

«Сибирский педагогический журнал» включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

2/2012

Новосибирск

«Сибирский педагогический журнал» включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК

Новая редакция Перечня утверждена решением Президиума Высшей Аттестационной Комиссии
Минобрнауки России от 19 февраля 2010 года № 6/6

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Т. А. Ромм, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и психологии ИИГСО НГПУ, Новосибирск

Р. И. Айзман, зам. главного редактора, доктор биологических наук, профессор, Заслуженный деятель науки, Новосибирск

Г. С. Чеснокова, ведущий редактор, кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирск

Н. П. Абаскалова, доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, Новосибирск

Р. О. Агавелян, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

Е. В. Андриенко, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

Д. Ю. Ануфриева, доктор педагогических наук, доцент Новосибирск

И. Л. Беленок, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

Н. Я. Большунова, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

В. А. Зверев, доктор исторических наук, профессор, Новосибирск

З. И. Лаврентьева, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

А. А. Чернобров, доктор филологических наук, профессор, Новосибирск

T. A. Romm, Editor in Chief, Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of IIGSO

R. I. Aizman, Assistant to the editor-in-chief, Doctor of Biological Sciences, Professor, Honored member of Science of Russian Federation, Novosibirsk

G. S. Chesnokova, Leading editor, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Novosibirsk

N. P. Abaskalova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Deserved worker the higher school of the Russian Federation, Novosibirsk

R. O. Agavelyan, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Novosibirsk

E. V. Andrienko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk

D. U. Anufrieva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk

I. L. Belenok, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk

N. Ya. Bolshunova, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Novosibirsk

V. A. Zverev, Doctor of Historical Sciences, Professor, Novosibirsk

Z. I. Lavrentyeva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk

A.A. Chernobrov, Doctor of Philological Sciences, Professor, Novosibirsk

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

В. А. Адольф, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск

Е. И. Артамонова, доктор педагогических наук, профессор, президент МАНПО, Москва

Р. М. Асадуллин, доктор педагогических наук, профессор, ректор БГПУ им. Акмуллы, Уфа

М. А. Галагузова, доктор педагогических наук, профессор, Екатеринбург

Э. В. Галажинский, действительный член РАО, доктор психологических наук, профессор, Томск

А. Д. Герасёв, доктор биологических наук, профессор, ректор НГПУ, Новосибирск

Д. А. Данилов, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Якутск

А. Н. Джуринский, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва

И. Ф. Исаев, доктор педагогических наук, профессор, Белгород

А. Ж. Жафяров, доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Новосибирск

Н. Э. Касаткина, доктор педагогических наук, профессор, Кемерово

Т. К. Клименко, доктор педагогических наук, профессор, Чита

А. Д. Копытов, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, Томск

П. В. Ленин, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

В. М. Лопаткин, доктор педагогических наук, профессор, ректор АГПА, Барнаул

V. A. Adolph, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Krasnoyarsk

E. I. Artamonova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, President MANPO, Moscow

R. M. Asadulin, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ufa

M. A. Galaguzova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ekaterinburg

E. V. Galazhinsky, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Full Member of the RAE, Tomsk

A. D. Gerashev, Doctor of Biological Sciences, Professor, Rector of NSPU, Novosibirsk

D. A. Danilov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Yakutsk

A. N. Dzhurinsky, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow

I. F. Isaev, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Belgorod

A. K. Zhafyarov, Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Novosibirsk

N. E. Kasatkina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kemerovo

T. K. Klimenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chita

A. D. Kopytov, Corresponding Member of the RAE, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Tomsk

P. V. Lepin, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk

V. M. Lopatkin, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Rector of ASPA, Barnaul

Л. И. Лурье, доктор педагогических наук, профессор, Пермь
В. И. Матис, доктор педагогических наук, профессор, Барнаул
А. В. Мудрик, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва
А. Я. Найн, доктор педагогических наук, профессор, Челябинск
А. М. Новиков, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Лауреат Государственной премии РФ, Москва
В. И. Петрищев, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск
С. М. Редлих, доктор педагогических наук, профессор, ректор КГПА, Новокузнецк
Е. Л. Руднева, доктор педагогических наук, профессор, действительный член АПСН, ректор Кузбасского регионального института развития профессионального образования», Кемерово
Г. И. Саранцев, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Саранск, Мордовия
Н. Л. Селиванова, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, зав. отделом теории воспитания Института теории и истории РАО, Москва
Ю. В. Сенько, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Барнаул
В. Я. Синенко, член-корреспондент РАО, доктор наук, профессор, ректор Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, Новосибирск
А. И. Субетто, доктор философских наук, доктор экономических наук, профессор, Санкт-Петербург
Ф. Ш. Терегулов, доктор педагогических наук, профессор, Уфа
В. Э. Штейнберг, доктор педагогических наук, профессор, Уфа

Зарубежные члены:

И. Д. Бех, доктор психологических наук, профессор, действительный член Национальной академии педагогических наук (НАПН) Украины, директор Института проблем воспитания НАПН Украины, Киев
А. К. Кусайнов, Президент Академии педагогических наук Республики Казахстан, доктор педагогических наук, профессор, Алматы
А. М. Сидоркин, канд. пед. наук, доктор философии образования, профессор, декан факультета педагогики и психологии Роуд Айленд Колледж, США
Ричард Зинсер, профессор, доктор, Западный Мичиганский университет, США
Эндрю Тарговски, Президент Международного общества сравнительного анализа цивилизаций, Президент Центра Экологического Бизнеса, профессор, доктор, Западный Мичиганский университет, США

