмечается, что в условиях переориентации на новые концептуальные построения в системе организации высшего образования выделился круг актуальных для решения проблемы профессиональной подготовки вопросов.

Целый ряд исследований, выполненных в последнее время, позволяет утверждать, что регуляция профессиональной подготовки педагога ФК стала одним из узких звеньев системы непрерывного образования, что отсутствует связь между системой физического воспитания школьников и системой профессиональной подготовки в физкультурных вузах, что главным недостатком совершенствования физкультурного образования является опора на решение внутренних проблем, а не в соотнесенности с отраслью «физическая культура» [24, 25, 66], что исследования проблемы не являются системными [25, 66, 111, 112]. Подобные выводы акцентируют внимание на актуальности исследования проблемы и определяют пути ее решения, одним из которых является структурный анализ системы профессионального образования.

Система регуляции профессиональной подготовки педагога на уровне структурного анализа характеризуется, как и любая другая система, составом (набором компонентов) и структурой (их внутренними и внешними отношениями). Несмотря на очевидную потребность методологического анализа состава и структуры такой системы, констатировать необходимую четкость в решении этой проблемы нельзя.

Свидетельством тому является неоднозначность толкований, представленных в сфере педагогики, проявляющаяся в разном количестве выделяемых компонентов системы профессиональной подготовки специалиста, в характеристике их содержания и определении их взаимодействия. Ориентируясь на частоту выделения, можно обозначить следующие приоритетные компоненты рассматриваемой системы: субъект, объект, средства, результат, условия. Наибольшие расхождения отмечаются в толковании компонента «средства».

Эти расхождения появляются вследствие использования двух аспектов толкования. Первый связан с пониманием «средств» в широком философском смысле. При этом подразумевается, что они включают в себя способы деятельности, методы, формы организации, содержание обучения и воспитания.

Другой аспект связан с толкованием педагогических средств в узком смысле — только через способы деятельности. В случае такого толкования в качестве самостоятельных компонентов (увеличи-

вающих состав системы) выделяются перечисленные выше составляющие: методы, формы организации, содержание обучения и воспитания.

Следует также подчеркнуть неправомерность обозначения цели как компонента системы регуляции профессиональной подготовки педагога на общем уровне рассмотрения ее состава (субъект, объект, средства, результат, условия). Цель проявляется по отношению к этому уровню в социальном и личностном смысле. В первом случае она является системообразующим фактором и потому существует как идеально-субъективное образование вне состава компонентов системы профессиональной подготовки педагога. Во втором — цель присуща субъекту деятельности и потому входит в состав этого компонента.

В одной из работ [110], косвенно касающейся анализа системы регуляции профессиональной подготовки, компоненты этой системы классифицировались на базисные и надстроечные. К первым были отнесены преподаватель (субъект) и студент (объект), содержание образования (средства). Ко вторым — методы, формы организации, способы деятельности. К системообразующим факторам были отнесены цель (в начале деятельности) и результат (в процессе деятельности).

Автор исследования в структуре системы выделил пять уровней связей: между системообразующими факторами и базисными компонентами; между системообразующими факторами и надстроечными компонентами; между компонентами базиса; между базисными и надстроечными компонентами и, наконец, между компонентами надстройки. При условии приведения используемого набора компонентов и их классификации в соответствие с современными представлениями системы профессиональной подготовки педагога можно охарактеризовать данное исследование как достаточно позитивное в освещении обсуждаемой проблемы.

В другом исследовании [78] утверждается, что не удалось обнаружить работ, посвященных рассмотрению системы профессиональной подготовки в высших физкультурных учреждениях. Это послужило основанием для проведения специального исследования. Авторы выделили в системе профессиональной подготовки специалиста с высшим физкультурным образованием четыре блока.

Первый блок, обозначаемый «модель специалиста», включает, по мнению исследователей, цель, которая определяет знания, умения, навыки специалиста, уровень его социальных качеств. Реализация цели достигается посредством овладения содержанием об-

шестввенно-политических, общенаучных, общепрофилирующих, специальных и профессионально-прикладных учебных дисциплин. Второй блок системы — «обучение и воспитание». Состав этого блока, по мнению авторов, включает объект (абитуриент, студент, выпускник), субъект (преподаватель-ассистент, старший преподаватель, доцент, профессор), искусственные идеальные и материальные системы (учебный план, программы обеспечения) по реализации процессов обучения и воспитания. Третий блок системы — «реальный специалист». Он отражает результат функционирования системы. Четвертый блок — «управление подготовкой специалиста» — включает специалистов по организации, управлению и контролю за учебно-воспитательной деятельностью.

Выделяемые блоки, по мнению авторов, находятся между собой в сложных взаимоотношениях, определяющихся постоянными, устойчивыми, разноуровневыми и разнохарактерными связями: детерминациями, отражениями, субординацией, содержательной преемственностью и обратной связью.

Попытка рассмотрения системы профессиональной подготовки специалиста с высшим физкультурным образованием, предпринятая в рассматриваемом исследовании [78], безусловно, заслуживает позитивной оценки. Выделенный состав компонентов (не принимая во внимание их поблочное представление) и характеристика связей между ними в принципе совпадают с данными, имеющимися на этот счет в научной литературе.

Однако некоторые характеризующие моменты в концептуальном построении системы профессиональной подготовки специалистов с высшим физкультурным образованием, представленные в обсуждаемом исследовании, в одних случаях являются спорными, а в других — требуют уточнения. В частности, спорными являются необходимость и достаточность выделенных четырех блоков системы, поскольку эта процедура произведена в большей мере на основе практического смысла и не имеет теоретического обоснования с использованием метода научной редукции. Видимо, требуется уточнить и правомерность объединения в блоки неоднородных, разноуровневых множеств компонентов.

В следующем исследовании [51] отмечается, что процесс профессиональной подготовки отвечает всем требованиям системы, которую можно представить как взаимодействие с информацией в отношениях «педагог — обучаемый — предмет обучения». Налицо компоненты системы деятельности первого уровня — субъект, объект, средства. Другие компоненты этого уровня (результат, условия) подразумеваются, так как подчеркивается, что данная си-

стема осуществляет реализацию целевой функции и является объектом с бесконечным множеством свойств и отношений. Анализируемая информационная модель профессиональной подготовки специалиста с высшим образованием дает возможность судить о предложениях по составу системы, но не ее структуре.

Модель педагогической системы «учебно-воспитательный процесс в физкультурном вузе» представлена в специальном исследовании (В. М. Корецкий). Уточняя терминологические обозначения, используемые автором, в этой модели можно выделить все общепринятые (отмеченные выше) компоненты системы деятельности в связи с профессиональной подготовкой — субъект (деятельность преподавателя), объект (деятельность занимающихся), средства (содержание подготовки), результат и условия.

Не совсем ясной представляется структура системы, так как связи определены по принципу «все соотносится со всем прямой и обратной связью». Трудно выявить детерминирующие, субординирующие, опосредующие и другие отношения связей. Не в полной мере отражена содержательная сущность выделенных компонентов и даны обоснования этому.

Частным вопросам реализации системы профессиональной подготовки специалиста с высшим физкультурным образованием, в связи с формированием отдельных сторон профессиональной деятельности, также посвящен ряд исследований [52, 59]. Хотя в работах отмечается противоречивость концептуальных построений, они заслуживают позитивной оценки, так как акцентируют внимание на необходимости решения проблемы и предлагают подходы для этого.

Несмотря на недостатки, отмеченные в анализе всех публикаций, касающихся проблемы профессиональной подготовки специалиста с высшим физкультурным образованием, следует охарактеризовать имеющиеся попытки моделирования системы профессиональной подготовки как достаточно позитивные, способствующие продвижению в решении проблемы.

К числу основных недостатков предлагаемых моделей следует отнести нарушение логики системного анализа, проявляющееся в необоснованности подходов, нарушении интервалов взаимодействия с объектом. Поэтому предлагаемые модели следует охарактеризовать как информационно-вероятностные, а не как концептуально-конструктивные. Таким образом, можно констатировать, что проблема теоретического осмысления системы профессиональной подготовки специалиста с высшим физкультурным образованием остается открытой.

Регуляция профессиональной подготовки предполагает осуществление образовательной программы на основе управления через реализацию функций педагогической деятельности. Функции педагогической деятельности отражаются терминами, характеризующими сущность направлений процесса передачи и усвоения социального опыта в деятельности, — образование, обучение, воспитание, развитие. Они определяют целевые ориентации педагогической деятельности в достижении образованности, обученности, воспитанности, развитости. Указанные термины находятся в определенном взаимодействии, образуя своеобразный терминологический комплекс, который в современном научном обороте обозначается понятием «куррикулум».

Взаимоотношения терминов «образование», «обучение», «воспитание», «развитие», на основе приписывания качества целевого или слагаемого признака, образуют «формулу» куррикулума. Общепринятой формулой куррикулума в педагогике является схема: образование = обучение + воспитание + развитие. В этой формуле целевое значение, выражающее социально желаемый итог педагогической деятельности, имеет термин «образование». В качестве необходимых для получения этого итога слагаемых рассматриваются обучение, воспитание, развитие. Исходя из этой формулы, образование является целевой установкой педагогической деятельности в любых ее проявлениях. Следовательно, развитие является побочным продуктом (не целью, а средством).

Однако приоритетность образования в связи с качеством результирующего признака педагогической деятельности находится в противоречии с диалектическим представлением о развитии личности как самоцели человеческого бытия. Сообразно этим представлениям в ряде публикаций предлагается другая схема формулы куррикулума [42, 43, 44, 45, 108]: «развитие = образование + обучение + воспитание».

Будучи результирующим, понятие «развитие» определяет структуру проектирования деятельности всех социальных институтов в обеспечении профессиональной подготовки, всех слагаемых формулы куррикулума. В принципе, хотя нет прямой фиксации подобной формулы куррикулума в публикациях, ее придерживаются многие исследователи, поскольку подчеркивают приоритет целевой установки профессиональной подготовки на развитие личности [97, 108].

Важным, с точки зрения управления развитием, является рассмотрение составляющих формулу куррикулума — образование, обучение, воспитание. В понимании сущности образования имеются

две точки зрения. Согласно первой, являющейся официальной и получившей наибольшее распространение, образование есть процесс и результат усвоения ЗУН (Большая Советская Энциклопедия. — 1974, т. 18, с. 218). В соответствии с другой, образование есть процесс передачи и усвоения системы знаний [32, 35, 42]. Если исходить из определения знаний с позиции философии и психологии (объективное отражение в сознании действительности в виде соответствующих образований), то вторая точка зрения точнее отражает сущность образования.

Обучение в нашей и зарубежной литературе также трактуется по-разному. Наибольшее распространение получили такие определения обучения, как передача социального опыта, совместная деятельность, управление учебной деятельностью, решение дидактической задачи, формирование системы способов деятельности.

Видимо, каждая из формулировок значения термина «обучение» отражает определенный его аспект: социальный (передача социального опыта, формирование системы способов деятельности), системности структуры (совместная деятельность), механизма обучения (управление учебной деятельностью), способа обучения (решение дидактических задач). Каждый из этих аспектов вполне правомерен в определении обучения. Однако ведущее значение, на наш взгляд, имеет общетеоретическое представление его через социальный аспект с акцентом на формирование системы способов деятельности, то есть умений, навыков.

В определении воспитания у нас в стране и за рубежом также существует несколько точек зрения. Наибольшее распространение получило определение воспитания, понимаемого как процесс целенаправленного формирования всесторонне и гармонически развитой личности. Процесс формирования личности осуществляется на основе взаимодействия совокупности объективных и субъективных факторов. В качестве объективного фактора выступает система обстоятельств, в которой протекает данный процесс.

Эта система является первичным уровнем воспитания. Вторичным может рассматриваться реализация субъективного фактора, который выражается через такие психологические категории, как установки, ценностные ориентации, потребности, мотивация [42, 77, 90, 107]. Вторичный уровень воспитания, взаимодействуя с первичным, упорядочивает хаотичность процессов воздействия (с точки зрения достижения целей) на формирование личности, усиливает эффективность влияния положительных и нейтрализует влияние отрицательных факторов, имеющих место в системе первичного уровня воспитания.



С учетом выделенных значений субъективного фактора воспитание определяется как формирование установок, потребностей, мотивации. Подобного мнения придерживаются и зарубежные исследователи гуманистического направления в сфере образования [30]. Логика такого представления базируется на постулате обозначения сущности личности как совокупности общественных отношений [43]. Эти отношения проявляются в деятельности, которая обуславливается функцией сознания.

Человек как личность — это субъект сознательной деятельности. Мотивация возникает как осмысление собственной ценности, значимости своего «я» посредством передачи окружающим результатов своей деятельности через приложение к практическим задачам разнообразных знаний, умений, навыков. Следовательно, в характеристике воспитанности личности важное место занимают ее потребности, которые являются, с позиции диалектического мировоззрения, внутренним источником активности индивида.

Это положение находит свое выражение в известном постулате возвышения потребностей. Через них формируются ценностные ориентации, направленность личности, мотивация установки, убеждения. Таким образом, воспитание человека — это, прежде всего, возникновение и развитие социально значимых потребностей, которые определяют ценностные ориентации, направленность личности, мотивацию деятельности, установки, убеждения. Данный набор характеристик воспитанности человека обозначается понятием «мотивационная сфера» [45].

Становление личности связано с развитием ее мотивационной сферы. Процесс развития этой сферы неоднозначно и полиаспектно детерминируется различными факторами. Утверждается, что потребность к трудовой деятельности не формируется непосредственно ни из познавательного интереса, ни из интереса к общению. Она возникает как потребность в определенном образе жизни и складывается на основе рефлексии многих аспектов личного и общественного опыта.

Данное утверждение, на наш взгляд, имеет важное значение для организации профессиональной подготовки, поскольку ориентирует ее на приоритет «внутреннего» усвоения социального опыта над «внешним», навязываемым, который отличает существующую систему образования. Мотивация возникает не как итог «внешних» педагогических воздействий, а как итог включения индивида в социальную практику. Формирующее значение приобретают те отношения, смыслы, значения, ценностные ориентации, установки, которые имеют место в этой деятельности.

Исходя из анализируемого представления о содержании формулы куррикулума, следует полагать, что регуляция профессиональной подготовки есть не что иное, как управление развитием личности в этом процессе, позволяющее обеспечить социально задаваемый уровень качеств, которое возможно на основе интеграции обучения, образования, воспитания.

При таком понимании конкретика управления заключается в том, чтобы содействовать оптимизации, во-первых, организации системы профессиональной подготовки; во-вторых, ее функционирования с учетом объективных тенденций развития и возможностей реализации закономерностей обучения, образования, воспитания.

С кибернетической точки зрения процесс реализации формулы куррикулума (научения) можно рассматривать как процесс управления. Объектом управления является обучаемый. Цель управления состоит в том, чтобы направленным образом воздействовать на знания, умения, мотивацию обучаемого для обеспечения такого «состояния» объекта, которое соответствовало бы социальным запросам.

По существу, управление представляется как задача, элементами которой являются: целевая ориентация, описание исходного состояния объекта, ограниченное множество допустимых воздействий, критерии оптимизации, способы контроля. В качестве материальной основы процесса управления следует рассматривать информацию.

Вполне закономерно, что в управлении определяющее значение, особенно в последнее время, придается педагогической технологии. Попытки технологизации учебного процесса начались с широкого внедрения технических средств обучения (ТСО), которое имеет место и в настоящее время (компьютеризация).

Вместе с тем, в середине 50-х годов XX века, в связи с необходимостью объективизации процесса обучения, появляются разработки технологий обучения, приведшие к программированному обучению. Наибольшее распространение данный вид обучения получил за рубежом. Воздействие системного подхода обусловило необходимость разработки оснований педагогической технологии, нашедших отражение в современных ее толкованиях [47, 49, 53, 82].

Таким образом, осмысление педагогической технологии прошло путь от представления ее как организации учебного процесса на основе ТСО до осмысления ее как системной реализации на практике заранее спроектированного учебно-воспитательного

процесса. Технологический подход позволяет конструировать учебный процесс, отправляясь от заданных диагностируемых целей, содержания образования, проектирования необходимой последовательности методических приемов и оценки эффективности их использования.

Статус педагогической технологии, несмотря на имеющиеся исследования, все еще не определен. В одних случаях ее определяют как промежуточное звено между наукой и практикой. В других — педагогическая технология рассматривается как процесс проектирования учебной деятельности. Видимо, это связано с проявлением полиаспектности подходов в обозначении данного явления.

Тем не менее, необходимость технилизации учебного процесса не вызывает сомнения хотя бы потому, что преподаватель не в состоянии использовать имеющиеся и прибывающие знания без их синтеза вокруг определенной проблемы, без их трансформации на уровень практических действий, ситуаций, то есть осуществления дидактического моделирования. При этом моделируется не только результат обучающей деятельности, но и учебной.

Методологически важным вопросом, определяющим отношение к педагогической технологии, является выявление ее возможностей. Следует, видимо, согласиться с мнением ряда исследователей о том, что нет оснований для ее абсолютизации, так как она имеет определенные границы применения в связи с соотношением репродуктивной и творческой деятельности, основного и дополнительного учебного материала, а также объективными ограничениями диагностирования результатов.

Вместе с тем, благодаря педагогической технологии оказывается принципиально возможным проектирование и контроль гарантированного результата учебной деятельности, алгоритмизация санкционирования (трансформирование содержания образования, организация усвоения) и управления (отслеживание и корректировка реализации алгоритма функционирования).

В психолого-педагогической литературе представлено достаточно много подходов к формированию алгоритмов усвоения. Эти подходы опираются на различные теории усвоения. Анализируя деятельность практических педагогов, всегда можно отождествить содержание такой деятельности с какой-нибудь теорией обучения или их эклектичной смесью. В перечне теорий обучения принято выделять когнитивную (проблемную), ассоциативную, бихевиоризм, гештальт-теорию и теорию поэтапного формирования умственных действий.

В оценке различных теорий усвоения следует иметь в виду, что между ними существуют не только отличия, но и определенные точки соприкосновения. У нас в стране преимущественно отрабатывались теории проблемного обучения, ассоциативная и поэтапного формирования умственных действий. Однако ни одна из них не стала основой технологизации (компьютеризации) обучения, хотя в них заложены весьма плодотворные идеи. Одна из причин этого — несоответствие уровня их разработки требованиям технологизации.

#### 1.6. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ РЕГУЛЯТИВЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ ПОДХОДЫ В ИССЛЕДОВАНИИ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ

Проявления профессиональной готовности педагога и необходимость управления ее достижением способствовали выделению профессиональной готовности как объекта познания. Первоначально на эмпирическом уровне, а позднее — и на теоретическом. В настоящее время понятие «профессиональная готовность» приобретает общесоциальное значение, так как является выражением цели, средства и результата профессиональной подготовки.

Профессиональная готовность представляет собой сложный многомерный объект реальности, исследование которого в рамках одной науки не может обеспечить его полного и адекватного познания. Ее невозможно рассматривать как объект исследования собственно педагогики или какой-либо другой науки. В этом случае существует опасность односторонности в ее характеристике.

Очевидно, что проблема профессиональной готовности представляет собой особую комплексную проблему и касается компетенции многих наук. Это не исключает возможности ее изучения на частнопредметном уровне. Например, в связи с потребностями достижения профессиональной готовности специалиста в сфере ФК. Однако достижение адекватных целям исследования результатов, видимо, возможно при условии научной редукции положений всех уровней познания и всех базовых теорий.

Диалектическая логика познания предполагает движение как сверху вниз (от общенаучного уровня к частнопредметному), так и снизу вверх (от частнопредметного к общенаучному). Любая односторонность движения познания может привести либо к неконструктивной абстрактности, либо к методологической некорректности.

Для преодоления этого необходимыми при изучении любого объекта являются сочетание и учет как всеобщего, так и особенного. Такое сочетание возможно при условии системного подхода. Использование системного подхода в данном случае следует рассматривать как объективную потребность, которая характерна для организации познания любого явления [3, 9, 11, 26, 32, 45, 46, 81, 96, 119].

Анализ проблемного базиса в структуре исследований управленческих систем, творчества, решения задач, физиологии активности, двигательных действий, деятельности предопределяет базовый набор процедуры исследования. Он состоит из исследований проблем сущности, измерения, регуляции. Это инвариантный набор любого системного исследования. В свою очередь такой набор может быть детализирован в связи с исследовательскими потребностями и выделением подпроблем.

В системе изучения сущности объекта исследования выделяют в качестве подпроблем вопросы номинологии и моделирования. К вопросам номинологии относят отработку системы базовых терминов, определений, обозначений. Решение проблемы моделирования связывают с определением состава, структуры и типологии изучаемого явления.

Проблема измерения заключается в решении подпроблем параметризации, покомпонентного и интегрального оценивания. В этом случае осуществляется поиск ответов на вопросы «что и как измерять?», а также «какова система этих измерений?» Анализ инвариантного набора проблем системного исследования в различных областях познания позволяет конкретизировать подобный набор применительно к явлению профессиональная готовность. Схема такой конкретизации представлена в таблице 2.

Таблица 2

**Направления исследований проблемы профессиональной готовности**

Базовые проблемы	Уровни	
	1-й	2-й
Сущность	Номинология	— Система терминов — определения
	Моделирование	— Структура — типология
Измерение	Параметризация	— Что измерять? — Как измерять?

Окончание табл.

Базовые проблемы	Уровни	
	1-й	2-й
	Оценивание	— Аттестация — сертификация
Регуляция	Формирование	— Содержательное обеспечение — процессуальное обеспечение
	Реализация	— Адаптация — стабилизация — творчество

В соответствии с отмеченными особенностями системного подхода в изучении явлений выделены базовые проблемы (сущности, измерения, регуляции), а также подпроблемы 1-го и 2-го уровней каждой из них. Выделение последних осуществлено на основе фактологического анализа проблемной ситуации в связи с вопросами профессиональной готовности педагога вообще и педагога ФК в частности. Представленная схема позволяет характеризовать направления исследования профессиональной готовности специалиста в сфере ФК. Этого можно достигнуть посредством обсуждения подпроблем 2-го уровня.

Отправным моментом обеспечения методологической корректности исследования является отработка понятийного аппарата, то есть обозначения содержательной сущности определений, задающих теоретические ориентации в концептуальных построениях. Такое процедурное действие крайне необходимо в условиях неоднозначных толкований, которые имеют место даже в пределах одной научной области, не говоря уже о межнаучных расхождениях.

Определение сущности базовых понятий и их отношений осуществляется двумя путями: отработка «своего» или выбор из числа имеющихся. Причем и первые и вторые должны быть обоснованы. Применительно к данной публикации отработка понятийного аппарата проводилась посредством второго действия.

В частности, был осуществлен выбор определений и дано его обоснование в связи с использованием системы понятий, включающей «умения», «образование», «воспитание», «обучение», «развитие», «содержание образования». Представление и обоснование обсуждаемого выбора осуществлено в тех разделах исследования, где это является необходимым для обозначения концептуальных ориентировок.

Кроме того (опять по необходимости), осуществлялся анализ системных отношений (оппозиций), сопряженных понятий и уточнение классификаций явлений, которые связаны с этими понятиями. Например, для формирования содержательной ориентации важно было определиться в соотношениях «умения — навык», «развитие — обучение — воспитание — образование», «профессия — специальность — специализация — профиль».

С позиций обозначения концептуальных ориентировок также необходимым было обсуждение классификации явлений, отражаемых базовыми понятиями. В этом случае выявлялись и анализировались основания классификаций умений, знаний, навыков, методов, дидактических систем научения, состава содержания образования структуры профессиональной деятельности, содержательного обеспечения профессиональной подготовки.

Особое значение в решении номинологических вопросов проблемы сущности профессиональной готовности имела разработка ее рабочего определения. Это связано с необходимостью выявления посылок для решения всех других проблем — параметризации, оценивания, формулирования, реализации.

Исходным основанием в разработке определения профессиональной готовности послужила информация, представленная в философских (готовность к деятельности), психологических (мобилизационная готовность человека), педагогических (готовность к труду, педагогическая готовность, готовность к самообразованию, готовность в спорте) публикациях в связи с проявлениями готовности. Рабочее определение профессиональной готовности позволило обозначить понимание ее сущности и концептуальные подходы в решении проблемы.

Обеспечение качества управления по формированию и функционированию любой системы напрямую связано с ее моделированием, определением ее структуры и типологии. Согласно имеющимся представлениям общей теории систем, структура предполагает выявление состава компонентов системы, их отношений друг с другом (внутренние связи) и моделируемой системы с другими системами (внешние связи).

Попытки моделирования профессиональной готовности специалиста предпринимались и предпринимаются. Однако они характеризуются, судя по имеющимся данным, противоречивостью, неоднозначностью и незавершенностью. Поэтому решение этих вопросов до сих пор остается проблематичным, также как и вопросов типологии.

В истории познания явлений сложилось представление, транс-

формируемое в аксиоме «познать — значит измерить», что подчеркивает значимость проблемы измерения, тем более по отношению к профессиональной готовности как целевой и результирующей компоненте профессиональной деятельности и профессиональной подготовки. Измерение профессиональной готовности является необходимым аспектом решения проблемы ее познания в целом.

Результаты измерения позволяют на базе выявления нормы и меры определить степень удовлетворения социального заказа, потенциал специалиста и пути его совершенствования. В той или иной степени все эти вопросы находились в поле зрения исследователей как в общей педагогике, так и в теории физической культуры. Однако нельзя утверждать, что проблема измерения профессиональной готовности реализована теоретически основательно и практически технологично.

Подтверждением этому суждению служит наличие разнообразных подходов к решению принципиально важных с позиций теории измерения вопросов — что измерять (выбор объекта измерения) и как измерять (выбор единиц, шкал измерения). Особое значение проблема измерения профессиональной готовности приобретает в связи с уровневым образованием, а также внутригосударственной аттестацией специалистов и межгосударственной сертификацией. Приведение в систему всех этих аспектов по существу является новой проблемой, которая в большей мере поставлена, но в меньшей решена.

Как уже отмечалось, сущность и измерение профессиональной готовности являются проблемами, которые определяют решение основной проблемы профессиональной социализации — ее формирования и реализации. Формирование профессиональной готовности приобретает особое значение в условиях многоуровневого образования. На наш взгляд, возможности ее решения напрямую связаны с содержательным и процессуальным обеспечением.

Содержательный аспект проблемы определяет систему целеобеспечения, типологию специальностей, моделирование содержания образования и классификационную характеристику специалиста. Процессуальный аспект проблемы детерминирует возможности проектирования содержательного обеспечения профессиональной подготовки и его реализации посредством образовательных программ. Содержательный и процессуальный аспекты проблемы формирования профессиональной готовности в той или иной мере ставились и обсуждались.



Однако недостаточность их решения (отмечаемая в публикациях), а особенно новые организационные условия образовательной системы позволяют считать эти вопросы актуальными и включать их в число тех вопросов, которые составляют социальный запрос на исследования такого рода.

В состав проблемы регуляции входит подпроблема реализации сформированного профессионального потенциала специалиста. С учетом имеющихся предложений в этой сфере, в свою очередь, возможно выделить вопросы адаптации, стабилизации и творчества специалиста. Однако эти вопросы выходят за рамки предметной области данной публикации и по этой причине их анализ не проводился.

Таким образом, системный анализ фактологических проявлений различных аспектов такого объекта познания, как профессиональная готовность, позволил определить систему, включающую проблемы и подпроблемы (см. табл. 2). К числу базовых были отнесены проблемы познания сущности, измерения, регуляции. К числу подпроблем 1-го уровня были отнесены специфические проблемы номинологии, моделирования, параметризации, оценивания, формирования и реализации; к числу подпроблем 2-го уровня — частные проблемы терминологии, структуры, типологии, выбора объекта и способа измерения, аттестации, сертификации, содержательного и процессуального обеспечения.

---



### 2.1. СУЩНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ

Системный характер изучения явлений представляется в настоящее время необходимым. Однако, несмотря на теоретическую проработку этого подхода, его редукция на частнонаучный уровень весьма затруднительна. В решении этой задачи целесообразно обсуждение не столько общих положений, сколько возможностей их конкретной реализации. Подобные возможности выявляются на основе совокупности исходных предпосылок, которые определяют постановку и решение задач исследования.

Логика системного подхода, базирующегося на единстве системного анализа и синтеза, предполагает определенную последовательность исследовательских процедур. Начальной из них является анализ сущности профессиональной готовности как целостного образования.

Следующая процедура — декомпозиция профессиональной готовности с выявлением состава компонентов и их внутренних и внешних связей, то есть структуры.

Заключительным действием является синтезирование компонентных знаний о профессиональной готовности посредством моделирования. Необходимость осуществления указанных процедур и обсуждение полученных с их помощью результатов имеет смысл с точки зрения многих наук и, в первую очередь, педагогики.

Феноменологические проявления профессиональной готовности в деятельности позволяют утверждать тот факт, что раскрыть ее сущность через самую себя невозможно. Это осуществимо только через сущность деятельности, в которой готовность формируется и проявляется.

В соответствии с имеющимися представлениями, для характеристики сущности профессиональной деятельности используются субъектно-объектные отношения. Они определяют возможность рассмотрения профессиональной готовности не столько как индивидуально-замкнутой субстанции, сколько как личностного образования, социально обусловленного и имеющего (в соответствии с диалектикой всеобщего, особенного и единичного) три уровня проявления.

Анализ готовности на уровне всеобщего (социального) позволяет выделить и учесть типичное (родовое), отвлекаясь от фактов наличия или отсутствия этого признака в ее индивидуальных проявлениях. Анализ готовности на уровне особенного (профессионального) позволяет рассмотреть, как это общее проявляется в специфических условиях различных видов профессиональной деятельности. Анализ готовности на уровне единичного (индивидуального) позволяет выявить ее субъектные проявления — задатки, формирование, актуализацию.

Социальное проявление готовности (уровень всеобщего) отражает исторический аспект содержания профессиональной готовности. Оно относительно инвариантно, так как включает всеобщие характеристики и детерминируется опытом человеческой деятельности. Проявление готовности на уровне особенного отражает типологическое на основе специфики видов профессиональной деятельности. Содержание готовности данного уровня формируется на основе трансформации инвариантного (всеобщего) с учетом опыта конкретной профессиональной деятельности и детерминировано социально-историческим опытом в соответствии с особенностями объекта и средств этой деятельности.

Индивидуальные проявления готовности (уровень единично-

го) отражают субъектную меру овладения и реализации социального и типологического, а также индивидуальные особенности взаимодействия компонентов готовности. Единичное проявление детерминировано индивидуальным опытом деятельности.

Таким образом, профессиональная готовность инвариантна по структуре в социальном смысле (уровень всеобщего), унифицирована по функциям в типологических проявлениях (уровень особенной профессиональной деятельности) и вариативна по мере наличия и проявления компонентов при индивидуальном рассмотрении (уровень единичного).

На основании анализа сущности разноуровневых проявлений готовности можно констатировать, что она (как система) характеризуется относительным постоянством структуры (социальный аспект), типическим проявлением функций (профессиональный аспект) и разнообразием субъектной реализации (индивидуальный аспект). Готовность в любых проявлениях представляет своеобразную (по степени обобщенности и развертывания в процессе реализации) организацию родовых компонентов (инвариантов), а также отношений между ними и между их составляющими.

В терминологическом взаимодействии понятие профессиональной готовности опирается на полисемию, когда наряду с ним используются и другие понятия без обозначения различий: подготовленность, компетентность, квалификация, мастерство, умелость, профессионализм. На наш взгляд, термин «готовность» является родовым и универсальным, так как все другие понятия этого ряда отражают частичные смыслы и значения явления, характеризуются как профессиональная готовность человека.

Подготовленность характеризует любой результат процесса подготовки (управляемого или случайного) и относится к отдельным направлениям деятельности. Например, теоретическая, практическая и тому подобная подготовленность. В этой связи нужно заметить, что не следует отождествлять понятия «готовность» и «подготовленность», ибо не любой результат подготовки (подготовленность) может соответствовать значениям готовности. Хотя совпадения и возможны.

Компетентность является аспектной характеристикой готовности и отражает уровень профессиональных знаний, а также степень их актуализации в конкретной деятельности. Квалификация характеризуется соответствием знаний, умений, навыков требованиям конкретной профессии. Мастерство отражает уровень эффективности выполняемой деятельности, то есть соотношение уровня получаемого результата уровню ресурсных затрат.

Умелость подчеркивает операциональный аспект деятельности — знание и следование стандартам выполнения профессиональных действий в определенной последовательности и взаимосвязи. Профессионализм характеризует эталонный статус субъекта деятельности в соответствии с оптимальной мерой социальных требований, владение специальностью.

Использование достаточно большого набора терминов, близких по значению профессиональной готовности, естественно. Это отражает полиаспектность данного явления. Было бы неверным отвергать обсуждаемые термины с точки зрения их смысловой точности и ориентироваться на исключительное использование термина «готовность».

Видимо, каждый из них характеризует определенные оттенки значения, отражающие особенности подхода в познании готовности. Однако, предлагая термин «готовность» как универсальный и родовой по отношению к пересекающимся с ним, мы имеем в виду то обстоятельство, что при наличии нескольких значений явления необходимо сведение их к родовому обозначению. Это позволит интегрировать знания о явлении и обеспечит необходимую ориентировку в познании его сущности.

В условиях же равнодушия к полисемии в обозначаемом явлении размывается реальное представление о его сущности (каждый о своем частичном), теряются важные с методологической точки зрения отношения целого и части, общего и особенного, первичного и вторичного, родового и производного.

При наличии близких по значениям, но разноаспектных терминов есть нечто общее, объединяющее их, что целесообразно выразить базовым термином «готовность». Он отражает качество целостности, интегральной результативности. Другие термины, на наш взгляд, не имеют достаточной смысловой сообразности в отражении отмеченного качества и не решают задачи фиксации единства в многообразии.

Исходя из представления о готовности как родового понятия, которое характеризуется предметностью (готовность к чему-то), аспектностью (по составу компонентов и их свойств), целостностью (как система), репрезентативностью (представительство функций, адекватных профессиональной деятельности) и мерой, выстраивается соотносительный ряд обсуждаемых понятий: целостность — готовность; предметность — профессионализм; аспектность — компетентность; репрезентативность — квалификация; мера — мастерство.

В определении готовности базовое значение имеют представле-

ния о сущностных силах человека, которые характеризуются сочетанием потребностей и способностей. Обобщенный подход к характеристике способностей позволил выделить так называемые производительные способности [65], которые по своему содержанию эквивалентны готовности к деятельности.

Производительные способности определяются как способ существования общественных производственных отношений во внутренней структуре личности [65]. Личностный аспект характеристики производственных способностей соотносится с представлением о человеке как целостном существе, которое, производя что-то, реализует целый комплекс личностных целей и потребностей.

Сходным образом характеризуется, выделяемая как особенная, готовность к труду. Она определяется в качестве системы свойств личности, позволяющих реализовывать функции деятельности [94], и проявляется в активно-положительном отношении к деятельности, адекватности выбора профессии, в быстроте овладения ею, в адаптации к профессиональной деятельности, в высокой ее результативности, в стремлении к совершенствованию.

Представление о сущности профессиональной готовности в философских работах характеризуется пониманием ее как совокупности преобразованных в профессиональные качества общественных отношений, как уровня развития личности. Данные ориентировки составили содержательную основу для определения сущности профессиональной готовности педагога.

Профессиональная готовность — это интегральное, личностное образование на основе потребностей и способностей, характеризующееся нормативным уровнем преобразования общественных отношений в систему функций индивида. Определяют профессиональную готовность отношение к деятельности и ее результативность. Данное определение мы рассматриваем как рабочее.

В констатации такого качества мы исходим из понимания того, что в условиях вероятностных представлений о профессиональной готовности не может быть дано строгого и единственно верного определения. Тем не менее рабочее определение позволит, как нам представляется, отработать систему практических и исследовательских ориентаций в понимании и изучении поставленной проблемы.

Понятие «профессиональная готовность» имеет свое содержание и объем. Содержанию его, исходя из данного определения, соответствует совокупность отраженных в нем признаков явления. К ним относятся: интегральное образование (в смысле объединения), способности и потребности, нормативный уровень, общественные отношения, система функций индивида. Объем понятия —

это множество ее проявлений: готовность к труду, готовность педагога, врача, инженера и т. п., готовность Иванова, Петрова, Сидорова и т. д.

В предлагаемом определении базовым термином является «образование» (в смысле объединять). Представляется, что данный термин наиболее полно и содержательно фиксирует специфическую сущность профессиональной готовности, обозначая признак интегративности как ведущий признак определяемого явления.

Достижение такого образования (в отличие от набора компонентов) обозначает факт проявления, наличия профессиональной готовности. Кроме того, использование этого термина в определяющем значении не только создает изначальные представления о профессиональной готовности, но и отражает регулятивный момент в организации профессиональной подготовки и диагностирования профессиональной деятельности.

Использование сочетания терминов «нормативный уровень» обозначает признак меры. Она имеет минимальное и максимальное выражение и объективно детерминирована конкретно-историческими отношениями, определенными в требованиях профессиональной деятельности. Система функций индивида отражает социальный запрос развития личности, интеграцию способностей и потребностей, проявляемую в социально значимом отношении к деятельности и социально требуемой ее результативности. Выделение в определении потребностей и способностей (как основы интеграции) фиксирует ее базовый компонентный состав.

Исходя из рабочего определения профессиональной готовности, можно обозначить ее проявления в трех социальных ипостасях: как цели, как средства, как результата. В качестве цели профессиональная готовность ориентирует на достижение позитивно-активного отношения индивида к профессиональной деятельности и обеспечение ее результативности. При этом механизмом реализации цели выступает преобразование общественных отношений в систему функций индивида.

В качестве средства профессиональная готовность выступает по отношению к профессиональной деятельности как показатель наличия и актуализации способностей и потребностей. Механизмом реализации ее является адекватность требованиям профессии. В качестве результата профессиональная готовность определяется как нормативный уровень профессиональной подготовки. Механизмом реализации в данном случае служит достижение социально задаваемой меры в пределах ее минимума-максимума.

Профессиональная готовность как объект познания относится

к сложным явлениям, так как ее структура эмпирически не проявляется и потому труднодоступна для непосредственной декомпозиции. Особую трудность представляет выявление отношений между ее компонентами, поскольку эти отношения можно только предположить.

Адекватность и объективизация их достигается благодаря использованию системной методологии. В числе современных концептуальных схем, отрабатываемых в рамках системной методологии, наиболее приемлем для решения задачи определения структуры профессиональной готовности структурно-функциональный анализ [26]. Однако он должен быть специфицирован сообразно природе исследуемого объекта.

В соответствии с одним из оснований структурно-функционального анализа и общего представления о сущности профессиональной готовности можно констатировать тот факт, что ее структурная организация в общих проявлениях инвариантна. Совокупность наблюдаемых фактов и имеющихся знаний свидетельствует о невозможности существования набора разнообразных структурных организаций профессиональной готовности, соответствующих тому или иному виду деятельности. Справедливо обратное: ее структурная организация инвариантна в любом виде профессиональной деятельности.

Выявление структуры профессиональной готовности предполагает использование системного анализа. Приоритетным основанием декомпозиции профессиональной готовности выступает ориентация на представления о содержании деятельности, так как она формируется и реализуется в ней, отражая ее содержательную сущность.

В соответствии с общетеоретическими представлениями, в содержании деятельности выделяют три ее компонента: информационный, операциональный, мотивационный [45]. Они, соответственно, характеризуют знания, способы деятельности (умения, навыки) и потребности. Выделение этих компонентов осуществлено по функциональному критерию. Такой компонентный состав отражает «сущностные силы» человека и является универсальным. Очевидно, что если этот состав компонентов характерен для деятельности, то он присущ и для профессиональной готовности.

Таким образом, три компонента состава деятельности, а следовательно и готовности, должны быть выделены бесспорно. В общетеоретическом обозначении это информационный, операциональный и мотивационный компоненты. В практическом — знания, способы деятельности (умения, навыки) и потребности.



Содержание информационного компонента составляет результат отражения внешней реальности в совокупности ее свойств. Содержание операционального — формы организации деятельности, то есть ее способов в системе. Содержанием мотивационного компонента является отражение потребностей, направления активности.

Фактологические проявления профессиональной готовности на уровне здравого смысла позволяют выделить моменты включения индивида в деятельность, саму деятельность, направленную на преобразование объектов, и присвоение продукта такой деятельности.

Включение в деятельность требует стимуляции активности. Ее источником являются потребности. Преобразование объекта связано с реализацией активности в способах деятельности. Присвоение продукта деятельности (идеального или материального), то есть его потребление, осуществляется как восприятие информации, использование знаний.

Исходя из этого, следует полагать, что источником активности в деятельности являются потребности, реализатором активности — способы деятельности, а оптимизатором ее — знания. Подобно этому, в профессиональной готовности можно выделить активизирующие, реализующие и оптимизирующие компоненты.

В отличие от общепринятых концепций, в определении структуры готовности мы не выделяем комплекса личностных характеристик. Это связано с двумя обстоятельствами.

Во-первых, мы придерживаемся точки зрения о том, что свойства личности не определяют, а опосредуют качество деятельности. В этом случае каузальной зависимости нет, а есть предпосылки, вероятностная зависимость. Личностные характеристики субъекта деятельности накладывают отпечаток на все ее компоненты, но в условиях компенсаторности личностных проявлений в деятельности они безусловно нивелируются. Это позволяет достичь одинакового качества деятельности при разных значениях личностных характеристик (по набору и уровню) и, наоборот, достичь разного качества деятельности при их идентичности.

Во-вторых, проявления психических свойств человека неисчерпаемы в своем качественном и количественном развитии, так как характеризуются полифункциональностью. Базовых комплексных качеств психики человека более 150, а их сочетаний — в пределах величины с тысячами нулей. Это дает основание полагать, что, несмотря на значимость психического обеспечения деятельности, психологизация характеристик последней приведет к выде-

лению усеченного их набора, а также абстрактных, случайных и бессодержательных признаков.

О необходимости выделения трех компонентов профессиональной готовности свидетельствуют факты их проявления в деятельности и описания с использованием различных вариантов системного анализа. Выделенные компоненты не противоречивы, относительно самостоятельны. Непротиворечивость проявляется, прежде всего, в эффекте интегрального взаимодействия. Отсутствие любого компонента профессиональной готовности приводит к наблюдаемой деформации процесса деятельности, к неадекватности ее результата.

Каждый из выделенных компонентов структуры профессиональной готовности имеет специфические целевые функции и в этом смысле относительно самостоятелен. Это проявляется во вкладе в получаемые качественные характеристики результата деятельности, в их пространственно-временной локализации (когда, сколько, в какой последовательности), в закономерностях развития и взаимодействия.

Достаточность представляемого компонентного состава профессиональной готовности определяется тем, что выделенные компоненты являются родовыми, так как всевозможные другие будут их производными — элементными, атрибутивными или комплексными.

Данный состав компонентов профессиональной готовности обеспечивает ее содержательную базу, что определяет возможность осуществления в полном объеме любого вида деятельности. Кроме того, данный состав компонентов обеспечивает полноту ее представленности как категории, характеризующей сущностные силы человека.

Концепция компонентной структуры профессиональной готовности подразумевает не изолированность и локализацию их друг от друга в пространстве и времени, а устойчивую и закономерную взаимосвязь. Поэтому было бы неверным образное представление ее в виде бутерброда, составляющие которого, тождественные компонентам профессиональной готовности, накладываясь друг на друга, могут быть при желании четко расчленены.

Напротив, компоненты профессиональной готовности находятся в такой универсальной взаимосвязи, в которой они отчасти теряют самостоятельность и выступают как стороны единого целого. Потеря самостоятельности характеризуется подчиненностью компонентов общей цели функционирования системы.

Приобретение целостности профессиональной готовности ха-

рактируется ее интегративными функциями, не присущими отдельным компонентам. Специфичность проявления таких функций профессиональной готовности заключается в том, что их направленность и закономерности реализации отличаются от тех, которые присущи отдельным компонентам. К интегральным функциям профессиональной готовности мы относим функцию регуляции деятельности.

Взаимодействие компонентов профессиональной готовности осуществляется в рамках определенных отношений. Подразумевается, что во всех случаях действуют как прямые, так и обратные связи.

Научная редукция имеющихся данных позволяет классифицировать эти связи на полицентричные (доминантные), каузальные (причинно-следственные), детерминирующие (порождающие), наложения (суммации), исключения и компенсации.

Из представленных видов связей между компонентами профессиональной готовности пояснений требуют доминантные отношения. Речь идет о том, что в зависимости от характера деятельности, ее направленности какие-то компоненты становятся центральными, а какие-то периферическими. При смене характера деятельности их отношения меняются: будучи центральным в одном случае, компонент становится периферическим в другом. Причем ведущая роль компонента определяется не только характером деятельности, но и личностными особенностями субъекта деятельности.

Выявление инвариантного состава компонентов профессиональной готовности не противоречит процессам развития ее структуры. Однако эти процессы, на наш взгляд, будут осуществляться не за счет добавления или уточнения компонентов, а за счет выявления их новых свойств, количества и качества составляющих их элементов, а также установления новых отношений между компонентами в пределах системы профессиональной готовности и между элементами в пределах каждого компонента.

При этом возникает проблема зависимости (независимости) развития компонентов от профессиональной готовности. Наблюдения показывают, что на этапе формирования развитие компонентов безотносительно к профессиональной готовности как целостности, а на этапе реализации их развитие происходит в рамках этой целостности. Данное суждение имеет решающее значение в определении концепции средств профессиональной подготовки на различных ее этапах.

## 2.2. ХАРАКТЕРИСТИКА КОМПОНЕНТОВ СТРУКТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ

Представления о сущности профессиональной готовности и основаниях системного подхода в ее структурировании позволяют констатировать тот факт, что она является системным объектом, обладающим качествами сложной и функционирующей системы. Профессиональная готовность социальна по происхождению, системна по строению и динамична по характеру развития.

Как каждая система, она имеет структуру, которая характеризуется составом компонентов и отношениями между ними. Структурно-функциональный анализ готовности определил инвариантный состав ее компонентов: мотивационный, информационный, операциональный.

Выделенные компоненты профессиональной готовности позволяют, на наш взгляд, провести всесторонний и конкретный анализ на основе обсуждения декомпозиционных значений каждого из них. Такое обсуждение будет осуществлено в порядке перечисления названных компонентов.

### 2.2.1. Мотивационный компонент

Обсуждение данных, касающихся мотивационного компонента, может показаться задачей не педагогического исследования. Однако если изучается объект педагогического управления и в его структуре присутствует обсуждаемый компонент, то становится понятной потребность в таком анализе. Она связана с необходимостью достижения определенности в многочисленных значениях рассматриваемых понятий.

Обсуждение психологического аспекта профессиональной готовности не имеет самостоятельного значения, а подчинено целям выявления и описания ее структуры. Данный аспект обсуждается с той степенью полноты, которая необходима для характеристики мотивационного компонента профессиональной готовности.

Мотивационный компонент деятельности принято обозначать как совокупность субъектных доминант деятельности. К этой совокупности относят потребности, мотивы, интересы, установки, ценностные ориентации, направленность личности, идеалы, притязания и т. п. Достаточно объемный перечень составляющих мотивационный компонент предполагает их сопоставление для выявления отношений и структуры этого компонента.

Образующим термином, определившим название компонента,

является мотивация. Данное значение однозначно понимается как побуждение к направленному действию. В психологических исследованиях достаточно подтверждений того факта, что это побуждение формируется через процессы смыслообразования и целеобразования, через анализ и учет условий деятельности, своих возможностей и последствий действия. В мотивационный процесс, таким образом, оказываются вовлеченными различные психические процессы: восприятие и внимание, память и мышление, воображение и эмоции.

Принципиально мотивирующие деятельность факторы могут быть разделены на три группы. Первая группа факторов связана с анализом источника побуждения (почему активен субъект деятельности). К ним, бесспорно, следует отнести потребности. Вторая группа факторов связана с выявлением причин, ради которых произведен выбор направленности активности. Такими причинами считаются мотивы, которые определяют этот выбор. Третья группа факторов связана с решением вопроса о том, каким образом осуществляется регуляция поведения, то есть механизмы этого процесса. Таким механизмом являются ценностные ориентации в деятельности, а именно установки.

Можно полагать, что потребности (как источник мотивации в деятельности), мотивы (как причины мотивации) и установки (как механизм мотивации) служат элементами первого уровня структуры мотивационного компонента готовности человека к деятельности. Все же другие производны от них.

Выявление структурных элементов мотивационного компонента готовности позволяет, на наш взгляд, привести в систему основания их декомпозиции. Это необходимо для выявления характеризующих признаков данного компонента, поскольку именно они определяют возможность целевых ориентаций в формировании готовности, выбор средств ее формирования и состав признаков для оценивания. Все перечисленное является условием педагогического управления формированием готовности вообще и ее мотивационного компонента в частности.

Потребности, являясь одним из элементов мотивационного компонента, выступают как состояние личности, благодаря которому осуществляется регуляция поведения субъекта деятельности. Выявление характеризующих потребности признаков связано, прежде всего, с их классификацией. Анализ имеющихся по этому поводу данных показывает, что в попытках решения этой проблемы присутствует неоднозначность.

Видимо, следует согласиться с мнением исследователей данной

проблемы о том, что необходимо выделить исходных (первичных) потребностей, чтобы отсеять бесконечное множество производных. Под исходными (первичными) потребностями понимаются те, которые не являются производными и не дублируют друг друга.

В определении таких потребностей, как показывает анализ имеющихся данных, используются несколько оснований. Основание «сферы деятельности» позволяет выделить познавательные, трудовые, бытовые, профессиональные потребности. Основание «объект деятельности» дает возможность определить материальные и духовные потребности. По основанию «субъект деятельности» выделяется перечень индивидуальных, групповых и общественных потребностей. Основание «реализация» определяет биологические, социальные и идеальные потребности.

Несмотря на разнообразие классификационных оснований, осуществить адекватную (прежде всего с практической точки зрения) систематизацию потребностей вряд ли возможно. Во-первых, при наличии пересекающихся характеристик потребностей образуется так называемая сеть, а не дерево признаков. Во-вторых, абстрактность выделяемых признаков потребностей не позволяет произвести их необходимую и достаточную конкретизацию. Это затрудняет практическую возможность выбора характеризующих значений.

При отсутствии возможности корректного и конструктивного выбора задача оценивания всех потребностей по их проявлениям становится практически нерешаемой. В связи с этим возникает проблема поиска оснований декомпозиции потребностей, позволяющих преодолеть отмеченные недостатки.

Следуя положениям деятельностного подхода, в качестве такого основания можно выделить функции деятельности. Это основание позволяет декомпозировать систему потребностей, реализуемых в процессе деятельности.

Базовыми функциями человеческой психики являются функции отражения, регуляции, коммуникации [26, 64, 102]. Однако, по предложению Б. Ф. Ломова, с учетом того, что коммуникативная функция является составляющей функции регуляции, в науке в качестве базовых выделяют только функции отражения и регуляции [64].

Осуществление этих функций, как полагают исследователи, возможно при наличии ресурсного обеспечения. Все это позволяет говорить о том, что система базовых потребностей может быть представлена как отражение базовых функций психики человека, про-

являющихся в деятельности, — отражения, регуляции и ресурсного обеспечения.

Описание полного состава потребностей в публикациях не обнаружено. Обычно исследователи, давая их перечень, после нескольких названий заканчивают его удобным, но не проясненным «и т. д.». Попытка обобщения таких усеченных перечислений с использованием отношений целого и части, а также на основе преодоления терминологической неоднозначности позволяет наметить некую совокупность фиксируемых потребностей. Наложение их перечня на декомпозиционные признаки потребностей по основанию «базовые функции психики» позволило выявить их относительное соответствие.

В таблице 3 представлена полученная таким образом схема декомпозиции потребностей. Данная схема, на наш взгляд, достаточно точна для выявления диагностических признаков описания и оценивания потребностей как одного из элементов мотивационного компонента готовности применительно к задачам педагогического исследования.

Таблица 3

**Схема декомпозиции потребностей  
по основанию «функции психики»**

Функции психики		Проявление потребностей
Отражение		— Познание мира — познание общества — познание себя (рефлексия)
Регуляция	внешняя	— Выполнение социальных обязательств — общение в труде — соблюдение социальных норм
	внутренняя	— Самореализация — самоопределение — саморегуляция
Ресурсное обеспечение		— Социальный статус — витальный статус (пища, тепло и т. п.)

Если потребность формирует вопрос «что я хочу сделать?», то мотив — «почему я хочу это сделать?». В этом смысле потребность — начало пути, а мотив — движение в выбранном направлении.

Для каждого человека свойственно наличие некоторого числа мотивов. Между ними всегда проявляются отношения, имеющие динамический характер. При этом прежде всего проявляются ведущие мотивы, которые определяют направленность активности

в деятельности. Чрезмерное развитие какого-либо мотива при недостаточном развитии других отрицательно сказывается на развитии личности. Необходимым условием поэтому является гармоничное развитие их системы.

Многообразие фактических проявлений мотивов поставило вопрос о необходимости их классификации. Имеющиеся на этот счет предложения неоднозначны. Предлагаемые классификации отличаются как качественно, так и количественно. В частности, число выделяемых групп мотивов у разных авторов колеблется от двух до десяти. Анализ предлагаемых классификаций не является задачей нашего исследования, однако важно с позиции педагогических задач его выявить некоторые общие положения, которые позволили бы сформировать ориентировочную основу представлений о них.

Исходя из посылки о том, что мотивы производны от потребностей, целесообразно допустить, что они могут быть типизированы сходным образом и основание «базовые функции психики», используемое при классификации потребностей, применимо и для типологии мотивов. Таким образом, все многообразие мотивов возможно объединить в три группы: познавательные, регулятивные и ресурсного обеспечения. Каждая из перечисленных групп включает достаточно многочисленный состав производных.

Преодоление терминологических расхождений и соотнесение уровней обобщенности выделяемых обозначений мотивов позволяет констатировать тот факт, что описанный в литературе состав их достаточно корректно и конструктивно распределяется в пределах данной классификации. Она предполагает выделение познавательных мотивов, мотивов внутренней регуляции активности в деятельности, мотивов социально-ресурсного и витально-ресурсного обеспечения. Каждый из них может быть декомпозирован по уровням в соответствии со степенью обобщенности их представления.

Процесс взаимодействия мотивов (борьба мотивов) посредством трансформации потребностей и их соотнесение с оценкой ситуации характеризуются как мотивации. Предлагается учитывать специфическую и неспецифическую мотивации [95]. Специфическая мотивация соответствует специфике деятельности. Такая мотивация является фактором, определяющим ориентацию и стиль профессиональной деятельности. Неспецифическая мотивация присутствует во всех видах деятельности и отражает особенности развития личности в эмоциональной, чувственной, интеллектуальной и волевой сферах. Каждый аспект мотивации (специфической и неспе-



цифической) имеет существенное влияние на процессы и результаты профессиональной деятельности [95].

Стадия формирования мотивации заканчивается формированием установок, которые характеризуют состояние готовности к определенной активности в деятельности. Совокупность установок порождает ориентацию на поведение субъекта деятельности, то есть ценностные ориентации. Они фиксируются в виде рефлексии, мировоззрения, смыслов, целей. Ценностные ориентации как одну из составляющих мотивационного компонента профессиональной готовности можно характеризовать через типы установок. В этом случае используется отработанная в психологии типология уровней установок [10, 26, 77, 102].

В соответствии с существующими теориями деятельности, необходимо различать смысловые, целевые и операциональные уровни установок ее. Смысловые установки стабилизируют направленность деятельности и придают ей устойчивый характер. Целевые установки — это форма отражения в сознании факторов регуляции деятельности. Они проявляются в уровне притязаний. Операциональные установки проявляются в готовности осуществить определенный алгоритм деятельности. Они характеризуются склонностями и предпочтениями субъекта деятельности с учетом ее условий. В операциональной установке как психического образа действия, в свою очередь, предлагается выделять два аспекта ее содержания: актуально значимое и потенциально значимое. Им присущи разная степень осознанности, и они играют равную роль в регуляции деятельности.

Исходя из фактологического представления структуры целевых ориентаций, в числе их характеризующих признаков следует выделять: направленность личности (социальная, профессиональная), уровень притязаний, профессиональные склонности (в выборе средств, методов, форм организации). Указанные признаки целевых ориентаций субъекта профессиональной деятельности, на наш взгляд, достаточно адекватно отражают их содержание, которое (как и мотивы) задается потребностями.

Направленность личности является центральным личностным образованием. Оно базируется на системе социальных ценностей, среди которых моральные и правовые нормы, эстетические идеалы, социальные идеи, мировоззренческие представления. Уместно отметить, что наряду с социальной системой ценностей существует и личностная.

Уровень притязаний выступает одной из основных характеристик жизненных целей человека, которые предполагают оценку себя.

Неслучайно уровень притязаний рассматривается в специальных публикациях в связи с самооценкой только зрелой личности. Склонности как проявление потребности личности в деятельности, вызывающей интерес, характеризуют основания выбора профессиональных действий и их значение для специалиста.

Таким образом, представление содержания мотивационного компонента профессиональной готовности на основе системного анализа позволило систематизировать (по составу и структуре составляющих компонентов) имеющиеся данные.

К элементам мотивационного компонента относятся: потребности (как источник активности субъекта деятельности), мотивы (как причина активности), ценностные ориентации (как механизм реализации потребностей). Каждый из выделенных элементов мотивационного компонента профессиональной готовности декомпозирован до уровня характеризующих признаков.

Для описания системы потребностей выделены познавательные потребности (познание мира, познание общества, познание себя), потребности регуляции (внешней и внутренней), потребности ресурсного обеспечения (социального и витального).

Для описания системы мотивов, в свою очередь, выделены мотивы по аналогии с потребностями: познавательные, внутренней регуляции (самореализации, самоопределения, саморегуляции), внешней регуляции (социальных обязательств, общения), ресурсного обеспечения (социальный статус, образ жизни, уровень здоровья).

Для описания ценностных ориентаций предлагаются такие характеризующие признаки, как направленность личности (социальная, профессиональная), уровень притязаний по целям профессиональной деятельности, профессиональные предпочтения (по средствам, методам, формам организации).

### 2.2.2. Информационный компонент

**И**нформационный компонент включает в себя все виды и формы знаний: от ощущений, восприятий, представлений до понятий, учений, теорий [42]. Согласно философскому определению, знания — это идеальная форма существования объекта или явления, под которой имеется в виду отражение информации об объекте или явлении в человеческом сознании.

В составе информационных образований, с позиции теории деятельности [9, 19, 26, 36, 44, 50, 81], существенное значение име-

ют такие ее атрибуты, как проблемы, гипотезы, теории. При этом проблемы рассматриваются как знания о наличии неизвестного. Это проблемное знание. Гипотеза характеризует трансформацию теоретического или практического решения проблемы с точки зрения вероятности такой процедуры. Это вероятностное знание. Высшей формой информационного обеспечения является система знаний, то есть теория — достоверное и систематизированное знание. Проблемное, вероятностное и достоверное знания являются составляющими информационного блока.

С позиции психологической науки знание рассматривается как адекватное отражение объективной реальности в сознании человека. Это наиболее часто используемое определение знаний. В этом случае знания трактуются как форма отражения внешнего мира в сознании человека в виде соответствующих образований (представлений и понятий), которые сохраняются в памяти и направлены на регулирование и организацию деятельности.

В педагогике, наряду с психологической трактовкой знаний, принята ориентация на определение, согласно которому знания представляют собой совокупность понятий о закономерностях природы, общества, мышления. Эти понятия рассматриваются по уровням, виду, структуре характеризующих значений. В теории управления знания рассматриваются как идеальная модель системы, выступающей объектом познания.

Несмотря на различия определяющих знания признаков, во всех определениях отмечается тот факт, что знания — это базовый элемент сознания, который позиционируется как основание готовности к деятельности. Следует также отметить, что приведенные определения знаний не противоречат, а дополняют друг друга на разном уровне представления: общенаучном и частнонаучном. В принципе, они достаточно адекватно отражают сущность знаний и могут служить отправными моментами при их определении.

Индивидуальные знания каждого человека всегда специфичны, что выражается в их объеме, полноте, глубине, предметности, системности и т. п. Однако, несмотря на индивидуальные различия, есть и нечто общее, позволяющее характеризовать знания как информационный компонент профессиональной готовности. На этой основе становится возможной их типизация. В условиях современных процессов дифференциации и интеграции знаний их классификация необходима как с теоретической, так и с практической точки зрения.

Наиболее распространенной типологией знаний является их дифференциация на научные и обыденные. Это абстрактно задан-

ный образец типологии, на который опирается большинство исследователей. Однако, являясь начальным уровнем декомпозиции, такая типология не позволяет выявить качественный состав знаний. Для этого необходима более детальная их дифференциация.

В соответствии с имеющимися научными представлениями, обыденные знания подразделяются на знания здравого смысла и знания жизненного опыта. Здравый смысл задает стандарты рациональности, формирует способы воспроизведения и наращивания в знаниях практически значимого содержания. Такие знания имеют наивно-реалистические основания и недостаточны для познания сущности объектов и явлений.

Знания жизненного опыта трактуются как практические, не имеющие строгого концептуального, системологического оформления, не требующие для передачи и усвоения специальной подготовки и являющиеся общим, внепрофессиональным достоянием общества.

Безусловно, научные и обыденные знания являются элементами первого уровня в структуре информационного компонента профессиональной готовности. Однако приоритетное значение в его обеспечении имеют все-таки научные знания. Такая ориентация является общепринятой.

Она основана на том, что обыденное знание (в своих позитивных проявлениях) является квинтэссенцией обыденно-практического, стихийно-материалистического общественного сознания конкретной эпохи. Наивно-реалистических оснований обыденного знания, состав и содержание которых изменчивы в историческом аспекте, оказывается недостаточно для того, чтобы преодолеть половинчатость, противоречивость метафизических представлений об объектах и явлениях. Исходя из этого, последующее обсуждение информационного компонента профессиональной готовности будет осуществляться по элементу «научные знания».

Наибольшее распространение в общенаучных публикациях получила дифференциация научных знаний на эмпирические и теоретические. Эмпирические знания характеризуются фиксацией объектов или явлений и их описанием. Теоретические знания связаны с определением сущности объектов или явлений и отношений между ними. Такие знания характеризуются системностью.

Отмечается, что системный характер теоретического знания представляет собой слабоисследованную область. Это относится как к составу, так и к структуре его, функциям [32]. Подтверждением тому служит разнообразие предлагаемых классификаций теоретических знаний. В представляемых классификациях используются

различные основания или их смешение. Однако следовать можно только тем основаниям, которые не нарушают правила единственности признака декомпозиции.

Так, основание «сущность знаний» дает возможность выделения аксиоматических, проблемных, вероятностных, достоверных проявлений их. С точки зрения обеспечения информационного компонента ведущее значение, безусловно, имеют последние. По основанию «направленность социализации» предлагается различать общее, профессиональное, мировоззренческое знание, а по основанию «предметность» выделяют естествознание, обществознание, технознание, человекознание. Основание «базис» позволяет дифференцировать знания на фундаментальные и технологические или на категориальные и функциональные.

Перечисленные основания классификации знаний не являются одноуровневыми. Если их расположить в системе иерархических отношений, то они дадут возможность представить «дерево» характеризующих признаков. Декомпозиция теоретических знаний по основанию «базис» позволяет выделить фундаментальный и технологический блоки информационного компонента профессиональной готовности. В свою очередь, использование основания «предметность знаний» определяет дифференциацию фундаментального блока на обществознание, естествознание, технознание, человекознание, а технологического блока — на предметные и прикладные. Ориентируясь на основание «направленность социализации», следует выделить общеобразовательные и профилирующие знания.

Таким образом, использование оснований, в иерархии знаний обозначаемых цепочкой уровневого представления «базис — предметность — направленность», дает возможность выделения и обозначения соответственно их блоков, циклов, направленности и предметного содержания. Выделение характеризующих признаков информационного компонента является необходимым условием управления процессом его формирования и проявления.

### 2.2.3. Операциональный компонент

Терминологическое обозначение данный компонент получил исходя из определения состава единиц деятельности. Таковыми являются операции, которые характеризуются как способы деятельности и определяются условиями наличной ситуации. Поскольку осуществление способов деятельности возможно на базе сформированных умений, навыков, постольку они и являются составляющими операционального компонента профессиональной готовности.

По крайней мере, это обстоятельство (прямо или косвенно) отражено в большинстве исследований по проблемам деятельности, осуществленных как на общенаучном, так и частнонаучном уровнях.

В понимании соотношения умений и навыков до настоящего времени нет необходимой определенности. Поэтому возникает потребность рассмотрения этого соотношения, которое можно определить как оппозицию. Данная процедура является методологически необходимой в связи с выявлением приоритетов в моделировании, в определении критериев результата, в диагностировании, в установлении возможностей управления их формированием.

Данные, представленные в общих и специальных психолого-педагогических источниках, показывают, что проблема соотношения умений и навыков решается неоднозначно. Теоретические представления и практические ориентации позволяют выделить две концепции в понимании анализируемой оппозиции. Их условно можно определить как концепцию трансформации и концепцию различения.

Согласно концепции трансформации, умения и навыки являются этапами одного процесса, переходящими и трансформирующимися друг в друга. Выделяются варианты трансформации: от умения к навыку, от навыка к умению, от умения первого порядка к навыку, а от него, в свою очередь, к умению второго порядка.

Очевидно, что в основе концепции трансформации лежит подход, основанный не на анализе действительной сущности умения, а на умозрительной индукции. Дело в том, что навык как результирующая характеристика обнаруживается чаще и принимается за общее, конечное. Умение же обнаруживаются лишь в крупных, комплексных проявлениях деятельности, а не в каждом действии.

Видимо, с учетом этого в последнем варианте концепции трансформации в качестве конечного результата предусмотрены умения второго порядка. Однако, исходя из идеи трансформации, такое умение также должно перейти в навык. Это, в свою очередь, потребует формирования умения еще более высокого порядка и так, как справедливо отмечено в одной из публикаций, до бесконечности.

Представления об умении как этапе развития навыка приводят к неразрешимым теоретическим трудностям. Например, может ли быть конечной целью обучения начальное или промежуточное звено трансформации? Видимо, нет. Но тогда принятая общедидактическая формулировка цели обучения (формирование умений, навыков) теряет смысл.

Концепция трансформации есть своеобразная редук-

ция теории круговорота, представленная в общенаучных публикациях по проблеме философии развития. Эта теория построена на идее качественного тождества начального и конечного состояний процесса развития. С точки зрения теории круговорота все имеет наивысшую точку развития, предел сложности и начало развития. Это ориентирует на признание движения в развитии от одного к другому. Каждое последующее есть более сложное и выводимое из предшествующего. Понимание возникновения «другого» затруднено. Однако человеческая деятельность во всех ее проявлениях не содержит в себе никаких пределов собственного развития [81].

Концепция различения основана на позициях отграничения умений и навыков как разнохарактерных проявлений деятельности. Данная концепция предполагает, что и те и другие характеризуются определенными сущностными признаками и отношениями в деятельности, обладают своим объяснительным потенциалом, поэтому подведение одного под другое или выведение одного из другого не имеет смысла.

Различение умений и навыков, на наш взгляд, отражает объективно существующее отношение между ними, фиксируемое в феноменологических проявлениях деятельности. Концепция различения адекватна формулировке цели обучения, которая ориентирует на учет различий в закономерностях формирования и проявления умений и навыков.

Исследования данной проблемы [26] выявили дополнительные факты, прямо или косвенно подтверждающие необходимость различения навыков и умений. Основа их различия определяется особенностями проявления психических функций отражения и регуляции. Имеющиеся данные позволяют (в рамках концепции различения) считать, что умения и навыки являются однородными и взаимосвязанными понятиями.

Однородность их заключается в том, что они выступают разными характеристиками, сторонами единого процесса профессиональной деятельности. Взаимосвязанность же можно определить как отношение целого (умение) к части (навык), но не как этапы перехода одного в другое.

Практическая ориентация на ту или иную концепцию оппозиции «навык — умение» имеет, на наш взгляд, определяющее значение при моделировании процесса профессиональной подготовки. В частности, ориентация на концепцию различения связывает процесс моделирования с необходимостью учета различий в закономерностях формирования умений и навыков, в их номенклатурном соотношении.

Если конечной целью является формирование навыка, то процесс обучения моделируется исходя из закономерностей его формирования. Если конечной целью является умение, то процесс обучения строится с учетом закономерностей его формирования. Ориентация на указанные закономерности определит различия в выборе средств, в нормировании ресурсного обеспечения, в конечных результатах и критериях его достижения.

В представлении сущности навыка и его структуры особых разногласий нет. По отношению к умению подобной однозначности не наблюдается. Это связано с несколькими причинами.

Во-первых, с традиционной канонизацией представлений об однозначности умений и навыков (концепция трансформации). Отсюда навык — автоматизированное, а умение — не автоматизированное действие.

Во-вторых, с недостаточностью изученности явления. Каждый исследователь, неудовлетворенный имеющимися определениями, открывает свое. Таким образом в настоящее время в различных публикациях оказалось представлено около двухсот определений умения. Разнообразие их отражает разнообразие используемых гипотез и подчеркивает степень неопределенности в изучении

В-третьих, с полиаспектностью такого явления, как умение, которая фиксируется в разнообразных феноменологических его проявлениях.

Анализ многообразных определений умения позволяет по определяемому термину выделить пять групп дефиниций. В первую группу можно включить те из них, которые используют в качестве определяющего термин «действие», «способ» (умение — это действие (способ)...). Во вторую группу — те дефиниции, где определяющим является термин «способность» (умение — это способность...). В третью — те дефиниции, где определяющий термин «знание» (умение — это знание...). В четвертую группу — дефиниции, где определяющий термин «уровень» (умение — это уровень...). В пятую группу — дефиниции, где определяющими выступают термины «интегральное образование» (умение — это образование...).

Большое число дефиниций умения затрудняет решение прикладных задач исследования, так как каждое из них ориентирует на неоднозначные представления цели, средств, результата и организации процесса профессиональной подготовки. Затруднения ситуации выбора в исследованиях обычно преодолеваются разработкой так называемого рабочего определения. Обращение к такому определению не сводится к терминологической перелицовке сло-



жившихся понятий, а предполагает уточнение содержательных ориентаций.

Выше обсуждалась необходимость различения понятий «навык» и «умение». Факт различения предполагает поочередное их представление. Обычно навык понимается как автоматизированный способ действия и компонент умения. Такое определение находится в соответствии с развиваемым нами представлением. Умение характеризуется нами как ситуативный способ осуществления постоянно осознаваемой, результативной и адекватной изменяющимся условиям деятельности на основе мобильной (не закрепляющейся) интеграции свойств функциональных систем организма человека.

Данное определение относится к группе определений, где умения характеризуются через определяющее слово «действие» (или способ). Поэтому признаки, используемые для описания сущности умения в этой группе, в той или иной мере отражены в приведенной дефиниции. Представленное рабочее определение позволяет уточнить методологические ориентации в анализе операционального компонента профессиональной готовности. Разграничение умений и навыков ориентирует на выделение их в качестве базовых элементов операционального компонента, имеющих самостоятельное значение, но относящихся как система (умение) к ее составляющим (навык).

Навык как автоматизированное действие с определенными свойствами можно рассматривать также в качестве микросистемы. Для нее характерна пространственная и временная организация операций, составляющих то или иное действие. Стандартность такой организации, частичность или ограниченная выборочность учета внешних условий деятельности определяют возможность автоматизации действия при повторяемости.

Умение как система действий (перцептивных, мнемических, сенсомоторных) предполагает выбор этих действий (по критерию необходимости и достаточности относительно меняющихся каждый раз условий деятельности), определение их последовательности и отношений (компенсации, исключения, наложения, приоритетности и т. п.), уточнение целей по промежуточным результатам, то есть постоянную осознаваемость процесса действия. Разнообразие условий и отношений в этом случае столь огромно и калейдоскопично, что возможность автоматизации умений практически исключается. Да в этом, видимо, и нет необходимости.

Таким образом, если навык характеризуется особенностью овладения и автоматизацией отдельных действий, то умение — способом управления системой действий в процессе осуществления

какой-либо деятельности. Ядро умений — не автоматизированные действия (как у навыка), а система психических процессов, посредством которых осуществляются выбор и регуляция этих операций, качество этих процессов [90].

Наблюдаемые факты отсутствия устойчивых, идентичных признаков умения, своеобразие их реализации каждым субъектом деятельности подтверждают предположение о их ситуативности, то есть образовании и проявлении в зависимости от ситуации.

Бесспорно, что в умениях, реализуемых в конкретных действиях, есть свои особенности, позволяющие предположить, что одни из них являются специфическими для одной деятельности, другие — для другой. Основой логической посылки такого суждения является тот факт, что проблемная ситуация деятельности может быть решена только специфическими средствами.

Однако факт специфичности не должен заслонять то общее, из чего и происходят эти различия. Специфические признаки могут быть определены только в связи с общими. Исходя из этого, структуру умений следует определять, отталкиваясь от общих, родовых признаков, свойственных всем умениям. Важно выделить не столько то, что отличает, сколько то, что их объединяет.

Определяя умение в качестве ситуативной системы способов действия, мы исходим из того, что эта система образуется в деятельности, для деятельности и в связи с ситуацией деятельности. До деятельности умения не существует, а существуют его элементы. Умение проявляется в процессе деятельности — сначала в идеальной, а затем в материальной форме. По окончании деятельности система распадается на составляющие. Остается опыт их выбора и отношений. То, что стандартно, закрепляется (навык). В другом случае опыт уточняется, расширяется, углубляется. Он может быть использован в качестве своеобразной матрицы, на базе которой возникает для производства деятельности подобное, но не идентичное в абсолютном и детальном смысле умение.

В отличие от навыка, где сознание выполняет пусковую, тормозную и переключательную функцию, в умении осознанность действий осуществляется постоянно. Это проявляется в реализации психических функций отражения и регуляции непрерывно. Непрерывность осознания способов деятельности и соотнесение их с получаемыми результатами создает предпосылки выполнения этой деятельности адекватно изменяющимся условиям: внутренним (субъектные возможности, структура действий) и внешним (среда, отношения компонентов, отношения с другими системами).

Это достигается за счет преобразования структуры системы умения, ее процессуальной оптимизации. Ресурсное обеспечение такой оптимизации возможно за счет интеграции (не комплексации) свойств функциональных систем человека, то есть способностей. Однако умения — не сами способности, а способ их использования, интеграции.

В таком понимании умение — это средство, действительность деятельности, а способности — условие и возможность деятельности. Умения образуются на основе способностей и без них не могут проявиться. Напротив, способности могут существовать без умений. В этом фиксируется их относительная самостоятельность.

Представленная интерпретация умения дает основания для некоторых теоретических посылок. Умение имеет быть только в ситуации деятельности. До и после нее могут существовать компоненты умения, следы последнего в виде своеобразной матрицы, опыта использования. В этом смысле умение не может быть субъектно-объектным образованием, то есть быть постоянным достоянием субъекта в неизменном, целостном виде и соответствовать только конкретному действию с конкретным объектом. Оно всегда аспектное образование, так как формируется и реализуется на основе компонентов, которые являются достоянием субъекта деятельности.

Сущность умения не столько в наборе действий и в проявлении способностей, сколько в способе организации, обеспечивающей адекватность их условиям и цели деятельности по механизму интеграции психических функций. Поэтому умение (по фактическим проявлениям) характеризуется многомерностью, многоуровневостью, многокомпонентностью, полифункциональностью.

Многомерность умения состоит в том, что оно имеет обобщенное (присущее всем) и субъектное (присущее конкретному субъекту деятельности) выражение. Обобщенная сущность умения относительно инвариантна по структуре, функциям, проявлению. Субъектная сущность умения изменчива, вариативна, динамична. И конкретное умение всегда отличается по своим индивидуальным проявлениям.

Многоуровневость умения характеризуется уровнем системы действий и уровнем системы отдельных деятельностей. Первый уровень связан с группами действий в пределах отдельной деятельности, а второй — с группами отдельных деятельностей в пределах объединяющей их родовой. Многокомпонентность и полифункциональность как характеристики умения не требуют дополнительного обсуждения.

В определении компонентного состава умения существует несколько подходов. Например, в соответствии со структурно-функциональным подходом следует выделять когнитивный, субординационный, координирующий и ресурсный компоненты. Этому подходу адекватна структура умственного действия, предложенная А. Я. Гальпериным [29]. Такая структура предполагает выделение ориентировочного, исполнительного и контрольного компонента. Ориентировочный компонент было предложено позднее подразделять на собственно ориентировочную составляющую и ориентировку на исполнительную часть [14].

Если первую составляющую обозначить как «познавательная», а вторую «побудительная», то можно выделить следующие элементы структуры умения: познавательный, побудительный, исполнительный, контрольный, что соответствует когнитивному, субординационному, координационному, ресурсному компонентам структурно-функционального анализа. Следует подчеркнуть, что в том и в другом случае компоненты представлены не субстрактно (как присущие субъекту в конкретном виде), а процессуально, то есть проявляющиеся только в процессе деятельности.

Обозначенные компоненты являются необходимыми и достаточными для описания структуры умения, так как характеризуют содержание умения и полноту проявления функций его как системы. Их единство определяет умение как целостную, самоорганизующуюся систему. Особенности проявления компонентов умения (структурные свойства) и их отношений (функциональные свойства) соответствуют месту конкретного умения в системе деятельности.

Познавательная ориентировка уточняет смыслы и значения деятельности, выявляет ее условия, соотносит условия и наличие средств деятельности. Побудительная — соотносит цель и условия деятельности, активизирует необходимые свойства функциональных систем в связи с особенностями конкретной деятельности. Контроль обеспечивает координирующую функцию, которая проявляется в ликвидации расхождений по векторам «цель — средства», «цель — условия», «цель — результат», «средства — условия», «средства — результат», «результат — условия». Это достигается за счет изменения их в рамках целевой ориентации. Исполнительная часть представляет собой систему действий в пределах родовой деятельности или системы отдельных деятельностей.

Описание признаков, характеризующих структурные компоненты умения, позволяет считать приоритетными из них ориентировочный и контрольный. Данные приоритеты соотносятся с зако-

ном экстремума в деятельности и должны найти соответствующее отражение в теории и практике обучающей деятельности.

Закон экстремума предполагает достижение максимального для данных условий результата с наименьшими ресурсными затратами по средствам, методам, формам, времени, энергии и т. д. В практике педагогической деятельности этого зачастую не наблюдается, поскольку внимание обращается исключительно на результат, который увязывается, прежде всего, с исполнительным компонентом.

В изучении умений важное значение имеет их систематизация. Тем не менее эта проблема не разработана в достаточной мере. Проблема классификации умений, на наш взгляд, подменяется проблемой накопления их перечня на априорных основаниях. Многомерность и аспектность проявления умений позволяет выдвинуть предположение о том, что универсальная классификация, приложимая ко всем умениям, вряд ли возможна. Это обусловлено недостаточной изученностью данного сложного образования и полиаспектностью характеризующих его признаков.

Приемлемое решение проблемы, видимо, связано с выявлением оснований классификации и выделением по ним родовых умений, которые порождают бесконечное множество производных.

В большинстве предлагаемых типологий умений классификационные основания прямо не указываются. Однако анализ имеющихся в публикациях обозначений умений позволяет определить некоторый состав таких оснований [46, 75, 76, 89, 110].

К числу их можно отнести: содержание умения (общие, специальные, базовые, вспомогательные, профилирующие умения), структура умений (родовые, атрибутивные, комплексные, простые, сложные), средства деятельности (интеллектуальные, методические, практические), функции деятельности (гностические, организаторские, конструктивные, коммуникативные), сфера деятельности (педагогические, спортивные, творческие), функции психики (принятия решения, выбора, познавательные, регулятивные).

Существуют и другие обозначения групп умений. Однако перечень оснований классификации умений сокращен исходя из частоты их упоминания и терминологической однозначности.

Обозначенные шесть классификационных оснований выделения умений, видимо, не следует абсолютизировать, так как они заданы в большинстве случаев не столько в соответствии с требованиями методологии, сколько субъективными представлениями здравого смысла. С учетом отмеченного необходимо обсуждение

представленных оснований с точки зрения необходимости и достаточности их реализации.

Следует отметить, что отдельно взятое основание классификации умений обречено на неполноту такого действия. Каждое основание имеет предел своих теоретических и практических возможностей выделения характеризующих признаков умений и обозначения их многообразия с учетом явления комплексации.

Рассмотрим каждое из оснований типологии умений. Основание содержание умений есть отражение категории всеобщего и особенного. Подобная дифференциация позволяет решать задачи характеристики умений с позиций соотношения их формирования и проявления в пространстве и времени учебной, обучающей, профессиональной деятельности.

Данная дифференциация имеет излишне условный характер, что затрудняет объективизацию ее критериев. В связи с этим можно говорить о том, что процедура выявления набора умений по рассматриваемому основанию является эмпирической, находится на уровне субъективных представлений здравого смысла. Декомпозиция умений по этому основанию — одна из условных возможностей такого действия.

Классификация умений по основанию структура является, пожалуй, наиболее приоритетной с позиций системного подхода. Однако факт приоритетности возможен только в случае методологической корректности процедуры структурного анализа с выделением элементов ее системы (умения) и определением их взаимосвязи. Перечень номенклатуры умений, выделенных на основе данной классификации, показывает, что очевиден описательный подход в реализации основания «структура». Трудно теоретически корректно различать простые и сложные умения, родовые и атрибутивные, первичные и вторичные. Можно лишь практически договориться по частным случаям их проявления.

Типология умений по основанию средства деятельности является типичным примером пересечения, смешения классификационных признаков. Невозможно, на наш взгляд, с достаточной и необходимой степенью адекватности разграничить интеллектуальные, методические, практические умения. В каждом из них проявляются перечисленные признаки. Возможно, подобное основание имеет практическое значение в связи с организацией учебного процесса и определением его содержания.

Наибольшее распространение получила классификация умений по основанию функции деятельности. Уточняясь со временем, набор умений по этому основанию в сегодняшнем варианте

включает конструктивные, проектировочные, организаторские, коммуникативные, гностические виды их. Признавая практическую возможность (при условии методологических уточнений) использования обсуждаемой типологии умений, следует отметить ее недостатки.

Прежде всего, вызывает сомнение постулат: функции конструктивной деятельности определяют конструктивные умения, организаторской — организаторские и т. п. При таком акцентировании становится невозможным определение места и функции каждой из перечисленных групп умений в других видах деятельности. Сведение умений к функциям деятельности неминуемо приведет к тому, что их содержание будет выводиться из соответствующего вида деятельности. Это затруднит (если не сделает невозможным) характеристику умений с позиций объектной определенности, структурной инвариантности, представления адекватности.

Анализ многочисленных исследований, опирающихся на обсуждаемую типологию, показывает, что при этом наблюдается «утрата» рассмотрения общих, родовых свойств умений, следствием чего являются их обособление, изолированность друг от друга, игнорирование положения о том, что любые умения представляют форму общих, родовых человеческих образований. Заявления о взаимосвязи умений мало что дают как в практическом, так и теоретическом отношении. Поэтому классификация умений по отдельным деятельностям вряд ли является достаточным основанием. Да и нет необходимости (памятуя о комплексации деятельностей) привязывать умения к одному виду деятельности, поскольку природа их универсальна и инвариантна.

Следует отметить, что рассматриваемый перечень умений (проектировочные, конструктивные, организаторские, коммуникативные, гностические) является примером пересечения двух оснований: функции деятельности и функции психики. К функциям деятельности (управленческой) следует отнести такие, как планирование (проектирование, конструирование) и организацию. К функциям психики — коммуникативные и гностические.

Комплексация оснований типологии умений теоретически некорректна, но практически объяснима. Фактические полиаспектные проявления умений не позволяют классифицировать их по отдельно взятому основанию. В какой-то мере это возможно при их комплексации. Однако такое действие следует рассматривать как вынужденный шаг на пути решения проблемы, требующей уточнения и корректировки. Представляется, что это возможно на базе использования комплексного основания: например, такого, как

модальность умения, то есть выраженности в нем характера той деятельности, где оно реализуется.

В ряде публикаций, особенно в последние десятилетия XX века, в определении типологии умений используется основание функции психики. При этом выделяются базовые функции психики — познавательная (когнитивная) и регулятивная (включающая коммуникативную функцию). Так как умения определяются психическими функциями, а последние реализуются в психических процессах, то умения связывают с познавательными и регулятивными процессами, а их типология осуществляется по дифференциации психических функций.

Такая декомпозиция умений построена на допущении того, что из их числа могут быть выделены вольно интерпретируемые и контекстно независимые. Подобное допущение вполне корректно, и потому данное основание классификации умений (наряду с основанием «структура умений») является наиболее приемлемым. Однако существует в этом случае некая опасность излишней психологизации умений, которая характеризуется затушевыванием непсихологических аспектов их проявления — среда, условия, объект, внешние отношения в системе деятельности.

Что касается основания типологии умений сфера деятельности, то оно, наряду с основанием «средства деятельности», является комплексным, агрегированным, и потому вряд ли целесообразно его использование по причине пересеканности признаков и трудностей их выделения, хотя с практической точки зрения (для обобщенной характеристики, группировки при описании) использование данной классификации умений вполне допустимо.

Проведенный анализ классификационных оснований в типологии умений показал, что имеется достаточно предложений такого рода. Однако некоторые из них методологически некорректны (основания «средства деятельности» и «сферы деятельности»), другие недостаточно изучены (основание «структура умения») и могут использоваться в практических целях с ограничениями.

Среди оснований классификации умений в качестве приоритетных принято выделять функции деятельности и функции психики. Отметим, что в перечень оснований классификации умений следует включить и основание виды деятельности. В данном случае речь идет о выделяемых в общей теории деятельности ее родовых видах, к которым относят экономическую, экологическую, научную, художественную, физкультурную, медицинскую, педагогическую, управленческую деятельность [39,40]. Это позволит конкретизировать основание «функции дея-



тельности» и уточнить отношения выделенных оснований друг с другом.

С учетом анализа оснований типологии умений и методологической ориентации на их системное отношение предлагается обозначить систему оснований классификации умений как многоуровневую. На первом уровне типологии умений должно быть основание «виды деятельности». Родовых деятельностей восемь (Л. А. Зеленев). Отсюда умения экономической, экологической, научной, художественной, педагогической, физкультурной, медицинской, управленческой деятельности. На втором уровне (в рамках выбранной деятельности) их необходимо классифицировать по функциям этих деятельностей. На третьем уровне умения дифференцируются по функциям управленческой деятельности как социально задаваемой и проявляющейся в любой другой. На четвертом уровне умения классифицируются (в пределах отдельно взятой функции управленческой деятельности — организации, планирования, регулирования, контроля) по проявлениям базовых функций психики: когнитивной и регулятивной. Причем регулятивную функцию целесообразно дифференцировать на внутреннюю регулятивную и внешнюю. На пятом уровне декомпозиции умений можно выделить навыки как составляющие умение в рамках той или иной из указанных выше функций психики.

Рассмотрим возможность реализации предлагаемой уровневой системы оснований типологии умений применительно к педагогической деятельности. Первый уровень декомпозиции по основанию «вид деятельности» определен — педагогические умения. Согласно общетеоретическим положениям [45, 63, 80, 98, 104, 108], базовыми функциями педагогической деятельности являются функции обучения (формирование способов деятельности), образования (формирование знаний) и воспитания (формирование социально задаваемых установок).

Они определяют дифференциацию умений на три группы. Это второй классификационный уровень. В свою очередь, каждая функция педагогической деятельности может быть реализована по функциям управленческой деятельности (организация, планирование, регулирование, контроль). Это — третий уровень классификации педагогических умений. Реализация функций управленческой деятельности связана с базовыми функциями психики, которые подразделяются на функции познания (когнитивная) и регуляции (внешняя и внутренняя). Это позволяет классифицировать педагогические умения на четвертом уровне декомпозиции.

Дальнейшая детализация умений позволит определить условно

обозначаемые как реквизитные проявления их. Они могут закрепляться, автоматизироваться и потому обозначаются как навыки. Это — пятый уровень системы оснований типологии умений.

Таким образом обозначены классификационные уровни системы оснований декомпозиции педагогических умений: по видам деятельности, по функциям вида деятельности, по функциям управленческой деятельности, по базовым функциям психики, по их реквизитным проявлениям на уровне навыка.

Обсуждаемую систему оснований типологии педагогических умений можно изобразить в виде трехмерной модели — куба. Она является несколько условной, однако дает возможность получить достаточно теоретически обоснованное представление о их составе и классификационных отношениях. Рассмотрим возможности реализации такой процедуры.

Для этого обозначим лицевую, боковую и верхнюю грани куба. На лицевой грани его обозначим (отделив горизонтальными линиями) функции педагогической деятельности — образование, обучение, воспитание. На боковой (видимой) обозначим (отделив вертикальными линиями) функции управленческой деятельности — организация, планирование, регулирование, контроль. На верхней грани куба обозначим (отделив наклонными линиями) базовые функции психики — познавательная, преобразовательная (внутренняя регуляция), коммуникативная (внешняя регуляция).

Предлагаемый вариант типологии умений педагогической деятельности, на наш взгляд, позволяет выделить их базовое число на основе сочетания признаков, зафиксированных в модели, и теоретически обосновать их необходимость и достаточность. При этом комплексация признаков на бинарной, тернарной и т. д. основе задает возможное многообразие производных, комплексных, агрегированных умений педагогической деятельности. Предполагается, что данная модель конкретизирует номенклатуру умений и может служить необходимым критерием в дифференциации их базовых и производных проявлений. Это имеет принципиальное значение для теории и практики педагогической деятельности.

### 2.3. МОДЕЛИРОВАНИЕ СТРУКТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ

Профессиональная готовность как системное образование имеет иерархическую структуру. Она проявляется через разноуровневые субординации и межуровневые координации. Фактологические проявления ее дают основания для теоретического моделиро-

вания системы таких отношений, которую можно представить как совокупность внешних и внутренних связей взаимодействия (противодействия, индифферентности).

Внешние связи характеризуют совокупность социальных отношений в профессиональной деятельности специалиста. Они могут быть представлены в соотношениях «субъект — субъект», «субъект — объект», «субъект — профессиональный опыт», «субъект — социальные потребности», «субъект — социальные институты», «субъект — условия профессиональной деятельности» и т. п. Перечисленные отношения, несомненно, заслуживают подробного анализа. Однако в рамках обсуждаемой проблемы приоритетным является обсуждение внутренних связей, таких, которые характеризуют структуру профессиональной готовности.

Внутренние связи в структуре профессиональной готовности следует дифференцировать по четырем уровням. На первом уровне проявляются отношения «целого — части». Целое — профессиональная готовность, а часть — ее компоненты. Каждый компонент профессиональной готовности играет свою роль в системе интеграционных отношений.

Основной функцией мотивационного компонента является активизация конкретных функций других компонентов и их элементов, выбор ограничений, а также критериев оценивания результатов. Функция информационного компонента, видимо, состоит в обеспечении меры использования ресурсных возможностей компонентов для достижения целевого результата (действие со знанием дела). Операциональный компонент определяет соотношение взаимодействий компонентов профессиональной готовности на основе их упорядочения во времени и пространстве. Эта функция очень важна в том смысле, что упорядочение компонентов осуществляется не до или после деятельности, а в процессе ее.

Для профессиональной готовности (как целостности) нет главных или второстепенных компонентов. Ориентировки обратного типа приводят на практике к ошибочным представлениям о возможности достижения профессиональной готовности при отсутствии (или недостаточной сформированности) отдельных компонентов. Тем не менее такие ориентировки имеют место.

Анализ проявлений профессиональной готовности в деятельности показывает, что оптимальные результаты достигаются только при условии сформированности всех компонентов и особенно взаимодействия между ними. В отношении «готовность — компоненты», видимо, следует выделять не главные или второстепенные компоненты, а временно доминирующие.

Речь идет о том, что в разнообразных условиях проявления профессиональной готовности каждый из компонентов может быть центром интегрального образования (поочередно, временно) в зависимости от требований ситуации деятельности (по объекту, средствам, условиям, результату). Такие отношения можно назвать полицентричными. Они обеспечивают вариативность и адаптивность проявления профессиональной готовности.

Отношениями второго уровня внутренних связей структуры профессиональной готовности являются взаимодействия между ее компонентами. Следует отметить, что отношение взаимодействия присутствует между ними всегда, но только в случае их содержательной представленности в пределах «критической массы». Последняя характеризуется содержательной сформированностью каждого компонента на уровне, не препятствующем проявлению другого.

Например, недостаточность знаний (информационный компонент) не даст возможности проявиться в должной мере умениям (операциональный компонент); недостаточность мотивации (мотивационный компонент) не способствует активизации (проявлению) знаний и т. д. В случае, когда не обеспечена «критическая масса» по отношению друг к другу компонентов профессиональной готовности, появляются отношения «противодействия».

Отношения индифферентности, видимо, не типичны для интегрального образования «профессиональная готовность», так как ее компоненты выделены по критериям необходимости и достаточности. Оптимальный вариант отношений между компонентами — их взаимодействие. Поэтому рассмотрение этого варианта имеет первостепенное значение.

Отношения между компонентами можно представить схематически в виде равнобедренного треугольника. Вершины его обозначают компоненты профессиональной готовности (мотивационный, информационный, операциональный). Каждая из них последовательно соединена двумя разнонаправленными линиями-стрелками, обозначающими прямые и обратные связи. Односторонность связей делает их детерминирующими. Наличие двухсторонних связей делает их координирующими. В первом случае возможна суммирование результатов взаимодействия, во втором — интеграция.

С учетом наличия, частичности или отсутствия связей между компонентами профессиональной готовности можно говорить, соответственно, о готовности, предготовности и неготовности. Дифференциация этих состояний имеет принципиально важное значение как с теоретической, так и практической точек зрения в ди-

агностировании и формировании профессиональной готовности. В связи с этим необходима конкретизация вариантов связей между компонентами. Конструктивной, на наш взгляд, является предложенная схема соотношений информационного, операционального и мотивационного компонентов в деятельности [45].