L. I. Lurie, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Perm
V. I. Matis, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Barnaul
A. V. Mudrik, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow
A. Y. Nine, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chelyabinsk
A. M. Novikov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the RAE, Winner of the State Award of the Russian Federation, Moscow
V. I. Petrishchev, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Krasnoyarsk
S. M. Redlikh, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Rector of KSPA, Novokuznetsk
E. L. Rudneva, Doctor of Pedagogical Sciences, Rector of Kusbass Regional Institute of Professional Education Development, Kemerovo
G. I. Sarantsev, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Saransk, Mordovia
N. L. Selivanova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow
U. V. Senko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the RAE, Barnaul
V. Ya. Sinenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Rector of Novosibirsk Institute of Professional Skills Improvement and Education Representatives Professional Retraining, Novosibirsk
A. I. Subetto, Doctor of Philosophical Sciences, Doctor of Economics, Professor, St.-Petersburg
F. Sh. Teregulov, Doctor of Pedagogical Sciences, professor, Ufa
V. E. Shteinberg, Doctor of Pedagogical Sciences, professor, Ufa

International section:

I. D. Bekh, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Full Member of NAPO of Ukraine? Director of the Institute of Educational Problems of NAPO of Ukraine, Kiev
A. K. Kusainov, President APN R. Kazakhstan, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Almati
A. M. Sidorkin, Professor, Dean Feinstein School of Education and Human Development Rhode Island Collegel, USA
Richard W. Zinser, Doctor, professor, Western Michigan University, USA
Andrew Targowski, President of the International Society for the Comparative Study of Civilizations (ISCSC), Director of the Center for Sustainable Business Practices, Doctor, professor, Western Michigan University, USA

Учредитель: ФГБОУ ВПО

«Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге (4.11.2004)

Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации

Свидетельство о регистрации ПИ №77 – 16812 от 20.11.2003

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс по каталогу «Почта России» 32358

Подписной индекс в каталоге «Роспечать» 40633

«Сибирский педагогический журнал» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией. Ссылки на журнал при цитировании обязательны

ISSN 1813-4718

© ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», 2012

© Сибирский педагогический журнал, 2012

Founder: FSBEH HPE

«Novosibirsk State Pedagogical University»

The Journal is registered in Paris in the international registration directory (4.11.2004)

The journal is registered by the Ministry for Press, Broadcasting and Mass Communication of the Russian Federation

Certificate of registration PI №77 – 16812 on 20.11.2003

Distributed by subscription and at retail.

Subscription index in the directory «Mail of Russia» 32358

Subscription index in «Rospechat» 40633

“Siberian pedagogical journal” is included in the system of the Russian Index of Scientific Citing

Reprinting of materials from the journal is allowed only in agreement with the editorial board. Links to the journal when citing are required

ISSN 1813-4718

© FSBEH HPE «Novosibirsk State Pedagogical University», 2012

© Siberian pedagogical journal, 2012

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

НАУЧНОЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

Система образования – один из наиболее влиятельных жизнеобеспечивающих социальных институтов, органично связанных с фундаментальными основами общественного устройства.

В сложившихся условиях резко возрастает просветительная и воспитательная роль профессиональных научных периодических изданий.

«Сибирский педагогический журнал» выступает как открытая и независимая трибуна для определения стратегии развития педагогического образования в современных условиях; для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей и технологий педагогического образования; презентации достижений научных школ; анализа передового педагогического опыта Сибирского федерального округа.

Приглашая к сотрудничеству, редакционная коллегия и редакционный совет «Сибирского педагогического журнала» рассчитывают на то, что авторы журнала будут стремиться к постижению современных глубинных и противоречивых основ процессов развития, воспитания, социализации и образования личности, к выявлению и анализу ведущих тенденций подготовки высококвалифицированных специалистов.

Мы ждем ваши статьи, раскрывающие, обобщающие результаты исследований по другим психолого-педагогическим вопросам, а также оригинальные статьи по психологическим, педагогическим, социальным и философским проблемам современного образования.

Приглашаем вас к участию в работе нашего журнала.

SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL

SCIENTIFIC PERIODICALS

System of education is one of the most influential and vital social institutions, connected with the fundamentals of a society.

Nowadays the educational and enlightening role of professional scientific periodic editions grows steadily.

“The Siberian pedagogical journal” is an open and independent tribune for defining the strategies of development of education in the first decades of the new century. It contributes to methodology, innovations, conceptual models and technologies of pedagogical education.

Inviting to collaboration, the editorial board and editorial council of “the Siberian pedagogical journal” expect that the authors of the journal should cooperate in comprehension and in-depth analysis of current complicated and inconsistent educational process. Colleagues can share their experience of using various educational techniques, discuss the progressive tendencies in preparation of highly qualified specialists.

СОДЕРЖАНИЕ

Стратегия, ресурсы современного образования

- Лепин П. В.** Стратегия развития высшего педагогического образования в Сибирском федеральном округе8
- Синенко В. Я.** Инновационное управление образованием как ключевой фактор роста его качества14

Профессиональное образование

- Абаскалова Н. П.** Формирование у бакалавров и магистров общекультурных и профессиональных компетенций в области здоровьесбережения17
- Адольф В. А., Журавлева О. П.** Развитие личностного потенциала студента в процессе профессиональной подготовки21
- Гилязова И. Б.** Методика организации и оценивания самостоятельной работы студентов вуза на примере изучения химических дисциплин27
- Жукова А. М.** Диагностика уровней сформированности музыкально-постановочных компетенций у будущих режиссеров театрализованных представлений и праздников33
- Игнатьева Е. Ю.** Концепция педагогического управления учебной деятельностью студентов в современном вузе39
- Литвак Р. А.** Специфика подготовки бакалавров психолого-педагогического образования45
- Медведев И. Ф.** Использование дистанционно-модульной технологии в организации самообразования студентов51
- Яковлева И. Г.** Экономическая компетентность в структуре основных категорий экономического образования57
- Петрова Е. М.** Формирование конкурентноспособного специалиста технического профиля путём развития математической компетентности63