Если условно обозначить информационный компонент термином «знания» (наличие — З, отсутствие — НЗ), операциональный компонент термином «умения» (наличие — У, отсутствие — НУ), мотивационный компонент термином «хочу» (наличие — Х, отсутствие — НХ), то мы будем иметь восемь случаев их взаимодействия, характеризующих проявления неготовности, предготовности и готовности. Это — З У Х; НЗ У Х; З НУ Х; З У НХ; НЗ НУ Х; З НУ НХ; НЗ У НХ; НЗ НУ НХ.

Готовность характеризует одна формула — З У Х. Предготовность — присутствие в формуле одного элемента неготовности — НЗ У Х; З НУ Х; З У НХ. Неготовность характеризуется присутствием в формуле двух или трех элементов неготовности — НЗ НУ Х; З НУ НХ; НЗ У НХ; НЗ НУ НХ.

Используя круги Венна, можно наглядно смоделировать взаимодействие компонентов профессиональной готовности (рис. 2). При всей своей условности модель позволяет выделить четыре области бинарного взаимодействия. Каждая из них в определенной мере отражает присутствующие в профессиональной деятельности социальные проявления субъекта этой деятельности — ценностные ориентации, уровень притязаний, склонности, предпочтения и потенциальные возможности.

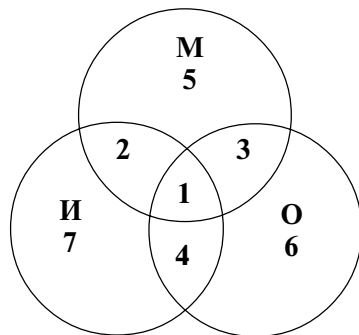


Рис. 2. Схема взаимодействия компонентов профессиональной готовности

Обозначения:

М, О, И — мотивационный, операциональный, информационный компоненты профессиональной готовности;

- 1 — область взаимодействия, определяющая собственно готовность;
- 2 — область бинарного взаимодействия мотивационного и информационного компонентов, которая характеризует ценностные ориентации субъекта профессиональной деятельности;
- 3 — область бинарного взаимодействия мотивационного и операционального компонентов, которая характеризует уровень притязаний субъекта профессиональной деятельности на социально значимый результат;
- 4 — область бинарного взаимодействия операционального и информационного компонентов, которая характеризует профессиональную направленность субъекта деятельности, его склонности и предпочтения;
- 5, 6, 7 — области потенциальных возможностей (мотивационных, операциональных, информационных).

Абсолютное совмещение кругов (с образованием одного круга), исходя из понимания процесса развития, в принципе невозможно. Всегда будут иметь место области не актуализированных возможностей за счет расширения социального опыта, отношений и требований. Однако есть основания полагать, что существуют минимальные и максимальные границы меры профессиональной готовности, что наглядно проявляется в величине рамки совмещения кругов на обсуждаемой модели.

Следует, видимо, присоединиться к мнению [45] о том, что мера готовности — это совокупность качественных константных признаков субъекта, определяющих полноту, адекватность, эффективность его профессиональной деятельности. Минимальная граница готовности отражает критический уровень качества деятельности, когда снижение его приведет к тому, что готовность не проявится, не состоится. Максимальная граница характеризует идеальное (должное, возможное) качество деятельности.

Средние величины качественных признаков субъекта, осуществляющего профессиональную деятельность, определяют норму профессиональной готовности. Она подвижна (в зависимости от социальных требований и развития образования) в границах меры и является отражением социально требуемого по минимуму качества деятельности.

Выход за рамки этого минимума исключает возможность проявления всех или отдельных компонентов в составе целого. Верхняя граница нормы всегда ниже максимальной границы меры, так как норма детерминирована настоящим и ориентирована на сущее (что есть), а мера детерминирована будущим и ориентирована на возможное (что должно быть).

Обсуждение сущности меры и нормы готовности в связи с ее моделированием приводит к необходимости введения уровневой дифференциации, которая позволяет обозначить нормативный масштаб отношений соответствия между требованиями качества деятельности и проявлениями готовности.

Утверждается, что человек осуществляет свою деятельность в соответствии с внешней целесообразностью и внутренней целеустремленностью [26, 45, 102]. Соотношение внутренней и внешней целенаправленности приводит в действие механизм формирования индивидуально-личностного отношения к объективной реальности [102]. На основе этого формируются характеристики деятельности, обозначаемые как активная и пассивная.

Отсюда выделяют репродуктивный (воспроизводящий) и продуктивный (творческий) уровни обеспечения деятельности. Эти уровни являются отражением соответственно минимального и максимального взаимодействия компонентов готовности. Между репродуктивным и творческим уровнями существует определенная взаимосвязь, обеспечение которой возможно через промежуточный уровень.

С учетом отмеченного следует определить базовую дифференциацию уровней взаимодействия компонентов профессиональной готовности педагога таким образом: критический уровень (минимально возможный), переходный (промежуточный), оптимальный (максимально желаемый). Базовая иерархия выделенных уровней существует в любой сфере деятельности и служит основанием для процедуры диагностирования.

Определение указанных уровней для каждого компонента готовности позволяет смоделировать и определить количество взаимодействий, используя матричный анализ. В этом случае взаимодействия могут быть развернуты в системе координат, где по оси ординат выделяются уровни компонентов, а по оси абсцисс — сами компоненты (информационный, операциональный, мотивационный). По своим проявлениям компоненты могут находиться на одном из четырех уровней: неготовности, первом (критический), втором (промежуточный), третьем (творческий).

Уровень неготовности комментариев не требует. Первый уровень характеризуется деятельностью воспроизводящего, стандартного типа, по образцу. Этот уровень позволяет воспроизводить профессиональную деятельность на критических значениях ее качества. Определяющим признаком второго уровня является вариативное воспроизведение базовых алгоритмов деятельности в разнообразных условиях, то есть их адаптация на основе индивидуаль-

ных проявлений свойств субъекта профессиональной деятельности. Третий уровень характеризуется возможностями не столько воспроизводства, сколько творчества, самостоятельности. Этот уровень является эталонным. Первый и третий уровни проявления компонентов готовности относительно уровня развития общественных отношений. Второй уровень произведен от первого и третьего.

Сочетания компонентов готовности по уровню их проявления в деятельности (в системе обсуждаемых координат) позволяет определить число взаимодействий — 64. Но поскольку любая деятельность всегда мотивирована, то ситуация отсутствия мотивации (нулевой уровень) не наблюдается. Отсюда число взаимодействий понижается до 48.

Взаимодействия нулевых уровней операционального (О) и информационного (И) компонентов с мотивационным (М) первого, второго, третьего уровней определяют состояние неготовности. Их три:  $I_0 O_0 M_1$ ;  $I_0 O_0 M_2$ ;  $I_0 O_0 M_3$ .

Взаимодействия с участием одного компонента с нулевым уровнем (кроме мотивационного) определяют состояние подготовности. Таких проявлений 18. Все другие взаимодействия характеризуют меру готовности — большую или меньшую. Всего моделируется 27 проявлений готовности, максимальным из которых является сочетание  $I_3 O_3 M_3$ , отражающее уровень профессионального мастерства, эталонного качества профессиональной готовности.

Взаимодействие компонентов может быть оптимальным при условии совместности их уровней в пределах близлежащих. Например, первого с первым и вторым, второго со вторым и третьим, но не первого с третьим. Разделенность уровней компонентов затрудняет формирование и проявление профессиональной готовности. Кроме того, поскольку функционирование системы означает включение ее компонентов в совместный процесс, он может иметь оптимальные результаты только при условии совместности их качественных и количественных характеристик. Это обстоятельство следует учитывать при диагностировании результатов профессиональной подготовки и профессиональной деятельности.

Таким образом, предлагаемая теоретическая модель системы взаимодействий (структуры) компонентов профессиональной готовности с выделением состояний неготовности, подготовности и готовности (трех уровней) позволяет смоделировать их проявления. Практическая реализация модели состоит в определении качественных характеристик каждого уровня применительно к каждому компоненту.

Это дает возможность ранжирования структур профессиональ-



ной готовности и их описания (оценивания) в пределах уровней готовности, предготовности и неготовности. На этой основе появляется возможность диагностирования, определения направлений формирования, прогнозирования профессиональной готовности.

Следует отметить, что точность ранжирования может быть усилена за счет введения промежуточных уровней: между нулевым и первым, между первым и вторым и т. д. Тогда число уровней возрастет до 7. Однако возрастет и число возможных взаимодействий компонентов с 60 до 340, что сделает более громоздким процесс ранжирования.

Видимо, число уровней следует определять исходя из критериев необходимости и достаточности. Уменьшение числа взаимодействий компонентов готовности возможно за счет игнорирования сочетаний в пределах состояний неготовности и предготовности. Однако подобная усеченность не обеспечит в должной мере потребности обозначения формирующихся взаимодействий (например, у обучающихся различных категорий). Есть основание полагать, что предлагаемая теоретическая модель структуры профессиональной готовности может служить базой в разработке методик ее измерения.

---



### 3.1. ХАРАКТЕРИСТИКА ПОДХОДОВ В ОЦЕНИВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА

**И**змерение показателей профессиональной деятельности и профессиональной готовности является необходимым аспектом познания с целью управления. Результаты измерения позволяют на основе выявления их меры определять степень удовлетворения социальных и личных потребностей в осуществлении профессиональной деятельности, полноту реализации потенциала специалиста, пути регуляции возможностей, а также предполагать результаты развития и устанавливать векторы управления. В той или иной степени все эти вопросы диагностирования и прогнозирования находились и находятся в поле зрения исследователей и практиков в различных областях педагогической деятельности. Идея о возможности характеризовать профессиональную деятельность различного качества условными количественными единицами была высказана сравнительно давно. Тем не менее нельзя утверждать, что к насто-

ящему времени она реализована теоретически основательно и практически технологично. Подтверждением тому является наличие разнообразных подходов к решению принципиально важных вопросов с позиций теории измерения — что измерять (выбор объекта измерения) и как измерять (выбор единиц измерения и шкал оценивания). Сложность и нерешенность этих вопросов прямо или косвенно отмечается в целом ряде психолого-педагогических исследований [15, 76, 84, 88].

Применительно к проблеме измерения профессиональной готовности специалиста в качестве объектов измерения выделяются суммарные результаты профессиональной деятельности, компоненты деятельности, отдельные действия, наличие и проявление личностных качеств. Лишь в последнее время в связи с попытками реализации системного подхода в качестве объекта измерения была выделена профессиональная готовность как интегративная целостность [27, 109, 111, 112, 113].

Измерение и оценивание профессиональной готовности и ее составляющих, как показывает анализ публикаций по этому поводу, производится посредством качественного (вербального) или количественного (формального) способов. В процессе вербального анализа используется шкала наименований. В соответствии с ней выделяются и терминологически обозначаются признаки качества явления.

Например, по отношению к знаниям выделяются и обозначаются такие качественные признаки, как полнота, глубина, конкретность, прочность, системность и некоторые другие. По отношению к умениям, традиционно приоритетному компоненту в изучении профессиональной готовности, используется достаточно объемный и разнообразный перечень качественных признаков для их характеристики.

Обобщение этих признаков, представленных в различных публикациях, позволяет ориентироваться на следующие характеристики: степень реализации возможностей субъекта деятельности, учет условий профессиональной деятельности, вариативность действий, последовательность действий, своевременность, точность, полнота, результативность действий педагога и некоторые другие. На наш взгляд, приведенный примерный перечень признаков, выделяемых в качестве объектов измерения профессиональной готовности педагога, методологически не отработан.

В первую очередь, следует отметить смешение первичных (родовых) и вторичных (производных), атрибутивных и комплексных, элементных и агрегированных значений. С точки зрения сис-

темного подхода такое положение можно характеризовать как нарушение интервала взаимодействия с изучаемым объектом, что приводит к пересечению свойств и их произвольному толкованию.

При качественном анализе, с учетом требований квалиметрии, необходима разработка так называемого дерева признаков, свойств и значений, характеризующих профессиональную готовность педагога. Это обеспечит упорядочение качественных (описательных) признаков, их всестороннее и унифицированное изучение, создаст предпосылки для количественного анализа и синтеза, то есть измерения качественных признаков по составляющим и интегративно.

На уровне качественного (описательного) анализа явлений истинность суждений опирается на правдоподобные рассуждения по правилам логики на основе субъектного опыта (индивидуального или коллективного) деятельности. При всей своей неоспоримости такой анализ не позволяет получить информацию в связи с необходимостью абсолютной оценки уровня (сколько единиц) и его динамики (на сколько единиц). Поэтому естественны поиски количественных оснований в оценивании уровня профессиональной готовности педагога и ее компонентов.

В психолого-педагогических исследованиях для обеспечения количественного анализа деятельности (готовности) используются три принципиальных способа оценивания: на основе оценочных суждений, критериально-ориентировочные тесты и выявление ресурсных затрат. Первые два способа имеют достаточно много вариантов, которые появляются в связи с использованием различных метрических шкал, особенностями объекта измерения и характером оценивания (самооценка, экспертная оценка, комплексная). Третий способ оценивания базируется на учете ресурсных затрат в процессе выполнения профессиональных действий — длительности, частоты, соотношения, количества операций.

Способ измерения на основе оценочных суждений предполагает ранжирование по уровням. Количество и наименование выделяемых в разных исследованиях уровней достаточно разнообразно. Однако все они базируются на традиционно выделяемых трех уровнях — низкий, средний, высокий и их промежуточные значения. Для количественного выражения уровней используются шкалы на основе 3, 5, 7, 10, 12-балльной оценки. Сочетание выбора числа уровней и шкалы балльной оценки создает многообразие вариантов данного способа.

Разработка способа измерения связана с выделением объекта, измеряемых в нем признаков, формулировкой оценочных суждений, количественным обозначением каждого из ранжируемых уров-

ней в пределах выбранной шкалы баллов. Примером разработки способа оценочных суждений может служить исследование И. П. Раченко [88], являющееся одним из первых в сфере педагогики. Фрагмент подобной оценочной шкалы представлен в таблице 4.

Таблица 4

**Оценка уровня организации труда педагога  
по параметру «учет и контроль» (по И. П. Раченко)**

Наименование уровней	Оценка (баллы)	Оценочные суждения
Недопустимый	0—0,3	Не отвечает требованиям
Критический	0,31—0,5	Бессистемные
Допустимый	0,51—0,8	Не всегда обоснованны
Оптимальный	0,81—1,0	Системные и обоснованные

Дальнейшее развитие этот способ получил в целом ряде исследований. К основным трудностям его следует отнести следующие проявления: во-первых, обоснование необходимости и достаточности выбора признаков объекта для оценивания; во-вторых, формулировку оценочных суждений по критериям однозначности и существенности; в-третьих, определение интегральных значений измерения объекта по критериям весомости измеряемых признаков.

Зачастую подобные трудности преодолеваются частично или не преодолеваются вовсе, что приводит к произвольности выбора измеряемых признаков, субъективизму в формулировках суждений и в ранжировании оценок. К подобному заключению можно прийти, анализируя целый ряд работ, посвященных этой проблеме [67, 76, 110, 126].

Одним из вариантов способа количественного измерения на основе метода оценочных суждений являются ипсативные (*ipse* — лат. «сам») методики, связанные с использованием самооценок. Несмотря на распространенность ипсативных методик в оценивании уровня профессиональной деятельности, полученные с их помощью результаты воспринимаются достаточно критически. Прежде всего, потому, что оценки разными людьми одного и того же признака невозможно соизмерить, так как они носят субъективный характер. На этом основании усматривается ограниченная возможность применения статистики в обработке материалов, полученных с помощью таких методик. Тем не менее следует при-

знать, что приблизительная оценка все-таки лучше, чем ее отсутствие.

Попытки объективизировать методы оценивания профессиональной деятельности педагога связаны также с разработкой критериально-ориентировочных тестов. К основным недостаткам такого тестирования следует отнести неоднородность получаемых показателей и трудности в разработке идентификаторов (содержания ответов). Эти недостатки не исключают влияния субъективизма и затрудняют получение интегральных оценок.

Одним из способов количественной оценки профессиональной деятельности педагога может быть также выявление ресурсных затрат в деятельности. Например, определяется количество действий и их продолжительность в процессе профессиональной деятельности [46] или число мероприятий (за неделю, месяц, год), количество внедренных новаций, динамика показателей, характеризующих результаты деятельности педагога или затраты времени для достижения результата [12].

Ресурсный подход в оценивании профессиональной деятельности педагога может использоваться наряду с другими подходами. Достоинством его является возможность определения количественных показателей. Однако следует согласиться с мнением о том, что приложение теории измерения в педагогике не достигло необходимого уровня развития, так как не отработаны необходимые для этого методологические основания. Это препятствует формализации, расчету показателей.

Вполне обоснованными представляются попытки комплексного подхода к оцениванию профессиональной деятельности педагога. Показательной в этом отношении является предложенная система анализа учебной коммуникации [68], апробированная в целом ряде исследований. Данная система, по мнению их авторов, позволяет осуществить анализ профессиональных действий учителя с выявлением детерминаций, доминант, взаимодействий, то есть дает возможность оценить не только результат профессиональной деятельности, но и способ его достижения и установить между ними меру отношений.

Система анализа учебной коммуникации предполагает следующее. Обозначаются десять коммуникативных отношений (категорий), каждому из которых присваивается порядковый номер от первого до десятого. С первого по седьмой номер отношения характеризуют коммуникативную деятельность учителя: 1 — учет настроения учеников; 2 — реакция учителя (похвала, согласие, шутка); 3 — активизация мыслительной деятельности обучающихся; 4 — оцени-

вание результатов их деятельности; 5 — изложение материала; 6 — указания, распоряжения учителя; 7 — коррекция учебной и обучающей деятельности. Деятельность обучающихся характеризуют три отношения: 8 — ответ по вызову; 9 — ответ по собственной инициативе; 10 — пауза, шум, нарушение дисциплины.

В процессе наблюдения фиксируются действия учителя и учеников с помощью цифровой записи в пределах выделенных отношений. Приводим вербальное и цифровое описание фрагмента урока, представленное авторами системы в качестве примера, отражающего коммуникативные действия на уроке математики в начальной школе.

Таблица 5

**Анализ учебной коммуникации с помощью цифровой записи**

Субъект взаимодействия	Взаимодействие	Цифровое обозначение
Учитель	Решить пример: $9+6$	6
Учитель	Кто решит?	4
	Тишина, пауза	10
Учитель	Иванов	6
Ученик	$9+6 = 12$	8
Учитель	Внимательней	4
	Пауза	10
Учитель	Как ты решал?	4
	Пауза	10
Учитель	Как нужно считать?	4
Ученик	Сначала нужно...	8
Учитель	Хорошо, можно и так...	2

Полученные цифровые обозначения коммуникативных отношений поэтапно оформляются для обеспечения анализа. Вначале цифры последовательно объединяются попарно. При этом последняя цифра предыдущей пары становится первой в последующей. В приводимом фрагменте урока получаются следующие пары: 64, 41, 06, 68, 84, 41, 04, 41, 04, 48, 82. Полученные пары цифр вводятся в матрицу интеракций (взаимодействий), которая представлена в соответствии с рассматриваемым примером в таблице 6. Причем первая цифра в паре указывает на горизонталь в ней, а вторая — на

вертикаль. Подсчитывается количество единиц взаимодействия каждого отношения по вертикали и горизонтали.

Цифры по горизонтали характеризуют объем и направленность деятельности ученика, по вертикали — учителя. Анализируя пятиминутные интервалы урока, устанавливают динамику объема и направленности учебной коммуникации, а также параметры показателей за отдельный урок, серию уроков. Хотя приводимый пример характеризует коммуникативные отношения фрагмента урока математики, он достаточно показателен для понимания сущности методики.

Обработка первичных записей должна производиться с использованием автоматизированных систем для последующей обработки на компьютере. Система учебной коммуникации не лишена недостатков. В частности, прослеживается явная подгонка базового состава коммуникативных отношений под десятичную систему; не приводится каких-либо обоснований выделения именно этого состава по критериям необходимости и достаточности. Кроме того, методика достаточно трудоемка по сбору материала и его вводу в компьютер. Тем не менее идея системы количественного анализа учебной коммуникации на основе учета не только результата профессиональной деятельности, но и процесса его достижения заслуживает внимания.

Таблица 6

**Матрица интеракций коммуникативных отношений  
фрагмента урока математики  
(по примеру)**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
1				+++						
2								+		
3										
4						+		+		++
5										
6										+
7										
8				+		+				
9										
0										



Описанная выше система ориентирована на использование современных средств обработки получаемой информации. При этом доля субъективизма в процессе получения данных и их обработки сведена к минимуму. Рассмотренная система анализа учебной коммуникации получила широкое распространение за рубежом. У нас она не используется, видимо, не столько из-за своих недостатков, сколько из-за технического обеспечения исследований.

Комплексный подход к количественной оценке мастерства учителя был предложен в исследовании В. П. Беспалько [15]. Показатель дидактического мастерства педагога (ПДМ) в нем высчитывается по формуле:

$$\text{ПДМ} = \text{Су} + \text{Эу} + \text{Оу} + \text{Мд}, \text{ где}$$

Су — средняя успеваемость учеников,  
Эу — эффективность учебного процесса,  
Оу — отношение учеников к предмету,  
Мд — методическая деятельность учителя.

Определение «Су» затруднений не вызывает. «Эу» рассчитывается по формуле:  $\text{Эу} = \text{мт}:\text{МТ}$  (м — число учеников, включенных в обучающую деятельность, т — реальные затраты времени, М — общее число учеников в классе, Т — расчетное время реализации учебных целей). «Оу» определяется с помощью анкетирования (в процентах). «Мд» вычисляется отношением количества методических разработок данного педагога к среднему их количеству на одного учителя в данном учебном заведении.

При общем позитивном отношении к идее комплексного подхода следует, тем не менее, отметить его недостатки: громоздкость расчетов, уравнивание значений выделенных в формуле признаков.

Таким образом, сделанный выше анализ позволяет предположить, что решение проблемы оценивания профессиональной деятельности педагога, несмотря на актуальность и многочисленные попытки, не достигло уровня теоретически основательных и практически конструктивных предложений. Однако наличие конструктивных идей для производства такого действия имеется.

Реализация имеющихся возможностей затруднена рядом обстоятельств. Во-первых, неотработанностью перехода от суммарной к интегральной оценке с учетом вклада измеряемых компонентов. Во-вторых, отсутствием обоснованных и унифицированных представлений о структуре готовности. В-третьих, неточностью представлений о результатах профессиональной деятельности педагога.

Очевиден факт того, что необходима разработка подхода, который позволил бы уменьшить неопределенность выбора измеряемых признаков и расчетных манипуляций с ними, обеспечил унификацию процедур оценивания и относительную независимость этих процедур от субъекта измерения.

Характеризуя подходы в решении вопроса «как измерять?», исходя из анализа имеющихся данных, следует выделить следующее. Первое, исторически сложился приоритет моноаспектного оценивания профессиональной готовности в связи с формулой ЗУН (Знания, Умения, Навыки). При этом преимущественное внимание уделяется разработке способов оценивания профессиональных умений. Второе, способы оценивания профессиональной готовности педагога не лишены субъективизма, так как опираются на такие варианты получения информации (экспертная оценка, самооценка, анкетирование), где субъективные факторы психологического и социального характера существенно сказываются на результатах измерения.

В оценивании профессиональной готовности педагога все еще преобладает качественный, описательный подход, который не учитывает в должной мере объективные требования квалиметрии. Это приводит к нарушению интервала взаимодействия с объектом измерения, что проявляется в недостаточной информативности и надежности методик.

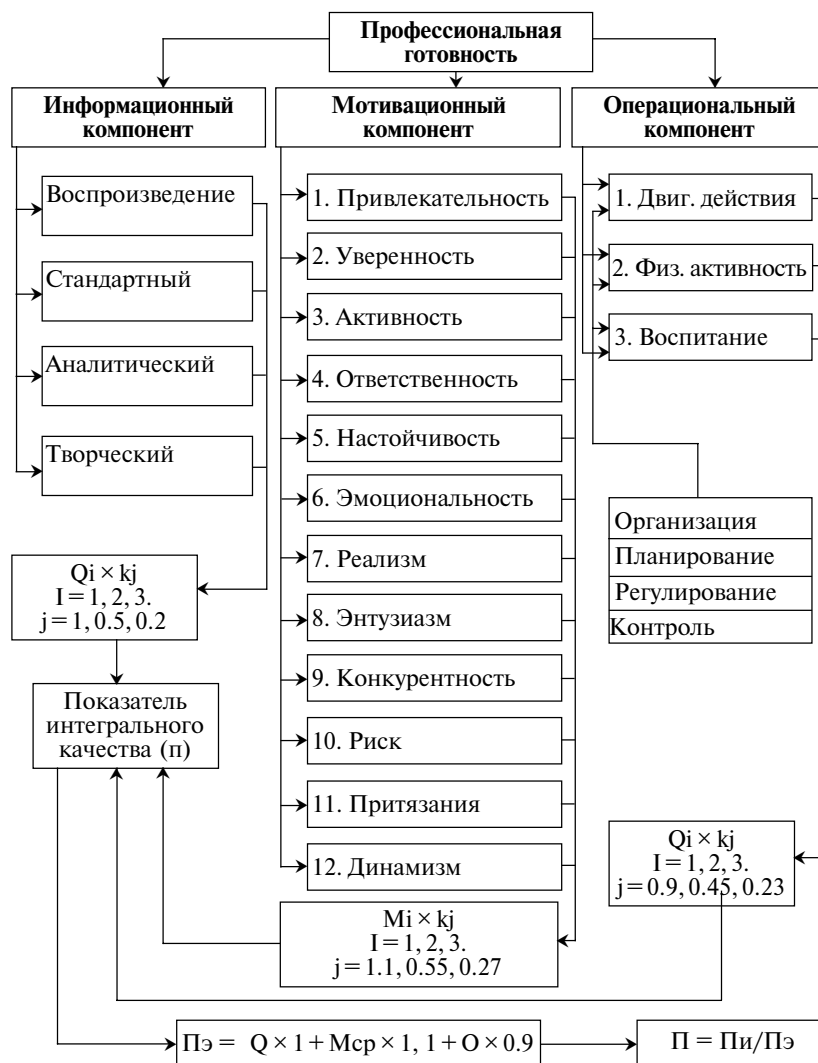
С учетом всего отмеченного выше первоочередной задачей в обеспечении качественного анализа представляется разработка так называемого дерева признаков, свойств и значений измеряемого объекта.

При всей неоспоримой необходимости качественный анализ не может дать достаточной информации при ответах на ряд вопросов, существенно важных для теории и практики оценивания профессиональной готовности: сколько, на сколько и т. п. Такая возможность появляется только в условиях количественного анализа показателей.

В психолого-педагогических исследованиях для обеспечения количественного анализа готовности используются, как правило, три варианта оценивания (оценочные суждения, критериально-ориентировочный, ресурсный). Каждый из этих вариантов имеет позитивные и негативные моменты. Анализ количественных подходов в оценивании профессиональной готовности педагога показывает, что приложение теории измерения в педагогике не достигло необходимого уровня реализации.

### 3.2. ТЕХНОЛОГИЯ ОЦЕНИВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА

В данном разделе представлены материалы, конкретизирующие подходы в оценивании профессиональной готовности педагога.



Р и с. 3. Оценивание профессиональной готовности педагога физической культуры

На рисунке 3 представлена общая схема оценивания профессиональной готовности педагога физической культуры, разработанная нами. На наш взгляд, данная схема при соответствующей трансформации может быть использована для любой педагогической специальности. Поскольку в структуре готовности выделяются три компонента (информационный, операциональный, мотивационный), постольку можно предположить целесообразность поочередного представления информации касательно оценивания каждого компонента и готовности в целом.

Предлагаемые подходы являются отражением опыта исследований, проводимых в данном направлении как у нас в стране, так и за рубежом. Их концептуальное построение базируется на методе научной редукции, а обоснованность — на методах статистической обработки (надежность, информативность) и экспериментальной проверки.

### 3.2.1. Оценивание информационного компонента готовности

**В** определении объекта измерения информационного компонента готовности (знаний) прежде всего следует обозначить его границы. Последние охватывают четыре области человеческих знаний — обществознание, естествознание, технознание, человекознание. Следуя общетеоретическим представлениям, в пределах этих областей можно выделить методологические, общие и профессиональные знания [44].

Поскольку в профессиональных знаниях проявляются методологические и общие знания, а также имея в виду необходимость сокращения объема процедуры оценивания, видимо, есть смысл сосредоточить внимание на оценивании профессиональных знаний. Таков концептуальный подход к оцениванию знаний педагога, который может быть ориентиром для любой специальности. Однако необходима конкретизация общетеоретических позиций. Рассмотрим возможность осуществления этой процедуры на примере оценивания знаний педагога физической культуры.

С учетом ориентации на области знаний, в профессиональной деятельности в сфере физической культуры можно определить в качестве содержательного основания оценивания информационного компонента профессиональной готовности следующие предметы: физиология физического воспитания, теория физической культуры, гигиена физических упражнений, гимнастика. Данные области знаний отражают содержание естествознания и человекознания. Таким образом, определены в качестве объекта измерения

указанные области знаний применительно к профессиональной деятельности педагога физической культуры.

Следующий шаг — определение состава оцениваемых признаков. Существует достаточно много признаков, характеризующих знания: полнота, глубина, конкретность, обобщенность, системность, прочность, объем, осознанность, гибкость, уровень. Исследование всех признаков делает процедуру измерения нереальной. Встает задача выбора признаков из числа возможных.

В определении состава признаков, характеризующих знания, будет разумно опереться на ряд исследований [15, 16, 17, 38], в которых акцентируется внимание на таких показателях, как полнота и уровень знаний. Отмеченные признаки являются достаточными и необходимыми признаками, поскольку, несмотря на их малочисленность, в результате их применения не теряется степень адекватности в характеристике измеряемого объекта.

Относительным показателем полноты знаний является их демонстрация по всему набору тестовых заданий в соответствии с выделенными выше учебными предметами. Относительным показателем глубины знаний служит демонстрация их по уровням — воспроизведения, оперирования, а также аналитическому и творческому [15, 35]. Таким образом, в объекте оценивания знаний следует выделить признаки полноты и уровня, определяемые по базовым областям профессиональных знаний. Оценив эти признаки, можно достаточно объективно охарактеризовать информационный компонент профессиональной готовности педагога.

Технология оценивания знаний предполагает определенный алгоритм построения системы измерений и ее обеспечения. Первым шагом является разработка тестовых заданий в соответствии с четырьмя уровнями их проявления. Тестовое задание включает двадцать вопросов (по пять вопросов для каждого уровня). Количество правильных ответов определяет оценочный балл по каждому уровню. Это позволяет вычислить интегральный показатель знаний (ИПЗ) по формуле:

$$\text{ИПЗ} = (E R_k X_k): 4, \text{ где}$$

$E$  — знак суммы,  $R_k$  — коэффициенты весомости,  $X_k$  — количество правильных ответов по уровням.

Коэффициенты весомости для каждого уровня определены расчетным путем (К. Денек) и имеют свое выражение для каждого количества правильных ответов. При определении факта положительного ответа на отдельно взятый вопрос мы исходим из того, что функционирование системы (в нашем случае знаний) возмож-

но на уровне 50 % несоответствия эталону характеризующих показателей (идентификатору).

В качестве таких характеризующих показателей были определены смысловые элементы содержания ответа. Например, в ответе на задание «Дать определение физического воспитания» смысловыми элементами являются (используемые в определении) педагогический процесс, направление обучения движениям, направление развития двигательных качеств. В данном случае идентификатор содержит три смысловых элемента. Если в ответе респондента присутствует половина и более смысловых элементов идентификатора, то ответ признается правильным.

Обозначим первый уровень проявления знаний как уровень знания фактов (Ф), второй уровень — как уровень стандартного оперирования знаниями (СО), третий уровень — как уровень аналитико-синтетический (А-С), четвертый — как уровень творческий (Т).

В таблице 7 представлены значения коэффициентов весомости для каждого из этих уровней в зависимости от числа правильных ответов на вопросы в пределах уровней. Коэффициенты рассчитаны экспериментально с учетом экспертных оценок. Для пользования таблицей необходимо соотнести количество правильных ответов по уровням. Например, на уровне воспроизведения фактов (Ф) зафиксировано три правильных ответа. По таблице находим, что коэффициент весомости равен в данном случае 0,9. Умножаем 3 на 0,9, получаем оценку, равную 2,7 балла. Таким же образом высчитываются оценки за ответы по другим уровням. Полученные оценки по каждому уровню суммируются.

Таблица 7

**Коэффициенты весомости по уровням знаний при их оценивании**

Количество правильных ответов	Уровни знаний			
	Ф	СО	А-С	Т
Один	0,3	0,44	0,66	1,0
Два	0,6	0,88	1,32	2,0
Три	0,9	1,32	1,98	3,0
Четыре	1,2	1,76	2,64	4,0
Пять	1,5	2,2	3,3	5,0

Сумма баллов характеризует интегральный показатель знаний (ИПЗ) для каждого из используемых в тестировании учебных пред-

метов. Этот обобщенный показатель ранжируется по уровням, исходя из его номинала (табл. 8).

Экспериментальная проверка показала, что между ИПЗ разных областей знаний, обеспечивающих профессиональную деятельность, существует достаточно тесная корреляционная зависимость. Коэффициент корреляции находится в пределах 0,6—0,8. На этом основании появляется возможность ограничиться оценением знаний только по базовым (с точки зрения обеспечения профессиональной деятельности) областям. В качестве примера (Приложение 1) приводится одно из тестовых заданий для оценивания информационного компонента профессиональной готовности преподавателя физической культуры в области знаний по теории и методике физического воспитания.

Таблица 8

**Уровни интегрального показателя знаний и их оценка в баллах**

Уровни	Оценка в баллах
Недопустимый ( $I_0$ )	Менее 3,5
Критический ( $I_1$ )	3,5—5,3
Переходный ( $I_2$ )	5,4—6,7
Оптимальный ( $I_3$ )	Более 6,7

**3.2.2. Оценивание мотивационного компонента готовности педагога**

**Д**екомпозиция мотивационного компонента профессиональной готовности ориентирует в выборе объектов оценивания. Этот перечень включает потребности, мотивы, ценностные ориентации со всеми характеризующими их признаками. Идеальным вариантом выбора объекта оценивания является использование их полного состава.

Однако, как отмечается в исследованиях многих авторов, в этом нет необходимости, во-первых, благодаря наличию отношений производности всех признаков от потребностей; во-вторых, из-за проявления взаимосвязи признаков на основе дублирования и производности; в-третьих, из-за важности оптимизации процедуры оценивания по критерию минимизации объема операций.

Несмотря на всеобщее признание приоритетности потребностей по отношению к другим составляющим мотивационной сферы человека, наибольшее внимание исследователей направлено на

оценивание мотивов и мотивации. Подобная тенденция, видимо, является объективным отражением лучших (по надежности и валидности) возможностей их оценивания по сравнению с потребностями. Немаловажным является тот факт, что мотивы и мотивация занимают ведущее место в структуре личности, а представления об их уровне и динамике изменений используются для объяснения механизмов поведения.

Мотивация любой деятельности потенциально обусловлена рядом каузальных (причинно-следственных) отношений. Анализ имеющихся по этому поводу данных показал, что выделяются базовые блоки мотивации, которые по разному обозначаются разными авторами. Так, в работах зарубежных исследователей рассматриваются такие факторы, как активность в достижении, трудность целей, стабильность субъектной локализации контроля, контактность [70, 86].

В публикациях отечественных авторов выделяются проявления мотивации по целям деятельности, по видам социальной направленности, по типу отношений к стимулированию, по типу трудовой ориентации, по мере социализации личности, по ценностным ориентациям, по уровню притязаний, по трудовой активности [45, 86, 95].

Содержание мотивации, по мнению целого ряда исследователей, характеризует не столько предмет потребностей, сколько субъекта, испытывающего эту потребность. В мотивации достаточно полно отражаются ценностные ориентации, установки субъекта деятельности. Отмеченные обстоятельства и определили нашу ориентацию на оценивание мотивации как базового характеризующего признака мотивационного компонента профессиональной готовности.

Известно [56, 86, 95], что в содержании мотива можно выделить нечто специфическое, индивидуальное, ситуативное и нечто устойчивое по своей предметной сущности. Такие мотивы с относительно устойчивым предметным содержанием (в отличие от мотивов, имеющих узкоспецифическое содержание) получили название «обобщенные». Они выступают в роли устойчивых атрибутов личности. При взаимодействии с ситуационными детерминантами проявляется «сила» обобщенных мотивов — их актуализация или подавление. Это и выделяется в качестве оцениваемого показателя.

Стандартизация ситуации позволяет определить различие в уровне мотивации на основе индекса силы проявления [86]. Анализ отечественных и зарубежных источников, который представлен в



одной из обобщающих публикаций [86], позволил выявить набор критериев, по которым выносятся суждения о характеристике этого индекса.

Таких критериев, используемых в разных подходах, 26. Не видя необходимости их описания, следует, видимо, выделить наиболее типичные по части выбора и высокой валидности методик, ориентирующихся на них.

К таким критериям относятся:

- ◀ личная оценка представлений о причинах (особенностях) поведения;
- ◀ величина искажения выбора суждений (объекта перцепции) под влиянием мотивационных тенденций (соревновательных, нейтральных);
- ◀ выявление зоны целевых ориентаций, адекватных мотиву;
- ◀ выявление системы побудительных ценностей выбора суждений;
- ◀ проявление мотивов в воображении (контент-анализ).

Представление критериев необходимо для обоснования их использования в разработке концепции оценивания мотивации как характеризующего проявления мотивационного компонента профессиональной готовности.

Использование этих критериев предопределило появление разнообразных подходов в оценивании мотивации. В условиях, когда сущность мотивационной сферы человека не является предметом исследования автора, должна осуществляться ориентация не на разработку оригинальной авторской методики, а на выбор их из числа имеющихся, в крайнем случае комплексации нескольких из них.

Для обоснования выбора важно представление методик. Весь набор методик следует дифференцировать на два типа: респондентные и оперантные [86]. Первые основываются на различных вариантах опроса (прямого, анкетного). Вторые базируются на вербальном анализе какой-либо наглядно воспринимаемой ситуации — фото, рисунок, чертеж, предмет. Как те, так и другие типы методик оценивания мотивации имеют свои преимущества и свои недостатки.

Наиболее распространенными методиками оценивания мотивации респондентного типа являются:

- ◀ анкетирование или устный опрос; существенные недостатки такого подхода состоят в фальсификации (сознательной или несознательной) на основе стремления к социально одобряемым ответам, несоответствие выбора и поведения (слова и дела);
- ◀ личностные опросники (основаны на выборе из предлагае-

мого набора утверждений, касающихся поведенческих реакций); их основной недостаток связан с действием факторов социальной желательности и защитной мотивации выбора (выбор средних значений).

Оперантные (проектные) подходы построены на оценивании продуктов воображения и фантазии при анализе наглядно или вербально представляемых ситуаций. Наглядное представление предполагает описание картинок, фото, чертежей. Вербальное предполагает задание закончить какое-либо предложение по его предлагаемому началу. При этом в оценивании ориентируются на расхождения фиксируемого анализа с эталонным (экспертным) идентификатором. К негативным моментам такого подхода относятся трудность валидации, недостаточную надежность, влияние личности исследователя и мотивирующей ситуации (соревновательной или нейтральной).

Выбор подхода в оценивании зависит от того, какой аспект мотивации рассматривается. Среди аспектов проявления мотивации наибольшее распространение (особенно за рубежом) получила мотивация достижения [86]. Это связано с научной обоснованностью предлагаемых методик, которую обеспечивают стандартизация процедуры оценивания и (что наиболее важно) стандартизация процедуры анализа получаемых результатов.

В мировой практике диагностирования мотивации достижения наметилась тенденция комплексации подходов респондентного и оперантного типа. Видимо, это является попыткой нивелирования их недостатков и интеграции достоинств. В этом случае ориентируются на опросники, в которых выбор или представление суждений проектируют стратегию поведения респондента. С этой целью для опросников подбираются суждения, в которых достаточно и необходимо отражаются те или иные индивидуальные особенности респондента в связи с его ориентациями на достижение.

Анализ используемых суждений (по критериям валидности, надежности) с применением методов математического моделирования позволил определить их базовый состав [86]. Он включает: привлекательность (непривлекательность) ситуации достижения, уверенность (неуверенность) в успешности исхода деятельности, активность (пассивность) поиска информации для характеристики меры своего успеха, готовность (неготовность) принять ответственность и проявить решительность в ситуациях неопределенности, настойчивость (равнодушие) в стремлении к достижению цели, удовлетворение от преодоления повышенных (пониженных) трудностей, желание выполнять только реальную (любую) цель неза-

висимо от ее трудности, сверхсложные (или простые) задачи не вызывают энтузиазма, не теряются (теряются) в ситуации соревновательности, стремление к риску (осторожность) и степень обоснованности рисков, уровень притязаний, уровень притязаний повышаю (понижаю) после успеха (неуспеха).

Видимо, указанные суждения могут лечь в основу разработки любого опросника для выявления уровня мотивации достижения. В конкретизации содержательной сущности такого опросника следует руководствоваться прежде всего принципом диапазона применимости. Этот принцип требует определения числа суждений в диапазоне «минимум — максимум». При наличии в опроснике менее 10 пунктов резко снижается надежность оценивания. При их числе более 20 утомляется респондент.

С учетом отмеченного нами был разработан опросник для оценивания уровня мотивации достижения. Подбор содержания суждений был осуществлен на основе представленных выше ориентаций. Было предположено, что валидность опросника достаточна в связи с тем, что подобное содержательное обеспечение принято в практике исследований. Надежность опросника была проверена экспериментально с нахождением коэффициентов ретестирования и надежности. Выявлены допустимые величины этих показателей (0,6—0,7). В полном объеме опросник представлен в Приложении 2.

Процедура оценивания мотивации достижения на основе данного опросника достаточно проста. Респонденту предлагается выбрать в каждом из двенадцати блоков опросника (см. Приложение 2) один из предлагаемых четырех вариантов суждений. Всего анализируется респондентом сорок восемь вариантов суждений — по четыре в двенадцати блоках.

Выбор первого варианта суждения оценивается пятью баллами, выбор второго — удовлетворительно, выбор третьего — один балл, выбор четвертого — без оценки. В случае колебания выбора между граничащими оценками используются промежуточные (четные) баллы — четыре, два.

Отсутствие суждений с оценкой промежуточными баллами (4,2) в тексте опросника значительно уменьшило объем воспринимаемой информации без потери ее объективности. Полученные по каждому из 12 блоков опросника показатели усредняются с получением среднего значения мотивации достижения.

В соответствии с имеющимися рекомендациями величина среднего показателя может быть ранжирована по уровням с помощью сигмального отклонения ( $\sigma$ ). Средний уровень —  $X \pm 0,56\sigma$  ( $X_2$ ). Вы-

сокий уровень —  $X > 0,56\zeta$  ( $X_3$ ). Низкий уровень —  $X < 0,56\zeta$  ( $X_1$ ). Кроме того, дополнительно (по вычисляемому коэффициенту вариаций) определялся показатель уровня колебаний выбора суждений (П). Высокий уровень ( $П_3$ ) характеризовался разнообразием выбора. Коэффициент вариации находился не менее 30 %. Средний уровень ( $П_2$ ) характеризовался меньшим разнообразием. Коэффициент вариаций был в пределах 10—20 %. Низкий уровень ( $П_1$ ) характеризовался однообразием выбора. Коэффициент вариации был менее 10 %. Соотношения показателей  $X_1, X_2, X_3$  с  $П_1, П_2, П_3$  дают девять их сочетаний, которые можно отранжировать по трем уровням.

Первый уровень включает следующие сочетания:  $П_1X_1, П_2X_1, П_1X_2$ . Эти сочетания являются основанием для оценивания мотивационного компонента профессиональной готовности педагога первого (низкого) уровня ( $М_1$ ). Второй уровень включает сочетания  $П_2X_2, П_3X_1, П_1X_3$  и характеризует мотивационный компонент второго уровня ( $М_2$ ). Третий уровень включает сочетания  $П_3X_2, П_2X_3, П_3X_3$  и характеризует мотивационный компонент третьего уровня ( $М_3$ ).

Полученные на основе самооценок показатели и их ранжирование по уровням, безусловно, нельзя абсолютизировать. Прежде всего, потому, что методика ориентирована не на изучение психических механизмов мотивации, а на решение задач по выявлению уровня мотивационного компонента в обеспечении профессиональной готовности педагога. Исходя из этого, оценивались отношения не между признаками мотивации в целом, а между отдельными характеризующими ими свойствами. Подобная позиция считается целесообразной в условиях изучения так называемых номинальных показателей, которые проявляются в деятельности человека [71].

### 3.2.3. Характеристика подхода в оценивании операционного компонента профессиональной готовности педагога

Определяющим моментом в разработке подходов оценивания операционного компонента профессиональной готовности является тот факт, что он существует только в потоке деятельности и реализуется за счет составляющих его умений и навыков. Не случайно попытки оценить уровень операционного компонента профессиональной готовности педагога базируются на определении меры составляющих его умений и навыков. Однако такие попытки, видимо, следует определять как допустимые, но не достаточно адекватные.

Неадекватность проявляется в стремлении характеризовать целое (операциональный компонент) через его часть (умения). Не отрицая такой возможности, следует подчеркнуть, что одним из условий достижения адекватности оценивания целого по его частям является обоснованный набор таких частей по критериям необходимости и достаточности.

В условиях классификационной неоднозначности типологии умений и их номенклатуры и, как следствие, пересечения свойств и характеристик проявления эта процедура представляется весьма затруднительной и недостаточно отработанной. Кроме того, системный подход в характеристике объекта предполагает оценивание не столько составляющих его компонентов, сколько отношений между ними.

Исходя из этого, становится очевидным, что оценивание операционального компонента профессиональной готовности должно базироваться, прежде всего, на учете взаимодействия (интеграции) умений, а не на локальном выявлении их меры. Подобное взаимодействие, как показывает исследовательский опыт [46], достаточно четко фиксируется в процессе изучения предметных действий.

Однако при наличии громадного числа предметных действий возникает проблема их выбора по критериям достаточности и необходимости. Обычно используется эмпирический подход на основе субъективного восприятия их фактологических проявлений. В итоге предлагаются разнообразные наборы предметных действий, отличающиеся как по количеству, так и по уровню обобщенности характеризующих их признаков. Это позволяет считать проблему выбора состава предметных действий для оценивания операционального компонента профессиональной готовности не отработанной и обуславливает потребность поиска обоснованных и конструктивных решений.

Конструктивным представляется решение, базирующееся на методологически корректной процедуре выделения функций педагогической и управленческой деятельности, которые являются определяющими для деятельности педагога. При этом функции педагогической деятельности следует обозначить как базовые, а функции управленческой — как предметные действия.

Таким образом, можно с достаточным основанием выделить три направления деятельности педагога (функции педагогической деятельности): обучение, образование, воспитание. Каждое направление, имея свой объект деятельности, включает однотипный (в пределах конкретного направления) набор предметных действий,

которые характеризуют процесс реализации функций управленческой деятельности. К ним относятся: организация, планирование, регулирование, контроль и учет. Выделение функций управленческой деятельности соответствует общенаучным представлениям.