Воспитание, социализация и развитие личности

- Абашева Э. С.** Основные положения методики формирования готовности к взаимопомощи в детском фольклорном музыкальном ансамбле ...68
- Матвеев Д. Е., Беловолов В. А.** Культура межнационального общения как психолого-педагогический феномен73
- Милинас О. А.** Проектирование педагогической системы субъектно-ориентированного подхода к развитию культуры творческой самореализации студентов-педагогов79

Strategy, resources of modern Training

- Lepin P. V.** Strategy of development of the higher pedagogical education in the Siberian federal district8
- Sinenko V. Y.** Innovatie management of education as essential factor of development his quality14

Vocational Training

- Abaskalova N. P.** Formation in baccalaureates and masters of general cultural and professional scopes in zdorovesberezhnaya region17
- Adolf V. A., Zhuravleva O. P.** The development of a student's personal of professional training 21
- Gilyazova I. B.** The Technique of organization and estimation of independent work of students of High School on an example of studying chemical disciplines 27
- Zhukova A. M.** Diagnostics of the levels of development of musical-production competencies of future directors of theatrical performances and holidays33
- Ignatieva E. Y.** A pedagogical management concept of a students educational activity at modern university39
- Litvak R. A.** Specificity of training bachelors of psychological-pedagogical education45
- Medvedev I. F.** Using of distant-module technologies in organization of studet's self educational activity51
- Yakovleva I. G.** Economic competence in the structure of basic categories of economic education57
- Petrova E. M.** Formation of the competitive expert of a technical profile by development of mathematical competence63

Education, socialization and development of the person

- Abasheva E. S.** Substantive provisions of methodology of forming of readiness to mutual help in child's folklore musical ensemble68
- Matveev D. E., Belovolov V. A.** Culture of interethnec interaction as a psychological and pedagogical phenomenon73
- Milinis O. A.** Designing of pedagogical system of the subject-focused approach to development of culture of creative self-realization of students-teachers 79

<i>Сапоровская М. В.</i> Характеристики межпоколен- ных отношений и взаимодействия в семьях с раз- ной структурной организацией.....86	<i>Saporovskaya M. V.</i> Features of intergenerational relations and interaction in families with defferent structural organization.....86
Инновационные процессы в непрерывном об- разовании	Innovative processes in continuous Training
<i>Тумма Л. А., Кизесова И. В.</i> Организация образо- вательного кластера в аспекте развития учрежде- ния начального профессионального образования.....92	<i>Tumma L. A., Kizesova I. V.</i> The organization educational кластера in aspect of development of establishment of initial vocational training.....92
<i>Старикова Л. Д.</i> Эндаумент как форма финанси- рования образования.....98	<i>Starikova L. D.</i> Endowment as a Form of Financing Education98
История педагогической теории и практики	History of the Pedagogical Theory and Practice
<i>Назаренко О. С.</i> Роль семейно-педагогического кружка в Симбирской организации внешкольной работы с детьми.....103	<i>Nazarenko O. S.</i> The role of family and circle of teachers in Simbirsk in the organization of extracurricular activities with children103
<i>Самарцева Е. Ю.</i> Привилегированные образова- тельные учреждения смоленской губернии XIX – нач. XX вв.108	<i>Samartseva E. Y.</i> Elite educational institutions of the smolensk province of the XIX and the beginning of the XX centuries108
Психология развития, акмеология	Developmental psychology, acmeology
<i>Синчурина М. Г.</i> Структура Я-концепции: инте- грация научных представлений115	<i>Sinchurina M. G.</i> The structure of self-concept: the integration of scientific concepts115
<i>Стрижаков А. Т.</i> Программа психолого-акмео- логического сопровождения работников120	<i>Strizhkov A. T.</i> Program of psychological and maintenance workers acmeologic120
Регион крупным планом: ФГБОУ «Уральский государственный университет физической культуры», Челябинск	Region close up: FSBEU HPE «The Ural State University of Physical Culture», Chelyabinsk
<i>Еганов А. В., Сиротин О. А., Куликов Л. М.</i> Па- тристическое воспитание учащейся молодежи, занимающейся видами единоборств в условиях спортивного вуза124	<i>Eganov A. V., Sirotn O. A., Kulikov L. M.</i> Patriotic education of sport academy students involved in the martial arts124
<i>Карпова О. Л., Анисимова В. А.</i> Самообразова- тельная деятельность студентов как условие ка- чественной профессиональной подготовки сту- дентов.....130	<i>Karpova O. L., Anisimova V. A.</i> Self-educational activity of students as the condition of the qualitative professional preparations of experts annotation.....130
<i>Куликов Л. М., Куликова Л. М.</i> Технология фор- мирования профессиональной компетентности будущего специалиста136	<i>Kulikov L. M., Kulikova L. M.</i> Technhology of forming professional competence of future physical culture and sport specialists under the conditions of practical training136
<i>Липская Л. А., Киуру К. В.</i> Гражданская компе- тенция студентов вуза: проблемы и особенности формирования.....141	<i>Lipskaya L. A., Kiuru K. V.</i> Civil competense of university students: problems and forming picularities.....141
<i>Назарова О. Л., Кондрух В. И.</i> Особенности ис- следовательской деятельности педагогов профес- сиональной школы148	<i>Nazarova O. L., Condruh V. I.</i> Features of research activities of professional school teachers.....148
<i>Найн А. А., Тихонова Т. Ю.</i> Развитие коммуни- кативной компетентности педагога физической культуры на основе рефлексивного обучения...154	<i>Nain A. A., Tikhonova T. Y.</i> Development of communicative competence of the teacher physical training on the basis reflective training154
<i>Анисимова В. А., Карпова О. Л.</i> Развитие науч- но-исследовательской работой студентов как фак- тор формирования творческой активности.....160	<i>Anisimova V. A., Karpova O. L.</i> Development research work of students as a factor in the development of creative activity160

Камалетдинов В. Г., Попова А. Ф., Мусаев М. Б. Моделирование в системе управления физкультурно-спортивной деятельностью165	Kamaletdinov V. G., Popova A. F., Musakaev M. B. Modelling within the system of physical culture and sport management165
Кузьмин А. М., Коровин С. С., Еганов А. В. Становление профессиональной позиции будущего педагога в образовательном процессе вуза физической культуры170	Kuzmin A. M., Korovin S. S., Eganov A. V. The formation of the professional position of future teacher in the educational process of the university of physical culture.....170
Куликова Л. М., Ляпкало К. Л. Моделирование процесса развития познавательных ценностей студентов колледжа.....176	Kulikova L. M., Lyapkalo K. L. Process of development cognitive values modelling of college students176
Липская Л. А., Анисимова В. А. Интегративно-компетентностный подход как основа управления качеством подготовки студентов вуза физической культуры.....182	Lipskaya L. A., Anisimova V. A. An integrative–competence approach as a basis of quality management training of students of the university of phisical culture.....182
Попова А. Ф., Камалетдинов В. Г., Сиротин О. А. Подготовка выпускников вуза физической культуры в условиях компетентстного подхода188	Popova A. F., Kamaletdinov V. G., Sirotin O. A. Preparation of graduates of high school of physical training in the conditions of the competent approach ..188
Сериков С. Г., Сериков Г. Н. Дидактические предпосылки повышения квалификации учителей в аспекте осуществления здоровьесберегающего образовательного процесса.....195	Serikov S. G., Serikov G. N. Didactic preconditions of teachers’ professional skills improvement within the aspect of realizing health improving educational process.....195
Найн А. А., Киуру К. В., Найн А. Я. Педагогическая рефлексия как фактор управления учебной деятельностью студентов вуза200	Nain A. A. Kiuru K. V., Nain A. J. Pedagogical reflection as the factor managements of educational activity of students of high school200
Информация для авторов.....207	Information for authors207

УДК 370.186

Лепин Петр Вольдемарович

Доктор педагогических наук, профессор Новосибирского государственного педагогического университета, president@nspu.ru, Новосибирск

СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИБИРСКОМ ФЕДЕРАЛЬНОМ ОКРУГЕ

В статье отражена роль образования в развитии общества. Проанализированы интеграционные процессы в образовании. Обозначены главные задачи современного образования.

Ключевые слова: стратегия развития образования; интеграционные процессы; качество образования; интеллектуально-ресурсный потенциал

Lepin Petr Voldemarovich

Doctor of pedagogical sciences, professor of the Novosibirsk state pedagogical university, president@nspu.ru, Novosibirsk

STRATEGY OF DEVELOPMENT OF THE HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE SIBERIAN FEDERAL DISTRICT

The article reflects the role of education in social development, gives an analysis of integration processes in education and identifies the main tasks of modern education.

Keywords: Strategy of education development; integration processes; quality of education; intellectual resource potential

Социально-экономическая составляющая устойчивого развития любого общества направлена, прежде всего, на формирование качественной сферы жизнедеятельности человека, активного, созидательного его участия в принятии решений с учетом экономико-географического положения территории, многообразия культурных ценностей населения и исторического опыта, исключаящего разрушительные конфликты.

Необходимо подчеркнуть, что образование как социальный институт является ведущим ресурсом развития общества, основой экономического роста, важнейшим ценностным фактором культурных ценностей конкретной территории.

Активные интеграционные процессы в образовании относятся к началу 90-х годов минувшего века, как ответ сибирских территорий на процессы, происходившие в Российской Федерации после крушения Советского Союза. 16 ноября 1990 года в Новосибирске впервые состоялось заседание межрегиональной ассоциации «Сибир-

ское соглашение», в состав которой вошли: республика Алтай, республика Бурятия, республика Тыва, республика Хакасия, Алтайский край, Забайкальский край, Красноярский край, Иркутская область, Кемеровская область, Новосибирская область, Омская область, Томская область, Тюменская область, Ханты-Мансийский автономный округ, Ямало-Ненецкий автономный округ. В Ассоциации были созданы 20 координационных советов, в том числе по высшей школе, по образованию, по культуре, по информационным ресурсам, технологиям и связям и другие. В этом же году была создана Ассоциация педагогических вузов Сибири. Позже – 13 мая 2000 года был образован Сибирский федеральный округ, в состав которого вошли 12 субъектов Российской Федерации, в том числе 4 республики (Алтай, Бурятия, Тыва, Хакасия), 3 края (Алтайский, Забайкальский, Красноярский), 5 областей (Иркутская, Кемеровская, Новосибирская, Омская, Томская) – это 30% территории России, с небольшой численностью

населения чуть более 20 млн. человек, с колоссальными запасами полезных ископаемых – 85% общероссийских запасов свинца и платины, 80% угля и молибдена, 71% никеля, 69% меди, 44% свинца, 40% золота, 59% территории занято лесами. Представлены практически все отрасли промышленности и сельского хозяйства, это один из основных транспортных узлов России.