Обозначение функций педагогической деятельности требует уточнения в связи с особенностями содержания обучающей и учебной деятельности, в которых они реализуются. Например, учебный предмет «физическая культура» имеет специфическое содержание. Оно определяется двумя общепринятыми базовыми направлениями физического воспитания.

Это, во-первых, формирование способностей двигательной деятельности (двигательных умений и навыков), а во-вторых, развитие двигательных качеств. При данных приоритетах формирование знаний у занимающихся выполняет подчиненную роль (хотя с обязательностью должно иметь место). По существу, знания по предмету «физическая культура» играют не самостоятельную, а прикладную роль. Естественно, их формирование осуществляется по остаточному принципу, но параллельно с формированием способностей двигательной деятельности и развитием двигательных качеств занимающихся.

Отсюда появляется обоснованная возможность спецификации функций педагогической деятельности применительно к педагогу физической культуры. Для него, на наш взгляд, специфическим проявлением функций педагогической деятельности являются функции обучения (формирование способов двигательной деятельности), развития (развитие двигательных качеств) и воспитания (формирование мотивационной сферы у обучаемых применительно к предмету физическая культура).

При этом термин «развитие» используется в узком смысле слова в отличие от широкого толкования, предполагающего реализацию целевой функции на основе интеграции результатов обучения, образования и воспитания, которое используется в философии и социальной педагогике [39,80].

Реализация базовых функций педагогической деятельности педагога есть не что иное, как деятельность педагогического управления. Очевидно, что всякая деятельность предполагает последовательную реализацию ряда действий (операций, процедур), которые начинаются с определения цели и завершаются каким-то результатом.

Достижение последнего осуществляется в процессе деятельности с использованием определенных средств. Исходя из этого, в

качестве базовых структурных элементов действий следует выделить цель, средства, процесс, результат. Между ними существуют определенные соотношения, которые характеризуют функции управления.

Соотношение «цель — процесс» определяет функцию «организация», то есть упорядочение действий в пространстве и времени. Соотношение «цель — средства» коррелирует функцию «планирование» — распределение целей и средств для их реализации в пространстве (последовательность) и времени (продолжительность). Соотношения «средства — результат» и «средства — процесс» определяют функцию «регулирование», то есть субординацию, координацию, коррекцию действий. Соотношения «цель — результат» и «процесс — результат» — функцию «контроля и учета», то есть их сличения, фиксации и определения меры в пространстве и времени.

Представленные теоретические посылки являются основанием для обозначения характеризующих признаков каждого из специфических направлений педагогической деятельности (обучение, развитие, воспитание) через функции управления (организация, планирование, регулирование, контроль и учет).

Выделяя три направления деятельности педагога (образование, развитие, воспитание), а в каждом из них четыре предметных действия (организация, планирование, регулирование, контроль и учет), в итоге получаем двенадцать характеризующих признаков. Можно полагать, что они достаточны, так как характеризуют все базовые направления педагогической деятельности, и необходимы, ибо отсутствие какого-либо из них делает оценку операционального компонента профессиональной готовности усеченной, неполной.

Подобная конкретизация характеризующих признаков с введением соответствующей оценочной шкалы позволяет предположить наличие возможности оценивания операционального компонента профессиональной готовности. По существу, эта схема отражает представленную ранее классификацию профессиональных умений применительно к деятельности педагога. В силу многочисленных проявлений предметные действия обозначены обобщенно, а их конкретизация приводится в тексте. В конкретизации предметных действий мы исходим из следующих положений.

Во-первых, из ориентации на декомпозицию функций управления на частные функции, рассматриваемые в специальных публикациях по теории управления [99, 101, 105, 117]. Во-вторых, из анализа и уточнения выделяемого в педагогических публикациях

набора предметных действий педагога [68, 74, 76] с учетом интервала взаимодействия составляющих этот набор (часть — целое). В-третьих, из фактологического проявления предметных действий. В-четвертых, из экспертной оценки предлагаемого набора.

Названные выше основания позволили определить набор предметных действий. В зависимости от характеризуемого направления деятельности преподавателя количество предметных действий колеблется от 20 до 25 в пределах каждого из выделенных направлений. В обобщенном виде можно представить набор предметных действий в таком составе.

**Предметные действия  
по реализации функции управления «организация»**

1. Выявление объекта организации.
2. Соотнесение возможностей и условий организации.
3. Конкретизация требований и ограничений по организации.
4. Структуризация содержания организации.
5. Выбор способов, средств, методов организации.
6. Нормирование организационных процедур в пространстве и времени.

**Предметные действия  
по реализации функции «планирование»**

1. Анализ предпосылок (теоретических, практических).
2. Прогнозирование результата.
3. Определение целей и задач.
4. Характеризация (описание) средств.
5. Композиция, оформление.

**Предметные действия  
по реализации функции «регулирование»**

1. Диагностирование отклонений в результатах и выявление причин.
2. Определение предметной области регулирования (что?).
3. Определение способа регулирования (как?).
4. Оптимизация выбора средств и методов деятельности.
5. Субординация (соответствие требованиям), координация (взаимодействие), коррекция (воздействие).
6. Техника слова.
7. Техника демонстрации.
8. Кинетическая техника (жесты, мимика, позы, перемещения).
9. Лингвистическая техника (паузы, акценты, интонации, повторы).



**Предметные действия  
по реализации функции «контроль и учет»**

1. Определение объекта (что контролировать).
2. Определение способа (как контролировать).
3. Разработка технологии.
4. Процедура измерения.
5. Оценивание.

Перечисленные предметные действия присутствуют (с некоторыми исключениями и вариантами) во всех базовых направлениях педагогической деятельности педагога. Оценивание предметного действия осуществляется на основе суждений с использованием семибалльной шкалы. Оценочные суждения сформированы на основе дифференциации степени затруднений в реализации предметных действий респондентом репродуктивно (по образцу) или продуктивно (творчески). При этом предполагается, что степень затруднения является информационным признаком уровня деятельности по ее операциональному компоненту.

В Приложении 3 представлена шкала оценивания и конкретизация предметных действий по направлениям педагогической деятельности — обучение, воспитание, развитие. В общей сложности по этим направлениям педагогической деятельности и реализуемых функций управления (организация, планирование, регулирование, контроль) оцениваются 69 предметных действий. Обоснованность набора и объема представительства позволяет констатировать их необходимость и достаточность в оценивании операционального компонента профессиональной готовности.

Предлагаемый подход в оценивании операционального компонента профессиональной готовности педагога может быть реализован по двум вариантам: посредством оценивания экспертами или с помощью самооценивания. Каждый из них имеет свои преимущества и недостатки.

Преимущества первого варианта состоят прежде всего в многообразии и повторяемости возможности наблюдать за явлениями, которые не в состоянии зафиксировать сам испытуемый. Основным недостатком этого варианта — громоздкость проведения исследования, трудность анализа оснований содержания деятельности испытуемого.

Преимущество второго — в компактности и относительной кратковременности проведения исследования, возможности сравнения результатов во времени, выявлении оснований содержания деятельности. Существенным недостатком этого варианта является

отсутствие возможности фиксации разнообразия содержания деятельности испытуемого.

Видимо, сочетание указанных вариантов является условием повышения валидности измерений операционального компонента. Однако проведенное нами сравнительное исследование получаемых результатов оценивания с помощью разных вариантов позволило установить достаточную степень их взаимосвязи ( $r > 0,6$ ).

Это дает основание ориентироваться на ипсативный вариант (самооценка) оценивания операционального компонента профессиональной готовности педагога. Определение коэффициента надежности с помощью ретестирования позволило также выявить его достаточный уровень ( $r > 0,7$ ). В ориентировке на ипсативный вариант оценивания операционального компонента мы исходим из следующих положений.

Во-первых, в предметных действиях преподавателя актуализируются и реализуются не отдельно взятые умения и навыки, а их разнообразные взаимодействия. Поэтому предметное действие характеризует не отдельно взятое умение и навык, а уровень этих взаимодействий.

Во-вторых, оценивание таких взаимодействий возможно с учетом последовательного оценивания состава предметных действий, которые определяются проявлением функций управления в процессе реализации направлений педагогической деятельности.

В-третьих, связь субъекта и деятельности, которую он осуществляет, выявляется тогда, когда ведущей в анализе выступает категория «субъект». Это означает, что за каждым предметным действием стоит умственная деятельность специалиста, его осуществляющего. На основе этого предполагается, что способность к субъективному контролю представлений об уровне предметных действий (вторичные образы) близка к объективным измерениям способности оперирования в деятельности. Такое предположение позволяет ориентироваться на соотношение уровня контроля субъекта в процессе самоотчетов по реализации предметных действий с уровнем его умений практической деятельности и их взаимодействия.

Таким образом, предлагаемый подход позволяет достаточно объективно подойти к решению проблемы оценивания операционального компонента профессиональной готовности педагога. Схема, отражающая сущность такого подхода, является своеобразным деревом признаков оцениваемого объекта, которые можно определить как необходимые и достаточные в тестировании операционального компонента профессиональной готовности педагога.

Процедура тестирования связана с предложением испытуемому оценить проявление характеризующих признаков по реализации конкретных предметных действий в связи с процессами обучения, развития, воспитания. Для снижения доли влияния субъективного фактора в самооценке можно у тех же испытуемых получить оценку экспертным путем. Полученная оценка (тем или иным способом) ранжируется по трем уровням. Первый уровень соответствует баллу от 3 до 3,5. Второй уровень — от 3,6 до 4,4. Третий уровень — от 4,5 до 5,6. Балл менее 3,0 свидетельствует о неготовности. При соотношении различных уровней (1,2,3) каждого из направлений педагогической деятельности (обучение, воспитание, развитие) образуются 27 различных сочетаний, характеризующих проявление операционального компонента профессиональной готовности, которые следует распределить также по уровням. Они-то и есть выражение итогового ранга операционального компонента готовности конкретного испытуемого.

Используя принцип нормального распределения, можно отмеченные 27 сочетаний сгруппировать по трем уровням в отношении 7—13—7, то есть количество сочетаний, относящихся к первому (худшему) и третьему (лучшему) рангу, равно семи, а относящихся ко второму (среднему) рангу — 13. К первому (худшему) рангу относятся сочетания направлений деятельности, когда у двух из них имеется первый уровень. К третьему рангу (лучшему) относятся сочетания направлений деятельности, если у двух из них имеется третий уровень. Ко второму рангу — все остальные сочетания. Если обозначить направление педагогической деятельности «обучение» через «О», «развитие» — «Р», «воспитание» — «В», а цифрами 1, 2, 3 их уровни, то указанные выше соотношения по рангам можно представить следующим образом.

1-й ранг —  $O_1P_1V_1, O_2P_1V_1, O_3P_1V_1, O_1P_2V_1, O_1P_3V_1, O_1P_1V_2, O_1P_1V_3$ .

2-й ранг —  $O_2P_2V_1, O_3P_2V_1, O_2P_3V_1, O_2P_1V_2, O_2P_1V_3, O_3P_2V_2, O_1P_2V_3, O_1P_3V_2, O_2P_2V_3, O_2P_2V_2, O_3P_1V_2, O_1P_2V_2, O_2P_3V_2$ .

3-й ранг —  $O_3P_2V_3, O_3P_3V_3, O_2P_3V_3, O_1P_3V_3, O_3P_3V_1, O_3P_1V_3, O_3P_3V_2$ .

### 3.2.4. Определение показателя интегрального качества профессиональной готовности

**В**ыделенные три компонента профессиональной готовности педагога — мотивационный, операциональный и информационный (М,О,И) — выступают как теоретическая конструкция, отражающая

в достаточной и необходимой полноте содержание профессиональной готовности. Оценивание компонентов предполагает выделение их существенных признаков и получение на этой основе интегральных показателей, величина которых позволяет дифференцировать компоненты по трем уровням — низкий, средний, высокий (1, 2, 3). Цифровое выражение уровня компонентов и их сочетаний позволяет определить количественную меру качественного признака, каковым является профессиональная готовность.

Однако отдельные оценки каждого компонента не могут в полной мере характеризовать интегральное качество, присущее профессиональной готовности как целостности. Для характеристики интегрального качества требуется и интегральная оценка.

В определении показателя интегрального качества (ПИК) профессиональной готовности педагога была использована формула, предложенная в квалиметрии: « $П\text{ИК} = K_{и} / K_{э}$ ». « $K_{и}$ » — индивидуальный показатель профессиональной готовности. « $K_{э}$ » — эталонный (абсолютный) показатель профессиональной готовности.

Индивидуальный показатель ( $K_{и}$ ) определяется по формуле:  $K_{и} = k_{М} (1,2,3) + k_{И} (1,2,3) + k_{О} (1,2,3)$ . Эталонный показатель ( $K_{э}$ ) находится по формуле:  $K_{э} = k_{М_3} + k_{И_3} + k_{О_3}$ . При этом  $k_{М}$ ,  $k_{И}$ ,  $k_{О}$  — коэффициенты весомости каждого уровня мотивационного (М), информационного (И) и операционного (О) компонентов профессиональной готовности (табл. 9).

Величина весовых коэффициентов была определена экспертно-экспериментальным путем. Преимущественное значение коэффициента весомости мотивационного компонента соответствует приоритетности мотивации в любой деятельности (как источник, движущая сила) по отношению к информационному и операционному компонентам профессиональной готовности.

Таблица 9

**Весовые коэффициенты значений уровня компонентов профессиональной готовности педагога**

Компоненты	Уровни		
	3	2	1
Мотивационный	1,1	0,55	0,27
Информационный	1,0	0,5	0,25
Операционный	0,9	0,45	0,23

Указанная приоритетность подчеркивается и принимается во внимание во всех психолого-педагогических публикациях, касающихся проблем деятельности. Некоторое преимущество информационного компонента по отношению к операциональному определяется их фактологическим взаимодействием — знания являются основанием для эффективной реализации способов деятельности.

В целях обеспечения дифференцирования уровней оценивания компонентов профессиональной готовности и сближения значений не максимальных уровней (1,2) использована геометрическая регрессия коэффициентов весомости. Расчетная проверка различных сочетаний уровней компонентов показала, что предлагаемые величины коэффициентов позволяют защитить выделенные приоритеты без искажения интегративных значений измеряемого показателя качества профессиональной готовности. Говоря об искажении, мы имеем в виду случаи, когда достигается высокое значение интегрируемого показателя за счет чрезмерного весового коэффициента одного из оцениваемых компонентов в их наборе.

Для пояснения предлагаемых вычислений необходимо рассмотреть конкретные примеры. В частности, нахождение индивидуального показателя профессиональной готовности ( $K_i$ ) осуществляется следующим образом. Допустим, что в результате оценивания мотивационного ( $M$ ), информационного ( $I$ ) и операционального ( $O$ ) компонентов по предлагаемой нами методике были определены следующие их уровни:  $M_2, I_1, O_3$ .

Используя значения коэффициентов весомости, представленных в таблице 9, находим:  $K_i = 0,55 \times 2 + 0,25 \times 1 + 0,9 \times 3 = 1,1 + 0,25 + 2,7 = 4,05$ . Эталонный показатель качества ( $K_э$ ), определяемый на основе максимальных значений уровней компонентов ( $M_3, I_3, O_3$ ), всегда равен 9. Деление  $K_э$ , равного в нашем примере 4,05, на 9 дает величину 0,44. Полученное число является интегративным, обобщенным показателем качества профессиональной готовности (ПИК) оцениваемого субъекта педагогической деятельности. С учетом того, что ПИК изменяется от 0 до 1, с нахождением значений с точностью до сотой, можно условно характеризовать качество профессиональной готовности по занимаемому месту в классификационном ряду от 1 (худшее) до 100 (лучшее).

В предыдущих разделах дано описание подходов в оценивании мотивационного, информационного, операционального компонентов профессиональной готовности педагога. В связи с определением ПИК, видимо, есть необходимость формализации этих подходов на основе представления логических схем оценивания каждого

компонента профессиональной готовности. Итогом оценивания является выявление характеризующего каждый компонент уровня: первого (низкий), второго (средний), третьего (высший).

Уровень мотивационного компонента (М) определяется на основе трехбалльной шкалы (1,2,3) по соответствию логическим условиям соотношения признаков X (уровень мотивации достижения) и П (уровень сформированности суждений). При этом для первого уровня мотивационного компонента определены соотношения признаков  $X_1 П_1$ , или  $X_1 П_2$ , или  $X_2 П_1$ . Для второго уровня —  $X_2 П_2$ , или  $X_1 П_3$ , или  $X_3 П_1$ . Для третьего уровня —  $X_2 П_3$ , или  $X_3 П_2$ , или  $X_3 П_3$ .

Мотивация достижения (X) оценивается по пятибалльной шкале с учетом дифференцирования по трем уровням исходя из закона нормального распределения. Среднее значение X определяется по 12 параметрам по формуле  $E\sum X_i/12$ , где E — знак суммы, а  $X_i$  — значения каждого из 12 признаков. Вычисленному среднему значению X определяется уровень:  $X_1 < 1,35$ ;  $X_2$  — от 1,36 до 3,6;  $X_3$  — от 3,7 и более. Показатель сформированности суждений (П) находится по величине коэффициента вариации. При этом  $П_1$  — коэффициент вариации менее 10 %,  $П_2$  — 15 — 20 %,  $П_3$  — более 20 %.

Уровень информационного компонента профессиональной готовности (И) определялся по трехбалльной шкале ( $И_1$ ,  $И_2$ ,  $И_3$ ). Для отнесения к одному из трех уровней проявления информационного компонента использовалась формула  $Q = E \sum K И_i/4$ , где Q — интегральный показатель знаний, E — знак суммы, K — коэффициент весомости уровня знаний,  $И_i$  — оценка знаний по их уровням. « $И_i$ » имеет четыре оценочных значения, соответствующих знаниям воспроизведения, стандартного оперирования, аналитическим и творческим знаниям. При этом « $И_0$ » соответствовал показатель Q менее 3,5. « $И_1$ » — показатель Q от 3,6 до 5,3. « $И_2$ » — показатель Q от 5,4 до 6,7. « $И_3$ » — показатель Q более 6,7. Значения коэффициента весомости представлены в таблице 7.

Значение операционального компонента (О) профессиональной готовности педагога определяется по трем направлениям, соответствующим базовым функциям педагогической деятельности — обучение (О), развитие (Р), воспитание (В). Каждое направление деятельности может соответствовать 1, 2 или 3-му уровням. Определение уровня каждого направления позволяет выявить обобщенный показатель (по сочетанию уровней направлений, представленных ниже) операционального компонента готовности и присвоить ему также один из трех уровней.

«О<sub>1</sub>» соответствуют сочетания Об<sub>1</sub>Р<sub>1</sub>В<sub>1</sub>, Об<sub>2</sub>Р<sub>1</sub>В<sub>1</sub>, Об<sub>3</sub>Р<sub>1</sub>В<sub>1</sub>, Об<sub>1</sub>Р<sub>2</sub>В<sub>1</sub>, Об<sub>1</sub>Р<sub>3</sub>В<sub>1</sub>, Об<sub>1</sub>Р<sub>1</sub>В<sub>2</sub>, Об<sub>1</sub>Р<sub>1</sub>В<sub>3</sub>.

«О<sub>2</sub>» соответствуют сочетания Об<sub>2</sub>Р<sub>2</sub>В<sub>1</sub>, Об<sub>3</sub>Р<sub>2</sub>В<sub>1</sub>, Об<sub>2</sub>Р<sub>3</sub>В<sub>1</sub>, Об<sub>2</sub>Р<sub>1</sub>В<sub>2</sub>, Об<sub>2</sub>Р<sub>1</sub>В<sub>3</sub>, Об<sub>3</sub>Р<sub>2</sub>В<sub>2</sub>, Об<sub>1</sub>Р<sub>2</sub>В<sub>3</sub>, Об<sub>2</sub>Р<sub>2</sub>В<sub>3</sub>, Об<sub>2</sub>Р<sub>2</sub>В<sub>2</sub>, Об<sub>1</sub>Р<sub>3</sub>В<sub>3</sub>, Об<sub>2</sub>Р<sub>3</sub>В<sub>3</sub>, Об<sub>1</sub>Р<sub>3</sub>Р<sub>2</sub>.

«О<sub>3</sub>» соответствуют сочетания Об<sub>3</sub>Р<sub>2</sub>В<sub>3</sub>, Об<sub>3</sub>Р<sub>3</sub>В<sub>3</sub>, Об<sub>2</sub>Р<sub>2</sub>В<sub>3</sub>, Об<sub>2</sub>Р<sub>3</sub>В<sub>3</sub>, Об<sub>3</sub>Р<sub>3</sub>В<sub>1</sub>, Об<sub>3</sub>Р<sub>1</sub>В<sub>3</sub>, Об<sub>3</sub>Р<sub>3</sub>В<sub>2</sub>.

Уровень «О», «Р», «В» (в отдельности) определяется по четырем показателям, соответствующим проявлению функций управления: организация (Ор), планирование (П), регулирование (Рг) и контроль (К). Для этого используется формула  $X_i = (Ор + П + Рг + К) : 4$ .  $X_i$  — показатель О, Р или В. Каждый показатель формулы определяется по средней оценке значений признаков. Их количество следующее: «Ор» — 6, «П» — 5, «Рг» — 9, «К» — 5. Оценивание этих признаков осуществляется по семибалльной шкале.

---



Содержательная сущность понятия «регуляция» может рассматриваться в двух смыслах — психологическом и социальном. Психологический аспект связан с представлением регуляции (наряду с отражением) как базовой функции психики [26, 56, 64]. Социальный — с пониманием регуляции как целенаправленного, социально организованного процесса, приведение характеристик, признаков явления или объекта (в данном случае — профессиональной готовности) в соответствие с социально-нормативными требованиями их меры. Диалектический подход в решении проблемы регуляции профессиональной готовности предполагает учет того факта, что каждое явление должно изучаться в процессе его развития и реализации. Отсюда становится понятной необходимость обсуждения вопросов формирования профессиональной готовности в процессе профессиональной подготовки и особенностей ее проявления в процессе профессиональной деятельности. Эти два направления и определили содержание данной главы.



Формирование профессиональной готовности, как одна из процедур ее регуляции, может быть представлена в двух направлениях. Первое связано с выявлением обобщенных результатов обучающей и учебной деятельности с учетом сложившейся системы профессиональной подготовки в вузах. Второе — с процессами оптимизации этой системы. Первое направление следует обозначить как констатирующий эксперимент, второе — как моделирующий педагогический. Эти два направления исследования позволяют адекватно осветить возможности одной из функций социального управления — регуляции профессиональной готовности. Исходя из концепции структурно-функционального анализа профессиональной готовности, рассмотрим данные о формировании как отдельных составляющих, так и их интегральных направлений. Напомним, что в качестве составляющих профессиональной готовности были выделены информационный, операциональный и мотивационный компоненты. Методика определения их уровня описана в 3-й главе.

#### 4.1. ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ

В таблице 10 представлены данные, характеризующие усредненную динамику формирования информационного компонента профессиональной готовности студентов факультета физической культуры. В качестве характеризующих признаков использованы показатели знаний по теории физической культуры и гимнастике с дифференциацией их по уровням. Первый уровень ( $Z_1$ ) — знания воспроизведения, второй ( $Z_2$ ) — знания стандартного оперирования, третий ( $Z_3$ ) — знания аналитико-синтезирующие, четвертый уровень ( $Z_4$ ) — знания моделирующие, системные.

Таблица 10

**Показатели тестируемых знаний различного уровня у студентов факультета физической культуры**

Уровень	2 курс (n = 36)			3 курс (n = 36)			4 курс (n = 43)		
	X	$\pm m$	$\pm g$	X	$\pm m$	$\pm g$	X	$\pm m$	$\pm g$
$Z_1$	2,27	0,69	0,78	2,36	0,19	1,11	4,14	0,18	1,23
$Z_2$	2,18	0,15	0,65	1,81	0,28	0,9	3,24	0,14	0,94
$Z_3$	2,26	0,15	0,68	2,5	0,22	0,71	4,75	0,11	1,02
$Z_4$	1,85	0,18	0,82	2,4	0,15	0,85	4,3	0,09	0,57
ИП	2,14	0,23	0,17	2,26	0,24	0,94	4,1	0,24	0,93

При наличии разнообразного набора полученных показателей описательной статистики в таблице представлены, прежде всего, средняя арифметическая ( $X$ ), ее ошибка ( $m$ ) и квадратическое отклонение ( $g$ ). Показатели достоверности обсуждаются в тексте.

В таблице 10 не приводятся данные студентов 1-го курса. Это связано с тем, что процесс формирования большей части тестируемых знаний в соответствии с содержанием программы обучения приходится на последующие курсы. Попытки их тестирования по предлагаемой методике показали, что они у студентов 1-го курса практически не сформированы.

Поскольку речь идет о формировании информационного компонента профессиональной готовности, мы предположили, что динамика этого процесса должна находиться в определенном соответствии с общими закономерностями информационного обеспечения процесса становления знаний. В этой связи в качестве определяющей систему анализа была взята за основу модель информационного обеспечения, обсуждаемая в некоторых публикациях [15, 117]. Графически такая модель обозначена на рисунке 4.

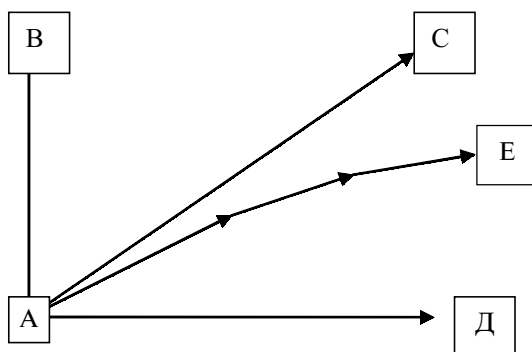


Рис. 4. Теоретическая модель динамики информационного обеспечения (по А. А. Ченцову). Описание обозначений приводится в тексте

Точка «А» в этой модели обозначает исходный уровень информационного обеспечения обучаемых. Он не обязательно является нулевым. Однако по отношению к предполагаемому конечному результату этот уровень относительно наименьший, поскольку является исходным.

Линия «АД» (ось абсцисс) характеризует вектор труда — продолжительность деятельности обучения по этапам. В нашем случае это годы обучения по курсам.

Линия «АВ» (ось ординат) характеризует величину достижения результата, то есть является шкалой измерения. В нашем случае это расчетные показатели тестируемых знаний различного уровня от их отсутствия до максимально возможных.

Линия «АС» является вектором цели и отражает целесообразный путь достижения желаемого результата в связи с формированием знаний. Этот путь можно определить как идеальный, так как он является наикратчайшим в достижении цели. Однако продвижение по нему из-за действия сбивающих факторов (субъективных и объективных) практически невозможно.

Тем не менее обозначение идеального пути информационного обеспечения процесса формирования знаний необходимо для определения эффективности деятельности по степени расхождения идеального с реальным.

Кривая «АЕ» отражает этот реальный путь. Он характеризуется замедлением информационного обеспечения процесса формирования знаний. Это связано с информационным насыщением, усложнением содержания информации и повышением меры трудоемкости ее усвоения [117].

Исходя из представленной теоретической модели, следует выделить идеальный и реальный результаты процесса формирования знаний. В свою очередь, каждый из них, основываясь на граничащих понятиях меры, можно дифференцировать на минимальные и максимальные проявления. Отсюда открывается возможность сделать предположение о наличии четырех типов динамики формирования знаний.

Первый (идеально максимальный) следует обозначить как возможный. Конечный результат характеризуется максимально возможным расчетным показателем тестируемых знаний различного уровня. Второй тип динамики (идеально минимальный) можно обозначить как оптимальный. Он определяется гипотетически на основе констатации объективной возможности получения конечного результата формирования знаний на 50 %-ном уровне от максимально идеального.

Третий тип динамики (реально максимальный) следует обозначить как отличный, имея в виду то, что он характеризует результаты формирования знаний у лучших из обучаемых (отличников). Четвертый тип динамики (реально минимальный) следует обозначить как усредненный, поскольку он отражает среднегрупповые значения.

Таким образом, на основе теоретической модели информационного обеспечения процесса формирования знаний различного

уровня были выделены для анализа четыре вида данных, характеризующих типы динамики информационного обеспечения. Они соответственно были обозначены как идеальные (и), гипотетические (г), отличные (о) и усредненные (с). На рис. 5, 6, 7, 8 представлены графики, отражающие их динамику. В каждом рисунке по оси абсцисс обозначены курсы 1, 2, 3, 4, а по оси ординат — величина расчетного показателя знаний.

Следует отметить, что показатели, отражающие динамику формирования знаний у студентов факультета физической культуры, получены расчетным путем и поэтому имеют не абсолютное, а относительное значение. Это позволяет соотнести изучаемые показатели по отношению друг к другу по мере проявления признака.

Рассмотрим последовательно динамику формирования тестируемых знаний различного уровня у студентов ФФК. На рис. 5 представлена динамика формирования знаний воспроизведения (1-й уровень). Среднегрупповые значения исследуемого показателя изменяются нелинейно. Отмечается достоверный прирост тестируемых знаний от первого ко второму и от третьего к четвертому курсам. Причем в первом случае наблюдаются более значительные прибавки. От второго к третьему курсу достоверных изменений обсуждаемого показателя не отмечается. Динамика показателя знаний воспроизведения студентов-отличников относительно равномерна и линейна.

Гипотетическая кривая соразмерна среднегрупповой и расположена ниже линии результатов отличников. Это свидетельствует о том, что существующая система обучающей и учебной деятельности в ФК вузе достаточно эффективна в достижении социально значимых результатов по отношению к процессу формирования знаний воспроизведения, то есть 1-го уровня.

Об этом свидетельствует и расчетная величина отношений длины вектора реального достижения (усредненных данных) и вектора цели (максимальный расчетный показатель). Она равна 0,9. Величину данного отношения предложено использовать в качестве характеристики организации труда [117], или коэффициента усвоения [15]. Допустимым показателем этого отношения принято считать величину, равную или большую 0,7 [15].

На рис. 6 представлена динамика показателей тестируемых знаний 2-го уровня, то есть знаний стандартного оперирования. В изменении среднегрупповых показателей так же, как и в предыдущем случае, отмечаются периоды достоверного прироста (от первого ко второму, от третьего к четвертому курсу) и стабилизации (от второго к третьему курсу). Значение среднего расчетного пока-

зателя ниже по уровню, чем подобные показатели предыдущего уровня. Особенно это характерно для третьего и четвертого курсов.

Для динамики показателей отличников характерна равномерность темпов прироста ( $p < 0,03$ ). Изменение данных показателей соразмерно гипотетической кривой. Это позволяет заключить, что эффективность существующей системы формирования знаний стандартного оперирования является критической. Об этом свидетельствует вычисленный коэффициент организации труда. Он равен 0,7.

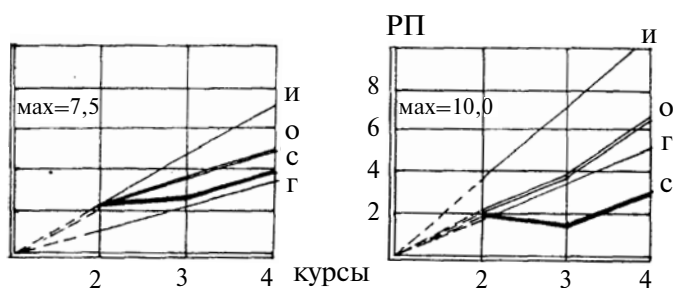


Рис. 5

Рис. 6

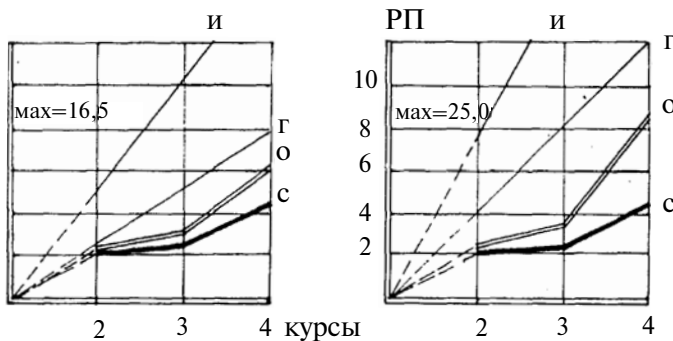


Рис. 7

Рис. 8

Рис. 5, 6, 7, 8. Динамика формирования знаний различного уровня (воспроизведения — рис. 5, стандартного оперирования — рис. 6, аналитико-синтезирующего — рис. 7, моделирующего — рис. 8).

Обозначения: РП — расчетный показатель, С — усредненный показатель, О — показатели отличников, Г — гипотетическая кривая

На рис. 7 представлена динамика показателей формирования знаний аналитико-синтезирующих. Здесь динамика среднегрупповых показателей и отличников практически совпадает по курсам,

за исключением четвертого курса, где различия существенны ( $p < 0,05$ ). Так же, как и на первых двух уровнях, отмечается чередование прироста показателей ( $p < 0,05$ ) от первого ко второму, от третьего к четвертому курсам и в период стабилизации — от второго к третьему курсу ( $p > 0,05$ ).

Есть основание полагать, что существующая система формирования знаний 3-го уровня (аналитико-синтезирующих) в ФК вузах не является эффективной. Об этом свидетельствуют, по крайней мере, три факта, выявленные в исследовании. Во-первых, отсутствие существенных различий показателей среднегрупповых и отличников. Во-вторых, недопустимые величины коэффициента организации труда, который равен 0,6. Кроме того, обсуждаемые показатели значительно уступают предполагаемому необходимым, то есть гипотетическим.

На рис. 8 представлена динамика показателей знаний 4-го уровня — системного моделирования. В динамике показателей среднегрупповых и отличников отмечаются те же периоды прироста и относительной стабилизации. Однако темпы прироста от третьего к четвертому курсу, особенно у отличников, являются наиболее выраженными при сопоставлении с показателями знаний других уровней.

Видимо, в формировании знаний системного моделирования решающее значение имеет самообразование, самообучение студентов. Можно также предположить, что определенную роль играет отмечаемая в наших наблюдениях за содержанием и организацией учебного процесса на ФФК и ИФК ориентация преподавателей на так называемого среднего ученика, что ограничивает возможности формирования знаний системного уровня и увеличивает разрыв между отличниками и успевающими.

Очевидно, что эффективность системы обучающей деятельности в ФК вузах по формированию знаний 4-го уровня (системного моделирования) недопустимо низка. Об этом свидетельствуют факт существенных различий между отличниками и успевающими, отмеченный выше, а также самый низкий коэффициент организации труда, рассчитанный с учетом максимально возможного показателя. Этот коэффициент равен 0,4. По другим уровням знаний он соответственно был равен 0,9—0,7—0,6. Кроме того, заметно отставание даже показателей отличников от предполагаемых результатов формирования знаний этого уровня (гипотетическая кривая).

На рис. 9 представлена динамика формирования интегрального показателя знаний, рассчитанного в соответствии с методикой, описанной в третьей главе. Тенденция гетеродинамии показателей

знаний по уровням характерна и для интегрального показателя ( $p < 0,05$ ). Наибольшие темпы прироста отмечаются от третьего к четвертому курсу. Видимо, это должно свидетельствовать о недостаточности информационного обеспечения на предыдущих курсах обучения. Величину интегрального показателя знаний у отличников можно характеризовать как допустимую. Коэффициент организации труда — 0,7. Среднегрупповая оценка интегрального показателя имеет критический уровень. Коэффициент организации труда равен 0,5.

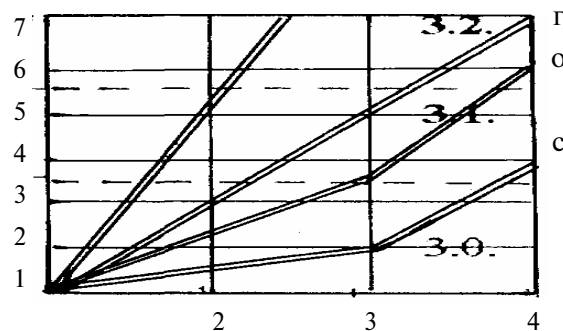


Рис. 9. Динамика формирования знаний различного уровня у студентов факультета физической культуры. Обозначения: И — идеально возможный, Г — предполагаемо достижимый, О — отличники, С — средний показатель. 3.0, 3.1, 3.2 — зоны, обозначающие ранг уровня знаний.

Выделение на основе значений интегрального показателя уровней информационного компонента (на рис. 9 они указаны горизонтальными пунктирными линиями) позволяет заключить следующее: на втором и третьем курсах информационный компонент профессиональной готовности не сформирован; на четвертом курсе он не превышает минимальных значений первого уровня. Несколько лучшие результаты отмечаются у отличников, достигающих к четвертому курсу по этому показателю значений 2-го уровня.

Следовательно, достижение социально потребного высшего (третьего) уровня информационного компонента профессиональной готовности как бы оставляется на потом. Практика послевузовского образования показывает, что подъем уровня знаний возможен в большей мере лишь в части личного практического опыта, то есть профессиональной культуры, и в меньшей мере в общей и особенно методологической культуре деятельности.

Об этом свидетельствуют тридцатилетний личный опыт просветительской деятельности автора в связи с участием в процессах повышения квалификации и полученные данные собственных исследований. Косвенным подтверждением этому можно считать и результаты исследований, представленные в некоторых публикациях [1, 21, 30, 39, 52, 58, 83, 110].

Можно допустить, что существующая система информационного обеспечения формирования знаний в ФК вузе позволяет достичь определенных результатов. Однако она далека от оптимального состояния, так как, судя по проведенному анализу, допустимый по уровням знаний интегральный показатель достигается за счет информационного обеспечения знаний на их первом и втором уровнях проявления — знаний воспроизведения и знаний стандартного оперирования. Однако данные уровни не должны иметь приоритетного значения в системе вузовского обучения, поскольку не обеспечивают профессиональной самостоятельности, вариативности и творчества в профессиональной деятельности [1, 21, 39, 100, 122].

#### 4.2. ФОРМИРОВАНИЕ ОПЕРАЦИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ

Операциональный компонент профессиональной готовности характеризуется уровнем владения способами профессиональной деятельности. Эти способы проявляются в предметных действиях, оценивая которые можно выявить уровень операционального компонента профессиональной готовности. В соответствии с разработанной нами методикой оценивались 12 предметных действий ( $P_1$ — $P_{12}$ ). Предметные действия с 1 по 4 ( $P_1$ ,  $P_2$ ,  $P_3$ ,  $P_4$ ) определяют содержание профессиональной деятельности обучения в связи с организацией ( $P_1$ ), планированием ( $P_2$ ), регулированием ( $P_3$ ) и контролем ( $P_4$ ) этого процесса.

Предметные действия с 5 по 8 ( $P_5$ ,  $P_6$ ,  $P_7$ ,  $P_8$ ) характеризуют содержание профессиональной деятельности по организации ( $P_5$ ), планированию ( $P_6$ ), регулированию ( $P_7$ ) и контролю ( $P_8$ ) развития двигательных качеств в процессе уроков ФК. Предметные действия с 9 по 12 ( $P_9$ ,  $P_{10}$ ,  $P_{11}$ ,  $P_{12}$ ) характеризуют содержание профессиональной деятельности по организации ( $P_9$ ), планированию ( $P_{10}$ ), регулированию ( $P_{11}$ ), контролю ( $P_{12}$ ) процесса воспитательной работы.

Проведенные исследования позволили выявить уровень прояв-



ления предметных действий профессиональной деятельности у студентов ФФК 1–4 курсов, который характеризует операциональный компонент их профессиональной готовности. Описательная статистика полученных результатов отражена в таблице 11. На рисунках 10, 11, 12, 13 представлена динамика формирования набора описанных предметных действий (ПД) у студентов ФФК в связи с обучением двигательным действиям (рис. 10), развитием двигательных качеств (рис. 11) и воспитательной работой (рис. 12) в процессе уроков ФК.

Таблица 11

**Показатели уровня сформированности предметных действий, характеризующие операциональный компонент профессиональной готовности студентов ФФК**

Предметные действия	1 курс			2 курс			3 курс			4 курс		
	X	±m	±g	X	±m	±g	X	±m	±g	X	±m	±g
П <sub>1</sub>	3,34	0,17	0,69	4,75	0,32	1,81	4,78	0,29	1,54	5,60	0,23	1,21
П <sub>2</sub>	3,11	0,18	0,68	4,88	0,29	1,62	4,88	0,26	1,40	5,63	0,22	1,14
П <sub>3</sub>	3,46	0,19	0,73	4,66	0,36	1,70	5,14	0,19	1,01	5,39	0,20	1,05
П <sub>4</sub>	3,13	0,25	0,99	5,13	0,29	1,64	5,19	0,18	0,99	5,36	0,22	1,13
П <sub>5</sub>	3,19	0,18	0,71	4,84	0,27	1,55	4,61	0,21	1,12	5,41	0,20	1,06
П <sub>6</sub>	3,09	0,23	0,88	4,75	0,31	1,74	4,62	0,21	1,16	5,33	0,21	1,07
П <sub>7</sub>	3,03	0,18	0,69	4,97	0,40	1,28	4,88	0,29	1,55	5,16	0,27	1,37
П <sub>8</sub>	3,15	0,17	0,68	4,41	0,24	1,39	4,79	0,17	0,94	4,97	0,22	1,16
П <sub>9</sub>	3,35	0,21	0,83	3,88	0,29	1,64	4,60	0,19	1,04	5,37	0,20	1,03
П <sub>10</sub>	3,19	0,19	0,74	4,22	0,31	1,75	4,66	0,22	1,21	5,15	0,23	1,19
П <sub>11</sub>	3,28	0,18	0,69	4,63	0,27	1,52	4,55	0,27	1,45	5,10	0,19	0,97
П <sub>12</sub>	3,26	0,18	0,71	4,38	0,32	1,83	4,24	0,25	1,35	4,97	0,19	0,99

На рис. 13 отражена динамика суммарных показателей обучающей (О), развивающей (Р) и воспитательной (В) ПД студентов ФФК. Уровень проявления предметных действий обучающей деятельности (рис. 10) студентов 1-го курса можно характеризовать как критический. Он колеблется от 2.3 до 3.1 балла, что составляет 40–45 % от максимально возможного, исходя из 7-балльной оце-

ночной шкалы. Причем различия в оценках обсуждаемых предметных действий несущественны ( $p > 0,05$ ). От первого ко второму курсам отмечается достоверный прирост этих показателей ( $p < 0,05$ ) в среднем на 1,5 балла, или 60 % от исходного.

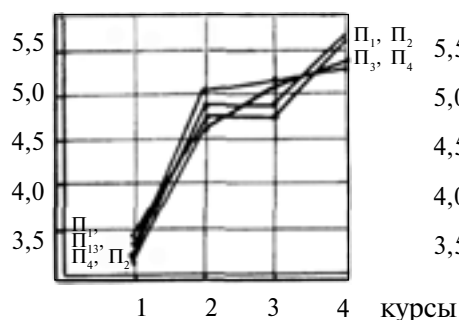


Рис. 10

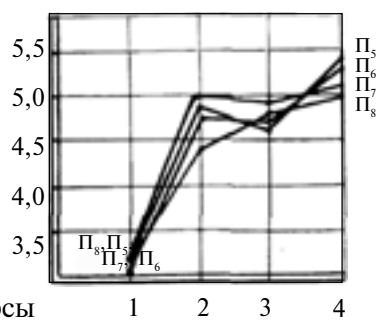


Рис. 11

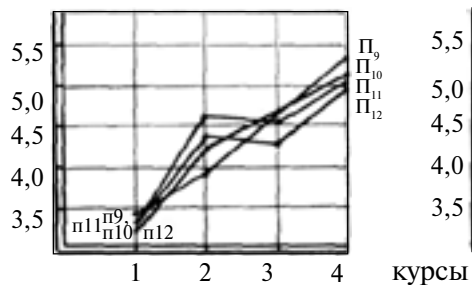


Рис. 12

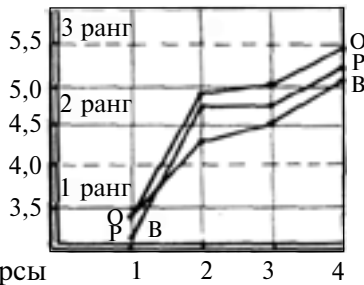


Рис. 13

Рис. 10, 11, 12, 13. Динамика формирования предметных действий в связи с готовностью к обучению, развитию двигательных качеств и воспитательной работе у студентов факультета физической культуры.

Обозначения:  $P_1, P_2, P_3, P_4$  — предметные действия по организации, планированию, регулированию, контролю за процессом обучения (О);  $P_5, P_6, P_7, P_8$  — то же процесса развития двигательных качеств (Р);  $P_9, P_{10}, P_{11}, P_{12}$  — то же в связи с воспитательной работой (В).

Отмечается тенденция дифференциации по темпам прироста. Наибольшие изменения наблюдаются в предметном действии «контроль за процессом обучения двигательным действиям» ( $P_4$ ), а наименьшие — в предметном действии «регулирование процесса обучения двигательным действиям» ( $P_2$ ). Различия в этом случае существенны ( $p < 0,05$ ).

Предметные действия в связи с организацией и планированием процесса обучения ( $P_1, P_2$ ) по темпам прироста показателей занимают промежуточное положение. От второго к третьему курсу показатели уровня предметных действий обучающей деятельности студентов существенно не изменяются. Исключением являются показатели предметного действия регулирования процесса обучения ( $P_3$ ), темпы прироста которого существенны ( $p < 0,05$ ).

От третьего к четвертому курсам темпы прироста одних показателей существенны (организация и планирование обучения —  $P_1, P_2$ , а других (регулирование и контроль обучения) незначительны. В целом за весь период учения на ФФК показатели предметных действий, определяющих возможности профессиональной деятельности обучения, увеличиваются в среднем в 1,5 раза, что составляет 80 % от максимально возможного.

На рис. 11 представлена динамика показателей предметных действий у студентов ФФК в связи с осуществлением профессиональной деятельности по развитию двигательных качеств. У студентов 1-го курса не наблюдается различий в уровне сформированности данных показателей ( $p > 0,05$ ). Они находятся в пределах минимальных значений профессиональной готовности. У студентов 2-го курса уровень проявления анализируемых показателей существенно увеличивается ( $p < 0,05$ ) по отношению к первому курсу — в 1,4–1,5 раза.

Величина прироста одних показателей (организация, планирование, регулирование процесса развития двигательных качеств) является наибольшей и достоверно отличается от таковой других показателей (контроль и учет за процессом развития двигательных качеств). От второго к третьему курсу уровень сформированности предметных действий, связанных с развитием двигательных качеств у школьников, существенно не изменяется ( $p > 0,05$ ).

Исключение составляет предметное действие по контролю за этим процессом, увеличение показателей которого в данном случае достоверно ( $p < 0,05$ ). От третьего к четвертому курсу уровень сформированности показателей организации и планирования процесса развития двигательных качеств ( $P_5, P_6$ ) также изменяется достоверно. Эти показатели достигают своих абсолютных значений и составляют 77 и 80 % от максимально возможных.