На территории округа действуют Сибирские отделения 3-х Российских Академий наук – СО РАН (Сибирское отделение Российской академии наук), СО РАСХН (Сибирское отделение Российской Академии сельскохозяйственных наук), СО РАМН (Сибирское отделение Российской Академии медицинских наук), в состав которых входят более 100 научно-исследовательских организаций и научно-опытных станции; 110 высших и 401 средних специальных учебных заведений, в которых обучается более 1 млн. 100 тыс. человек. Численность учеников в дневных общеобразовательных учреждениях составляет 3 млн. человек.

Можно констатировать, что на территории Сибири интеграционные процессы за последние годы, особенно в сфере образования, значительно усилились и есть все основания говорить о начале формирования единого образовательного пространства [4]. Интеллектуально-ресурсный потенциал станет научно-педагогическим кластером в Сибирском федеральном округе.

В конце прошлого года на базе Новосибирского государственного педагогического университета, прошло окружное совещание руководителей вузов, школ и других образовательных учреждений Сибирского федерального округа по вопросам совершенствования системы педагогического образования. В нем приняли участие Полномочный представитель Президента Российской Федерации в Сибирском федеральном округе В. А. Толоконский, директор департамента по науке и образованию исполнительного комитета Межрегиональной ассоциации «Сибирское соглашение» Е. А. Сазонов.

Обсуждались вызовы и проблемы, на которые при дальнейшем развитии образования в Сибири необходимо обратить особое внимание и которых нужно избежать [2].

Одной из главных задач российской системы образования является достижение

нового качества, что объективно необходимо для экономического роста, повышения эффективности и конкурентоспособности государства [3]. Решение этой задачи невозможно без модернизации педагогического образования, направленного на организацию системы подготовки учителя новой формации, обладающего инновационным мышлением, владеющим современными образовательными технологиями, способного организовать учебный процесс с учётом требований информационного общества [5].

Руководители вузов отмечают, что национальная система высшего педагогического образования для достижения целей устойчивого развития общества призвана обеспечить:

- подготовку высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий;
- ликвидацию отставания в использовании современных информационных и коммуникационных технологий с целью реализации принципов «шаговой доступности» и «открытости» образования для любого члена общества;
- преодоление социальных барьеров непереносимости к детям с ограниченными возможностями здоровья и реализацию прав на доступное качественное образование для каждого;
- формирование единой образовательной среды с учетом индивидуальных возможностей, темпа учебной деятельности и психофизиологических особенностей студентов;
- повышение качества общего и профессионального образования;
- создание условий для творческого роста педагогов;
- преемственность уровней образования и академическую мобильность обучающихся;
- историческую преемственность культурных ценностей и духовных идеалов поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры.

Для достижения результатов в решении вышеперечисленных задач участники совещания считают необходимым.

1. Считать педагогическое образование и его развитие геополитической целью государства, фактором сохранения его самостоятельности и стабильности. Определить показатели

качественной оценки устойчивого развития педагогического образования в СФО.

2. Спроектировать и разработать единую информационную базу по программам педагогического образования для реализации задач сетевого взаимодействия и академической мобильности между педагогическими вузами СФО, развития внутренней и внешней академической мобильности студентов, аспирантов и молодых ученых, включая:

- кадровое обеспечение;
- информационно-методическое (библиотечное) обеспечение;
- производственные практики студентов;
- практики для осуществления научной деятельности.

3. Обеспечить интеграцию педагогических колледжей, учреждений повышения квалификации работников образования и педагогических вузов с целью создания непрерывной системы педагогического образования, реализации сквозных образовательных программ и оптимизации расходов на подготовку и повышение квалификации специалистов.

4. Считать целесообразным принятие на уровне правительства Российской Федерации подзаконных актов, регулирующих функционирование и развитие дистанционных образовательных технологий, а также обеспечивающих переход на персонализированное финансирование повышения квалификации и профессиональной переподготовки учителей.

5. Сформировать пакет предложений по усилению мер поддержки ведущих научных школ педагогических университетов, реализующих инновационные программы подготовки кадров для систем дошкольного и общего образования, как на уровне Российской Федерации, так и в Сибирском федеральном округе.

6. Осуществить переход к грамотному, обоснованному целевому набору в педагогические вузы, который должен осуществляться на основе исследования кадровой ситуации в том или ином муниципальном образовании, при участии муниципалитета в обеспечении выпускника жильём и другими социальными гарантиями.

7. Изменить процедуру отбора и поступления в педагогические вузы, не увеличивая количества вступительных испытаний,

например: ЕГЭ по русскому языку, предмету профильному, тест на профпригодность и педагогическую одаренность (сдается в вузе).

8. Создать модель педагогического образования на основе сетевого взаимодействия педагогических вузов на федеральном, межрегиональном и региональном уровнях. В качестве одной из возможных моделей базовых центров подготовки учителей рекомендовать модель регионального образовательного кластера непрерывного педагогического образования. Просить Правительство Российской Федерации рассмотреть вопрос о статусе «исследовательский университет» среди педагогических вузов.

9. Считать принципиально важным для региона сохранение сложившейся сети педагогических вузов как вполне оправдавшей себя мерой по социальному развитию отдаленных районов, обеспечению условий для различных категорий населения в обретении высшего образования и трудоустройства по избранной специальности.

10. Необходимо увеличить объём финансирования педагогических вузов на развитие материально-технического и ресурсного обеспечения образовательного процесса, необходимого для подготовки студентов и педагогов к использованию технологий цифрового обучения и новейших гипермедиа-инструментов, а также внедрения новых образовательных технологий и принципов организации учебного процесса.

11. Необходимо особое внимание уделить развитию инновационной инфраструктуры педагогических вузов, обеспечивающей разработку и внедрение новых образовательных технологий, форм, методов и средств обучения.

12. Развитие научно-педагогической деятельности в педвузах должно осуществляться в рамках приоритетных направлений модернизации образования и способствовать решению конкретных региональных и государственных задач.

13. Необходимо усилить интеграцию педагогических вузов с системой общего образования через создание экспериментальных и образовательных площадок, научно-методическое сопровождение образовательных учреждений, реализацию совместных проектов, привлечение лучших учителей к профессиональной подготовке студентов и др.

14. Создать условия для закрепления наиболее успешных выпускников педагогических вузов в системе образования: повысить социальный статус и престиж учительской профессии, реализовывать жилищные программы для молодых педагогов, совершенствовать материальное стимулирование деятельности учителей.

Участники совещания отметили, что в условиях, когда усиливается значение фундаментального образования, единства образования, науки и производства, процессов глобализации, роль педагогического образования в обществе возрастает. Прогноз потребностей региональной экономики в трудовых ресурсах в соответствии со стратегическими направлениями и долгосрочными программами социально-экономического развития Сибири требует дальнейшего устойчивого развития педагогических вузов, выполняющих актуальную задачу подготовки педагогических кадров для всех уровней системы образования [1].

Вместе с тем ректоры вузов обеспокоены рядом проблем, препятствующих устойчивому развитию педагогического образования:

- отставание материально-технической базы и ресурсно-информационного обеспечения педагогических образовательных учреждений от уровня современных требований;
- отсутствие системы научно-методического сопровождения молодых педагогов;
- недостаточное обеспечение преемственности подготовки педагогов в высших и средних профессиональных педагогических учебных заведениях, отсутствие единства системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации учителей;
- недостаточная ориентированность профессорско-преподавательского состава в проблемах модернизации образования в стране;
- несформированность системы взаимодействия всех субъектов регионального образовательного кластера;
- особенности развития трансграничных территорий;
- низкий социальный статус учителя и др.

Сибирский федеральный округ на юге граничит с республикой Казахстан (протяженность государственной границы – 2697,9 км), с Монголией (93316,2 км), с Китайской Народной Республикой (1255,5 км), где

функционирует 120 пограничных застав, 63 пункта пропуска через границу и 71 таможенный пост. Приграничное положение Забайкальского края является геополитическим фактором формирования образовательного пространства. Подчеркивая этот факт, ректор Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского (г. Чита) И. И. Катанакоев отметил, что асинхронность темпов социально-экономического развития в соседних приграничных регионах России, Монголии и Китая приводит к накоплению различий и сложностям приграничного взаимодействия неравных партнеров. Наблюдается трансграничная экономическая и демографическая асимметрия, факт наличия которой уже не нуждается в доказательстве.

Асимметрия уже проявляется не только в численном демографическом превосходстве или конкурентных преимуществах, но и в степени разветвленности территориальных социально-экономических сетей: учебных заведений, промышленных объектов, особо охраняемых территорий, то есть в степени освоенности территории.

Однако в природно-ресурсном и интеллектуально-ресурсном планах Забайкальский край ещё сохраняет превосходство над сопредельными регионами.

С.М. Редлих, ректор Кузбасской государственной педагогической академии (Новокузнецк), особо подчеркнул, что система образования любой страны всегда нетривиальна, и мы далеко не всегда представляем к чему же приведёт подёргивание той или иной ниточки. Поэтому и эксперименты с системой образования должны быть деликатны и объективны, а не так как в России с запланированным результатом.

Возьмём систему ЕГЭ, внедряемую с такой настойчивостью и упорством, при всём неоднозначном отношении к ней. Наверное, многое можно было бы усовершенствовать, но она несёт в себе и очень грустные перспективы непреодолимые в реальной российской действительности, во всяком случае, при нашей жизни. На сегодняшний день ЕГЭ – это насос, качающий всё самое лучшее и талантливое из регионов, причём насос, качающий в одну сторону. Конечно, теоретически выпускники российских школ получают возможность благодаря такой

системе учиться в центральных вузах, но беда в том, что они не будут возвращаться. Это хорошо прослеживается на аспирантах вузов, находящихся за Уралом. Наверное, этого бы не было, если бы, к примеру, Новокузнецк предоставлял своим гражданам те же возможности, что и Москва или Питер, да что там уездный город Новокузнецк, хотя бы Новосибирск. Увы. Таким образом, расширяя, теоретически, образовательные горизонты для личности, ЕГЭ, приближает реально и перспективы интеллектуальной деградации российских регионов. Что же для России важнее? Аналогичная тенденция прослеживается и в высшем профессиональном образовании России.

В. М. Лопаткин, ректор Алтайской государственной педагогической академии, рассказал о формировании центра непрерывного педагогического образования как регионального образовательного кластера.

В. П. Никишаева, ректор Алтайской государственной академии образования им. В.М. Шукшина, особо подчеркнула, что в своей деятельности этот вуз настойчиво доказывает, что определение «провинциальный вуз» – понятие сугубо географическое, не имеющее отношения к уровню и содержанию образования.

Стратегической задачей академии в настоящее время является сохранение федерального подчинения вуза и его самостоятельности как главного образовательного и культурного учреждения города-наукограда Бийска, выполняющего задачу обеспечения учительскими кадрами и специалистами социально-культурного профиля городов Бийск и Белокуриха, а также сельских районов предгорного Алтая, население которых составляет более 500 тысяч человек и вносит значительный вклад в программу социально-экономического и культурного развития региона.