Показатели, характеризующие профессиональную деятельность в связи с регулированием процесса развития двигательных качеств у школьников ( $P_7$ ), существенно не изменяются, оставаясь на уровне достижений студентов 2-го курса. Показатели уровня предметного действия по контролю за процессом развития двигательных

качеств ( $P_8$ ) у студентов 4-го курса по отношению к 3-му курсу существенно не изменяются.

На рис. 12 представлена динамика показателей сформированности предметных действий студентов в связи с воспитательной работой. У студентов первого курса они существенно не отличаются друг от друга, находясь на критическом уровне проявления готовности (от 3,19 до 3,35). Формирование этих показателей от первого ко второму курсу происходит достаточно интенсивно ( $p < 0,05$ ). При этом более всего изменяется показатель сформированности предметных действий по регулированию воспитательной работы (в 1,4 раза), а менее всего — по организации воспитательной работы (в 1,2 раза).

Темпы изменения показателей предметных действий по планированию и контролю воспитательной работы имеют промежуточное значение. От второго к третьему курсу показатели сформированности предметных действий регулирования и контроля воспитательной работы у студентов существенно не изменяются. Напротив, темпы прироста показателей организации и планирования в этом случае существенны ( $p < 0,05$ ).

От 3-го к 4-му курсу темпы прироста всех обсуждаемых показателей достаточно высоки ( $p < 0,05$ ). Они достигают своих абсолютных значений, которые по отношению к уровню 1-го курса увеличиваются в 1,5—1,6 раза. Это составляет примерно 70 % от максимально возможного результата.

Дифференцированный анализ показателей сформированности предметных действий, характеризующих операциональный компонент профессиональной готовности студентов ФФК, позволяет констатировать следующее. Предметные действия по контролю за обучением и регуляцией процесса развития двигательных качеств у школьников достигают своих абсолютных значений у студентов 2-го курса, а предметные действия по контролю за развитием двигательных качеств — у студентов 3-го курса. В дальнейшем, несмотря на продолжение процесса профессиональной подготовки, они существенно не изменяются. Все другие показатели предметных действий (9 из 12) достигают своих наибольших величин у студентов 4-го курса.

Наряду с дифференцированным анализом показателей операционального компонента, необходимо иметь и обобщенное представление о них соответственно базовым функциям профессиональной деятельности преподавателя ФК — обучение движениям, развитие двигательных качеств и воспитательная работа. Динамика этих обобщенных показателей представлена на рис. 13. В принципе она

отражает частные тенденции, отмеченные в процессе дифференцированного анализа различных предметных действий.

Прежде всего, необходимо отметить гетеродинамичность темпов прироста показателей. Наибольшие темпы отмечаются от 1-го ко 2-му курсу ( $p < 0,05$ ). Несколько меньшие, но столь же существенные ( $p < 0,05$ ) изменения наблюдаются от 3-го к 4-му курсу, а неизменные — от 2-го к 3-му курсу. Наименьшие различия по уровню проявления показателей наблюдаются у студентов 1-го курса, наибольшие — у студентов 2-го курса.

Промежуточное положение в этом отношении занимают студенты 3-го и 4-го курсов. Своих абсолютных значений все обобщенные показатели операционального компонента ПГ достигают у студентов 4-го курса. По отношению к 1-му курсу показатели увеличиваются в среднем в 1,5 раза и составляют от максимально возможных 70—80 %.

По величине проявлений показателей ведущее место занимают предметные действия, характеризующие возможности обучения (О), затем развития двигательных качеств (Р) и, наконец, воспитательной работы (В). В таблице 12 представлены усредненные показатели сформированности операционального компонента по указанным проявлениям.

Таблица 12

**Показатели сформированности операционального компонента профессиональной готовности студентов 1—4 курсов ФФК**

Курс	Предметные действия			
	обучение	развитие	воспитание	ранг
1	3,28	3,11	3,28	1
2	4,85	4,74	4,28	2
3	4,99	4,72	4,51	2
4	5,49	5,21	5,14	2
Ранг достижения	2	2	2	

Все показатели операционального компонента профессиональной готовности достигают к четвертому курсу второго уровня (ранга) проявлений в соответствии с принятой нами шкалой оценивания. Это характеризует систему профессионального обучения как достаточно эффективную, но не оптимальную, поскольку в последнем случае результаты профессиональной подготовки должны

характеризоваться достижением наивысшего третьего уровня (ранга) проявлений. Наибольшие значения показателя студенты проявляют в предметных действиях обучения, а наименьшие — в предметных действиях воспитания ( $p < 0,05$ ).

#### 4.3. ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ

В качестве характеристики мотивационного компонента профессиональной готовности был определен уровень мотивации достижения. В соответствии с разработанной нами [111] методикой он определялся у студентов 1—4 курсов.

Интегральная оценка выявлялась на основе оценивания уровня привлекательности ситуации достижения ( $M_1$ ), степени уверенности в достижении ( $M_2$ ), ориентации на внешнюю оценку достигнутой меры успеха в профессиональной деятельности ( $M_3$ ), ответственности по принятию решений в профессиональной деятельности ( $M_4$ ), настойчивости в достижении цели ( $M_5$ ), удовлетворенности результатом профессиональной деятельности по критерию «Min — Max» ( $M_6$ ), соразмерности мотивации субъектным возможностям и внешним условиям деятельности ( $M_7$ ), ориентации на меру достижения в профессиональной деятельности ( $M_8$ ), устойчивости мотивации в условиях соперничества ( $M_9$ ), рискованности деятельности ( $M_{10}$ ), притязаний в деятельности ( $M_{11}$ ), регулирования притязаний по мере ПД ( $M_{12}$ ). В таблице 13 представлена описательная статистика полученных результатов.

По горизонтали обозначены курсы — с 1-го по 4-й. Статистические показатели представлены необходимым набором, который включает среднюю арифметическую (обозначаемую через  $X$ ), ошибку средней арифметической (обозначаемую через  $m$ ), среднее квадратическое отклонение (обозначаемое через  $g$ ). Исследуемые показатели представлены по вертикали слева и обозначены от  $M_1$  до  $M_{12}$ . Кроме того, как того требует оценочная методика, вычислена средняя всех исследуемых показателей ( $M$ ) и определен коэффициент вариации ( $V$ ).

Анализ данных, характеризующих мотивацию достижения, показал, что некоторые показатели студентов ФФК от 1-го к 4-му курсу не изменяются, а динамику других следует классифицировать на три вида, которые представлены на рисунках 14, 15, 16.

Не изменяются в процессе обучения у студентов такие характеристики мотивации достижения, как степень уверенности в достижении

Таблица 13

**Показатели уровня сформированности мотивационного компонента профессиональной готовности студентов ФФК**

Признаки	Курс											
	1			2			3			4		
	X	$\pm m$	$\pm g$	X	$\pm m$	$\pm g$	X	$\pm m$	$\pm g$	X	$\pm m$	$\pm g$
M <sub>1</sub>	5,76	0,35	1,37	6,06	0,47	1,01	5,39	0,41	1,17	6,15	0,41	1,0
M <sub>2</sub>	5,0	0,27	1,07	4,81	0,41	1,18	5,07	0,46	1,15	5,1	0,35	1,0
M <sub>3</sub>	3,67	0,31	1,23	4,63	0,48	1,93	4,14	0,47	1,8	4,5	0,27	2,0
M <sub>4</sub>	4,6	0,48	1,88	4,69	0,31	1,69	4,86	0,39	1,2	5,0	0,31	1,6
M <sub>5</sub>	5,53	0,41	1,6	5,81	0,77	1,33	5,43	0,48	1,1	5,7	0,48	1,12
M <sub>6</sub>	5,0	0,47	1,85	5,0	0,35	1,76	5,07	0,58	1,59	5,7	0,41	1,38
M <sub>7</sub>	3,6	0,47	1,84	3,69	0,46	1,87	4,0	0,42	2,0	4,3	0,47	1,59
M <sub>8</sub>	5,07	0,48	1,87	4,13	0,42	1,83	4,25	0,46	1,5	4,9	0,46	1,44
M <sub>9</sub>	5,27	0,38	1,49	5,13	0,58	1,52	5,21	0,35	1,7	5,4	0,47	1,27
M <sub>10</sub>	4,6	0,44	1,72	5,0	0,48	1,02	4,82	0,27	1,3	5,3	0,39	1,23
M <sub>11</sub>	4,0	0,58	1,47	3,44	0,39	1,01	3,57	0,31	1,5	3,8	0,48	1,62
M <sub>12</sub>	6,2	0,42	1,66	5,25	0,47	2,2	5,5	0,48	1,8	5,8	0,58	1,61
M	4,5	0,45	1,63	4,8	0,46	1,53	4,77	0,41	1,48	5,13	0,42	1,4
V %	35			31			31			27		
Ранг	3			3			3			2		

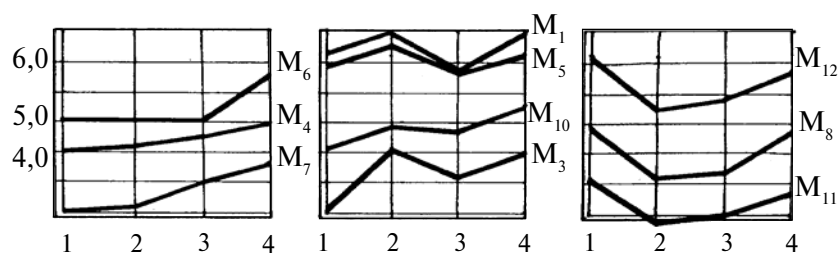


Рис. 14, 15, 16. Динамика показателей мотивационного компонента профессиональной готовности студентов факультета физической культуры.

Обозначения:  $M_1$  — привлекательность ситуации достижения в деятельности;  $M_2$  — степень уверенности в достижении;  $M_3$  — ориентация на внешнюю оценку достигнутой меры успеха;  $M_4$  — ответственность по принятию решений в деятельности;  $M_5$  — настойчивость в достижении цели;  $M_6$  — удовлетворенность результатом;  $M_7$  — соразмерность мотивации субъектным возможностям и внешним условиям;  $M_8$  — ориентация на меру достижения;  $M_9$  — устойчивость мотивации в условиях соперничества;  $M_{10}$  — мера риска в деятельности;  $M_{11}$  — уровень притязаний в деятельности;  $M_{12}$  — мера регулирования уровня притязаний по мере ПД.

результатов профессиональной деятельности ( $M_2$ ) и мера устойчивости мотивации деятельности в условиях конкурентности ( $M_9$ ).

Оценки уровня их проявлений находятся в пределах 4,8—5,1 и 5,1—5,4 соответственно. Судя по средней арифметической и величине стандартного отклонения, уровень этих характеристик мотивации достижения в профессиональной деятельности можно определить как средний (второй) из трех возможных по методике оценивания.

На рис. 14 представлен тип динамики некоторых характеристик мотивации достижения в профессиональной деятельности, который условно обозначен как «восходящий». Он включает те характеристики, которые увеличиваются или вначале не изменяются по своим проявлениям, но обязательно достигают наивысших значений у студентов 4-го курса и достоверно ( $p < 0,05$ ) отличаются от исходных показателей.

К такому типу динамики относятся характеристики, определяющие уровень ответственности по принятию решений в профессиональной деятельности ( $M_4$ ), удовлетворенности результатами профессиональной деятельности по критерию «min — max» ( $M_6$ ) и соразмерности мотивации субъектным возможностям и внешним условиям профессиональной деятельности ( $M_7$ ). Наивысшие значения признака характерны для  $M_6$ , а наименьшие — для  $M_7$ . Показатели  $M_4$  занимают промежуточное положение.

На рис. 15 представлен тип динамики характеристик мотивации достижения, который условно обозначен как «волнообразный». Он характеризуется приростом исследуемых показателей от 1-го ко 2-му курсу с последующим снижением их от 2-го к 3-му курсу и новым приростом от 3-го к 4-му курсу. Однако этот прирост позволяет лишь достичь результатов, характерных для второго курса. По существу, обсуждаемые характеристики достигают своих наивысших значений уже у студентов 2-го курса.



К обсуждаемому типу динамики относятся такие характеристики мотивации достижения, как привлекательность ситуации достижения в профессиональной деятельности ( $M_1$ ), ориентация на внешнюю оценку достигнутой меры успеха ( $M_3$ ), настойчивость в достижении цели ( $M_5$ ), рискованность в деятельности ( $M_{10}$ ). Показатели  $M_1$  и  $M_5$  имеют наивысшие значения, а показатели  $M_3$  — наименьшие. Промежуточное положение занимают по величине проявления показатели  $M_{10}$ .

На рис. 16 представлен тип динамики характеристик мотивации достижения в профессиональной деятельности, который условно можно обозначить как «чашеобразный». Он характеризуется тем, что наивысшие значения признака отмечаются у студентов 1-го курса.

От 1-го ко 2-му курсу наблюдается снижение их уровня ( $p < 0,05$ ), от 2-го к 3-му курсу — стабилизация ( $p > 0,05$ ) и от 3-го к 4-му — новый подъем, который, однако, не во всех случаях существен и не достигает уровня, соответствующего уровню студентов 1-го курса.

Такой тип динамики характерен для признаков «ориентация на меру достижения в профессиональной деятельности» ( $M_8$ ), «уровень притязаний в ПД» ( $M_{11}$ ) и «регулирование притязаний по мере успеха» ( $M_{12}$ ).

Вызывает настороженность факт самых низких значений проявления уровня притязаний в профессиональной деятельности у студентов ( $M_{11}$ ) при высоких значениях уровня ее регуляции по мере успеха в ПД ( $M_{12}$ ). Последняя характеристика, наряду с  $M_1$  и  $M_5$ , имеет наибольшие абсолютные оценочные баллы.

Таким образом, исследование мотивационного компонента профессиональной готовности студентов ФФК по 12 составляющим позволило выявить в целом достаточно высокий уровень проявления мотивации достижения в профессиональной деятельности, который можно определить как средний (второй) из трех возможных в соответствии с методикой измерения.

По динамике проявления признаков следует выделить показатели, которые достигают наибольших значений:  $M_1$ ,  $M_5$ ,  $M_6$ ,  $M_{12}$ .

Кроме того, имеются показатели ( $M_2$ ,  $M_9$ ), которые от курса к курсу существенно не изменяются. По абсолютным величинам оценивания признаков, характеризующих мотивацию достижения в профессиональной деятельности студентов факультета физической культуры, можно составить ранговый ряд для каждого курса.

#### 4.4. ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕГРАЛЬНОГО ПОКАЗАТЕЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ

В качестве признаков профессиональной готовности были использованы два расчетных показателя — коэффициент готовности и показатель интегрального качества. Определение коэффициента готовности позволило выявить динамику этого показателя по годам (курсам) обучения студентов в соответствии с тремя уровнями проявления готовности: неготовность (несформированность двух и более ее компонентов), предготовность (несформированность одного из компонентов) и готовность. В таблице 14 представлено распределение (в %) студентов ФФК по степени готовности к профессиональной деятельности.

Самый высокий процент студентов, находящихся на уровне неготовности, отмечается на 1-м курсе. Это не вызывает особого беспокойства в связи с началом процесса профессиональной социализации. Настораживает факт наличия определенного количества студентов, не готовых к профессиональной деятельности, на старших (особенно на 4-м) курсах.

Таблица 14

**Распределение студентов ФФК по степени готовности к профессиональной деятельности**

Показатели	Курс			
	1	2	3	4
Неготовность (%)	26	10	10	10
Предготовность (%)	74	50	37	35
Готовность (%)	—	40	53	54

Десять процентов от количества студентов на курсе составляют примерно 4—5 человек. Эти данные в принципе совпадают с данными, представленными в ряде публикаций, то есть отражают определенную закономерность.

По нашим наблюдениям, подобные издержки провоцируются целым рядом обстоятельств. Среди них решающее значение имеют неадекватность содержания вступительного отбора, а также шадящее отношение со стороны преподавателей к ведущим спортсменам. На неадекватность вступительного отбора указывается в ряде исследований последних лет. Шадящее отношение проявляется в снижении уровня требований по контролю за профессиональной готовностью (знаниями, умениями, навыками) студентов — при-

знанных спортсменов, которые не в состоянии достичь требуемых результатов профессиональной подготовки из-за своей высокой востребованности в том или ином виде спорта.

Видимо, эти обстоятельства определяют и недостаточность профессиональной готовности (предготовности) студентов факультета физической культуры. Хотя количество таких студентов от 1-го к 3-му курсу достоверно снижается ( $p < 0,05$ ), тем не менее оно остается на 4-м курсе весьма значительным (35 %).

Наши наблюдения, проведенные и в других вузах (Российский государственный университет ФК, спорта и туризма, Москва; Санкт-Петербургский университет ФК, спорта и туризма), подтверждают тот факт, что полученные результаты исследований являются следствием не особенностей организации профессиональной подготовки конкретного вуза, а системы вузовского образования в целом.

В таблице 15 представлены средние значения каждого компонента профессиональной готовности с определением их обобщенного уровня, а также расчетные показатели коэффициента профессиональной готовности (КПГ) и показатель интегрального качества (ПИК) для студентов 1–4-го курсов.

Отмечается достижение их наибольших значений студентами 4-го курса. При этом существенный прирост ( $p < 0,05$ ) наблюдается от 1-го ко 2-му и от 3-го к 4-му курсам. По уровню проявления наименьшие значения (ранг) имеет информационный компонент (И). Однозначный уровень проявления имеют операциональный (О) и мотивационный (М) компоненты. Исходя из представленных данных, можно предположить, что из трех составляющих профессиональной готовности педагога ФК наименее сформированным является информационный компонент.

Таблица 15

**Динамика показателей интегрального качества готовности и ее компонентов у студентов ФФК**

Курс	Компоненты ПГ						Коэффициент ПГ (КПГ)	ПИК
	М	ранг	О	ранг	И	ранг		
1	4,5	2	3,33	1	—	—	1,64	0,18
2	4,8	2	4,61	2	2,14	0	2,49	0,27
3	4,77	2	4,75	2	2,26	0	2,61	0,29
4	5,13	2	5,51	2	4,1	1	6,31	0,07

Это обстоятельство должно быть решающим в определении приоритетов по организации образовательной деятельности в сфере ФК в связи с уровневой подготовкой. Об этом свидетельствуют и данные других исследователей. Показатель интегрального качества всегда не более единицы. Он, являясь отношением индивидуального коэффициента профессиональной готовности к максимально возможному (равному всегда 9), позволяет, в зависимости от точности допуска в расчетах (с точностью до сотой, тысячной), определить место субъекта профессиональной деятельности в условном квалификационном ряду.

Этот ряд имеет начальную (наименьшую) величину и конечную (максимально возможную в пределах заданной точности расчетов). В наших расчетах мы определяли показатель интегрального качества с точностью до сотой. Поэтому квалификационный ряд включал величины, характеризующие уровень профессиональной готовности с первого номера (худший) по сотый (лучший).

В пределах этого ряда каждый субъект профессиональной деятельности получает (исходя из величины показателя интегрального качества) порядковый номер, характеризующий относительную степень его готовности к профессиональной деятельности. Например, показатель интегрального качества студента Иванова В. равен 0,17. Это значит, что он по своим характеристикам уровня профессиональной готовности имеет 17 место в квалификационном ряду, где худший показатель равен единице, а лучший — 100.

Следует отметить, что один и тот же показатель интегрального качества могут иметь сколько угодно аттестуемых, что позволяет распределить по местам квалификационного ряда (в пределах от 1 до 100) любое количество оцениваемых. Для более дифференцированного оценивания следует использовать точность расчетов до тысячной, десятитысячной и т. д. Соответственно квалификационный ряд будет удлиняться от единицы до тысячи, от единицы до десяти тысяч и т. д.

В ранжировании уровня профессиональной готовности студентов нами был принят квалификационный ряд от 1 до 100. Анализ индивидуальных значений ПКГ позволил определить порядковое место каждого студента в этом квалификационном ряду. Для наглядности представления были выделены квалификационные зоны, включающие по десять порядковых номеров, и определен процент студентов (из числа тех, кто проявил какой-то уровень профессиональной готовности), входящих в ту или иную зону (таблица 16). Студенты 1-го курса в таблице не представлены из-за недостижения ими уровня готовности.

В таблице по вертикали указаны курсы — от 2 до 4. По горизонтали обозначены зоны квалификационного ряда от 1 до 70. Каждая зона имеет диапазон мест в пределах десяти. Каждое место соответствует определенному показателю профессиональной готовности, определяемому по предложенной в исследовании методике измерения.

В целом отмечается нормальное распределение числа студентов в пределах от 1 до 70. Видимо, последний номер характеризует наибольшую величину готовности студентов и демонстрирует возможности системы профессиональной подготовки. В условиях недостижения абсолютных значений (100) такую систему вряд ли можно обозначить как оптимальную.

Таблица 16

**Распределение студентов по зонам квалификационного ряда, характеризующим уровень профессиональной готовности (в %)**

Курс	Зоны квалификационного ряда						
	1—10	11—20	21—30	31—40	41—50	51—60	61—70
2	25	25	30	10	10	—	—
3	10	10	30	30	15	5	—
4	5	5	20	45	15	5	5

От курса к курсу отмечается смещение «вершины» распределения примерно на величину одной зоны квалификационного ряда. С учетом выявленной тенденции и требований оптимизации можно предположить следующее. В отработке критериев эффективности образовательной подготовки следует ориентироваться на достижение 50 % студентов готовности:

- ◀ на 2-м курсе в пределах квалификационной зоны 20—30;
- ◀ на 3-м курсе в пределах квалификационной зоны 30—50;
- ◀ на 4-м курсе в пределах квалификационной зоны 50—70.

Известно, что характеристика системы в большей мере определяется не абсолютными значениями составляющих ее компонентов, а отношениями между ними. Исходя из этого, важно было определить отношения компонентов профессиональной готовности и их составляющих. С этой целью использовался корреляционный, факторный, детерминационный и кластерный анализы.

Прежде всего, был проведен анализ корреляционных отношений. В качестве допустимых для анализа значений коэффициента корреляции принимались величины от 0,4 и более. Было принято три уровня значений — низкая степень связи признаков (0,4—0,59),

средняя (0,60—0,79) и высокая (0,8 и более). Всего было проанализировано 3028 коэффициентов парной корреляции. Количественные результаты анализа корреляций обобщены и представлены в таблице 17.

Поскольку методика оценивания уровня профессиональной готовности ориентирована на готовность, постольку в ситуации неготовности возможны неадекватные проявления отношений между признаками. Это достаточно определенно обозначилось в анализе отношений между исследуемыми показателями у студентов 1-го курса. Данное обстоятельство дает основание не принимать во внимание результаты корреляционного анализа, касающегося студентов первого курса.

Таблица 17

**Количество и уровень корреляций между составляющими  
компонентов профессиональной готовности студентов  
(в % от общего числа корреляций)**

Курс	ИК				ОК				МК			
	1	2	3	всего	1	2	3	всего	1	2	3	всего
2-й	16	—	—	16	20	6	1	27	10	—	—	10
3-й	—	16	—	16	30	3	4	37	4	—	—	4
4-й	16	—	—	16	46	25	—	71	10	3	—	13

Обозначения: ИК — информационный компонент; ОК — операциональный компонент; МК — мотивационный компонент. 1 — низкий ( $r = 0,4-0,59$ ), 2 — средний ( $r = 0,6-0,79$ ), 3 — высокий ( $r > 0,8$ ) уровень корреляций

Из шести корреляционных отношений информационного компонента у студентов каждого курса отмечается достоверная связь только в одном случае, что составляет 16 % (одна связь по отношению к шести возможным). Для студентов 2-го курса выявлена корреляция среднего уровня ( $r = 0,74$ ) между показателями воспроизведения знаний и их системного использования. Для студентов 3-го курса выявлена слабая связь ( $r = 0,58$ ) между показателями воспроизведения знаний и их стандартного использования. Для студентов 4-го курса установлена еще более слабая связь ( $r = 0,45$ ) между показателями аналитико-синтезирующих и моделирующих знаний. Составляющие информационного компонента, по существу, не связаны с составляющими других компонентов профессиональной готовности.

Направленность и величина корреляций позволяет обозначить некоторые тенденции. Очевиден тот факт, что для младших курсов решающее значение в формировании информационного компонента профессиональной готовности имеют знания воспроизведения. Поэтому в организации контроля знаний, видимо, следует отдавать предпочтение именно этому уровню знаний. Напротив, у студентов четвертого курса в организации контроля знаний следует отдавать предпочтение аналитико-синтезирующему и системному их проявлению.

Малое число достоверных корреляций между составляющими информационного компонента позволяет выделить относительную самостоятельность проявления и формирования знаний по уровням. Исходя из этого, можно полагать, что оптимизирующим систему образования является не столько способ передачи знаний (организация процесса), сколько способ их контроля.

Наши наблюдения показывают, что на сегодняшний день при дифференциации уровня знаний в процессе их формирования в подавляющем числе случаев осуществляется контроль только знаний воспроизведения. Это не способствует оптимизации системы образования, поскольку формирует ориентацию не на развитие творческого потенциала, не на совершенствование мышления, а на репродуктивность знаний и совершенствование памяти студентов, причем кратковременной.

Существующая система контроля знаний в процессе профессиональной подготовки в ФК вузах, видимо, не соответствует в полной мере требованиям высшей школы и должна быть пересмотрена. Одним из возможных направлений таких действий может стать предлагаемая в нашем исследовании система дифференцированного контроля знаний. Эта система апробирована экспериментально на протяжении целого ряда лет по предметам общетеоретического (ТФК, ИФК) и биологического (гигиена, ЛФК) циклов.

При условии отработанности она оптимизирует процесс как обучающей деятельности, так и учебной. Преподавателю удастся своевременно выявить слабые звенья в организации обучения, и, следовательно, создаются возможности оптимизации содержательного и процессуального аспектов обучающей деятельности. Студент получает представление об уровне своих знаний не только по их объему, но и по качеству. И это становится ведущим фактором оптимизации его учебной деятельности за счет как внешней (надо), так и внутренней (хочу) мотивации.

Наибольшее число достоверных корреляций на всех курсах отмечается между элементами операционального компонента про-

фессиональной готовности. На 2-м курсе это число составляет 27 % (от общего для данного компонента числа отношений), на 3-м — 37 % и на 4-м — 71 %. Причем, наряду с увеличением общего числа достоверных корреляций (в два раза), отмечается и повышение их уровня. Так, если на 2-м курсе число средних корреляций ( $r = 0,6—0,79$ ) равнялось 3, то на 4-м курсе — 25.

Отсутствие корреляций высокого уровня ( $r > 0,8$ ) следует расценить как положительный факт, поскольку любая корреляция такого уровня является демонстрацией дублирования измеряемых признаков. Наличие большого количества достоверных корреляций разного уровня подтверждает сходство оснований, определяющих предметные действия как способов деятельности, а измеряемые признаки можно определить как гомогенные.

Исходя из предположения о том, что в качестве критериальных в процедуре оценивания следует фиксировать признаки, имеющие независимый статус, были выделены на каждом курсе предметные действия (из числа аттестуемых), не имеющие достоверных связей.

На 2-м курсе к таким предметным действиям относятся планирование обучения; на 3-м — организация обучения, планирование воспитательной работы; на 4-м — контроль за развитием двигательных качеств. Очевидно различие предметных действий по направленности, что свидетельствует об изменении структуры операционального компонента по годам обучения.

Тенденцию формирования структуры операционального компонента, судя по результатам корреляционного анализа, можно характеризовать схемой, отражающей последовательность приоритетов по становлению предметных действий в связи с базовыми направлениями профессиональной деятельности преподавателя ФК: развитие двигательных качеств, воспитательная работа, обучение двигательным действиям. Факт наибольшего числа корреляций между составляющими операционального компонента профессиональной готовности у студентов 4-го курса, видимо, следует расценивать как признак сформированности структуры компонента.

Связь составляющих операциональный компонент с составляющими других компонентов профессиональной готовности практически отсутствует. Исключение составляет мотивационный компонент профессиональной готовности студентов 4-го курса, с составляющими которого в некоторых случаях отмечается слабая корреляция ( $r = 0,4—0,59$ ).

Это касается таких проявлений мотивационного компонента, как привлекательность ситуации достижения, уверенность в до-



стижении и уровень притязаний. Между составляющими мотивационного компонента профессиональной готовности число достоверных (преимущественно минимальных) корреляций увеличивается от 2-го к 4-му курсу.

Такая тенденция не характерна для информационного компонента, где число существенных корреляций минимально и неизменно от курса к курсу. Однако это не сказывается на общей динамике корреляций. Так, из общего числа отношений (364 — 100 %) у студентов 2-го курса их число составляет 8 %, 3-го курса — 10 %, а 4-го — 20 %.

Для изучения динамики структуры корреляционных отношений между показателями компонентов профессиональной готовности был проведен анализ корреляционных решеток. Они были построены с учетом корреляций, имеющих значения от 0,5 и более по уровням, определяемым числом таких отношений.

Было определено, что корреляционные отношения на этом значении характерны только для операционального и частично для мотивационного компонентов профессиональной готовности студентов ФФК. Отмечается, что структура корреляционных решеток изменяется от второго к четвертому курсу весьма существенно.

Эти изменения характеризуются как количественно, так и качественно. Первые связаны с увеличением числа участвующих показателей и количества отношений между ними (табл. 18). Вторые — с изменением набора показателей, имеющих корреляционные отношения, и их иерархии по числу и направленности корреляций.

Таблица 18

**Динамика корреляционных отношений  
и участвующих в них показателей компонентов  
профессиональной готовности студентов**

Курс	Корреляционные отношения	Число показателей
2	6	7
3	17	11
4	28	15

Количество корреляционных отношений между показателями операционального компонента профессиональной готовности студентов 2-го курса (по сравнению с 3-м и 4-м курсами) не столь значительно. Причем отдать предпочтение по данному признаку нельзя какому-либо одному из них.

Количество отношений находится в пределах минимальных значений — от одного до трех. Это, видимо, связано со становлением структуры компонента. Участие именно данных показателей в корреляционных отношениях позволяет обозначить их как базовые в обеспечении операционального компонента.

Такое предположение подтверждается еще и тем обстоятельством, что практически весь состав названных показателей принимает участие в корреляционных отношениях операционального компонента профессиональной готовности студентов 3-го и 4-го курсов. Причем число отношений между ними от курса к курсу возрастает.

Приведенные факты позволяют полагать, что формирование операционального компонента профессиональной готовности определяется, в первую очередь, становлением таких предметных действий, как контроль за процессом обучения и воспитания, организация процесса развития двигательных качеств и воспитания, планирование процесса развития двигательных качеств, регулирование воспитательной работы.

Анализируя корреляционные отношения по курсам, можно отметить следующее. У студентов 2-го курса не выявлено по количеству связей приоритетных показателей операционального компонента профессиональной готовности. Все они имеют от одного до трех отношений. Наблюдается разрыв цепочки связей между блоками предметных действий в связи с обеспечением процессов обучения и воспитания. Данное обстоятельство следует, видимо, рассматривать как проявление начальной стадии формирования операционального компонента профессиональной готовности. Подтверждением тому служит и «неучастие» в отношениях большинства показателей блока обучения.

Основываясь на этом, можно предположить, что, во-первых, степень сформированности операционального компонента профессиональной готовности студентов младших курсов следует определять прежде всего по уровню проявления данных показателей, а во-вторых, необходимо усиление обучающей деятельности профессиональной направленности. Последнее возможно посредством формирования профессиональных технологий обучения двигательным действиям как объекта профессиональной деятельности.

Структура корреляционных отношений показателей операционального компонента студентов 3-го курса характеризуется практически полным набором составляющих. Не имеет существенных коррекций лишь предметное действие «планирование обучения». Отмечается достаточно четкая группировка корреляционных отно-

шений по блокам операционального компонента профессиональной готовности (блок обучения; блок развития двигательных качеств; блок воспитательной работы).

Все это свидетельствует о завершении к этому времени в целом формирования операционального компонента профессиональной готовности. Приоритетное значение (по числу корреляций) приобретает предметное действие «контроль за процессом обучения». По-прежнему в структуре корреляционных отношений отсутствуют существенные связи между компонентами профессиональной готовности (информационным, операциональным, мотивационным).

У студентов 4-го курса приоритетное значение по числу корреляционных отношений приобретает предметное действие «организация воспитательной работы», а также «планирование обучения», «регулирование обучения» и «организация процесса развития двигательных качеств». Отмечается взаимодействие мотивационного и операционального компонентов профессиональной готовности. По-прежнему не отмечается существенных связей информационного компонента с другими компонентами профессиональной готовности. Отношения между показателями операционального компонента (как по количеству участвующих в отношениях, так и по количеству связей) продолжают доминировать в структуре корреляций.

Есть основание полагать, что как в содержательном, так и процессуальном обеспечении профессиональной подготовки преподавателя ФК в вузе преобладают акценты на приоритетное формирование операционального компонента. Такое положение дел нельзя признать безоговорочно, так как при этом решаются задачи не столько формирования личности специалиста (по требованиям всесторонности, способности к саморазвитию, к самодеятельности), сколько профессионального «натаскивания», приучения к стандартам профессиональной деятельности.

Косвенным подтверждением этому выступают полученные нами результаты однофакторного дисперсионного анализа. Оказалось, что влияние фактора «операциональный компонент» на профессиональную готовность не столь существенно ( $p > 0,05$ ) по сравнению с факторами «информационный компонент» и «мотивационный компонент» ( $p < 0,05$ ).

Таким образом, анализ корреляционных отношений между показателями компонентов профессиональной готовности студентов ФФК показал, что на этапе начального формирования развитие компонентов происходит безотносительно к профессиональ-

ной готовности как целостности. На этапе сформированности профессиональной готовности их развитие осуществляется в рамках ее как целостности. Об этом свидетельствуют факты увеличения числа показателей, имеющих существенные корреляционные отношения ( $r > 0,5$ ) и увеличение числа последних от 1–3 до 5–9. Кроме того, повышается число корреляций высокого уровня ( $> 0,8$ ).

Сохранение первоначального набора показателей, участвующих в корреляционных отношениях существенного уровня от 2-го к 4-му курсу, позволяет обозначить эти отношения на начальном этапе становления профессиональной готовности как доминантные. Увеличение числа показателей, имеющих существенные корреляционные связи, и количества этих отношений на этапе сформированности профессиональной готовности, а также фиксация приоритетов (по числу отношений) позволяют обозначить детерминирующие связи, связи наложения и компенсации, что может свидетельствовать о наличии системных связей.

Анализ корреляционных отношений между показателями компонентов профессиональной готовности показывает, что она не является застывшим образованием. Формирование ее — это сложный, разветвляющийся во времени и пространстве процесс, в ходе которого профессиональная готовность становится все более адекватной деятельности. В процессе формирования непрерывно происходит реконструкция профессиональной готовности в направлении усложнения ее структуры.

Для подтверждения допустимости теоретических предпосылок декомпозиции профессиональной готовности на компоненты был проведен кластерный анализ. Полученные результаты свидетельствуют о бесспорном наличии информационного компонента профессиональной готовности. На всех курсах четко выделяется кластер, объединяющий показатели информационного компонента (табл. 19).

Таблица 19

**Результаты кластерного анализа показателей профессиональной готовности студентов ФФК**

Курс	Кластеры		
	первый	второй	третий
2	с 5 по 28	1, 2, 3, 4	—
3	с 5 по 12 12 по 28	16, 18, 19, 23, 27	1, 2, 3, 4
4	с 5 по 28	1, 2, 3, 4	—

Показатели операционального и мотивационного компонентов, хотя и представлены в пределах одного кластера, тем не менее достаточно определенно располагаются по разные стороны «дерева» расстояний по отношению к центральному показателю.

Данное обстоятельство, а также факт незначительного числа корреляций высокого уровня (0,5% от их общего числа) позволяют обозначить компоненты профессиональной готовности как гетерогенные, то есть характеризующие разные качества исследуемого объекта, что в определенной мере подтверждает правомерность структурного анализа профессиональной готовности и информативность используемой методики оценивания.

#### 4.5. УРОВЕНЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ШКОЛЕ

Результаты наших исследований показали, что достижение профессиональной готовности отмечается у студентов 4-го курса факультета физической культуры (ФФК). Однако профессиональная готовность не является стабильным образованием. Для нее присуща динамика, определяемая воздействием многих факторов. В прямой или косвенной форме исследователями [7, 13, 47, 84] выделяются среди них социальные требования к деятельности, условия деятельности, мотивация деятельности, способность к саморазвитию, организация послевузовского образования. Анализ степени влияния этих факторов не входит в круг задач данной публикации. Их перечень необходим для создания представления о возможностях данных факторов в плане воздействия на динамику профессиональной готовности.

Исследованы показатели профессиональной готовности педагогов физической культуры в школе, имеющих различный стаж профессиональной деятельности (от 5 до 25 лет). Все преподаватели, принявшие участие в исследовании, были дифференцированы на три группы. Первую группу составили преподаватели со стажем 5—9 лет, вторую — преподаватели со стажем 10—15 лет и третью — преподаватели со стажем более 15 лет. В определении границ по стажу между группами мы исходили из исследований, в которых данные периоды профессиональной деятельности характеризуются как этапные.

В таблице 20 представлены показатели информационного компонента профессиональной готовности преподавателей ФК в школе. Для сравнения приведены однотипные показатели студентов 4-го

курса ФФК. В соответствии с используемой методикой измерений, оценивались знания четырех уровней: знания воспроизведения ( $Z_1$ ), знания стандартного оперирования ( $Z_2$ ), аналитико-синтезирующие знания ( $Z_3$ ) и моделирующие ( $Z_4$ ). Показатель знаний воспроизведения, по сравнению с соответствующим показателем студентов 4-го курса, достоверно уменьшается у преподавателей, имеющих стаж работы 5—15 лет. Достигнув недопустимых значений (по нормам методики), этот показатель не изменяется.

Таблица 20

**Показатели информационного компонента  
профессиональной готовности преподавателей ФК**

Показатели Стаж	$Z_1$	$Z_2$	$Z_3$	$Z_4$	ИП
4-й курс	4,14	3,24	4,75	4,32	4,16
5—9 лет	3,21	3,76	4,93	5,64	4,36
10—15 лет	2,36	3,48	4,48	2,94	3,31
< 15 лет	2,42	3,48	5,0	3,41	3,62

Обозначения:  $Z_1$  — знания воспроизведения;  $Z_2$  — знания стандартного оперирования;  $Z_3$  — аналитико-синтезирующие знания;  $Z_4$  — моделирующие знания; ИП — интегральный показатель.

Подобная динамика является социально нежелательной. Причинами такого положения, на наш взгляд, являются, во-первых, невостребованность информации в процессе профессиональной деятельности; во-вторых, отсутствие системы самообразования и, в-третьих, неадекватность восприятия преподавателями необходимости владения знаниями воспроизведения (определениями, перечнями, классификациями и т. п.).

Показатели знаний стандартного оперирования достоверно увеличиваются у преподавателей, имеющих стаж работы 5—9 лет. В дальнейшем этот уровень не изменяется. Видимо, причиной этому является окончание формирования так называемой критической массы знаний, которые позволяют преподавателю на стандартном уровне осуществлять профессиональную деятельность.

В свою очередь, слабые механизмы социального регулирования самообразования в большинстве случаев не стимулируют преподавателя на работу по повышению показателей знаний стандартного

оперирования. Как показывают наши наблюдения, большая часть преподавателей, создав критическую массу таких знаний, не стремится к их качественному и количественному развитию.

Практически на одном уровне сохраняются показатели аналитико-синтезирующих знаний. Подобные знания, на наш взгляд, наиболее всего характеризуют мышление специалиста в связи с профессиональной деятельностью. Казалось бы, неизменность их уровня на протяжении профессиональной деятельности следует признать как позитивный момент. Однако отсутствие влияния фактора опыта на повышение указанного уровня настораживает. Можно предположить, что оптимизацию профессиональной деятельности специалистов в сфере физической культуры в большей мере следует соотносить с увеличением уровня аналитико-синтезирующих знаний. Это обстоятельство следует учитывать при организации послевузовского образования.

У преподавателей, проработавших в школе 5—9 лет, уровень моделирующих знаний достоверно увеличивается по отношению к студентам-выпускникам. У преподавателей, имеющих стаж работы 10—15 лет, он достоверно снижается до недопустимых значений (по нормам методики измерения) и в дальнейшем не изменяется.

Подобную динамику мы связываем с тем, что по окончании института, в первые 5—10 лет работы, происходит процесс становления специалиста [52, 74], который характеризуется систематизацией полученных знаний в вузе, их трансформацией и дополнением в соответствии с конкретными условиями профессиональной деятельности и стремлением к профессиональному самоопределению и самовыражению. В условиях недостаточного социального контроля за уровнем профессиональной деятельности потребность в знаниях моделирующего типа как бы притупляется, становится не столь важной для специалиста.

Интегральный показатель знаний в принципе повторяет динамику показателей знаний моделирующего типа и по этой причине не обязателен для рассмотрения.

Стабилизация или снижение показателей знаний различного уровня, фиксируемые в нашем исследовании, являются фактором нежелательным. С учетом этого следует предположить, что необходимо формирование более действенных механизмов социального стимулирования потребности в самообразовании специалистов.

Одним из таких механизмов в настоящее время служит внедрение оценочных баллов по результатам профессиональной деятельности специалистов. Показатели их суммы позволяют производить доплату в рамках распределения средств в конкретном образова-

тельном учреждении. Другим механизмом является процедура аттестации.

В таблице 21 представлены показатели операционального компонента профессиональной готовности преподавателя физической культуры в школе. Для сравнительного анализа обозначены соответствующие показатели студентов-выпускников, которые отражают уровень оценок способов профессиональной деятельности в связи с обучением двигательным действиям, развитием двигательных качеств и воспитательной работой.

Таблица 21

**Показатели операционального компонента профессиональной готовности преподавателя физической культуры**

Показатели \ Стаж	4 курс	5—9 лет	10—15 лет	15 лет
O <sub>1</sub>	5,6	6,4	5,9	6,3
O <sub>2</sub>	5,63	5,5	5,3	6,2
O <sub>3</sub>	5,39	5,8	5,7	5,7
O <sub>4</sub>	5,36	5,9	5,4	6,2
O <sub>5</sub>	5,41	5,8	5,4	5,0
O <sub>6</sub>	5,33	5,0	5,3	5,5
O <sub>7</sub>	5,16	5,1	4,6	4,6
O <sub>8</sub>	4,97	5,6	4,8	5,8
O <sub>9</sub>	5,37	4,8	4,9	5,1
O <sub>10</sub>	5,15	5,1	4,8	4,6
O <sub>11</sub>	5,10	5,4	5,1	5,8
O <sub>12</sub>	4,97	5,2	5,0	5,4

Обозначения: O<sub>1</sub>, O<sub>2</sub>, O<sub>3</sub>, O<sub>4</sub> — предметные действия по организации, планированию, регулированию, контролю в связи с процессом обучения; O<sub>5</sub>, O<sub>6</sub>, O<sub>7</sub>, O<sub>8</sub> — предметные действия в связи с процессом развития двигательных качеств; O<sub>9</sub>, O<sub>10</sub>, O<sub>11</sub>, O<sub>12</sub> — предметные действия в связи с процессом воспитательной работы

Каждое из указанных направлений дифференцируется по предметным действиям организации, планирования, регулирования и



контроля. Оценивание осуществлено в пределах семибальной шкалы оценок с учетом трех указанных направлений и дифференциаций их по предметным действиям. Количество последних составило двенадцать. Поэтому каждое из них обозначено соответствующей цифрой от 1 до 12. В целях повышения наглядности в таблице не приводятся показатели описательной статистики.

Несмотря на разнонаправленность динамики показателей предметных действий, большинство из них достигают наибольших проявлений у преподавателей, имеющих стаж работы более 15 лет. Сказывается опыт профессиональной деятельности. Однако некоторые показатели достоверно уменьшаются по мере увеличения стажа работы. Это относится к предметным действиям в связи с организацией и планированием воспитательной работы ( $P_9$ ;  $P_{10}$ ).

Видимо, это следует объяснять тем, что уровень данной работы определяется не столько наличием рутинного опыта профессиональной деятельности, сколько постоянным поиском, анализом, самообразованием, что, по нашим данным, не является характерным для большинства преподавателей ФК в школе.

Пассивность в реализации и развитии психолого-педагогических знаний приводит к их забвению, стандартизации приемов воспитательной работы, снижению ее эффективности. В таблице 22 представлены показатели мотивационного компонента профессиональной готовности преподавателей ФК. Лишь три из них увеличиваются в связи со стажем работы.

Таблица 22

**Динамика показателей мотивационного компонента профессиональной готовности преподавателя физической культуры**

Показатели \ Стаж	Стаж		
	5—9 лет	10—15 лет	15 лет
$M_1$	4,2	4,2	5,0
$M_2$	4,8	4,6	4,6
$M_3$	2,7	2,4	2,6
$M_4$	4,8	4,9	5,2
$M_5$	4,6	4,4	4,6
$M_6$	4,8	4,0	4,4
$M_7$	4,2	3,6	3,8

Окончание табл.

Показатели \ Стаж	Стаж		
	5–9 лет	10–15 лет	15 лет
$M_8$	4,0	3,8	3,0
$M_9$	4,8	4,0	4,8
$M_{10}$	4,6	5,0	4,6
$M_{11}$	3,4	4,2	3,0
$M_{12}$	4,4	4,0	4,6

Обозначения:  $M_1$  — привлекательность ситуации достижения;  $M_2$  — уверенность в достижении;  $M_3$  — значимость внешней оценки для ситуации достижения;  $M_4$  — ответственность;  $M_5$  — настойчивость в достижении цели;  $M_6$  — реакция на результат достижения;  $M_7$  — соразмерность цели с возможностями;  $M_8$  — мобилизация;  $M_9$  — устойчивость мотивации;  $M_{10}$  — мера риска в ситуации достижения;  $M_{11}$  — уровень притязаний;  $M_{12}$  — регулирование притязаний.

Это показатели привлекательность ситуации достижения ( $M_1$ ), ответственность ( $M_4$ ) и регулирование притязаний ( $M_{12}$ ).

Видимо, в мотивационной структуре профессиональной деятельности эти показатели являются базовыми. Снижение уровня значимости признака характерно для таких показателей мотивационного компонента профессиональной готовности преподавателя ФК, как реакция на результат достижения ( $M_6$ ), соразмерение цели с возможностями ( $M_7$ ), мобилизация ( $M_8$ ), уровень притязаний ( $M_{11}$ ).

Другие показатели мотивационного компонента профессиональной готовности преподавателя ФК от момента начала профессиональной деятельности к периоду накопления значительного стажа остаются однозначными, имея лишь различные промежуточные проявления. Это, видимо, свидетельствует об остановке в формировании данных показателей мотивационного компонента профессиональной готовности.

К таким показателям относятся уверенность в достижении ( $M_2$ ), значимость внешней оценки для результата достижения ( $M_3$ ), настойчивость в достижении результата ( $M_5$ ), мера риска ( $M_{10}$ ). Среди всех анализируемых показателей наименьшие значения имеют значимость внешней оценки для ситуации достижения ( $M_3$ ) и уровень притязаний ( $M_{11}$ ).

Причинами такого нежелательного положения являются социальные условия профессиональной деятельности преподавателя ФК, о которых шла речь выше. Таким образом, анализ показателей компонентов профессиональной готовности преподавателя ФК показал, что наименее всего, с позиций социально желаемого проявления, формируются информационный и мотивационный компоненты.

С целью выявления базовых тенденций, характеризующих систему отношений между показателями операционального компонента профессиональной готовности преподавателей ФК, был проведен корреляционный анализ. Полученные коэффициенты (при учете их значений при  $r > 0,5$ ) определили структуру отношений между показателями операционального компонента у преподавателей, имеющих различный стаж профессиональной деятельности. С учетом того, что в корреляционных отношениях участвуют все показатели операционального компонента профессиональной готовности, можно констатировать факт наличия сложившейся структуры.

Следует отметить, что с увеличением стажа работы увеличивается и число отношений. Характерными особенностями преобразования структуры в зависимости от стажа профессиональной деятельности являются, во-первых, увеличение числа корреляций, имеющих высокое значение ( $r > 0,8$ ); во-вторых, приоритетность (по количеству связей) показателей воспитательной работы и, в-третьих, переход от вершинообразной к платообразной иерархии корреляционных отношений.

Увеличение числа корреляционных отношений между показателями операционального компонента профессиональной готовности по мере увеличения стажа работы преподавателей ФК следует рассматривать как процесс оптимизации в становлении данного компонента. В этом значении роль опыта профессиональной деятельности несомненна. Приоритетность показателей воспитательной работы (судя по увеличению количества корреляционных отношений) можно объяснить значением этого вида педагогической деятельности в реализации профессиональных функций по другим направлениям работы.

Это особенно важно в период накопления опыта профессиональной деятельности. Накопление такого опыта определяет равномерность отношений между всеми показателями операционального компонента профессиональной готовности преподавателя ФК, что и наблюдается в структуре корреляционных отношений.

В таблице 23 представлены данные, характеризующие динамику

ку интегрального показателя (ПИК) профессиональной готовности преподавателей ФК в школе. Эти данные показывают, что профессиональная готовность практически не зависит от стажа работы. Более того, ее показатель не отличается существенно от такового студентов 4-го курса. В пределах размаха рангового ряда, принятого в наших исследованиях (от 1 до 100), преподаватели, имеющие стаж 5—9 лет занимают 66 относительное место (ПИК = 0,66); преподаватели со стажем работы 10—15 лет — 61 место (ПИК = 0,61); преподаватели со стажем более 15 лет — 64 место (ПИК = 0,64).

Таблица 23

**Динамика показателей профессиональной готовности преподавателей физической культуры в школе**

Стаж	Компоненты ПГ и их ранг						ПГ	ПИК
	ИК	ранг	ОК	ранг	МК	ранг		
5—9 лет	4,36	1	5,45	2	4,2	2	5,98	0,66
10—15 лет	3,51	1	5,1	2	4,1	2	5,55	0,61
Более 15 лет	3,62	1	5,6	2	4,2	2	5,78	0,64

Обозначения: ИК, ОК, МК — информационный, операционный и мотивационный компоненты профессиональной готовности; ПИК — показатель интегрального качества профессиональной готовности.

При соотнесении уровня профессиональной готовности педагога независимо от стажа его работы с уровнем готовности студентов 4-го курса можно установить, что, наряду с улучшением показателей операционного компонента, отмечается снижение показателей информационного и мотивационного компонентов. С позиций социальных потребностей стабилизацию показателя профессиональной готовности нельзя признать позитивным фактом.

Однако достигнутый уровень профессиональной готовности достаточно высок и позволяет осуществлять профессиональную деятельность с достижением социально значимых результатов. Можно предположить, что отмеченный негатив есть следствие слабости социальных механизмов активизации профессиональной деятельности специалистов. Большое значение в этом случае приобретает аттестация преподавателей по уровню их профессиональной деятельности.

## Глава 5. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ В ОПРЕДЕЛЕНИИ СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---



### 5.1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ

**Д**инамическое развитие общества неминуемо захватывает и развитие образовательной системы. При этом, согласно логике социального развития, возможны два пути: эволюционный (экстенсивный) и революционный (интенсивный). Экстенсивный путь характеризуется совершенствованием системы за счет количественных накоплений без принципиального изменения качества и сохранения традиционного. Ведущую роль в этом случае играют новации, передовой опыт. В условиях принципиального обновления общества решающее значение приобретает интенсивный путь развития образовательной системы, что следует определять как закономерность.

Кампании по пересмотру систем образования отмечаются в настоящее время во многих странах мира. Не являются исключением даже развитые страны — США, Франция, Италия, Япония [5, 30, 39]. Все это

свидетельствует о том, что процесс переориентации в образовательной политике государств является объективной тенденцией развития просвещения в мире. При этом речь идет не о частных модификациях, а о структурных преобразованиях как в содержательном, так и процессуальном аспектах.

Подобная тенденция проявляется и в России. Этому способствуют, по крайней мере, два мощных социальных фактора. Во-первых, социальные преобразования в организации государства. Во-вторых, смена конфронтационных отношений образовательных систем (социалистических — капиталистических) на интернациональные, интеграционные, которые характеризуются унификацией требований к качеству образования. Идет интенсивный научный поиск и осмысление мирового социального опыта. Все это характерно и для физкультурного профессионального образования.

Модернизацию образовательной системы вообще и высшего образования в частности необходимо рассматривать не изолированно, а как частный случай проблемы развития общества. Следует учитывать не только факторы, непосредственно связанные с образованием, но и факторы общесоциальные — культуру, традиции, социальные условия. Социальное проектирование образовательной политики государства должно базироваться на четырех принципах: гуманизма, демократии, патриотизма и научности.

Гуманистические тенденции процесса социализации личности, отражающие современные требования к образовательной политике государства, объективно приобретают статус приоритетных и предполагают кардинальный пересмотр концептуальных основ традиционного варианта ее и разработки альтернативного. Альтернативой традиционной системе образования в нашей стране является система уровневой подготовки.

Выделение в процессе профессионального образования ряда взаимосвязанных, последовательных и организационно обособленных уровней позволяет сделать этот процесс гибким, разнообразным, модульным и открытым. Ориентация на систему уровневого образования не является самоцелью, поскольку рассматривается не просто как один из многих одинаково возможных и параллельно осуществляемых вариантов, а как закономерность, имеющая характер социальной необходимости [103]. Структура системы уровневого образования утверждается как эффективная возможность реализации системного подхода в профессиональной подготовке.

Анализ деятельности по организации системы уровневого образования в нашей стране показывает, что реализуются, по крайней мере, три базовые возможности. Во-первых, по аналогии с

зарубежным опытом. Во-вторых, на основе субъективных (индивид, группа) представлений здравого смысла. В-третьих, на основе научно определяемых оснований. Представляется, что последняя возможность реализуется менее всего. Это снижает возможности выбора эффективных решений в содержательной и процессуальной организации физкультурного образования.

В принципе, проблему научного обеспечения можно было бы решить, действуя (как обычно) по аналогии с общепедагогическими представлениями. Однако ситуация такова, что проблема еще только поставлена, концептуальные подходы в стадии отработки, теоретические основы не определены. В этой ситуации оптимальным выходом является отработка концептуальных основ на частнонаучном уровне конкретной сферы деятельности, в нашем случае — физической культуры, естественно, если это будет осуществлено методологически корректно.

В определении подходов к решению проблемы следует, видимо, исходить из того, что:

- ◀ определена социальная образовательная политика, отражающая стратегические ориентации;

- ◀ имеется конструктивный опыт организации уровневого образования;

- ◀ есть возможность редукции общенаучных теорий (систем, деятельности, социализации) и элементов частнонаучных обоснований;

- ◀ имеются представления о модели системы уровневого образования, отражающие содержательную и процессуальную сущность этой системы.

Выделение указанных детерминант в разработке концептуального подхода для решения проблемы определено фактологически. Они образуют некую систему (рис. 17), где отношения между компонентами определяют пути следования в решении проблемы.

Порядковые номера выделяемых детерминант определяют меру их влияния на процесс и результат деятельности познания системы уровневого образования. Представленная схема позволяет выделить, по крайней мере, четыре варианта следования: 1—2—3—4, 1—3—4, 1—2—4, 1—4. Методологически корректным во всех отношениях представляется первый вариант (1—2—3—4), который можно обозначить как научный. Второй вариант (1—3—4) является в большей мере концептуальным. Его обедняет отсутствие учета достижений практики. Игнорирование опыта образовательной деятельности может привести к тупиковой ситуации, которая характеризуется отрывом от реальности.

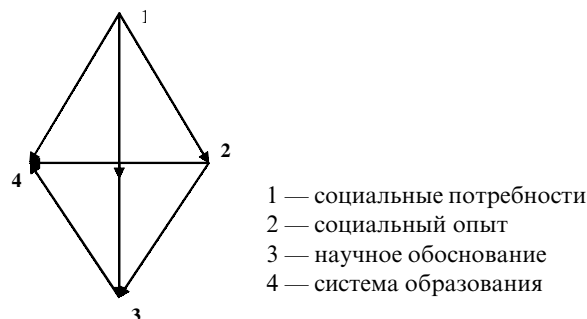


Рис. 17. Схема путей исследования проблем профессионального образования

Третий вариант (1—2—4) иллюстрирует проявление прагматического подхода. Он позволяет решать тактические, сиюминутные задачи и не в состоянии реализовать прогностические санкции познания, сформировать опережающие представления в связи с развитием системы образования. По существу, это путь проб и ошибок, путь реализации субъективных представлений, где задача их научной обоснованности зачастую не ставится. Четвертый вариант (1—4) есть не что иное, как директивное проявление так называемого здравого смысла. Он близок к прагматическому варианту. Однако его отличает тенденциозная научная или лозунговая обоснованность.

Обычно апелляция к здравому смыслу считается мощным аргументом в пользу какого-либо решения. Тем не менее следует учесть то обстоятельство, что здравый смысл становится таковым только как следствие позитивного опыта деятельности. Отсутствие позитивного опыта при реализации априорно предлагаемого решения на основе субъективного (индивид, коллектив) представления здравого смысла зачастую приводит к негативным последствиям.

Причем ошибочность «здравого смысла» в образовательной политике выявляется не тотчас, а спустя десятилетия. На развитии образовательных процессов в обществе это отражается самым негативным образом. Долговременная перспектива подтверждения здравого смысла в сфере образования ограничивает возможности ориентации на него и предполагает опору на фактологическую обоснованность концептуальных построений.

Система необходимых и достаточных оснований позволяет целесообразным образом структурировать содержание уровневой подготовки. Эта система должна, видимо, включать общую характеристику, ее проектные основания, целеобеспечение и возмож-



ности моделирования. Первый аспект анализа даст возможность определиться в составе компонентов системы и их отношений. Второй позволит выявить структуру целевых ориентаций и определяющие основы проектирования уровневой подготовки. Третий конкретизирует условия реализации проектных оснований посредством моделирования. Выделенные аспекты и определили содержание данной главы.

Важным методологическим условием концептуальных построений является преодоление понятийно-терминологических сложностей, связанных с разнообразием используемых терминов и определением понятий. Подобные сложности наблюдаются в решении любой научной проблемы, а их преодоление трактуется как необходимый исследовательский шаг [45]. Аналогичная ситуация характерна и для теории физической культуры. Такая тенденция является закономерной и связана с развитием науки, когда происходит расширение, уточнение ее тезауруса.

Этот процесс сопровождается позитивными и негативными моментами. Негативность характеризуется, во-первых, стихийностью в развитии тезауруса, что проявляется в надуманности использования терминов из «преуспевающих» наук (например, кибернетики), во-вторых, проявлением авторитарного субъективизма в определении содержательной сущности понятий. Следствием отмеченного негатива в развитии научного тезауруса является отсутствие общего «языка», а отсюда и общего понимания сущности исследуемых явлений.

Возникает проблема выработки общего языка научного взаимодействия на основе представления трактовки понятий в контексте концептуальных построений конкретного исследования. Базовую платформу в этом плане создает обсуждение содержания используемых понятий, не имеющих однозначных трактовок, что имеет особое значение в связи с теоретическим моделированием содержания образования, так как такая платформа ориентирует и определяет содержательную сущность концепции моделирования.

Необходимо обозначить условия (хотя бы на минимальном уровне), которым в этом случае следует отдавать предпочтение. Прежде всего, на наш взгляд, следует упорядочить базовый терминологический ряд на основе представления взаимоотношений используемых понятий. При этом важно учесть по возможности сложившиеся традиции в их толковании и перспективы развития их содержательной сущности. Наконец, необходимо соотнести логику толкования взаимодействия понятий в связи с общенаучным, частнонаучным и частнопредметным уровнями представлений.

В контексте обсуждения вопросов данного раздела исследования базовый терминологический ряд имеет следующий состав: образование, обучение, воспитание, развитие, куррикулум, профессиональная социализация, содержание образования, система образования. Необходимо подчеркнуть, что данное направление исследования не связывалось с разработкой содержания указанных понятий. Задача состояла в том, чтобы определиться в соотношении их содержательной сущности (в случае расхождений) по уровням представления: общенаучному (философскому), частнонаучному (педагогика), частнопредметному (теория ФК). В случае расхождений имеющихся трактовок этих понятий предпочтение отдавалось общенаучным представлениям.

В течение длительной истории становления понятия «образование» в педагогике обсуждались различные его аспекты. Тем не менее следует согласиться с мнением о том, что решить проблему определения понятия «образование» с должной полнотой до сих пор еще не удалось. Подтверждением тому служат факты неоднозначных толкований его или отсутствие такового даже в случае необходимости обсуждения в связи с проблематикой исследований.

Согласно педагогическим представлениям, образование трактуется как процесс и результат передачи и усвоения позитивного социального опыта в ходе становления личности. Однако, в соответствии с теорией социализации [42, 43, 44, 45, 81], данное определение в большей мере отражает сущность явления социализации, которое предполагает единство образования, обучения и воспитания, осуществляемых по социально и индивидуально (самообразование, самообучение, самовоспитание) заданным программам. Поскольку явление социализации (целое) включает в себя образование (часть), то определение части через целое не способствует формированию определенности в познании сущности этой части. Становится невозможным содержательно «развести» понятия «образование», «обучение», «воспитание», «становление личности», «развитие». Данное обстоятельство отмечается в целом ряде публикаций [63, 82, 64, 103]. Как справедливо указывает Е. С. Леднев [63], нельзя использовать один термин для обозначения разных явлений (процесса и результата). Ведь никому не придет в голову обозначать строительство (процесс) и дом (результат) одним и тем же термином — строительство, или горение (процесс) и окислы (результат) — горением.

В этой связи заслуживают внимания представления, отрабатываемые на общенаучном уровне [45, 82, 108]. Согласно этим представлениям, образование понимается как процесс передачи

и усвоения информационной подсистемы культуры. Последняя представляется как организованная совокупность всех знаний о мире, которые различаются по форме (чувственные, рациональные), по уровню (эмпирические, теоретические), по степени достоверности (ложное, гипотетическое, истинное).

Обучение трактуется как процесс передачи и усвоения совокупности способов деятельности, то есть операциональной подсистемы культуры, которая складывается из умений, навыков. Воспитание понимается как процесс формирования мотивационной подсистемы культуры, которая проявляется в совокупности всех видов и форм установок.

Приведенные определения вытекают из представлений о системе культуры, которая складывается из информационной (знания), операциональной (умения) и мотивационной (установки) подсистем. Формирование этих подсистем культуры есть процессы образования, обучения, воспитания, результатами которых являются образованность, обученность, воспитанность. Обсуждаемые определения образования, обучения, воспитания позволяют подчеркнуть два возможных для концептуальных разработок момента. Во-первых, они фиксируются как процессы, а во-вторых, как процессы, имеющие четкую направленность.

Последнее обстоятельство отражает не абсолютность их различий, а преобладание характеризующих значений при объективно проявляющемся единстве. Различия процессов образования, обучения, воспитания состоят в разнонаправленности содержания (знания, способы деятельности, установки), в различиях закономерностей их проявления и в неоднозначности механизмов социализации (инвариантно — вариативно, репродуктивно — продуктивно, предсказуемо — непредсказуемо).

Единство образования, обучения, воспитания как процессов и функций педагогической деятельности предполагает введение объединяющего их термина. Таким термином, по мнению целого ряда исследователей [45, 69, 108], является *р а з в и т и е*. Под развитием при этом понимается необратимый процесс качественных изменений человека, обеспечивающих становление личности. Схематизируя отношения обсуждаемых понятий, можно зафиксировать их в виде формулы так называемого *куррикулума*. В этой формуле следует выделить результирующее понятие и опосредующие.

Результирующим понятием является «развитие», так как именно оно является социальным ориентиром. Опосредующими — процессы образования, обучения, воспитания, так как они, отражая отдельные направления социализации, приводят к социально

значимому результату, посредством их осуществляется развитие личности. По существу, развитие есть задаваемая цель (социальный заказ), а образование, обучение, воспитание — условия процесса развития личности (средства реализации социального заказа). Ориентация на ту или иную формулу куррикулума имеет принципиальное значение, поскольку формирует логику целевых ориентаций педагогической деятельности, логику социальных критериев ее результативности, логику организации системы профессиональной социализации.

Характеризуя результирующие признаки куррикулума «развитие», необходимо обсудить его содержание. В таком случае уместно сочетание терминов «содержание развития». В практике обозначения этого явления используется привычное «содержание образования». С этим можно согласиться, если иметь в виду не образование в узком смысле слова (формирование знаний), а в широком, просветительском, развивающем, то есть формирующем не только знания, но и способы деятельности и установки. При таком подходе к определению содержания образования традиционно исходили из ориентации на формирование профессиональных знаний, умений, навыков. Лишь в последнее время была предпринята попытка его уточнения и расширения [104].

Согласно такому уточненному определению содержание образования обозначается как социально ориентированный, педагогически адаптированный проект системы:

- ◀ общенаучных и педагогических знаний, знаний теории, истории и методики;
- ◀ способов двигательной деятельности, педагогических умений;
- ◀ черт творческой деятельности;
- ◀ мировоззренческих и поведенческих качеств, присущих лучшим педагогам.

Представляя данное определение, авторы справедливо обозначили его как рабочее, то есть как необходимое, но не достаточное, требующее доработки. С учетом этого можно определить содержание образования (в широком смысле) следующим образом. Это социально ориентированная и дидактически адаптированная система, обеспечивающая потребление и производство культурного опыта профессиональной деятельности.

Объем понятия «содержание образования» в этом определении отражен, на наш взгляд, достаточно полно. Объект представлен как система, характеризующими признаками которой являются соответствующая ориентация и адаптация социального опыта. Выделены функции объекта (потребление и производство) и источ-

ник развития (социальный опыт). Данное определение может быть приемлемо на всех уровнях представления содержания образования — общенаучном, частнонаучном, частнопредметном, то есть является универсальным. Для объективизации представляемого понимания содержания образования необходима конкретизация установок в процессе его формирования.

Ориентация системы социализации должна обеспечивать отражение требований общества к всестороннему развитию личности, так как это является самоцелью человеческой истории, определяется логикой социального бытия, диктующей необходимость наличия всесторонней культуры специалиста, всесторонней его подготовленности. Необходима система профессиональной социализации, которая обеспечивала бы развитие личности специалиста. Такая постановка проблемы определяет целевые установки на формирование не столько профессиональных знаний, умений, навыков, сколько личности специалиста, предпосылок его дальнейшего развития.

Подобные целевые установки пока еще имеют декларативный характер, так как реализация их осуществляется неадекватными дидактическими средствами (системами), ориентированными содержательно и процессуально на воспроизводство социального опыта, а не на его расширение. Дидактическая адаптация подразумевает отбор, ранжирование, структуризацию опыта и управление процессами его передачи и усвоения в соответствии с законами социализации, а также с учетом индивидуальных и социальных потребностей.

Культурный опыт деятельности обозначается, согласно общенаучным представлениям, как часть социального опыта, характеризующаяся выделением, кристаллизацией наиболее позитивного и значимого для человека. Термины «потребление» и «производство» используются в значении «освоение» и «расширение».

Представленное определение, как уже отмечалось, является универсальным и может быть использовано по отношению к любому значению содержания образования — базовому (школьному), профессиональному (с учетом уровней: курсового, среднего, высшего) и применительно к подготовке в различных областях сферы ФК.

Такая возможность реализуется в связи с тем, что в любых видах образования сохраняется его социальная ориентация, проявляется (хотя и вариативно) его дидактическая адаптация, подчеркиваются обеспечение, потребление и производство социального опыта. Спецификация смысловой сущности определения со-

образно особенностям того или иного вида образования может быть достигнута конкретизацией области и объема культурного опыта как предмета социализации.

В определении понятия «социализация» ученые исходят из того, что это процесс передачи и усвоения позитивного социального опыта [45, 81]. Основываясь на этом, профессиональную социализацию можно определить как процесс передачи и усвоения специфицированного социального опыта, формирующегося и проявляющегося посредством сущностных сил человека (способностей и потребностей). Их воспроизводство (овладение известным) и производство (создание нового) являются идеально представляемым результатом социализации. Профессиональная социализация осуществляется в период от начала ориентации на профессиональную деятельность до момента ее прекращения.

## 5.2. ЦЕЛЕОБЕСПЕЧЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Ц**елеобеспечение как необходимое условие реализации социальных потребностей в сфере образования предполагает, согласно общетеоретическим исследованиям [15, 24, 40, 45, 63, 84], совокупность процедур целеформирования и целепрограммирования. Целеформирование включает выбор и описание целей. Целепрограммирование систематизирует этот набор с позиций распределения и отношения целей в пространстве и времени их предполагаемой реализации. Осуществление процедур целеобеспечения связано с субъектами деятельности, что предполагает влияние фактора субъективизма — особенно в условиях неотработанности системы целей профессионального образования.

Несмотря на декларацию единства целей профессионального образования, их, судя по приоритетам в определении содержания и организации этого процесса, несколько. Все они находятся в пределах двух идей, обозначаемых как потребные результаты социализации: идеи всестороннего развития и идеи специализации. В связи с этим возникают вопросы: какие цели следует считать наиболее адекватными потребностям общества в системе профессиональной подготовки? каким образом социальные институты должны трансформировать адекватно выбранные цели? должны ли меняться и как с течением времени меняются приоритеты целей?

Ретроспективный анализ представлений о целях как у нас в стране, так и за рубежом показывает, что приоритеты в определении содержания целей меняются. Направленность в выборе при-

оритетов, видимо, следует представить как колебание от признания необходимости всестороннего развития до утверждения приоритета специализации профессионального образования. Такие колебания возможны, во-первых, благодаря наличию социально значимых результатов профессионального образования как в условиях того, так и другого приоритета целевых ориентаций; во-вторых, вследствие отсутствия меры результатов образовательной деятельности и их идентификации.

Отсутствие единодушия относительно направленности процесса социализации на уровне высшего образования вносит сумятицу в организацию систем приема учебно-методического обеспечения, выбора критериев оценивания результата деятельности.

В целеобеспечении системы уровневого образования мы исходим из того, что должна быть отработана концепция целевых ориентаций, которая предусматривает набор целей, их формулировку и отношения по принципу иерархии. Отправным моментом построения системы целевых ориентаций уровневого образования является глобальная цель человеческого бытия — формирование личности.

Привычная терминологическая приставка «всесторонне развитая» к понятию «личность», видимо, не столь необходима, поскольку личность как высшее состояние человеческого бытия (если она сформирована) не может быть односторонней и неразвитой. Только всестороннее развитие должно определять состояние человека как личности. Поэтому использование в формулировке глобальной цели термина «личность» предполагает всестороннее развитие. Значение «глобальная» определяет всеобщность данной цели для любого образовательного процесса.

Поскольку уровневое образование включает два относительно самостоятельные направления (вертикали), пронизывающие все его уровни (горизонталы), следует конкретизировать целевые ориентации по образовательному и специальному направлениям профессиональной социализации. Для образовательного направления целью является формирование профессионально ориентированной личности. Такая формулировка цели, не снимая социально значимых задач всестороннего развития, подчеркивает специфику целевых ориентаций этого направления профессиональной социализации по отношению к школьному образованию.

Для специального направления целью является формирование профессиональной готовности. Такая целевая ориентация предполагает ответственность за обеспечение возможности выполнения соответствующих определенной специальности функций профес-

сиональной деятельности. При условии измеримости уровня профессиональной готовности, данная цель становится диагностируемой. Это обстоятельство позволяет объективизировать критерии достижения цели и соответствует современным требованиям целеобеспечения образовательного процесса [15].

Сомнения по поводу отсутствия в формулировке цели этого направления термина «личность» снимаются исходя из ее (цели) вторичности по отношению к цели образовательного направления. Сформулированные целевые ориентации направлений уровня образования могут быть конкретизированы в соответствии с необходимостью передачи социального опыта посредством формирования существенных сил человека — потребностей (установок) и способностей (знания, способы деятельности).

Для каждого направления профессиональной социализации, таким образом, можно выделить по три составляющие. Целевая ориентация образовательного направления (формирование профессионально ориентированной личности) включает: формирование базовых способов управленческо-педагогической деятельности, формирование общих знаний по всем сферам (обществознание, естествознание, технознание, человекознание) в соответствии с приоритетами образовательного направления и формирование ценностных ориентаций как основы механизмов мотивации, интереса в деятельности.

Целевая ориентация специального направления (формирование профессиональной готовности) включает также три составляющие (в соответствии со структурой профессиональной готовности): формирование операционального компонента, формирование информационного компонента, формирование мотивационного компонента профессиональной деятельности.

В свою очередь, указанные целевые ориентации также могут быть конкретизированы. Так, формирование способов управленческо-педагогической деятельности образовательного направления подразделяется на целевые ориентации по формированию алгоритмов деятельности и по их разработке. Формирование общих знаний соответственно дифференцируется по их сферам: обществознание, естествознание, технознание, человекознание.

Формирование ценностных ориентаций определяется формированием отношений к обществу (социальное определение), к другим людям (гуманистическое определение), к себе (самоопределение). Формирование операционального компонента профессиональной готовности связано со становлением алгоритмов профессиональной деятельности.



Формирование информационного компонента профессиональной готовности зависит от сформированности специальных знаний общенаучного и частнонаучного уровней, а мотивационного компонента — от сформированности смысловых, целевых и операциональных установок.

Конкретизацию целевых ориентаций профессиональной социализации вряд ли есть смысл продолжать. Прежде всего потому, что последующие уровни конкретизации теряют статус целевых ориентаций и приобретают значение задач, которые могут быть достаточно вариативными по многим причинам — региональным, субъективным, объективным и т.п. Например, та или иная профессиональная специализация может резко изменить приоритеты в реализации задач по формированию знаний в различных сферах или в составе предлагаемых для освоения алгоритмов деятельности.

Таким образом, структура дерева целей процесса профессиональной социализации применительно к подготовке педагога вообще и преподавателя ФК в частности состоит из четырех уровней, выделенных по принципу системности. Обсуждаемая структура дерева целей процесса профессиональной социализации представлена в таблице 24.

Цель первого уровня определена исходя из объективных социальных потребностей обеспечения развития общества посредством развития индивидов. Цели второго уровня обозначают базовые направления социализации (образовательное и специальное). Цели третьего уровня — пути реализации указанных направлений. Цели четвертого конкретизируют требования по реализации этих путей.

Описанная структура целей, на наш взгляд, является системообразующим фактором, определяющим управление уровневой образовательной подготовкой на основе организации, планирования, регулирования, контроля в соответствии с представленными целевыми ориентирами. Наличие системы целей позволяет произвести их дифференциацию по уровням образовательной подготовки.

Формулировка целевых ориентаций образовательного направления уровневой подготовки отражает социально задаваемую потребность развития сущностных сил индивида, то есть его способностей и потребностей.

Последние применительно к особенностям каждого уровня образовательной подготовки имеют специфическое выражение. Формулирование целевых ориентаций специального направления уровня образования отличается указанием той или иной специальности конкретного уровня.

Структура дерева целей процесса социализации

I	Глобальная цель: формирование личности															
II	формирование профессионально-ориентированной личности						формирование профессиональной готовности									
III	формирование базовых способов родовых деятельности			формирование общих знаний			формирование ценностных ориентаций			формирование операционального компонента						
IV	алгоритмов деятельности	принципов разра-ботки алгоритма	обществознания	технознания	естествознания	человекознания	отношения к обществу	отношения к другим людям	отношения к себе	алгоритмов дея-тельности	принципов разра-ботки алгоритмов	общенаучных спе-циальных знаний	частнонаучных спе-циальных знаний	смысловых устано-вок	целевых установок	операциональных установок

Конкретизация целевых ориентаций по уровням образовательной подготовки позволяет сформулировать дидактические приоритеты, то есть выделить определяющие ориентиры образовательной деятельности и критерии достижения результата. Описание отрабатываемых представлений, видимо, следует осуществлять последовательно в связи с процессами формирования знаний, способов деятельности и установок у обучаемых, с учетом выделяемых направлений уровневой подготовки — образовательного и специального.

Для образовательного направления приоритетами первого уровня являются общеобразовательные и пропедевтические (вводящие) знания аксиоматического характера (отработанные, общепринятые, не вызывающие сомнений, фактологические). Кроме того, на этом уровне имеют формирующее значение знания о содержании и способах учебной (управляемой и самостоятельной) деятельности обучаемых.

На втором уровне подготовки приоритетными должны быть

знания о базовых алгоритмах (история создания, содержание, обоснование, условия реализации) управления обучающей, образовательной и воспитательной деятельностью педагога. Приобретают значение проблемные общеобразовательные знания по сферам их бытия: обществознание, естествознание, технознание, человекознание. Выбор их, объем и соотношение зависят от многих факторов, которые условно можно классифицировать на субъективные (безосновательные действия субъектов управления всех рангов) и объективные (обоснованные действия управления с учетом теоретических знаний, передового опыта, условий деятельности, социальных предпосылок).

На третьем уровне подготовки приоритетное значение приобретают знания о теоретических основах и содержании процесса моделирования алгоритмов профессиональной деятельности, их вариативного использования в различных условиях. Существенное значение приобретают и проблемные знания общенаучного уровня: философские, общетеоретические (теории деятельности, систем, организации, социализации, познания и т. п.).

Для четвертого уровня образовательного направления приоритетными должны быть проблемные знания частнонаучного уровня: психолого-педагогические проблемы обучения, образования, воспитания в их системном, углубленном и подробном представлении. На этом уровне имеют значение и общеобразовательные частнопредметные знания, связанные с расширением информационного поля обучаемого — дополнительная информация по ранее пройденным общеобразовательным предметам или курсам.

Дидактические приоритеты по формированию знаний специального направления уровневой подготовки определяются специальностью, по которой осуществляется подготовка. Содержание знаний на всех уровнях составляет теоретическое обеспечение ориентировочной основы, исполнительской части и контроля профессиональной деятельности. Важно подчеркнуть, что во всех случаях критериями достижения результата следует считать овладение всем объемом предлагаемых базовых (составляющих необходимую и достаточную основу информации) знаний всеми обучаемыми.

Следует лишь ввести различия по критерию усвоения. Для первого и второго уровня подготовки следует ограничиться требованием воспроизводства базовых знаний и узнавания дополнительных. Для третьего уровня — адаптации, систематизации базовых знаний и воспроизводства дополнительных. Для четвертого уровня — самостоятельного производства знаний по специальности и творческого использования знаний уже существующих.

Указанные критерии должны послужить основой для аттестации деятельности преподавателей, учебных циклов, направлений подготовки и вуза в целом. Такая ориентация формирует не формальное понимание необходимости межпредметных связей, а подталкивает к их обеспечению на основе определения последовательности представления, предметной спецификации содержания, исключения повторов и разночтений.

Дидактические приоритеты формирования способов деятельности, как второй составляющей способностей индивида (первая — знания), достаточно четко проявляются фактологически, и их представление не требует наглядности. Исходя из принятой концепции соотношения умений и навыков, процесс их формирования должен осуществляться в следующем порядке: формирование навыков — интеграция их в умения.

В определении набора навыков (как способов деятельности) следует исходить не из требования их максимального числа и формирования «впрок», а из требования денотата, то есть минимально необходимого, но достаточного числа, обеспечивающего основу для проявления умений. Задача усвоения всех способов деятельности, присущих профессии, непосильна, да в этом и нет необходимости [15, 26]. Проблема состоит не в обеспечении максимального объема способов деятельности, а в создании предпосылок для последующего самоформирования их в связи с возникшими потребностями специалиста на базе имеющегося денотата. Тем более что активность специалиста в профессиональной деятельности заключена не столько в его производительных силах (способностях), сколько в производственных отношениях.

На первом уровне образовательного направления приоритетным является формирование способов учебной деятельности — восприятия, запоминания, воспроизведения, мышления, фиксации, структуризации, обозначения, оформления, поиска информации и т. п. Для второго уровня образовательного направления как приоритетное выступает формирование типовых алгоритмов для реализации определяющих педагогическую деятельность функций — организация, планирование, регулирование, контроль процессов обучения, образования, воспитания.

На третьем уровне образовательного направления приоритетным должно быть формирование не только типичных алгоритмов, но и нетипичных, с акцентом на их вариативное использование в различных условиях деятельности. Важное значение имеет самостоятельная разработка алгоритмов деятельности, без поиска аналогий и какой-либо помощи.

На четвертом уровне образовательного направления решающее значение приобретает формирование способов научно-исследовательской деятельности, создание новых алгоритмов педагогической деятельности.

Для специального направления уровневой подготовки указанные приоритеты сохраняются с той лишь разницей, что если в образовательном направлении речь шла об алгоритмах педагогической деятельности вообще, то здесь — об алгоритмах профессиональной деятельности по конкретной специальности.

В формировании потребностей обучаемых применительно к уровневой подготовке, видимо, целесообразна реализация следующих приоритетов: мотивация учебной деятельности — формирование профессиональной направленности — формирование профессиональной самостоятельности — формирование профессиональной мобильности — формирование профессионального творчества. Во всех случаях этого перечня речь идет о формировании установок.

### 5.3. КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современному состоянию педагогической теории и практики соответствуют такие концептуальные построения, которые обрабатываются не эмпирически (интуитивным нащупыванием, фактологически), а методологически. Последнее обстоятельство предполагает определение детерминант концептуальной разработки и целесообразное структурирование, параметризацию исследуемого объекта или явления, то есть их моделирование. Необходимо от решений, основанных на экспертных оценках, переходить к научно обоснованным ориентирам в определении содержания образования.

Создание концептуальной модели содержания образования возможно посредством упорядочения научно обоснованных ориентиров на базе системного подхода. В рамках системного представления следует вначале рассмотреть содержание образования на общетеоретическом уровне.

Моделирование содержания физкультурного образования является необходимой процедурой для создания системы теоретической ориентации. Оно позволяет достаточно конструктивно и определенно рассмотреть концепцию средств, результатов и организации процесса формирования профессиональной готовности специалиста с позиции целесообразности.

Диалектика отношений общего и особенного предполагает в попытках моделирования содержания специального образования (в нашем случае физкультурного) обращение к моделям общепедагогическим. Однако, как показывает анализ публикаций, касающихся данного вопроса, имеющаяся информация в большей мере характеризуется или описательностью [63], или специфичностью [21], или предметностью [39, 49].

Все это понуждает констатировать факт того, что проблема общепедагогической модели содержания образования поставлена, но сделаны далеко не последние шаги в ее освещении. Отмеченные моменты в полной мере присущи и для характеристики публикаций в сфере ФК в связи с попытками представления проблемы [97].

Моделирование содержания образования вообще, и физкультурного в частности, приобретает в этой связи особое значение, ибо является залогом обеспечения качества подготовки специалистов, а следовательно, и качества профессиональной деятельности. Проблема заключается в несоответствии между необходимым и реальным результатами моделирования содержания образования.

Констатация наличия проблемы и объективной потребности ее решения является отражением социального запроса, задержка в удовлетворении которого становится практически все более ощутимой.

Анализ исследований последних лет позволяет отметить усиление методологизации в развитии педагогических знаний. Налицо попытки замены авторитарной постулативности концепций системным подходом, диалектической логикой, интеграцией и унификацией знаний, моделированием. Такая тенденция характерна и для попыток решения вопросов содержания образования [97].

Необходимость разработки концептуальных основ содержания образования усилилась не столько в связи с недочетами эмпирических путей его структурирования, сколько в связи с кардинальным пересмотром системы образования, переходом на уровневые организационные структуры.

Это обстоятельство диктует необходимость проведения исследований на основе системного подхода с использованием метода моделирования. Есть основания полагать, что такой подход позволит устранить имеющийся разрыв между философским обеспечением теории содержания образования и ориентациями, сложившимися эмпирически, которые базируются на идеях прагматизма.

Одним из необходимых условий оптимизации процесса социализации является наличие адекватных с научной точки зрения ответов на тривиальные вопросы образовательной политики: для чего

учить, чему учить, как учить. Диалектика отношений в решении этих вопросов такова, что ответ на первый вопрос определяет возможность ответа на второй, а ответ на второй — целесообразность ответа на третий. Тем не менее, исходя из анализа имеющихся по этому поводу публикаций (как в сфере общей педагогики, так и в сфере ФК), можно констатировать, что при неоднозначности представлений в ответах на первый вопрос, научной неопределенности в ответах на второй большая часть исследований посвящена ответу на третий вопрос.

Вопрос образовательной политики «для чего учить» является отражением социального заказа и представляется в виде целей. Анализ публикаций по этому поводу и собственные наблюдения показывают, что следует выделять, по крайней мере, три социальные целевые ориентации, которые можно сформулировать условно следующим образом:

- ◀ формирование «узкого» специалиста;
- ◀ формирование специалиста широкого профиля;
- ◀ формирование профессионально ориентированной личности.

Первый и второй варианты целевых ориентаций есть очевидная деформация диалектики образования в пользу прагматического подхода, в угоду конвейерного способа воспроизводства «специалистов» в ущерб формированию творческой личности.

Профессиональная подготовка должна выступать не как средство передачи социального опыта, а как средство развития личности. Это обстоятельство подчеркивается в целом ряде психолого-педагогических исследований, где указывается необходимость рассматривать профессиональное образование как систему, обеспечивающую развитие личности [21, 39, 47, 53, 74, 82, 84]. Поэтому в определении модели содержания образования мы исходили из цели, сформулированной как формирование профессионально ориентированной личности.

Неоднозначность представлений социальной целесообразности результатов профессионального образования обусловила смещение целей в практике социализации таким образом, что декларируемые гуманистические цели развития личности стали средством достижения экономических результатов образования — подготовка к труду.

Безусловно, это следствие технократического подхода к человеку на основе утверждения его только как производительной силы. При этом человек определяется как объект, на который направлены «целесообразные» воздействия, выражающиеся в приспособлении

его к требованиям профессиональной деятельности, воспроизведении норм осуществления такой деятельности.

Однако важно не столько достижение норм, сколько создание необходимых предпосылок развития личности специалиста, которое, хотя и декларируется, однако далеко не всегда достигается, так как ограничивается рамками понятия технологической целесообразности. Последняя отражает процессуальный, а не содержательный аспект образования.

Ориентировка на нее, без научно обоснованного ответа на вопрос «чему учить», может привести в лучшем случае к реализации чисто экономической задачи образования (подготовка индивидуума к отдельно взятой трудовой деятельности), а в худшем — к бессистемности в организации образовательного процесса по подготовке специалиста на основе локальной объектности. В последнем варианте содержание образования уподобляется некоему «мешку», содержимое которого произвольно изменяется от прагматического минимума до априорно здравомыслимого максимума.

В целом ряде исследований [6, 20, 32, 63, 111] подчеркивается факт неотработанности научного обоснования содержания высшего образования. Особое значение решение этого вопроса приобретает в условиях осуществления уровня образования, теоретические основы которого формируются как парадигма в виде системы взглядов, принципов, критериев, посылок.

Такая система в значительной мере объективизирует «опорные точки» в осуществлении проектирования содержания образования, предостерегает от возможных ошибок при формировании представлений, позволяет описать общий характер ожидаемых и прогнозируемых результатов, служит ориентиром и теоретическим фундаментом стратегии развития образования.

Следует согласиться с точкой зрения о том, что концепция содержания образования должна быть сформирована в русле педагогической теории [63, 104]. Это связано с тем, что содержание образования не должно копировать социальный заказ по целям, а должно трансформировать его, переведя на язык педагогики.

Отражением подобной конкретизации социального заказа является моделирование содержания образования. Поэтому оно выступает как педагогическая модель социального заказа. Модель содержания образования есть «свернутая» схема, характеризующая ориентировку по реализации целевых установок. Объективным условием познания сущности объектов является изучение их структуры. При этом диалектически правомерным представляется использование метода моделирования. Данный метод даже при нали-



ции определенных недостатков, характеризующихся «схематизацией», «огрублением» изучаемого явления, будет способствовать адекватному решению многих вопросов.

Одним из элементов моделирования является конструктивирование, то есть выделение, сравнение, отождествление компонентов структуры объекта, их взаимосвязей в пространстве и времени. Основой конструктивирования представляется выделение относительно постоянного, инвариантного в изменяющейся структуре объекта. На данной основе появляется возможность познания качеств моделируемой структуры через свою противоположность: целого через части; изменения через инварианты; относительного через абсолютное; непрерывного через дискретное.

Моделирование как метод исследования — это логика упрощения. Однако сам процесс упрощения достаточно сложен, ибо включает процедуры определения предмета исследования, цели, гипотезы, выбор средств и методов описания, оценки.

По своей природе метод моделирования является процедурой, осуществляемой на основе абстрактно-логического мышления, которая предполагает, совместно с другими процедурами педагогического исследования, возможность построения умозрительных моделей, выражающих определенную логическую завершенность границ различных сторон предмета исследования. Эта модель выступает как эталон, связанный с модельными представлениями, выраженными в форме рабочей гипотезы на языке педагогических понятий. Применение метода моделирования в педагогических исследованиях осложняется недостаточной разработанностью теории обучения, воспитания, образования.

Моделируя содержание образования, мы исходили из того, что моделирование есть опосредованное теоретическое или эмпирическое построение объекта, на уровне которого изучается не сам объект, а некая система, которую отличает ряд свойств:

- ◀ находится в объективном соответствии с познаваемым объектом;
- ◀ отражает определенные свойства изучаемого объекта;
- ◀ способна замещать объект в определенных отношениях;
- ◀ дает информацию о моделируемом объекте.

Метод моделирования предполагает, по крайней мере, два шага: выделение структурных компонентов моделируемого явления и их параметризацию [9, 15, 74, 111]. В соответствии с принципами системного подхода, модель должна учитывать целостность, многомерность, многоаспектность моделируемого явления. В построении модели содержания образования следует исходить из требований

целесообразности, которая предполагает ориентацию на цель образования (системообразующий фактор) — отражение в модели обобщенного образа желаемого результата образования, соответствие модели целевым установкам.

Исходя из целевой установки на формирование профессионально ориентированной личности, модель предполагает возможность развития личности, которая понимается как высшее состояние бытия человека, как субъект исторического процесса, как носитель всестороннего развития, означающего овладение родовыми функциями человеческого общества, в которых реализуется мера человеческого рода как исторически сформировавшейся социальной системы [45]. Основным признаком всестороннего развития следует считать способность индивида к трансцендированию, то есть способность выходить в принятии решений за рамки привычного, проявлять творчество в преодолении субъективных и объективных ограничений профессиональной деятельности [45].

Бесспорным является суждение о том, что развитие личности возможно только в деятельности. Вовлечение человека в деятельность формирует его как личность. Следовательно, один из компонентов модели образования должен отражать этот аспект. Причем при всем многообразии частных проявлений деятельности необходимо ориентироваться на ее родовые, типичные, обобщенные проявления.

В определении родов деятельности мы опирались на типологию, представленную в исследованиях по теории деятельности [45, 69]. Авторы этих исследований выделяют, в отличие от многих других предложений аксиоматического характера, имеющих фактологическую обоснованность, восемь родов деятельности: экономическую, экологическую, художественную, научную, физкультурную, медицинскую, педагогическую, управленческую.

Осуществляя деятельность, человечество приобретает социальный опыт, который по наследству не передается. Поэтому задача общества состоит в том, чтобы организовать передачу и усвоение этого опыта. Система социального опыта в наиболее обобщенном виде предполагает три подсистемы: мотивационную (установки), операциональную (способы деятельности) и информационную (знания). Этот состав социального опыта определяет направления социализации (воспитание, обучение, образование) и является еще одним компонентом модели образования.

Для эффективного функционирования в системе общественной жизни личностью должны быть освоены основные типы культуры. Таких типов два: культура общая и профессиональная [45].

С учетом того, что в первом типе культуры выделяется также мировоззренческая культура, можно обозначить три ее типа: мировоззренческая, общая, профессиональная. Выделенные типы культуры — это еще один важный компонент модели образования.

Обсуждаемые компоненты модели системы образования (рода деятельности, состав социального опыта и типы культуры) являются, на наш взгляд, необходимыми и достаточными с точки зрения их целесообразности и адекватности. С учетом выделенных компонентов содержание образования (на уровне теоретического рассмотрения) можно представить в виде трехмерной конструкции — куба (рис. 18). На лицевой стороне представлены (с разделением по горизонтали) виды культуры: общая, мировоззренческая, профессиональная. На боковой (с разделением по вертикали) представлены родовые деятельности — экономическая, экологическая, научная, художественная, медицинская, физкультурная, педагогическая, управленческая. На верхней стороне куба (с разделением по наклонной) представлен состав социального опыта — информационный, операциональный, мотивационный.

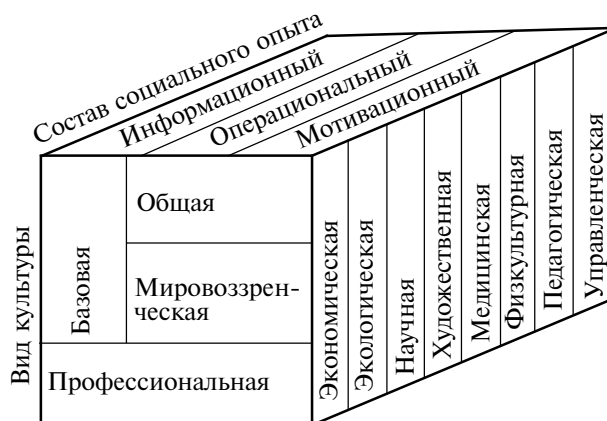


Рис. 18. Концептуальная модель содержания образования

Положения системного подхода в изучении социальных явлений предполагают исследование трех аспектов: предметного, исторического и функционального. Применительно к модели содержания образования предметный аспект отражается родами деятельности, функциональный — составом социального опыта, а исторический — типами культуры.

Представленная концептуальная модель содержания образования является необходимым и достаточным ориентиром в отработке содержания образовательных программ на основе ее спецификации и детализации. В целом наличие базовых компонентов модели содержания образования позволяет, на наш взгляд, подойти к параметризации моделируемого явления на объективной основе.

Предполагаемая модель находится в соответствии с моделируемым явлением — содержанием образования, что проявляется аксиоматически (компоненты модели априорно выделяются многими исследователями), фактологически (компоненты проявляются в действительности и логически обоснованно), исторически (опыт образования в мире на протяжении столетий), прагматически (требования социализации) и методологически (соответствие социальным целевым установкам в обеспечении формирования личности как высшего состояния бытия человека, получающего всестороннее развитие).