И. М. Щеткин, и.о. ректора Омского государственного педагогического университета, отметил, что отрасль образования подошла к рубежу, когда на смену затяжному демографическому спаду идет подъем. Этот подъем уже повлиял на рост числа детей дошкольного и начального образования, в ближайшие два года серьезно повлияет на среднюю школу (5–9 классы), а в дальнейшем на старшую. Элементарный расчет показывает

значительный рост вакансий учителей в ближайшей и более отдаленной перспективе. Однако у Министерства образования и науки РФ основным ориентиром при определении объемов подготовки специалистов является не столько перспективная потребность в кадрах, сколько уровень абитуриентского спроса на услуги профессионального образования. Такой подход не учитывает действительных проблем самой системы образования и прежде всего системы кадрового обеспечения образовательных учреждений.

Масштабы идущих процессов поддаются оценке. И чтобы не оказаться в кадровом коллапсе в системе образования, надо хорошо понимать, что нас ожидает, и начинать реформирование системы педагогического образования не со структурных перестроек, которые опасны ее разрушением, а с выравнивания спроса и предложения, организации (в условиях введения всеобщего ЕГЭ) отбора на педагогические направления подготовки, активной поддержки молодого специалиста в школе, формирование заказа от муниципалитета, которые должны быть особо заинтересованы в этом.

При относительно низкой мобильности населения в России нельзя рассчитывать и на то, что выпускники педвузов Европейской России, поддержанные грантами, приедут работать в Сибирь. Не приедут! Это стало понятно еще в XIX в., когда сибиряки ратовали за создание университета в Сибири, поэтому же в 30-е гг. XX века была создана сеть педвузов в Сибири и на Дальнем Востоке. Не произойдет и более интенсивного, чем традиционно сложившегося, перетока специалистов между регионами внутри Сибири.

Приводимые нами материалы – это результат социологических исследований, основанных на объективных данных о рождаемости, ежегодных отчетах муниципальных органов образования в Омской области, информационно-аналитические материалы по Сибирскому федеральному округу и пр. В расчетах на перспективу кадровой потребности можно с высокой точностью определить спрос на учителей до 2027 года. Точкой отсчета является факт рождения ребенка.

Открывая это совещание, ректор Новосибирского государственного педагогического университета А. Д. Герасёв, напомнил со-

бравшимся слова нашего великого соотечественника М.В. Ломоносова о значимости Сибири для Российского государства и предложил обратиться к Правительству Российской Федерации с идеей разработать современную комплексную программу развития Сибири на ближайшие четверть века.

В целом следует отметить, что эффективное решение задач, связанных с функционированием и развитием системы образования, на наш взгляд, могут обеспечить только самостоятельные, профессионально умелые коллективы вузов, имеющие ярко выраженную педагогическую направленность в реализации образовательно-воспитательного процесса, выпускники которых изначально ориентированы на профессиональную деятельность в сфере дошкольного, начального и общего образования, а не растворенные в классической университетской среде педагогические факультеты.

Библиографический список

1. Андриенко Е. В., Лепин П. В. Разработка и реализация образовательных программ вуза в современных условиях // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 8. – С. 50–56.

2. Андриенко Е. В., Лепин П. В. Проблемы педагогического образования в современных условиях // Материалы международной научно-практической конференции, посвященной памяти выдающегося российского ученого-педагога В. А. Сластенина (16-17.09.2010). Часть I. – Москва-Ярославль, МГПУ: Изд-во МАНПО.

3. Герасёв А. Д., Барахтенова Л. А., Лепин П. В. Инновации в педагогике. Аспект регионального качества. Индикативные технологии оценки // Философия образования. – 2008. – Спец. выпуск. – С. 217–222.

4. Барахтенова Л. А., Горелова Т. А., Крашенинников В. В., Лепин П. В. Единая информационная среда педагогических вузов Сибири как основа интегрированной модели подготовки специалистов // Стремление к совершенству через управление качеством: Сборник материалов II Международной научно-практической конференции (Москва, 2 марта 2006 г.). – М.: Изд-во МЭСИ, 2006 – С. 24–28.

5. Лепин П. В. Психолог-педагог. Проблема гармонизации систем обучения и психологического воспитания в рамках преподавательской деятельности // Экономика. Образование сегодня. – М., 2005. – №4. – С. 20–25.

ИННОВАЦИОННОЕ УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ КАК КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР РОСТА ЕГО КАЧЕСТВА

В статье на основе обобщённой структуры инновационной деятельности предложена система административного управления образованием. Данный комплекс предусматривает две подсистемы – организационный блок управления и блок управления персоналом.

Ключевые слова: инновации, традиции, система административного управления, организационная система управления, система управления персоналом, принципы эффективного управления, оценка инновационного потенциала

Sinenko Vasili Yakovlevich

Doctor of pedagogical sciences, professor, corresponding member of the Russian Academy of Education, rector of Novosibirsk institute of professional skills, rector@nipkipro.ru, Novosibirsk

INNOVATIVE MANAGEMENT OF EDUCATION AS ESSENTIAL FACTOR OF DEVELOPMENT HIS QUALITY

The article presents a system of executive administration of education on the ground of the general structure of innovative work. This complex provides for two subsystems – staff administration and institutional administration.

Keywords: innovations, customs, system of executive administration, institutional administration system of staff administration, principles of efficient administration, assessment of innovation potential

Инновационный процесс представляет собой совокупность процедур и средств, с помощью которых научное открытие, идея превращаются в социальное, в том числе и образовательное нововведение [см., напр. 1].

Инновационная деятельность, обеспечивающая превращение идей в нововведение, непременно представляет два взаимосвязанных элемента:

- процесс доведения идеи до практики;
- система управления этим процессом.

Данная деятельность в обобщенном виде включает в себя четыре этапа:

1. Генерирование идеи (бывает и научное открытие).
2. Разработка идеи в прикладном аспекте (т.е. подготовка к внедрению ее в практику).
3. Верификация идеи (проверка истинности выдвинутых ранее положений, установление достоверности, эффективности опытным путем, апробация и коррекция идеи).