Концептуальная модель отражает определенные свойства моделируемого явления — универсальности, системности, мерности, прогностичности. Свойство универсальности состоит в том, что данная модель, являясь обобщенной, применима к характеристике содержания образования любого уровня, любой направленности, любой системы организации.

Свойство системности заключается в отражении в модели целостности и относительной самостоятельности (то есть способности к саморазвитию) системы содержания образования. Кроме того, возможно моделировать как внутренние отношения между компонентами модели, так и внешние (с другими социальными системами — производство, политика, наука, искусство и т. п.), проявляющиеся через связи отдельных компонентов или всей системы.

Свойство мерности проявляется в модели в том, что определен целесообразный набор компонентов модели. Игнорирование какого-либо из них в процессе реализации системы образования приведет к недостаточности, ущербности результата. В свою очередь, каждый из компонентов имеет свои составляющие, на которые также неукоснительно следует ориентироваться. Модель содержания образования отражает меру приобщения к культуре общества. Поэтому какова мера реализации состава и структуры системы образования, такова и мера приобщения к культуре в процессе получения образования.

Свойство прогностичности модели содержания образования состоит в том, что она отражает критерии достижения цели образования, по которым можно судить о их реализации. В обобщенном

варианте критерием достижения целей образования служит факт возможности осуществления всех родовых деятельностей (с учетом профессиональных приоритетов) на основе овладения общей и профессиональной культурой, характеризующейся составом знаний, умений, установок. В перспективе профессиональная деятельность приобретет интегративный характер и потребует всестороннего обеспечения всеми деятельностями.

Концептуальная модель содержания образования в определенной мере способна замещать моделируемое явление, поскольку позволяет изучать систему содержания образования как субстрактно (состав, структура), так и атрибутивно (свойства, функции). Причем изучение возможно на качественном (описательном) и количественном (формализованном) уровнях. Последняя возможность (при условии ее объективной реализации) позволяет получать информацию о системе содержания образования в целом, а также в связи с характеристикой ее отдельных свойств, например, мерности, прогностичности.

Таким образом, анализ определяющих характеристик модели позволяет констатировать факт адекватности предлагаемой концептуальной модели моделируемому явлению — системе содержания образования. Данная модель позволяет перейти к моделированию любого вида образования, в том числе и физкультурного. Это осуществляется на основе:

- ◀ выделения приоритетов рода деятельности (какие-то рода деятельности становятся ведущими, какие-то вторичными, дополняющими);

- ◀ спецификации сообразно требованиям специальности состава знаний, умений, установок с позиций их дифференциации на общие и профессиональные, базовые и второстепенные, основные и дополняющие;

- ◀ расшифровки модели посредством ее декомпозиции в пространстве и времени, оформляемой в виде государственного стандарта, базового учебного плана, учебного плана специальности, учебных и рабочих программ.

---

## Глава 6. ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО И ПРОЦЕССУАЛЬНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В СИСТЕМЕ ФИЗКУЛЬТУРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---



**П**роектирование в контексте обсуждаемых вопросов понимается как процесс и результат развертки составляющих системы содержательного обеспечения уровневой подготовки. Можно предположить, что каждый из документов этой системы имеет свои основания разработки. Они являются исходными предпосылками адекватной результативности ее. Отсутствие обоснованности есть игнорирование научного подхода в решении данных вопросов.

Выделение оснований развертки документов системы содержательного обеспечения является исследовательской процедурой, так как они не лежат на поверхности и могут быть определены только путем теоретического анализа. Последний базируется на обсуждении содержательной сущности и концептуальных подходов в разработке документов этой системы.

В содержании данной главы представлены результаты такого анализа при последовательном рассмотрении документов различного уровня. Следует отметить, что, хотя приоритетной для настоящего исследования является проблема профессиональной подготовки в сфере ФК, системный подход предполагает необходимость всестороннего анализа всей системы документов, которые определяют решение этой проблемы.

Любая усеченность анализа ограничивает целостность концептуальных построений, тем более что подобный анализ в сфере общей педагогики не представлен. Предлагаемый теоретический анализ производился на основе редукции общенаучных положений базовых теорий (социализации, деятельности, систем, принятия решения) и фактологических обобщений.

## 6.1. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Под содержательным обеспечением в данном случае понимается определенным образом упорядоченная совокупность документов и их характеристика, позволяющая осуществить проектирование и организацию профессиональной подготовки. Содержательное обеспечение связано, прежде всего, с ответами на вопросы о том, какие документы необходимы и достаточны для развертки содержания уровней подготовки, какова их сущность и взаимозависимость.

Ответы на указанные вопросы требуют обоснованности, с тем чтобы (исходя из теории принятия решений) можно было осуществить процедуру выбора не на принципе максимума, а на принципе удовлетворения. Последний позволяет со значительно меньшими ресурсными затратами обеспечить разработку содержания профессиональной подготовки без потери определенности.

В выявлении состава таких документов вполне логична ориентация на традиционное. Однако такая установка в условиях разработки альтернативного вряд ли целесообразна в полной мере. Накопленный опыт отдельных исследований, касающихся вопросов общеузовского [21, 118], педагогического [1, 63, 119], физкультурного [51, 52, 58, 112] образования, а также редукция концепций общенаучных теорий принятия решения, деятельности, социализации [10, 26, 37, 45] на основе принципов системного подхода создают необходимую базу осуществления такого исследования.

Для традиционного подхода в моделировании содержания об-

разования характерна директивность. Это, как показал опыт организации профессиональной подготовки, является негативным моментом. Директивность вступает в противоречие с изменчивостью требований к содержанию профессиональной подготовки в связи с совершенствованием профессиональной деятельности, локализацией и интеграцией функциональной специализации работника.

Директивность не предполагает возможности индивидуализации содержания профессиональной подготовки с учетом потребностей и потенциала обучаемого. Наконец, трудно соотнести директивно определяемое с особенностями и возможностями региона, вуза.

Среди попыток преодоления противоречия между требованиями директивности в проектировании содержания вузовского образования и требованиями адаптивности социальных программ можно выделить целый ряд предложений. Все они находятся в пределах полярных возможностей решения проблемы: от полного отказа от директивности до ее абсолютизации. Представляется, что оптимальную систему проектирования содержательного обеспечения следует искать в пределах этой полярности.

Прежде всего, необходимо отметить, что любая образовательная система должна допускаться к реализации только в случае ответственности ее социально задаваемой нормативности. Игнорирование инвариантных требований профессиональной социализации грозит потерей социальной целесообразности профессиональной подготовки, проявлением образовательного анархизма, бессистемности. Вариативность образовательных программ (как и их проектов) определяется конкретизацией, детализацией, альтернативностью выбора в пределах социально заданных, базовых направлений подготовки.

Такие базовые направления являются нормативными, так как заключают в себе обобщенный социальный опыт профессиональной подготовки и отражают социальный запрос в ее организации и результатах. Очевидна потребность наличия документа, отражающего социально задаваемое в проектировании содержания профессионального образования. Он должен фиксировать базовые социальные требования в связи с обеспечением регламентируемых обществом аспектов социализации.

Таким документом, нормирующим реализацию социальных потребностей применительно к уровневому образованию, является так называемый государственный стандарт (Госстандарт). В нем должны быть директивно определены направления подготовки, их общее содержание, нормативные ресурсные ориентиры. Госстан-



дарт предполагает относительную стабильность своего содержания, которое оформляется в этом документе на основе принципов универсализации, адекватности, целостности и конструктивности. Выделенные принципы определены фактологически на основе критериев необходимости и достаточности.

Принцип универсальности связан с реализацией требований обобщенности (включение в перечень признаков наиболее важных, характерных, базовых), полифункциональности (охват всех проявлений конкретных образовательных направлений) и независимости от нижележащих проектных документов системы содержательного обеспечения.

Принцип адекватности связан с реализацией нескольких аспектов. Требование обеспечения развития личности отражает социальный аспект. Требование единства целей, средств и результатов является педагогическим аспектом. Дидактический аспект реализуется в требовании методологизации единства теоретической и практической подготовки, ее фундаментализации и гуманизации, а психологический — в требовании ориентации на всесторонность потребностей и способности обучаемых.

Принцип целостности означает законченность и относительную самостоятельность документа, имеющего возможности для развития своего содержания с точки зрения структуризации и полноты состава компонентов.

Принцип конструктивности определяет требование наглядности, обзорности изложения документа, а также обозначения ориентировочных оснований для разработки соответствующих документов нижележащих уровней.

Госстандарт, определяя регулятивные аспекты социальных потребностей в сфере образования, не обеспечивает проектирования содержания образования в пространстве и времени. Эту функцию выполняет другой документ — учебный план. Сохраняя требования социально обусловленной нормативности, он вместе с тем обладает адаптационными возможностями в связи с учетом изменений в содержании профессиональной деятельности, особенностей социального запроса на данное время, условий региона и конкретного учебного заведения.

Время действия учебного плана, как показали теоретические исследования, должно быть в пределах одного-двух образовательных циклов. В период действия учебного плана возможны частичные коррективы в связи с процессами совершенствования, которые, однако, не должны принципиально менять его содержательной сущности. В случае достижения оптимального содержания

учебный план может быть сохранен и на более длительные периоды времени.

Важным условием проектирования содержания профессиональной подготовки является ресурсное обеспечение, которое определяет сроки, объемы, последовательность работ в связи с образовательным процессом. Эту функцию выполняет документ, известный под названием график учебного процесса. Действие данного документа распространяется на весь учебный год, в пределах которого он действует. Однако это не означает, что он разрабатывается ежегодно на абсолютно новом основании — подходе. Речь идет о внесении изменений (по потребности и возможности) в связи с оптимизацией учебного процесса.

Документом четвертого уровня системы содержательного обеспечения профессиональной подготовки являются образовательные программы по учебным предметам, иначе говоря — тематические программы. Они, так же как и Госстандарт, должны быть в большой мере директивными, так как определяются содержанием соответствующих наук или деятельностей. В условиях реализации возможны их частичные преобразования в связи с развитием научного знания и изменением содержания деятельностей. Поскольку изменения Госстандарта также определяются воздействием этих факторов, то можно полагать, что изменения его и образовательных программ должны быть соотнесенными по времени.

Наконец, последним документом, осуществляющим развертку содержания профессиональной подготовки, является рабочая программа. В отличие от образовательной программы (которая была проанализирована выше), она конкретизирует содержание каждой темы, формы организации процесса обучения и системы контрольных мероприятий. Такие программы могут быть динамичными (в случае процессов оптимизации) и неизменными (в случае оптимального соответствия). Поэтому сроки их действия могут колебаться от семестра до нескольких лет.

Проведенный выше теоретический анализ системы документов, обеспечивающих проектирование содержания уровневого образования, позволяет определить (в качестве необходимых и достаточных) их следующий набор: Госстандарт, учебный план, рабочий учебный план, график учебного процесса, образовательные программы, рабочие программы. По отношению к традиционному набору подобных документов (учебный план, график учебного процесса, тематические программы) следует отметить увеличение состава этого набора за счет Госстандарта, рабочих программ и рабочего плана.

Достаточность и необходимость такого состава документов, проектирующих содержание образования, заключается в возможности обеспечения социальной нормативности (государственный стандарт, тематические программы), адекватности условиям профессиональной подготовки (учебный план, график учебного процесса) и, наконец, определения предметного содержания и включения новаций в организацию преподавания учебных предметов (рабочие программы).

Следует отметить, что система проектирования предусматривает разработку всех документов и в должной взаимосвязи. Неполнота состава, нарушение определенной выше последовательности и соответствия составляющих компонентов, неучет отношений между ними (связей) ослабляют систему содержательного обеспечения. Полнота состава и последовательность разработки документов определены их перечнем. Наряду с проектированием, в реализации содержательного обеспечения образования большое значение имеет структурная организация этой системы.

## 6.2. ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Обсуждение сущности образования и подходов по его разработке имеет первостепенное и принципиальное значение, так как является социально-нормирующим основанием и детерминирует концептуальные построения любых других документов. Исходя из универсального принципа системности в изучении явлений или объектов, можно полагать, что основания, определяющие содержание профессионального образования, имеют состав (набор) и структуру (отношения), образующиеся в соответствии с критериями необходимости и достаточности.

Основания, определяющие содержание образования, связаны с обеспечением возможности решения задач образовательной подготовки по всем обеспечивающим социальные потребности направлениям. Поэтому первым отправным моментом должно быть определение перечня таких направлений. В настоящее время МО РФ установлены шесть направлений вузовской подготовки, обозначенные соответствующими индексами: естественные науки (01), гуманитарные науки (02), социальные науки (03), технические науки (04), педагогика (05), искусство (06).

Правомерность выделения такого состава направлений профессиональной подготовки вызывает сомнение. В публикациях, имею-

ших общенаучное значение [45, БСЭ], авторы выделяют четыре формы движения материи: биосфера (природа), социосфера (общество), техносфера (техника), ноосфера (человек). Эти формы определяют четыре сферы знаний: естествознание, обществознание, технознание и человекознание. Видимо, данные сферы знаний и должны служить основанием для выделения образовательных направлений. В связи с этим можно полагать, что корректным было бы выделение не шести, а четырех направлений профессиональной подготовки в вузе: социальное, естественное, техническое и гуманитарное.

Исходя из представлений классификации направлений профессиональной подготовки, очевидно, что направления «педагогика» и «искусство» являются атрибутивными, так как относятся соответственно к человекознанию и обществознанию, то есть гуманитарному и социальному направлениям. Выделенные базовые направления при необходимости могут бинарно сочетаться, образуя комплексные направления. В контексте потребностей данной публикации необходимо отметить, что в гуманитарном направлении следует выделять педагогическое образование, а в пределах этого частного направления должно быть выделено, в свою очередь, физкультурное образование.

Применительно к образовательной подсистеме уровневой подготовки результаты ее будут обозначаться следующим образом. На первом уровне — бакалавр педагогического образования; на втором — специалист педагогического образования; на третьем — магистр педагогического образования.

Применительно к специальной подсистеме уровневой подготовки обозначения на каждом уровне должны быть аналогичны названиям соответствующих данному уровню специальностей. При условии успешности освоения программ подготовки, на каждом уровне есть возможность получения одного (в связи с образовательной подсистемой) или двух (плюс специальность) дипломов.

Кроме выделения направлений уровневой подготовки, социальные основания предполагают определение набора предметов, дисциплин, курсов, практик, то есть всего того, что можно определить как средства для достижения целей профессиональной и образовательной подготовки.

Предпосылкой такой структуризации должна быть система теоретических оснований. Источником формирования их является образовательная практика и социальный запрос, а механизмом — логическое моделирование с учетом фактических проявлений и редукции научных данных, сопряженных с проблемой исследования.

Опыт столетий в определении содержания социализации позволяет дифференцировать это содержание, прежде всего, на фундаментальное и деятельностное. Фундаментальный раздел решает задачи создания информационной базы, ориентации в деятельности вообще и профессиональной в частности. Деятельностный раздел обеспечивает реализацию информационной базы в конкретных видах профессиональной деятельности, формирование ориентации на исполнительную часть реализуемых действий, интеграцию и детализацию знаний и способов профессиональной деятельности, а также их производство.

Обсуждаемая дифференциация разделов образовательной подготовки отражает не абсолютность их различий, а приоритеты по формированию профессиональных способностей — знаний или способов деятельности. Выделение разделов подготовки, являясь начальным основанием моделирования содержания образовательного Госстандарта, позволяет осуществить его последующую развертку с учетом содержания фундаментального и деятельностного аспектов. Тем не менее, как показывает анализ имеющихся данных, в Госстандарте (как документе, отражающем требования к содержанию образования) представлено содержание только фундаментального раздела.

В этой связи можно полагать, что нарушается принцип структуризации Госстандарта с учетом дифференциации его содержания на фундаментальный и деятельностный разделы. Хотя следует согласиться с мнением о том, что фундаментальный раздел является приоритетным в определении содержания образования, поскольку только информационная грамотность обеспечивает возможность реализации функций любой профессиональной деятельности [39, 45, 63, 104].

Знания — главный элемент сознания, выступающего регулятором любой человеческой деятельности [45]. Выделение фундаментального и деятельностного разделов позволяет осуществить их последовательную характеристику посредством выявления составляющих элементов — набора предметов, дисциплин, курсов и объединения их по блокам.

Важным условием проектирования фундаментального раздела Госстандарта служит типология частных предметов. Она осуществляется на основе выделения классификационных блоков. Имеется достаточно много предложений по составу и наименованию блоков учебных предметов как у нас в стране, так и за рубежом [5, 39, 58, 73, 78]. Возникает необходимость объективизации выбора классификационных оснований.

В соответствии с категориями всеобщего и особенного, в фундаментальном разделе содержания образования выделим соответствующие блоки. Всеобщее определяется через теоретический блок, а особенное — через предметный блок. Приоритетным направлением теоретического блока является формирование знаний по базовым сферам их проявления: естествознание, технознание, обществознание, человекознание. Содержание подготовки означает не только преобладание общеобразовательных знаний, но и наличие знаний, связанных с ориентировкой на обобщенный способ формирования специальных знаний.

Предметный блок фундаментального раздела является необходимым в связи с формированием профессионально ориентированных (по объекту, средствам, процессу, результатам, условиям, системе) специфических знаний о содержании профессиональной деятельности, способах ее осуществления и возможностях оптимизации и разработки последних.

Предметный блок, несомненно, должен быть ориентированным (как особенное на всеобщее) на теоретический блок, но не сводиться к нему, то есть характеризоваться предметной конкретизацией. Он отражает содержание специальной подготовки профессионального образования, предполагает дальнейшую декомпозицию выделенных блоков. Анализ возможностей такой декомпозиции, видимо, следует осуществлять поблочно.

В определении составляющих теоретического блока исследователь должен решать достаточно сложную задачу выбора из числа предлагаемых различными авторами вариантов. Разнообразие вариантов отражает степень изученности проблемы (с позиций обоснованности предлагаемых классификаций) и увеличивает вероятность ошибочного выбора. Последнее обстоятельство может привести к неадекватному проектированию содержательного обеспечения уровня образования.

Одной из причин нежелательного разнообразия вариантов декомпозиции теоретического блока является использование различных классификационных оснований. В числе их можно выделить: основание «область знаний» (отсюда естественнонаучные, гуманитарные, обществоведческие и т. д. предметы), основание «направленность образования» (отсюда общеобразовательные, специальные предметы). Можно предположить, что использование этих оснований вполне оправданно. Однако каждое из них отражает определенный уровень декомпозиции. Отсюда возникает необходимость распределения их по уровням.

В предлагаемом МО РФ варианте классификации теоретичес-

кой подготовки образовательного Госстандарта выделены три блока: общекультурный, психолого-педагогический и предметный. На наш взгляд, в предлагаемой классификации нарушен системный принцип единого основания классификации.

Очевидно, что общекультурный и предметный блоки выделены исходя из основания «направленность образования», а психолого-педагогический блок — исходя из основания «область знаний». Игнорировать этот факт — значит игнорировать принципы системного подхода, что может привести в лучшем случае к содержательной неопределенности проектирования, а в худшем — к эклектичности и ошибочности этого процесса.

В определении основания декомпозиции содержания теоретического блока образовательного Госстандарта на первом уровне необходимо опираться на следующие посылки. Во-первых, учитывать целевую установку на формирование профессионально ориентированной личности, что предполагает обеспечение всесторонности знаний как базового компонента социального опыта вообще, так и профессионального в частности. Во-вторых, учитывать общенаучную типологию комплексов знаний, которые объединены в четыре группы — обществознание, естествознание, технознание, человекознание [БСЭ, 45]. Каждый из этих комплексов знаний складывается из характеризующих их областей знаний [45, 69].

Обществознание характеризует мир социума на основе отражения, познания, оценивания социальных систем. Естествознание определяет физическую и биологическую картину мира, мира природы. Технознание отражает своеобразную техническую картину мира, мир техники; этот мир есть искусственно создаваемая человеком система средств деятельности отражения, преобразования, передачи и сохранения веществ, энергии, информации. Гуманитарное знание, определяемое также как человекознание, отражает мир человека как единичного представителя человеческого рода.

Таким образом, данная типология всесторонне отражает сферу знаний: мир природы (естествознание), мир социума (обществознание), мир техники (технознание), мир человека (человекознание). Содержание каждого из названных направлений имеет свой определенный состав, позволяющий дифференцировать их по составляющим и выделять базовую область знаний.

Следующий уровень декомпозиции теоретического блока фундаментального раздела содержания образования классифицируется исходя из основания «направленность знаний» по отношению к образовательной подготовке. В этом случае следует выделять общеобразовательную и профилирующую направленность.

Общеобразовательная направленность каждого цикла должна обеспечить формирование общей культуры, которая определяется как система познания и использования мироосвоения, как система мировоззрения [45, 69]. Профилирующая направленность должна сформировать систему общей ориентировочной основы информационного обеспечения в реализации функций профессиональной деятельности. Содержательная сущность общеобразовательного и профилирующего направлений теоретической подготовки не означает дублирования первого во втором. Их различие проявляется в том, что общеобразовательная направленность теоретической подготовки выступает культурно-интеллектуальным стержнем, который определяет общее развитие личности, общие ориентировочные возможности ее в любой деятельности.

Профилирующая направленность теоретической подготовки определяет развитие личности и ее ориентировочных возможностей в связи с потребностями профессиональной деятельности, но без конкретизации по специальностям, специализациям, профилям. Например, в педагогической или физкультурной деятельности, но не в связи с частными проявлениями деятельности узкого специалиста — преподавателя ФК спецшколы, тренера по легкой атлетике или инструктора-организатора.

Обсуждаемая система декомпозиции содержания теоретического блока фундаментального раздела содержания образования позволяет, на наш взгляд, с достаточной обоснованностью и определенностью обеспечить проектирование содержания физкультурного образования в системе профессиональной подготовки. Наглядно декомпозиция теоретического блока содержания образования представлена в таблице 25. Это своеобразная модель процесса проектирования содержания теоретической подготовки. При реализации модели важно определиться в необходимости и достаточности набора составляющих тот или иной уровень декомпозиции.

Таблица 25

**Схема развертки содержания теоретического блока  
фундаментального раздела образовательных программ**

Основания	Блок			
	Теоретический			
Циклы (типология знаний)	Общество- знание	Естество- знание	Техно- знание	Человеко- знание
Уровень знаний	Общенаучный		Частнонаучный	
Направленность знаний	Общеобразовательная		Профилирующая	



Первый уровень декомпозиции (по циклам знаний) фактологически предполагает следование принципу максимума набора составляющих, так как отсутствие какого-либо из них не соответствует целевой ориентации на всесторонность образовательной подготовки.

Второй уровень декомпозиции (по направленности) предполагает следование принципу удовлетворения, когда в наборе составляющих не обязательно их максимальное представительство. В конкретизации набора дисциплин следует исходить из ориентации на компоненты деятельности — объект, средства, процесс, результат, условия, среда, система — и учитывать при этом их содержательную сущность, представленную в публикациях общенаучного уровня.

Исходя из этого, можно определить набор необходимых предметов: для создания ориентировочной основы деятельности; знаний специалиста, а от него — к набору учебных дисциплин, обеспечивающих формирование потребных знаний. Уточнение такого набора является вечной практической и теоретической задачей. Однако степень ее разрешенности следует связывать не с набором предметов по принципу «проб и ошибок», а с набором, осуществляемым по принципу моделирования. Последнее может иметь экспериментальное, логическое и математическое выражение.

Рассмотрим возможность логического моделирования набора знаний в связи с их конкретизацией по компонентам деятельности. Декомпозиция учебных предметов по направленности предполагает выделение общеобразовательных и профилирующих.

В составе компонентов деятельности выделяют, прежде всего, объект, средства, процесс, результат. Обозначив цифрой «1» предметы общеобразовательной направленности и цифрой «2» — профилирующей направленности, а буквами (а, б, в, г), соответственно, компоненты деятельности, с помощью матрицы можно получить варианты их бинарных соотношений. Последние следует определить как прогнозируемые циклы учебных предметов, дисциплин, курсов.

Существенным моментом функции социального нормирования в разработке образовательного направления Госстандарта является определение соотношения ресурса учебного времени на общеобразовательные и профилирующие дисциплины по уровням.

Анализ подобных соотношений, имеющих место в учебных планах по девяти педагогическим специальностям, позволил выявить определенную тенденцию, которую можно взять за основу в представлении подобного соотношения. Если ресурс образователь-

ного времени принять за 100%, а первой цифрой обозначить общеобразовательное направление, то это соотношение по уровням образования меняется по схеме: 75—25, 50—50, 25—75.

Как отмечалось ранее, фундаментальный раздел содержания образования включает теоретический и предметно-практические блоки. Возможности моделирования содержания первого блока представлены. Необходимо рассмотреть возможности моделирования содержания второго (предметно-практического) блока (таблица 26).

Таблица 26

**Развертка содержания предметно-практического блока  
фундаментального раздела образовательного Госстандарта**

Циклы	Базовый		Специализированный		Дополнительный		
	Направленность	Технический	Технологический	Технический	Технологический	Теоретический	Практический

На первом уровне декомпозиции предметно-практического блока следует выделить три цикла: базовый, специализированный, дополнительный. Данные циклы проявляются фактологически при анализе содержания профессиональной подготовки в сфере ФК. Можно предположить, что это обстоятельство характерно и для содержания подготовки в других сферах человеческой деятельности.

Базовый цикл определяет необходимость создания условий для формирования способностей профессиональной деятельности. К ним, например, относятся двигательные способности, знания о движениях и возможностях обучения им. Специализированный цикл предполагает возможность углубленного познания конкретного вида деятельности из их, определенного профессией, набора. Дополнительный цикл расширяет возможности познания в связи с профессиональной подготовкой. Он отражает потребность дополнительного включения новых знаний и способов деятельности в связи с развитием содержания профессиональной деятельности.

Базовый и специализированный циклы, в свою очередь, можно дифференцировать по направленности на технический и технологический, а дополнительный — на практический и теоретический. Техническая направленность означает формирование способов двигательной деятельности (базовой или специализированной)

и необходимых знаний о них. Технологическая направленность означает овладение алгоритмами обучения двигательным действиям и знаниями об этих алгоритмах.

Теоретическая направленность дополнительного цикла связана с представлением новой информации по различным аспектам предметно-практического блока. Она «выходит» за рамки предметной информации, расширяет информационное поле. Практическая направленность дополнительного цикла характеризуется формированием способов деятельности, расширяющих возможности профессиональной деятельности, но не связанных с ней прямым образом.

Обобщенно-смысловую характеристику содержания циклов предметно-практического блока и их направленности можно рассмотреть на примере специальности «педагог физической культуры». Техническая направленность базового цикла означает овладение техникой видов спорта, составляющих содержание школьной программы. Отсюда ясна и технологическая направленность — формирование обучающихся (этим видам) алгоритмов и знаний об алгоритмах.

Специализированный цикл отражает потребности спортивной специализации студента. Дополнительный цикл предполагает организацию различных спецкурсов, спецсеминаров, дисциплин по выбору, курсового проектирования, касающихся обеспечивающих аспектов профессиональной деятельности. Применительно к деятельности педагога ФК практическим дополнительным циклом могут быть спецпрактикумы по оформительской, технической, хозяйственной деятельности, а теоретическим — спецкурсы типа «спортивно-педагогическое совершенствование», «профессиональное мастерство педагога ФК» и т. п.

Таким образом, моделирование содержания фундаментального раздела образования предполагает на первом уровне дифференциацию на теоретический и предметно-практический блоки. Теоретический блок подразделяется на циклы по сферам знаний (обществознание, естествознание, технознание, человекознание). Циклы дифференцируются по уровням познания (общенаучный, частнонаучный), а они, в свою очередь, по направленности (общеобразовательная, профилирующая).

Предметно-практический блок на первом уровне дифференцируется на базовый, специализированный и дополнительный циклы. Базовый и специализированный циклы имеют техническую и технологическую направленность. Дополнительный цикл — теоретическую и практическую направленность. Такова в общих

чертах концептуальная модель содержания фундаментального раздела образования.

Следующим аспектом обсуждения является развертка содержания деятельностного раздела содержания образования. Основная задача деятельностного раздела — создать условия для реализации знаний (локально, интегрально) и способов деятельности посредством имитации профессиональной деятельности или выполнения ее при обучающем контроле.

Отмеченные средства дают основание выделить учебную и производственную практики. Учебная практика является имитационной, поскольку предполагает облегченные условия и «подмену» объекта деятельности. Например, проведение части урока с группой коллег по учебной группе. Учебную практику, исходя из отношения ее к предмету профессиональной специализации, следует дифференцировать на основную и дополнительную. Основная характеризуется учебной деятельностью в связи с профессиональной специализацией. Дополнительная — учебной деятельностью, не являющейся предметом профессиональной специализации.

Учебная практика, в зависимости от ее содержания, может быть монофункциональной и полифункциональной. Монофункциональная учебная практика предполагает задания по выполнению отдельно взятых или приоритетно выделяемых функций профессиональной деятельности. Полифункциональная учебная практика ориентирована на задания, связанные с выбором или комплексной реализацией функций профессиональной деятельности.

По отношению к профессиональной подготовке педагога ФК примером первой является действие по обучению группы сокурсников конкретному двигательному действию, а примером второй — проведение части урока или целого урока по заданию преподавателя с группой сокурсников. Причем монофункциональный или полифункциональный уровни учебной практики могут быть обеспечены как по образцу, так и по заданию. Это обстоятельство определяет направленность учебной практики.

Производственная практика предполагает натуральность объекта, условий, системы профессиональной деятельности. Кроме основного и дополнительного циклов есть основание выделить сопряженную производственную практику. Характеризующие признаки основной и дополнительной практики представлены выше применительно к учебному блоку.

Сопряженный цикл производственной практики определяется содержанием второй специальности. Основной цикл в соответствии с фактологическими проявлениями следует дифференцировать по

направленности на ознакомительную, формирующую и стажерскую практику. Дополнительный и сопряженный цикл — на ознакомительную и формирующую. Ознакомительная практика может быть активной и пассивной, формирующая и стажерская — локально-моделирующей и системно-моделирующей.

Представленная нами модель, определяющая возможный набор практик, должна быть принята не по принципу максимума (в этом случае предполагается ориентация на весь их состав), а по принципу удовлетворения (с выделением обязательных видов из их состава).

Важным моментом социального нормирования содержания образования является определение затрат времени на деятельностный раздел по отношению к общему ресурсу учебного времени. Анализ учебных планов ИФК и ФФК показывает, что затраты времени на все виды практик составляют в разные годы от 10 до 25% такого ресурса. По данным анализа зарубежного опыта (В. Б. Миرون), эта величина значительно больше — от 20 до 50 %.

Есть основание предположить, что за основу следует принять величину, равную 20—30 % от всего ресурса учебного времени. Необходимо также отметить, что образовательный стандарт должен представляться только по образовательному направлению уровней подготовки. Содержание профессионального направления отрабатывается (на основе классификатора профессий и специальностей) конкретным учебным заведением.

Проектирование содержательного обеспечения образовательной подготовки должно базироваться на определенном ресурсном обеспечении, которое характеризуется инвариантными и вариативными признаками. К первым следует отнести общее время образовательного процесса, затраты учебного времени в неделю, месяц, семестр, год.

К вариативным признакам относятся затраты времени по разделам, циклам, направленности содержания образовательной подготовки и их соотношения. В расчете инвариантного ресурса учебного времени, видимо, следует ориентироваться на следующие показатели: учебный день — 6 (шесть) часов, в неделю — 36, в месяц — 144 часа, в семестр — 720, в год — 1440 часов.

Анализ отечественных и зарубежных публикаций (касающихся проектирования образовательного процесса в системе общей и специальной подготовки), учебных планов по педагогическим специальностям позволяет предложить набор показателей, ориентирующих в определении норм проектирования учебных планов гуманитарного направления.

### 6.3. ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

**Н**аличие образовательных программ является важной социальной потребностью в связи с содержательным и процессуальным обеспечением профессиональной подготовки. Образовательные программы можно рассматривать как в широком (социальном), так и в узком (предметном) смысле.

В данной публикации обсуждается проектирование образовательных программ в узком смысле, то есть в связи с содержательным и профессиональным обеспечением учебных предметов (курсов, дисциплин), изучаемых в условиях профессиональной подготовки. В идеале такая образовательная программа представляет собой переработанную в соответствии с требованиями дидактики систему знаний и способов соответствующей деятельности сообразно целям образования [15, 21, 63, 104].

Она является информационной моделью содержания учебного предмета (курса, дисциплины). Это определяет необходимость соразмерности их содержания. Однако нередко предлагаемые образовательно-предметные программы не удовлетворяют требованиям оптимальности. Главной причиной такого положения является отсутствие теоретических оснований в их разработке, что приводит к излишнему субъективизму и, как следствие, многообразию несовпадающих точек зрения. Объективизация представлений возможна посредством поиска корректных оснований.

В структуризации образовательных программ в настоящее время получили наибольшее распространение четыре варианта. Первый из них отражает эмпирически сложившееся в мировой образовательной практике тематическое построение программ. Оно включает иерархически связанные элементы, определяемые как разделы, подразделы, темы и вопросы темы. Подобный состав системно связанных элементов предметно-образовательных программ является конструктом, целесообразность которого не вызывает сомнений, так что он используется чаще всего.

Следующий (второй) вариант основывается на предложении построения программы с учетом реализации системы функций профессиональной деятельности в связи с контекстным обучением [21]. Третий вариант предполагает построение предметно-образовательных программ на основе проблемного проектирования [47, 121]. Наконец, имеются предложения (четвертый вариант) по проектированию программ на основе учебных элементов, состав и количество которых якобы определяется спецификой учебного предмета [118].

Следует сразу же отметить, что последний вариант структурирования образовательных программ, на наш взгляд, имеет два принципиально важных недостатка, преодолеть которые можно только на основе других вариантов. Во-первых, произвольность обозначения учебных единиц, которыми могут быть и тема, и проблема, и функция профессиональной деятельности. Во-вторых, общепризнанным основанием моделирования предметных программ является содержание соответствующей науки или деятельности, а не сам учебный предмет.

С учетом сказанного в процедуре структурирования предметных программ следует ориентироваться на первые три варианта, а выделяемые в них структурные элементы можно обозначить как учебные. Поскольку имеется несколько вариантов структуризации программ, возникает проблема их выбора или их комплексации с выделением приоритета.

В решении этой проблемы целесообразно, видимо, исходить из того, что предметно-образовательные программы необходимо дифференцировать на условно обозначаемые тематические и рабочие. Тематические программы моделируют содержание и объем учебного предмета (дисциплины, курса). Рабочие — конкретизируют первые, обеспечивая их разверстку в связи с обучающей и учебной деятельностью. Кроме того, рабочие программы могут быть индивидуальными.

Тематические образовательные программы должны строиться или на основе тематики учебного предмета (дисциплины, курса), или проблем. Последний вариант предпочтительнее лишь для учебных курсов, имеющих достаточно определенный состав предметных проблем.

Рабочие образовательные программы должны строиться с учетом требований контекстного обучения, где определяется система реализации функций профессиональной деятельности при условии создания информационной ориентировки (общей и специальной) обучаемых и контроля результатов обучения. При этом рабочие образовательные программы производны от тематических.

Объективизация процесса структурирования предметно-образовательных программ возможна, на наш взгляд, на основе принципов программно-целевого подхода. Указанный подход представляет собой системную методологию, которая используется при решении различных проблем совершенствования проектирования и управления (А. Г. Евланов, П. Стефанов).

Базисом программно-целевого подхода является системный анализ, позволяющий в максимальной степени снизить неопреде-

ленность в процедуре проектирования благодаря последовательной реализации действий структуризации, характеристики и оптимизации [40]. Результатом таких действий, видимо, следует считать выделение инварианта каждого учебного предмета. Тем более, что это не самоцель, а необходимое условие процессуального обеспечения профессиональной подготовки.

Из числа унифицированных этапов программно-целевого подхода применительно к процессу структуризации предметно-образовательных программ определяющее значение имеют три. Это анализ проблемной ситуации, формирование целевых ориентиров программы, разработка элементов программы. Анализ проблемной ситуации состоит в определении необходимости проектирования программы в связи с ее отсутствием, сменой ориентирующих парадигм или ее совершенствованием, прогнозированием ситуации ее реализации и удовлетворения социальных потребностей. Арсенал методов, используемых для осуществления этой процедуры программно-целевого подхода, достаточно разнообразен.

Можно использовать как сложные математические методы анализа (исследование операций, кластерный анализ, контент-анализ, анализ иерархий и т. п.), так и более простые (экспертный, аналитический). Исходным моментом анализа проблемной ситуации является получение информации о содержании программы, исходя из опыта ее реализации и соответствия стоящим перед ней целям. При этом учитывается как качественная (отзывы, мнения, оценки), так и количественная (отчеты, статистика, количественные оценки) информация.

Определение целесообразности содержания образовательной программы невозможно без наличия системы целей, которые она предусматривает для реализации. Поэтому формирование системы целевых ориентаций программы является важнейшей процедурой ее структуризации.

Анализ содержания многих предметно-образовательных программ профессиональной подготовки в системе физкультурно-педагогического образования показывает, что данная процедура осуществляется в большой мере поверхностно, с учетом только базовых образовательных целевых функций — формирование знаний или формирование способов профессиональной деятельности. При этом формулируются не диагностируемые цели. Такая целевая направленность является излишне обобщенной и не позволяет выявить специфические, характерные для данного учебного предмета цели.

Потеря определенности целевых ориентаций конкретной программы делает невозможным выявление целесообразности ее со-



держания. Возникает необходимость разработки системы целей в связи со структуризацией предметно-образовательных программ. Система целевых ориентаций структурирования предметно-образовательных программ должна включать как минимум три уровня декомпозиции. В противном случае (как показывает теоретический и практический опыт структурирования) не будет достигнута необходимая конкретизация действий в обеспечении этой процедуры.

Первый уровень системы ориентации включает две базовые целевые образовательные функции: формирование знаний и формирование способов деятельности. На втором уровне каждая из выделенных базовых целевых образовательных функций декомпозируется на частные составляющие, позволяющие конкретизировать ответы на вопрос «какие знания (способы деятельности) могут быть сформированы на основе усвоения содержания программы». На третьем уровне (и последующих) эти частные составляющие разделяются покомпонентно, что позволяет детализировать содержательную направленность программ. Выявление большего числа уровней декомпозиции целевых ориентаций вполне возможно, но вряд ли необходимо. Уменьшение числа уровней их декомпозиции (менее трех) приемлемо, но не эффективно из-за недостижения необходимой детализации в структурировании.

Данные теоретические посылки на основе логического моделирования и экспертной аттестации позволяют оформить систему целевых ориентаций структурирования образовательных программ специальных предметов. Ранее было предложено в содержании фундаментального раздела образовательного стандарта выделять теоретический и предметный блоки. Декомпозиция предметного блока позволила предположить (фактологически) наличие в нем трех циклов: базового, специализированного и дополнительного. Каждый из этих циклов, в свою очередь, был декомпозирован на техническую и технологическую направленность профессиональной подготовки. Представляется бесспорным то обстоятельство, что рассмотрение системы целевых ориентаций (как элемента проектирования предметно-образовательной программы) на примере базового цикла предметного блока фундаментального раздела образовательного стандарта является процедурой необходимой и достаточной (для трансформации на другие блоки).

Взяв за основу декомпозицию базового цикла предметного блока по направлениям (техническое и технологическое), а также базовые общепедагогические функции образовательной деятельности (формирование знаний и формирование способов профессиональной деятельности), можно представить систему целевых ориента-

ций каждого из выделяемых направлений. Направление технической подготовки (в широком смысле слова) реализует базовые целевые ориентации образования: формирование знаний и способов двигательной деятельности.

Знания формируются в связи с техникой двигательных действий и педагогической техникой. Знания техники двигательных действий характеризуются их описанием (фактически), объяснением (теоретически) и предписанием (алгоритмически). Знание педагогической техники представлено информацией о технике вербальной (слово) и невербальной (позы, жесты, мимика, перемещения, помощь, страховка).

Способы двигательной деятельности, как элемент технической подготовки, имеют иную систему целевых ориентаций начиная с третьего уровня их декомпозиции. В частности, формирование техники предусматривает обеспечение культуры двигательных действий и необходимой физической подготовки. В свою очередь, техника двигательных действий предполагает овладение базовыми и вспомогательными их видами, а физическая подготовка — дифференциацию на общую и специальную.

Педагогическая техника, как второй элемент технической подготовки, включает обеспечение техники взаимодействия (перемещения, помощь, страховка), техники невербального воздействия (позы, жесты, мимика). Таким образом, образуется некая иерархия (система) целевых ориентаций в связи с проектированием процессуального обеспечения технической профессиональной подготовки.

Кроме технической подготовки, важным направлением профессионального образования является технологическая подготовка, обобщенное содержание которой определяется выражением «учить учить». Система целевых ориентаций в связи с проектированием содержания технологической подготовки нам представляется следующим образом. Первый уровень системы образуется исходя из базовых функций образования — формирование знаний и способов профессиональной деятельности.

Данные направления дифференцированы (второй уровень) на основе учета специфических функций профессиональной деятельности преподавателя ФК — обучение, развитие двигательных качеств, воспитание. Каждая из них реализуется в соответствии с функциями управления — организация, планирование, регулирование, контроль (третий уровень декомпозиции).

В свою очередь, функции управления формированием знаний могут подразделяться на общие и специальные, а функции управ-

ления формированием способов профессиональной деятельности — на репродуктивные (стандартные) и продуктивные (новые). Это четвертый уровень декомпозиции рассматриваемой системы.

Есть основание полагать, что представленная система целевых ориентаций проектирования содержания предметно-образовательных программ позволит осуществить структуризацию последних по критериям необходимости и достаточности. В соответствии с критерием достаточности содержание программ должно ориентироваться на возможность реализации всех декомпозированных целевых ориентаций. Критерий необходимости предполагает учет внутренних (существующих между различными специальными дисциплинами частнопредметного уровня) и внешних (наличествующих между частнонаучными и частнопредметными дисциплинами) отношений.

Эти отношения проявляются, прежде всего, в связях наложения (повторах) и детерминации (общего и особенного). Повторы (если есть в этом необходимость) исключаются посредством сокращения состава системы целевых ориентаций нижнего уровня ее декомпозиции. Детерминации учитываются на основе предпочтений в пользу более высокого уровня иерархии учебных дисциплин, что также приводит к сокращению состава системы целевых ориентаций нижнего уровня декомпозиции.

Приведенный нами фактологический анализ содержания предметно-образовательных программ (специально-теоретического и специально-практического циклов) позволил выявить частичное или полное отсутствие в их содержании объединяющих знаний, знаний о педагогической технике специалиста в сфере ФК и средствах по ее формированию.

С учетом выявленных несоответствий, используя предложенные теоретические основания и опыт такой деятельности, было разработано содержание курса спортивно-педагогического совершенствования (СПС) и теоретического раздела спецдисциплин. Разработанные программы СПС апробировались в ходе педагогического эксперимента на ФФК Нижегородского педагогического университета. В эксперименте приняли участие студенты четвертого курса.

Содержание программы СПС экспериментальной группы было разработано нами. В контрольной группе использовалось традиционное содержание, определяемое по схеме «техника — методика обучения» применительно к различным видам спорта. У студентов обеих групп проводился итоговый контроль знаний по уровням с использованием предложенной нами методики оценивания и ана-

лизировались итоговые оценки по педагогической практике в школе. Для того чтобы исключить влияние на результаты эксперимента побочных факторов, в той и другой группе были выбраны студенты, имеющие менее 20 % пропусков занятий и средний балл успеваемости более 3,5.

Следует отметить, что достоверное ( $p < 0,05$ ) преимущество студентов экспериментальной группы было определено только по показателю аналитического уровня проявления знаний. С учетом весомости данного уровня проявления знаний в обеспечении эффективности профессиональной деятельности можно констатировать относительное преимущество в формировании профессиональных знаний у студентов на основе экспериментальных программ.

Подтверждением эффективности последних является и факт достоверности различий оценок по педагогической практике в школе (контрольная группа — 4,03; экспериментальная группа — 4,51). Результаты эксперимента позволяют сделать убедительный вывод о том, что содержание программ СПС, разработанных по предложенным нами основаниям, является оптимизирующим фактором профессиональной подготовки педагога ФК.

Проектирование рабочих программ предполагает соблюдение соразмерности и адекватности их содержания тематическим программам. Определение соразмерности связано, прежде всего, с учетом внешних и внутренних отношений элементов содержания рабочих программ. Внешние отношения характеризуются местом и ролью конкретной предметной программы в их системе в связи с профессиональной подготовкой.

Такие отношения есть проявление содержательного аспекта межпредметных связей. Фактологические проявления внешних отношений позволяют выделить и учитывать, прежде всего, связи преемственности содержания рабочих программ, связи суммации (подкрепления), сопряженности (разноаспектности представления одного и того же явления), функциональной результативности (какова целевая функция предмета, то есть за какой результат образования он несет ответственность в системе профессиональной подготовки прежде всего).

Связи функциональной результативности являются, на наш взгляд, решающими в системе внешних отношений. Тем не менее они далеко не всегда учитываются в разработке рабочих программ. Результаты наших исследований показывают, что в родственных циклах учебных предметов (биологического, педагогического циклов) доля совпадающей информации колеблется от 10 до 30% от общего ее объема.

Еще большая доля совпадений отмечается в составе способов профессиональной деятельности, особенно по спортивно-педагогическим дисциплинам. Эта доля составляет, по нашим данным, 50—60 %, по данным других авторов — 75—85 %. Причем связей суммации не наблюдается из-за разнообразия условий и требований как к процессу их формирования, так и к его результату. Выход из этого нежелательного положения, видимо, состоит в обязательной ориентации каждого учебного предмета (курса) на его целевые функции, которые в своем конкретном проявлении должны быть специфическими.

В самом общем виде целесообразность (по отношению к проектированию рабочих программ), видимо, следует понимать как соразмерность предлагаемых средств (содержания программ) и ресурсов для достижения целевых ориентиров. Исходя из этого, можно полагать, что разработка рабочей образовательной программы как вида процессуального обеспечения (общего или индивидуального) профессиональной подготовки должна строиться на основе целевых ориентаций (для группы, для индивида), состава возможных средств, состава необходимых средств, с учетом ресурсных затрат и системы контроля достижения цели.

Учет внутренних отношений между элементами рабочих программ обеспечивает системное построение их содержания. Исходя из приоритета ориентации на тематическое построение рабочих программ следует обозначить возможности решения поставленных вопросов применительно к такому построению. В этом случае тему следует рассматривать как единицу структуры, которая характеризует знания или способы деятельности, касающиеся определенной области действительности. Конструирование рабочих программ на тематической основе связано, прежде всего, с ответом на три основных вопроса: какие темы или проблемы следует включать, в каком объеме должна быть представлена в них информация, в какой последовательности следует их изучать.

Применительно к спортивно-педагогическим дисциплинам ведущей образовательной функцией является формирование способов двигательной деятельности, то есть двигательных навыков. Состав двигательных навыков, который необходимо сформировать в процессе специальной подготовки в условиях физкультурно-педагогического образования, определяется исходя из содержания профессиональной деятельности. Для специальности «педагог ФК» — исходя из содержания школьной программы. Для тренера — исходя из содержания базового вида спорта.

Подчеркнем, речь идет о формировании навыков, что по

отношению к двигательным действиям не только из многих видов спорта, но и в пределах одного практически невозможно обеспечить. Поэтому, видимо, целесообразно в технической подготовке специалистов четко выделять базовые двигательные действия и дополнительные.

Первые в обязательном порядке доводить до уровня навыков, а вторые — по возможности. Дифференциацию двигательных действий на базовые (основные, стержневые) и дополнительные позволяет осуществить метод парных сравнений с последующим построением сетевого графика [91]. Реализация подобного предложения эффективно представлена в одном из диссертационных исследований в сфере ФК [106].

Определенное значение в проектировании предметно-образовательной программы имеет развертка ее содержания в пространстве и времени. Согласно имеющимся представлениям [63], осуществление такой процедуры возможно с использованием трех вариантов, которые обозначаются как линейный, концентрический и циклический. Линейный вариант характеризуется прохождением дисциплины на протяжении длительного времени и малыми «порциями» элементов содержания.

Концентрический вариант связан с интенсификацией, концентрацией элементов содержания дисциплины в относительно короткое время. Циклический вариант заключается в последовательном возвращении к ранее пройденному элементу содержания, но всякий раз, в каждом новом цикле, на более высоком уровне обобщения.

Каждый из представленных вариантов построения предметно-образовательных программ имеет свои достоинства и недостатки. Однако, по мнению ряда исследователей [63, 84], их эффективность определяется в большей мере не формой развертки содержания, а составом его элементов и качеством обучающей деятельности.

В этой связи определение варианта представленности содержания предметно-образовательных программ является непринципиальным аспектом их структуризации. Состав элементов содержания предметно-образовательных программ следует дифференцировать на инвариантный и вариативный. Это позволяет сделать систему открытой, то есть способной адаптироваться к изменениям социальных требований, динамике развития науки или профессиональной деятельности, индивидуальным способностям и потребностям обучаемых.

Важное значение в процессуальном обеспечении профессио-

нальной подготовки имеет проектирование содержания специальной практической деятельности, то есть практики. В обобщенном смысле содержание практики должно быть ориентировано на овладение социальным опытом профессиональной деятельности и, прежде всего, той его частью, которую затруднительно вербализовать и, следовательно, описать.

Речь идет об эмоциональном, чувственном компонентах профессиональной деятельности. В идеальном варианте практика должна обеспечить процесс системного овладения социальным опытом профессиональной деятельности. В реальном варианте — это фрагментарное овладение последним. Подобное заключение базируется на результатах многолетних наблюдений, проведенных не в одном ФК вузе страны.

Для перехода от реального к социально потребному процессуальному обеспечению практики необходимо, на наш взгляд, решить (как минимум) две проблемы. Во-первых, определить состав системы практик (какие, сколько, в какой последовательности). Во-вторых, выявить систему содержания каждой из них (набор средств и критериев результативности).

С учетом неокончателности решения указанных проблем (это подтверждается неполнотой и разнообразием мнений, неоднозначностью толкований) был проведен системный анализ имеющихся представлений, что дало возможность отработать и апробировать ряд предложений, направленных на систематизацию содержания практики как средства профессиональной подготовки.

Ранее было представлено описание видов практик, которые, прежде всего, дифференцируются на учебную и производственную. Последующая дифференциация по разновидностям позволила обозначить более двадцати их проявлений. Состав разновидностей практик следует определять исходя из критериев необходимости и достаточности. При этом он может колебаться от минимального до максимального набора составляющих. Последний вариант, конечно, предпочтительнее с позиций обеспечения качества профессиональной подготовки. Однако ориентация на него не всегда возможна из-за лимита времени обучения.

Минимальным проявлением учебной практики, видимо, следует считать (согласно нашей классификации) практику основную, монофункциональную, по образцу. Основную — в смысле направленности на предмет профессиональной деятельности (для педагога ФК в школе это разделы школьной программы, а для тренера — предмет специализации). Монофункциональность учебной практики характеризуется выполнением отдельно взятых функ-

ций профессиональной деятельности в связи с организацией, регулированием, контролем процесса обучения движениям или развития двигательных качеств. Характеристика «по образцу» разъяснений не требует.

Минимальный набор разновидностей производственной практики, согласно нашей классификации, видимо, должен состоять из практики основной направленности, формирующей, локально-моделирующей. Основная направленность характеризуется так же, как и в случае учебной практики, то есть направленности на предмет профессиональной деятельности. Формирующая производственная практика характеризуется задачей достижения профессиональной самостоятельности в осуществлении профессиональной деятельности на репродуктивном уровне. Локально-моделирующее проявление производственной практики связано с формированием профессиональной готовности выполнять отдельные базовые функции профессиональной деятельности.

Таким образом, благодаря минимальному составу практик, обеспечивается денотатный уровень готовности. Выход за нижнюю границу денотата вряд ли обеспечит необходимый уровень профессиональной деятельности и готовности к ней.

Определение содержания практик является другой проблемой их проектирования. В подходах к решению данной проблемы следует, видимо, исходить из того, что ведущим механизмом овладения социальным опытом профессиональной деятельности является переход от деятельности «по образцу» к самодеятельности практиканта.

Самодеятельность при этом характеризуется выделением, осмыслением и решением возникающих проблемных ситуаций. Создание системы последних есть условия такой деятельности. Можно предположить, что существует определенный базовый набор (состав) таких ситуаций и отношений между ними, которые должен уметь осмыслить обучаемый в процессе осуществления практических действий.

Полнота набора проблемных ситуаций и отношений между ними характеризует содержание практической деятельности обучаемых. Наши наблюдения показывают, что практическая подготовка (в условиях различных форм практик и дисциплин) опирается в большей мере на «самостоятельное» нахождение и осмысление проблемных ситуаций профессиональной деятельности. На первый взгляд может показаться, что в этом нет ничего негативного. Более того, такая ориентация в организации практики обычно поощряется.



Однако при более тщательном анализе выясняется, что активизация сил саморазвития (как декларируемый позитив) вступает в противоречие с «бедностью» содержания личного опыта профессиональной деятельности практиканта и связана не с системой, а со случайным выбором (все, что попало в поле зрения) проблемных ситуаций.

Система последних должна строиться на основе критериев необходимости и достаточности составляющих ее элементов и отношений между ними. С учетом разработанного состава предметных действий, определяющих содержание операционального компонента, был предложен состав проблемных ситуаций через разрешение которых предполагается формирование, в первую очередь, операционального компонента профессиональной готовности. Проблемные ситуации, являясь отражением системы предполагаемых результатов практики, были ориентированы на базовые составляющие процесса физического воспитания в школе — обучение двигательным действиям и развитие двигательных качеств.

Состав проблемных ситуаций в связи с обучением двигательным действиям представлен следующим образом:

1. Выбор объекта организации обучения — класс, группа, индивид.
2. Выбор способа организации и уровня его реализации.
3. Соотнесение возможностей учителя, учеников, упражнений с условиями деятельности (помещение, обеспечение, интерес).
4. Конкретизация требований и нормирование процесса обучения.
5. Система организации процесса обучения (отдельный урок, циклы).
6. Анализ предпосылок планирования процесса обучения.
7. Прогнозирование результатов обучения.
8. Целеобеспечение (задачи) процесса обучения.
9. Терминологическое обеспечение.
10. Содержание и композиция документов планирования обучения.
11. Диагностирование отклонений от желаемых результатов обучения.
12. Выбор объекта коррекции в процессе обучения.
13. Выбор способов коррекции.
14. Оптимизация используемой системы средств и методов обучения.
15. Координация процесса обучения.

16. Техника использования метода слова.
17. Техника показа и его система.
18. Кинетическая техника (позы, жесты).
19. Лингвистическая техника (интонации, паузы, сила голоса, акценты, повторы, темп).
20. Выбор объекта контроля и учета в процессе обучения.
21. Выбор способа контроля и учета результатов процесса обучения.
22. Разработка технологии измерения, оценивания результатов обучения (в уроке, четверти).
23. Система учета результатов обучения (формы, фиксация).  
Состав проблемных ситуаций в связи с развитием двигательных качеств представлен следующим образом:
  1. Выбор двигательного качества (или их комплекса) как объекта общей физической подготовки.
  2. Конкретизация требований к результату физической подготовки.
  3. Система организации процесса физической подготовки (на уроке, в серии уроков, четверти).
  4. Определение функциональных возможностей учеников.
  5. Постановка задач по развитию двигательных качеств.
  6. Система средств по развитию двигательных качеств (в серии уроков).
  7. Нормирование нагрузки.
  8. Выявление причин отклонения от желаемого результата.
  9. Коррекция системы развития двигательных качеств.
  10. Соотнесение процесса развития двигательных качеств с процессом обучения двигательным действиям.
  11. Выбор объекта контроля и учета за процессом развития двигательных качеств.
  12. Выбор способа контроля и учета за процессом развития двигательных качеств.
  13. Технология контроля и оценивания результатов процесса развития двигательных качеств.
  14. Система учета результатов физической подготовки.

Было предположено, что процессуальное и содержательное обеспечение практической деятельности студентов ФФК на основе реализации системы проблемных ситуаций позволяет оптимизировать процесс профессиональной подготовки. Предположения основывались на следующем.

Во-первых, практическая деятельность студентов зачастую понимается упрощенно: побольше практических действий. При этом

использование их характеризуется бессистемной репродуктивной активностью. Отсюда ясно, что из условий «случайного» выделения проблемных ситуаций (наблюдаемых в действительности и отмечаемых многими исследователями) практикант должен перейти в условия реализации их системы.

Это позволит не только исключить усеченность и случайность содержания практики, но и обеспечит понимание системных отношений между предметными действиями профессиональной деятельности. Недостаточность результатов профессиональной подготовки определяется не столько ошибками обучающего, сколько отсутствием системного подхода.

Во-вторых, реализуется возможность объективизации оценивания результатов. Причем не только с позиции уровня оценки, но и с позиций выявления «слабых» мест профессиональной подготовки. Тем самым конкретизируется процесс индивидуализации направлений практической деятельности, выявляются недостатки предметной подготовки.

В-третьих, создаются условия унификации требований к результатам практической деятельности практиканта и обучающей деятельности методиста. В условиях обобщенного оценивания это практически недостижимо.

---



З апомнилось, как на одном из заседаний ученого совета НИРО при обсуждении проблем профессиональной подготовки педагогов один из его членов отозвался достаточно резко по поводу использования термина «готовность». Он заявил, что не знает, что такое «готовность», и что он не уверен в необходимости его употребления в научном обороте. Это замечание, как нам представляется, весьма точно отражает степень осознанности данной проблемы в науке и, что особенно важно, меру внедрения информации по ее решению в опыт научной деятельности.

Автор монографии надеется, что предпринятая им работа в какой-то мере снимет остроту вопроса, связанного с недостаточным информационным обеспечением актуальной проблемы профессиональной готовности педагога.

На что же хотелось бы обратить внимание читателя после его ознакомления с публикуемой монографией? Наверное, на то, прежде всего, что в ней с позиций авторского теоретического моделирования и на основе научной редукции рассматриваются вопросы сущности, структуры, оценивания и формирования профессиональной готовности специалистов в системе высшего физкультурно-педагогического образования, что главная цель исследования, к реализации которой стремился автор, заключалась в разработке теоретических оснований, которые обеспечили бы ориентиры в подходах к решению важной в современных условиях проблемы.

Особое внимание при решении номиналогических вопросов сущности профессиональной готовности в исследовании было уделено разработке ее рабочего определения, что связано, по убеждению автора, с необходимостью выявления посылок для решения всех других

проблем — ее параметризации, оценивания, формирования, реализации. Исходным основанием для определения профессиональной готовности послужили материалы философских (готовность к деятельности), психологических (мобилизационная готовность человека), педагогических (готовность к труду, педагогическая готовность, готовность к самообразованию, готовность в спорте) публикаций, связанных с этой темой.

Рабочее определение профессиональной готовности позволило обозначить понимание ее сущности и концептуальные подходы к решению проблемы. Теоретическое моделирование послужило средством для выявления компонентов профессиональной готовности: информационного (знания), операционального (способы деятельности), мотивационного (установки). В работе отмечается их универсальная взаимосвязь, в которой они выступают как стороны единого целого.

Следует особо подчеркнуть, что автор монографии принципиально не включает в структуру профессиональной готовности специалиста так называемые личностные качества. Это связано с тем, что психолого-педагогические модусы человека (как показано в целом ряде исследований) неисчерпаемы в своем качественном и количественном проявлении и характеризуются полифункциональностью. Сочетания характеристик психики образуют их число с тысячами нулей. По этой причине выделение и рассмотрение так называемых профессионально важных личностных качеств, является теоретически и практически малопродуктивным делом. Попытки их монофункционального рассмотрения не соответствуют их полифункциональности, а ограничения по номенклатуре не обеспечивают отражения их многообразия.

Приобретение целостности профессиональной готовности характеризуется ее интегративными функциями. Специфичность проявления функций профессиональной готовности как целостности заключается в том, что их направленность и закономерности реализации отличаются от таковых, присущих отдельным компонентам. К числу интегральных функций профессиональной готовности автор, в частности, относит функцию регуляции деятельности.

Апробация представленных в монографии подходов в условиях профессиональной подготовки специалистов различного профиля, а также в целом ряде специальных исследований подтвердила их конструктивность и продуктивность. Автор надеется, что с появлением монографии расширятся проявления интереса к данной проблеме, а также апробации и реализации предлагаемых подходов для ее решения в области профессиональной готовности педагогов вообще и педагогов физической культуры в частности.

---



Приложение 1

**Тестовые задания для диагностирования уровня знаний  
по курсу «Теория и методика физической культуры»**

**Тема:** «Двигательные качества человека»

**Блок 1.** Оценивание знаний по теме на уровне воспроизведения.

1. Перечислите двигательные качества человека.
2. Какие выделяются виды силовых способностей.
3. Дайте определение качества быстроты.
4. Перечислите формы проявления выносливости.
5. Перечислите средства, используемые на уроке ФК для развития силы.

**Блок 2.** Оценивание знаний на уровне стандартного оперирования.

1. На какую последовательность следует ориентироваться в развитии двигательных качеств?
2. Какие примерные затраты времени урока следует отводить на развитие двигательных качеств?
3. Каким средствам отдается предпочтение в целях развития силы у младших школьников?
4. Каким образом контролировать развитие выносливости у спортсменов (применительно к специализации)?
5. Определите по отношению к себе ориентировочное число повторений для развития гибкости в различных суставах.

**Блок 3.** Оценивание знаний на аналитико-синтезирующем уровне.

1. Какие существуют виды комплексного проявления двигательных качеств?
2. Чем отличается перечень компонентов нагрузки для развития выносливости и гибкости?
3. С учетом каких физиологических механизмов определяются компоненты нагрузки для развития аэробной и анаэробной производительности?

4. Почему развитие быстроты невозможно в условиях физического утомления?

5. Дайте сравнительную характеристику способам измерения абсолютной силы человека.

Блок 4. Оценивание знаний на творческом уровне.

1. Смоделируйте систему развития двигательного качества (по выбору) в подготовительном периоде тренировочного процесса на примере специализации.

2. Определите перечень признаков контроля за развитием качества силы у школьников различного возраста.

3. Определите систему использования средств для развития выносливости у школьников на протяжении всех лет обучения в школе.

4. Предложите и обоснуйте схему круговой тренировки с задачей развития силовой выносливости у старших школьников по варианту экстенсивной интервальной работы.

5. Дайте характеристику недостатков и преимуществ системы физической подготовки на примере своей специализации по сравнению с другими видами спорта.

## Приложение 2

### Опросник для оценивания уровня мотивации достижения

**Ориентировка:** Вам предлагается перечень суждений, характеризующих отношение к достижению. Отношение не может быть лучшим или худшим. Оно лишь отражает ваши привычки и желания. Поэтому, внимательно ознакомившись с суждениями, выберите в пределах каждого блока одно из четырех суждений и обозначьте этот выбор, обведя соответствующий номер. Всего предлагаются для анализа 12 блоков. В каждом из них по 4 варианта суждений. Следовательно, вам необходимо выделить соответствующие вашим предпочтениям 12 суждений — в каждом блоке по одному.

Блок 1

1. Ситуация достижения для меня имеет значение.

2. Ситуация достижения для меня скорее имеет значение, чем не имеет.

3. Ситуация достижения для меня скорее не имеет значения, чем имеет.

4. Ситуация достижения для меня не имеет значения.



Блок 2

1. Я уверен в успешности исхода своих действий.
2. Я скорее уверен в успешности исхода своих действий, чем не уверен.
3. Я скорее не уверен в успешности своих действий, чем уверен.
4. Я не уверен в успешности своих действий.

Блок 3

1. Я активен в выявлении мнения окружающих о мере моего успеха.
2. Я скорее активен, чем пассивен, в выявлении мнения окружающих о мере моего успеха.
3. Я скорее пассивен, чем активен, в выявлении мнения окружающих о мере моего успеха.
4. Меня совершенно не интересует мнение окружающих о мере моего успеха.

Блок 4

1. Я готов принять ответственность и проявить решительность в непривычных для меня ситуациях.
2. Я скорее готов, чем не готов, принять ответственность и проявить решительность в непривычных для меня ситуациях.
3. Я скорее не готов, чем готов, принять ответственность и проявить решительность в непривычных для меня ситуациях.
4. Я не готов принять ответственность и проявить решительность в непривычных для меня ситуациях.

Блок 5

1. Я настойчив в стремлении достигнуть поставленных целей.
2. Я скорее настойчив, чем инертен, в достижении поставленных целей.
3. Я скорее инертен, чем настойчив, в достижении поставленных целей.
4. Я инертен в достижении поставленных целей.

Блок 6

1. Я испытываю удовлетворение от преодоления высокой меры трудностей.
2. Я скорее испытываю, чем не испытываю, удовлетворение от преодоления высокой меры трудностей.
3. Я испытываю удовлетворение от преодоления даже малой меры трудностей.
4. Я не испытываю удовлетворения от преодоления любых трудностей.

Блок 7

1. Я желаю стремиться к реальным целям независимо от меры их трудности.
2. Я скорее желаю, чем не желаю, достигать реальных целей высокой меры трудностей.
3. Я скорее не желаю, чем желаю, достигать реальных целей высокой меры трудностей.
4. Я не желаю достигать реальных целей высокой меры трудностей.

Блок 8

1. Простые задачи не вызывают у меня энтузиазма в деятельности.
2. Скорее сложные, чем простые, задачи вызывают у меня энтузиазм в деятельности.
3. Скорее простые, чем сложные, задачи вызывают у меня энтузиазм в деятельности.
4. Сложные задачи не вызывают у меня энтузиазма в деятельности.

Блок 9

1. Я не теряюсь в условиях соперничества в деятельности.
2. Я скорее не теряюсь, чем теряюсь, в условиях соперничества.
3. Я скорее теряюсь, чем не теряюсь, в условиях соперничества.
4. Я теряюсь в условиях соперничества в деятельности.

Блок 10

1. Я всегда стремлюсь к риску, но всегда осознаю его меру.
2. Я стремлюсь к разумному риску, если осознаю его меру.
3. Я иногда рискую, не осознавая меры риска.
4. Я всегда рискую, не осознавая меры риска.

Блок 11

1. Результаты моей деятельности всегда максимальны для моих возможностей.
2. Результаты моей деятельности скорее максимальны, чем нет, для моих возможностей.
3. Результаты моей деятельности я оцениваю как средние для моих возможностей.
4. Результаты моей деятельности я оцениваю как минимальные для моих возможностей.

## Блок 12

1. Я повышаю уровень своих притязаний после успеха в деятельности, а после неуспеха не изменяю его.
2. Я повышаю уровень своих притязаний после успеха в деятельности, а после неуспеха понижаю его.
3. Я не изменяю уровень своих притязаний после успеха в деятельности, а после неуспеха понижаю его.
4. Уровень моих притязаний не так высок, как это требуется для успеха в деятельности.

## Приложение 3

### Шкала оценивания операционального компонента

- 1 балл — испытываю непреодолимые затруднения в реализации предметных действий даже по образцу.
- 2 балла — испытываю значительные, но преодолимые затруднения в реализации предметных действий даже по образцу.
- 3 балла — чаще испытываю, чем не испытываю затруднения в реализации предметных действий даже по образцу.
- 4 балла — редко испытываю затруднения в реализации предметных действий, но только по образцу.
- 5 баллов — в реализации предметных действий по образцу затруднений не испытываю, но при попытке их варьировать испытываю значительные затруднения.
- 6 баллов — в реализации предметных действий по образцу затруднений не испытываю. Некоторые затруднения испытываю при их варьировании.
- 7 баллов — каких-либо затруднений в реализации предметных действий не испытываю.

### Перечень предметных действий операционального компонента профессиональной готовности педагога

1. Предметные действия в связи с обучающей деятельностью.
  - 1.1. Предметные действия в связи с организацией обучения.
    - 1.1.1. Выявление объекта организации — раздела, темы, упражнения или его части.
    - 1.1.2. Соотнесение возможностей и условий организации обучения.
    - 1.1.3. Конкретизация требований и ограничений в организации обучения.

- 1.1.4. Структуризация (упорядочивание) содержания организации обучения.
- 1.1.5. Выбор способов, средств, методов организации обучения.
- 1.1.6. Нормирование воздействий в пространстве и времени.
- 1.2. Предметные действия в связи с планированием обучения.
  - 1.2.1. Анализ предпосылок планирования процесса обучения.
  - 1.2.2. Прогнозирование результатов обучения.
  - 1.2.3. Определение целей и задач обучения.
  - 1.2.4. Характеризация (набор, описание, приоритеты) средств обучения.
  - 1.2.5. Композиция и оформление планов обучения.
- 1.3. Предметные действия в связи с регулированием процесса обучения.
  - 1.3.1. Диагностирование — выявление степени и причин отклонения реальных результатов обучения от проектируемых в учебных целях и задачах.
  - 1.3.2. Определение направлений регулирования процесса обучения.
  - 1.3.3. Конкретизация направлений регулирования, то есть определение предметной области педагогического воздействия.
  - 1.3.4. Оптимизация состава используемых средств, форм и методов обучения.
  - 1.3.5. Смена системы предметных действий и ее реализация в целях устранения отклонений в получаемых (нежелательных) результатах обучения (коррекция).
  - 1.3.6. Техника использования метода слова в процессе обучения.
  - 1.3.7. Техника использования метода наглядности в процессе обучения.
  - 1.3.8. Лингвистическая техника — пауза, интонация, акценты.
  - 1.3.9. Кинетическая техника — мимика, жесты, позы, перемещения.
- 1.4. Предметные действия по контролю и учету процесса обучения.
  - 1.4.1. Определение объекта контроля и учета — класс, группа, ученик, тема, часть ее, отдельные фрагменты и т. д.
  - 1.4.2. Определение способа контроля и учета.

- 1.4.3. Разработка (уточнение) выбранной технологии учета и контроля.
- 1.4.4. Процедура контроля (измерения).
- 1.4.5. Оценивание результатов процесса обучения.
- 2. Предметные действия воспитательной деятельности.
  - 2.1. Предметные действия по организации процесса воспитания.
    - 2.1.1. Выявление объекта организации процесса воспитания — класс, группа, ученик.
    - 2.1.2. Соотнесение условий и возможностей организации процесса воспитания.
    - 2.1.3. Конкретизация требований и ограничений в организации процесса воспитания.
    - 2.1.4. Определение системы организации процесса воспитания.
    - 2.1.5. Выбор средств, методов, форм организации процесса воспитания.
    - 2.1.6. Нормирование организационных мероприятий в пространстве ( в какой последовательности) и времени (когда, сколько).
  - 2.2. Предметные действия в связи с планированием процесса воспитания.
    - 2.2.1. Анализ предпосылок процесса воспитания.
    - 2.2.2. Прогнозирование результатов воспитательных воздействий.
    - 2.2.3. Определение целей и задач воспитательных воздействий.
    - 2.2.4. Систематизация средств, методов и форм организации процесса воспитания.
    - 2.2.5. Композиция и оформление плана воспитательной работы.
  - 2.3. Предметные действия в связи с регулированием процесса воспитания.
    - 2.3.1. Диагностирование состояния объектов воспитания.
    - 2.3.2. Определение приоритетов и направлений воспитательных воздействий.
    - 2.3.3. Конкретизация предметной области регулирования процесса воспитания.
    - 2.3.4. Анализ состава используемых средств, методов и форм воспитательной работы в связи с получаемым результатом процесса воспитания.

2.3.5. Коррекция системы воспитательных воздействий с учетом получаемых результатов процесса воспитания.

2.3.6. Техника использования метода слова в процессе воспитательных воздействий.

2.3.7. Лингвистическая техника в процессе воспитательных воздействий.

2.3.8. Кинетическая техника в процессе воспитательных воздействий.

2.4. Предметные действия по контролю и учету воспитательной работы.

2.4.1. Выделение объектов для контроля и учета условий и результатов процесса воспитания.

2.4.2. Определение способов контроля и учета условий и результатов процесса воспитания.

2.4.3. Выбор (разработка) технологии контроля и учета.

2.4.4. Технология измерения и оценивания.

---



1. *Абдуллина, О. А.* Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О. А. Абдуллина. — М., 1990. — 187 с.
2. *Агранович, Б. А.* Принципы построения системы показателей управления качеством продуктов деятельности вуза / Б. А. Агранович // Проблемы создания АСУ ВУЗ. — Томск, 1978. — С. 38—42.
3. *Акофф, Р.* О целеустремленных системах / Р. Акофф, Ф. Эмери. — М., 1974. — 211 с.
4. *Аксенова, Г. И.* Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис... д-ра пед. наук / Г. И. Аксенова. — М., 1998. — 38 с.
5. Актуальные проблемы организации подготовки физкультурных кадров за рубежом: сборник научных трудов. — Малаховка, 1989. — 176 с.
6. *Амирова, С. С.* Самоорганизация обучающего и обучаемого в учебно-воспитательном процессе непрерывного профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / С. С. Амирова. — Казань, 1995. — 34 с.
7. Андрогиогические аспекты повышения квалификации педагогических кадров: сборник научных трудов. — М., 2001. — 102 с.
8. *Ананьев, Б. Г.* О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. — М., 1977. — 167 с.
9. *Анисимов, О. С.* Основы методологического мышления / О. С. Анисимов. — М., 1989. — 254 с.
10. *Асмолов, А. Г.* Деятельность и установка / А. Г. Асмолов. — М.: МГУ, 1979. — 186 с.
11. *Афанасьев, В. Г.* Мир живого: системность, эволюция, управление / В. Г. Афанасьев. — М., 1986. — 284 с.
12. *Бабанский, Ю. К.* Оптимизация процесса обучения / Ю. К. Бабанский. — М., 1977. — 312 с.
13. *Бабушкин, Г. Д.* Актуальные проблемы профессионального становления и воспитания специалистов / Г. Д. Бабушкин // Теория и практика физической культуры. — 1991. — № 7. — С. 12—15.
14. *Балл, Г. А.* Теория учебных задач / Г. А. Балл. — М., 1990. — 128 с.
15. *Беспалько, В. П.* Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. — М., 1989. — 186 с.

16. *Беспалько, В. П.* Теория учебника / В. П. Беспалько. — М., 1988. — 231 с.
17. *Беспалько, В. П.* Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. — М., 1989. — 152 с.
18. *Богданов, В. А.* Системологическое моделирование личности в социальной психологии / В. А. Богданов. — Л., 1987. — 213 с.
19. *Буева, Л. П.* Человек: деятельность, общение / Л. П. Буева. — М., 1978. — 176 с.
20. *Вазина, К. Я.* Саморазвитие человека и технологическая организация образовательного пространства / К. Я. Вазина. — Челябинск, 1997. — 240 с.
21. *Вербицкий, А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. — М., 1991. — 187 с.
22. *Верещака, А. И.* Как управлять качеством подготовки специалистов / А. И. Верещака, Е. А. Куклев // Вестник высшей школы. — 1988. — № 9. — С. 18—21.
23. *Вершловский, С. Г.* Педагог эпохи перемен, или Как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя / С. Г. Вершловский. — М.: Сентябрь, 2002. — 160 с.
24. *Виленский, М. Я.* Цель и целеполагание в педагогической деятельности преподавателя физического воспитания в высшей школе / М. Я. Виленский, А. П. Внуков // Теория и практика ФК. — 1986. — № 8. — С. 18—21.
25. *Виленский, М. Я.* Профессиональная направленность физического воспитания студентов педагогических специальностей / М. Я. Виленский, Р. С. Сафин. — М., 1989. — 164 с.
26. *Волков, А. Н.* Деятельность: структура и регуляция / А. Н. Волков, Ю. В. Микадзе, Г. Н. Солнцева. — М., 1987. — 176 с.
27. *Воронин, Д. И.* Содержание и организация учебной практики студентов физкультурных вузов в системе специальных дисциплин: дис... канд. пед. наук / Д. И. Воронин. — Н. Новгород, 2009. — 16 с.
28. *Воронова, Т. А.* Формирование у студентов университета готовности к педагогическому самообразованию / Т. А. Воронова, Г. А. Засобина, Н. В. Кузьмина, Н. В. Савин // Современная высшая школа. — 1988. — № 1. — С. 12—14.
29. *Гальперин, П. Я.* Современное состояние теории поэтапного формирования умственных действий / П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина // Вестник МГУ. — 1979. — Серия 14. Психология. — № 4. — С. 36—41.
30. *Гаргай, В. Б.* Повышение квалификации учителей на Западе: рефлексивная модель обучения / В. Б. Гаргай // Педагогика. — 2004. — № 2. — С. 72—79.
31. *Генов, Ф.* Психологические особенности мобилизационной готовности / Ф. Генов. — М.: ФИС, 1971. — 186 с.



32. *Глуздов, В. А.* Методологический анализ взаимосвязи генерации и трансляции знаний: автореф. дис. ... д-ра филос. наук / В. А. Глуздов. — Н. Новгород, 2000. — 37 с.
33. *Гребенкина, Л. К.* Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Л. К. Гребенкина. — М., 2000. — 38 с.
34. *Гуцаленко, Л. А.* Универсальное развитие человека / Л. А. Гуцаленко. — Минск, 1989. — 176 с.
35. *Денек, К.* Изучение и оценка уровня знаний студентов / К. Денек // Современная высшая школа. — 1987. — № 3. — С. 56—63.
36. Деятельность: теория, методология, проблемы / сост. И. Т. Касавин. — М., 1990. — 234 с.
37. Деятельность: философские и педагогические аспекты: сборник научных трудов / под ред. В. Н. Сагатовского. — Симферополь, 1988. — 182 с.
38. *Дмитриев, С. В.* Основы теории решения двигательных задач / С. В. Дмитриев: учебное пособие. — Л., 1988. — 165 с.
39. *Долженко, О. В.* Современные методы и технологии обучения в техническом вузе / О. В. Долженко, В. Л. Шатуновский. — М., 1990. — 176 с.
40. *Евланов, Л. Г.* Теория и практика принятия решения / Л. Г. Евланов. — М., 1984. — 148 с.
41. *Загвязинский, В. И.* Стратегические ориентиры и реальная политика развития образования / В. И. Загвязинский // Педагогика. — 2005. — № 6. — С. 10—14.
42. *Зеленов, Л. А.* Потенциал человека / Л. А. Зеленов. — Горький, 1989. — 123 с.
43. *Зеленов, Л. А.* Становление личности / Л. А. Зеленов. — Горький, 1989. — 156 с.
44. *Зеленов, Л. А.* Справочные методические материалы по разработкам Горьковского философского клуба / Л. А. Зеленов, А. М. Пищик. — Выпуск 1, 2. — Горький, 1989. — 83 с.
45. *Зеленов, Л. А.* Методология человековедения / Л. А. Зеленов. — Н. Новгород, 1991. — 231 с.
46. *Иванова, Е. М.* Основы психологического изучения профессиональной деятельности / Е. М. Иванова. — М.: МГУ, 1987. — 187 с.
47. *Игнатьева, Г. А.* Деятельностное содержание профессионального развития педагога в системе постдипломного образования / Г. А. Игнатьева. — Н. Новгород: НГЦ, 2005. — 343 с.
48. *Исаев, Е. И.* Становление и развитие профессионального осознания будущего педагога / Е. И. Исаев // Вопросы психологии. — 2000. — № 3. — С. 57—65.
49. *Кабанов, С. А.* Информационные педагогические технологии в системе физкультурного образования и спорта / С. А. Кабанов, А. П. Исаев, Н. З. Мишаров. — Челябинск: ЮГУ, 2000. — 251 с.

50. *Каган, М. С.* Человеческая деятельность / М.С. Каган. — М., 1974. — 186 с.
51. *Каргаполов, Е. П.* Проблемы построения обобщенной модели специалиста по физической культуре / Е. П. Каргаполов // Теория и практика ФК. — 1985. — № 1. — С. 23—26.
52. *Касян, В. Я.* Процесс адаптации преподавателей физического воспитания вуза к профессиональной деятельности: автореф. ... канд. дисс. / В. Я. Касян. — Л., 1983. — 16 с.
53. Кафедра педагогики и андрагогики: становление научной школы в системе постдипломного образования: сборник трудов / сост. Г. А. Игнатьева. — Н. Новгород, 2009. — 352 с.
54. *Кедров, Б. М.* Классификация наук / Б. М. Кедров. — М., 1965. — 186 с.
55. Компоненты педагогического мастерства как факторы эффективности деятельности обучения / ред. И. А. Сычеников. — М., 1984. — 167 с.
56. Когнитивная психология / под ред. Б. Ф. Ломова. — М., 1986. — 267 с.
57. *Конопкин, О. А.* Психологические механизмы регуляции деятельности / О. А. Конопкин. — М., 1980. — 182 с.
58. *Корецкий, В. М.* Профессионально-педагогическая подготовка студентов физкультурных вузов в системе дисциплин «специализация»: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В. М. Корецкий. — М., 1989. — 36 с.
59. *Красавцев, П. В.* Структура педагогической деятельности преподавателя физического воспитания: автореф. дис. ... канд. пед. наук / П. В. Красавцев. — М., 1980. — 16 с.
60. *Кузьмина, Н. В.* Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. — ЛГУ, 1970. — 124 с.
61. *Кунтыш, В. Г.* Развитие профессиональных качеств инженера-педагога у студентов технических вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. Г. Кунтыш. — Л., 1989. — 16 с.
62. *Курова, В. Г.* Факультативный курс подготовки учителей физического воспитания в педагогическом институте: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. Г. Курова. — Л., 1954. — 16 с.
63. *Леднев, В. С.* Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В. С. Леднев. — М., 1991. — 214 с.
64. *Ломов, Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. — М., 1984. — 242 с.
65. Личностный потенциал работника: проблемы формирования и развития / ред. В. Г. Нестеров, Л. И. Иванько. — М., 1987. — 241 с.
66. *Лубышева Л. И.* Социализация физической культуры и спорта: учебное пособие. — М.: издательский центр «Академия», 2001. — 240 с.
67. *Макарова, Л. В.* Преподаватель: модель деятельности и аттестации / Л. В. Макарова. — М., 1992. — 174 с.

68. *Мареш, И.* Анализ деятельности учителя с помощью ЭВМ / И. Мареш // Современная высшая школа. — 1974. — № 4. — С. 24–28.
69. Методология и теория деятельности // Тезисы докладов X межзонального симпозиума. — Горький, 1982. — 164 с.
70. Методологические исследования по инженерной психологии и психологии труда. — ЛГУ, 1974. — 186 с.
71. *Милерян, Е. А.* Психология формирования общетрудовых политехнических умений / Е. А. Милерян. — М., 1973. — 176 с.
72. *Миргалимов, И. М.* Социально-педагогические проблемы формирования профессиональной направленности студентов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / И. М. Миргалимов. — М., 1986. — 36 с.
73. *Миронов, В. Б.* Век образования / В. Б. Миронов. — М., 1990. — 167 с.
74. Моделирование деятельности специалиста на основе комплексного исследования / под ред. Н. Э. Смирновой — Л., 1984. — 184 с.
75. *Мордкович, А. Г.* Профессионально-педагогическая направленность подготовки учителя математики в педагогическом вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А. Г. Мордкович. — М., 1986. — 36 с.
76. *Мындыкану, В. М.* Педагогическая техника и мастерство учителя. / В. М. Мындыкану. — Кишинев, 1991. — 160 с.
77. Мышление учителя / под ред. Ю. К. Кулюткина, Г. С. Сухобской. — М., 1990. — 214 с.
78. *Неминуций, Г. П.* Учебный процесс в институтах физической культуры как научная проблема и методология ее исследования / Г. П. Неминуций, В. И. Маслов, Г. М. Федорук // Теория и практика ФК. — 1987. — № 9. — С. 12–17.
79. *Николов, Л. Н.* Структура человеческой деятельности / Л. Н. Николов. — М., 1984. — 186 с.
80. *Новиков, А. М.* Методология образования / А. М. Новиков. — М.: Эгвес, 2002. — 320 с.
81. *Орлов, В. В.* Человек, мир, мировоззрение / В. В. Орлов. — М., 1985. — 164 с.
82. *Остапенко, А. А.* Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии / А. А. Остапенко. — М.: Народное образование, 2007. — 384 с.
83. *Петунин, О. В.* Формирование профессионального мастерства учителя физической культуры / О. В. Петунин. — М., 1980. — 167 с.
84. *Поташник, М. М.* Управление профессиональным ростом учителя в современной школе / М. М. Поташник. — М.: ЦПО, 2010. — 445 с.
85. Проблемы внедрения и использования идей оптимизации в учебно-воспитательном процессе // Сборник научных трудов. — М., 1984. — 157 с.
86. Общая психодиагностика / под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. — МГУ, 1987. — 342 с.

87. Психологические механизмы целеобразования / под ред. О. К. Тихомирова. — М., 1977. — 234 с.
88. *Раченко, И. П.* Научная организация педагогического труда / И. П. Раченко. — М., 1972. — 234 с.
89. *Рогинский, В. М.* Азбука педагогического труда / В. М. Рогинский. — М., 1990. — 198 с.
90. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии: в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. — М.: Педагогика, 1989. — 448 с.
91. *Саати, Т.* Аналитическое планирование. Организация систем / Т. Саати, К. Кернс. — М., 1991. — 189 с.
92. *Саюшев, В. А.* Организация и совершенствование профессионально-технического образования / В. А. Саюшев. — М., 1987. — 176 с.
93. *Селевко, Г. К.* Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. — М., 1998. — 247 с.
94. *Сериков, В. В.* Формирование у учащихся готовности к труду / В. В. Сериков. — М., 1988. — 185 с.
95. *Симонов, П. В.* Темперамент, характер, личность / П. В. Симонов, П. М. Ершов. — М., 1984. — 172 с.
96. Системные исследования: методологические проблемы. — М., 1982. — 165 с.
97. Система подготовки и повышения квалификации кадров по физической культуре / Тезисы докладов всесоюзной научной конференции. — М., 1990. — 176 с.
98. *Сластенин, В. А.* Профессиональная готовность взаимодействия с учащимися / В. А. Сластенин, Н. И. Филипченко. — М.: МГПУ, 2003. — 243 с.
99. *Слободчиков, В. И.* Новое образование как путь к новому обществу / В. И. Слободчиков // Новые ценности образования: образование и общество. — М.: Инноватор, 1996. — Вып. 5. — С. 24—29.
100. Становление специалиста / под ред. Е. А. Смирновой. — ЛГУ, 1989. — 156 с.
101. *Стефанов, П.* Программно-целевой подход в управлении: теория и практика / П. Стефанов, К. Симеонова, К. Костов, С. Когаунов. — М., 1975. — 214 с.
102. *Суходольский, Г. В.* Основы психологической теории деятельности / Г. В. Суходольский. — ЛГУ, 1988. — 196 с.
103. Теоретические основы непрерывного образования / ред. В. Г. Онушкин. — М., 1987. — 215 с.
104. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. — М., 1983. — 254 с.
105. Управление качеством образования / под ред. М. М. Поташника. — М.: Педагогическое общество России, 2006. — 443 с.
106. *Фейгель, И. Г.* Эффективность преподавания специальных дисциплин на базе сетевого планирования: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. Г. Фейгель. — Л., 1982. — 16 с.

107. *Фельдштейн, Д. И.* Психология развития личности в онтогенезе / Д. И. Фельдштейн. — М., 1989. — 194 с.
108. *Филиппова, Л. В.* Социализация личности и педагогическая деятельность общества: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. Ф. Филиппова. — Горький, 1985. — 16 с.
109. *Фомичева, Е. В.* Формирование готовности будущих педагогов физической культуры к воспитательной деятельности с трудными подростками: дис. ... канд. пед. наук / Е. В. Фомичева. — Н. Новгород, 2010. — 16 с.
110. *Хозяинов, Г. И.* Педагогическое мастерство преподавателя / Г. И. Хозяинов. — М., 1988. — 167 с.
111. *Чичикин, В. Т.* Профессиональная готовность педагога / В. Т. Чичикин. — Н. Новгород: «Китеж», 1998. — 101 с.
112. *Чичикин, В. Т.* Социальная регуляция профессиональной готовности преподавателя физической культуры / В. Т. Чичикин. — Н. Новгород: «Китеж», 1998. — 174 с.
113. *Чичикин, В. Т.* Целевая состоятельность ФК социализации / В. Т. Чичикин // Материалы Всероссийской научно-практической конференции. — Н. Новгород, 2005. — С. 11—14.
114. *Чичикин, В. Т.* Формирование профессиональной готовности студентов вузов ФК специальности / В. Т. Чичикин // Материалы Всероссийской научно-практической конференции. — Н. Новгород, 2005. — С. 218—221.
115. *Чичикин, В. Т.* Противоречивые аспекты педагогической деятельности / В. Т. Чичикин // Педагогическое обозрение. — 2005. — № 4. — С. 62—71.
116. *Чичикин, В. Т.* Социальный заказ и социальный запрос как механизмы управления качеством образования / В. Т. Чичикин // Материалы международной конференции. — Н. Новгород, 2009. — С. 326—327.
117. *Чичикин, В. Т.* Концептуальные ориентиры в содержательном обеспечении профессионального ФК образования по специальности «педагог ФК» / В. Т. Чичикин // Материалы Всероссийской конференции. — Н. Новгород: НГТУ, 2011. — С. 156—158.
118. *Чичикин, В. Т.* Опыт Нижегородской области в деятельности ПК специалистов в сфере ФК / В. Т. Чичикин // Здоровьесберегающее образование. — 2011. — № 5 (17). — С. 46—49.
119. *Ченцов, А. А.* Теоретические основы научной организации учебного процесса / А. А. Ченцов. — Белгород, 1972. — 211 с.
120. Целевая интенсивная подготовка специалистов / под ред. А. М. Липанова, А. П. Лукошкина. — ЛГУ, 1987. — 182 с.
121. *Шадриков, В. Д.* Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. — М., 1982. — 231 с.
122. *Шестерина, В. И.* Совершенствование профессиональной подготовки студентов ИФК с учетом компонентов деятельности и свойств

личности: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. И. Шестерина. — М., 1986. — 16 с.

123. *Эльконин, Б. Д.* Действие как единица развития / Б. Д. Эльконин // Вопросы психологии. — 2004. — С. 35—49.

124. *Ясвин, В. А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию / И. А. Ясвин. — М.: Смысл, 2001. — 365 с.

125. *Bloom, B. S.* A taxonomy of educational objectives / B. Bloom. — The Cognitive Domain. — Harlow, 1956.

126. *Edwards, R.* Adult Learners. Education and Training. Learning through / R. Edwards. — Life 2. — N. Y. — 1996.

127. *Joyce, B.* The coaching of Teaching Education Leadership / B. Joyce, B. Showers // Education Leadership. — Vol. 73—76. — 1992.

128. *Muller, A.* Student assessment of teaching in higher education // A. Muller. — Dordrecht. — 1998. — V. 17. — № 1.

129. *Carter, K.* Curriculum for an initial year — of teaching programme / K. Carter // The Elementary School Journal. — Vol. 4. — 9. — 1998.

130. *Wright, D.* Report on results from the July Administration of the California Basic Education Skills test / D. Wright. — California — Commission on Teacher. — 1993. — № 14.

---



<b>Введение</b> .....	3
<b>Глава 1. НАУЧНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ</b>	
1.1. Характеристика проблемы профессиональной готовности педагога .....	6
1.2. Система оснований, определяющих регуляцию профессиональной готовности педагога .....	29
1.3. Целеобеспечение образовательного процесса в связи с профессиональной подготовкой специалиста .....	36
1.4. Содержательное обеспечение педагогического образования .....	45
1.5. Процессуальное обеспечение педагогического образования .....	58
1.6. Методологические регулятивы, определяющие подходы в исследовании проблемы профессиональной готовности .....	68
<b>Глава 2. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТА КАК РЕЗУЛЬТАТИРУЮЩИЙ ПРИЗНАК ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>	
2.1. Сущность профессиональной готовности .....	74
2.2. Характеристика компонентов структуры профессиональной готовности .....	84
2.3. Моделирование структуры профессиональной готовности .....	106
<b>Глава 3. ИЗМЕРЕНИЕ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ</b>	
3.1. Характеристика подходов в оценивании профессиональной готовности педагога .....	114
3.2. Технологии оценивания профессиональной готовности педагога .....	123
<b>Глава 4. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА</b>	
4.1. Формирование информационного компонента профессиональной готовности .....	145
4.2. Формирование операционального компонента профессиональной готовности .....	152
4.3. Формирование мотивационного компонента профессиональной готовности .....	158
4.4. Формирование интегрального показателя профессиональной готовности .....	162

4.5. Уровень профессиональной готовности преподавателя физической культуры в школе .....	173
<b>Глава 5. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ В ОПРЕДЕЛЕНИИ СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>	
5.1. Методологические аспекты проблемы .....	181
5.2. Целеобеспечение педагогического образования .....	190
5.3. Концептуальная модель содержания профессионального образования .....	197
<b>Глава 6. ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО И ПРОЦЕССУАЛЬНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В СИСТЕМЕ ФИЗИКУЛЬТУРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>	
6.1. Общая характеристика системы проектирования .....	207
6.2. Проектирование содержания профессионального образования .....	211
6.3. Проектирование содержания образовательных программ профессиональной подготовки .....	222
<b>Заключение</b> .....	237
<b>Приложения</b> .....	239
<b>Литература</b> .....	247

Научное издание

ЧИЧИКИН Вадим Тихонович

**СТРУКТУРА И РЕГУЛЯЦИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ  
ПЕДАГОГА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

Монография

Редактор — З. С. Колодина

Корректор — С. В. Колесникова

Компьютерная верстка — Л. И. Половинкиной

Оригинал-макет подписан в печать 23.12.2011 г.

Формат 60 × 84  $\frac{1}{8}$ . Бумага офсетная. Гарнитура «TimesET».

Печать офсетная. Усл.-печ. л. 14,9. Тираж 100 экз. Заказ 1902.

Нижегородский институт развития образования,

603122, Н. Новгород, ул. Ванеева, 203.

[www.niro.nnov.ru](http://www.niro.nnov.ru)

Отпечатано в издательском центре учебной  
и учебно-методической литературы ГБОУ ДПО НИРО.