4. Реализация нововведения в массовой практике.

Основная задача инновационной деятельности – сделать инновацию традиционной. Если этого не происходит, то, следовательно, инновация «не прижилась», не стала широкой практикой. В подавляющем большинстве причиной этого сбой является некорректная реализация указанных выше четырех этапов (или хотя бы одного из них).

Некорректная реализация практически всегда бывает из-за несовершенства (или отсутствия должного) управления инновационной деятельностью.

Современная система административного управления инновационными процессами в образовании

Существенно поднять уровень эффективности инновационной деятельности позволяет система административного управ-

ления (Administrative Management System), успешно используемая уже около полувека на практике во всех крупных, средних и малых компаниях в США, Западной Европе и Азии. Она легко трансформируется для реализации инновационных процессов в системе образования.

О сути системы

Система административного управления позволяет решить две основные задачи управления, направленные на поднятие эффективности инновационной деятельности:

- задача рациональной организации труда на всех четырех этапах инновационной деятельности;
- задача мотивации каждого работника к инновационной деятельности;

Исходя из этих двух основных задач управления, всю систему административного управления (САУ) можно представить состоящую из двух подсистем:

- организационная система управления (ОСУ);
- система административного управления персоналом (САУП).

Организационная система управления

Эта система отвечает на вопросы: кто, что, какими путями и когда должен делать в данном образовательном учреждении, в органе управления образованием (муниципальном или субъекте федерации) для эффективной инновационной деятельности. Эта система включает в себя досконально проработанные:

- структуру управления;
- положения о подразделениях;
- должностные инструкции;
- отлаженную схему документооборота;
- систему бюджетирования;
- систему планирования.

Система административного управления персоналом

Эта система отвечает на вопросы: как нужно трудиться (уровень качества); как оплачивается и стимулируется труд; как строятся (должны строиться) отношения с руководителями и коллегами; как руководителям правильно управлять подчиненным персоналом.

Основой, фундаментом, на котором базируется система административного управления персоналом, является эффективная система оплаты труда, что позволяет решить проблему мотивации коллектива к качественному труду.

Таким образом, целостный вид кратко рассмотренной системы административного управления может быть представлен следующим образом (см. рис.):

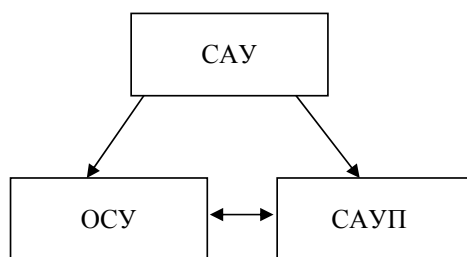


Рис. Система административного управления

Эта система является базисной, а все остальные подходы к управленческой деятельности, связанные с различными аспектами в развитии образовании (к примеру, система управления качеством по стандартам ISO, матричный подход, процессный подход и т.д.) являются только надстройкой над этим базисом. Другими словами – они не могут заменить базис.

Отсутствие в управлении базиса порождает неповоротливость и низкую эффективность в деятельности любой образовательной структуры. В этом случае персонал медленно и с неохотой осваивает нововведения.

О принципах эффективного управления инновационными процессами в образовании

Эффективное управление инновационными процессами опирается на следующие принципы:

- создание условий, стимулирующих поиск и освоение новшеств;
- нацеленность всей инновационной деятельности на потребности личности, общества, государства;
- определение приоритетных направлений инновационной работы исходя из целей и задач модернизации образования;
- дебюрократизация управления с целью ускорения процесса «генерирование идеи –

технологизация – верификация – внедрение»;
– максимальное сокращение сроков разработки и внедрения нововведений, организация работ не по «эстафетному» принципу, а на основе одновременного параллельного решения инновационных задач;

– кооперация ресурсов (в том числе и интеллектуальных), необходимых для непрерывного инновационного процесса.

Об оценке инновационного потенциала системы управления образованием

С целью оценки инновационного потенциала системы управления образованием важно найти ответы на ряд ключевых вопросов:

1. С точки зрения наличия системного инициирования (генерирования) инновационных идей:

– сколько оригинальных инновационных идей было инициировано и воплощено органами управления?

– какова доля специалистов органов управления принимающих участие в международных и всероссийских выставках, конференциях и других форумах?

– какова доля специалистов органов управления ежегодно участвующих в курсах ПК, переподготовки и других формах обучения?

– опыт каких территориальных образовательных систем изучен? В какой форме представлен анализ этого опыта?

2. С точки зрения созданий условий технологизации инновации:

– каково количество и формы методических и прикладных разработок?

– какова институциональная и ресурсная поддержка организационных механизмов превращения инновационной идеи в практические наработки?

– существует ли адекватная нормативно правовая база функционирования и взаимодействия этих служб?

– существует ли стратегическое видение развития инновационной инфраструктуры, формализованное в виде соответствующих программных документах?

– какие действия предпринимаются по инициированию сетевого взаимодействия субъектов инновационной деятельности?

– существует ли система мониторинга результатов деятельности инновационной инфраструктуры?

3. С точки зрения системной экспертизы продуктов инновационной деятельности:

– сколько и какие существуют институты экспертизы и экспертные сообщества?

– каковы объективные критерии присвоения статуса эксперта?

– каковы механизмы институциональной поддержки экспертного сообщества?

– существует ли в органах управления образованием система оценки качества экспертной деятельности и совершенствования процедур экспертизы?

4. С точки зрения эффективного внедрения инноваций в массовую практику:

– каковы действия органов управления образованием по созданию условия информационно-коммуникационной поддержки распространения инновации?

– каковы действия по повышению мотивации и экономической поддержке образовательных учреждений и педагогов (в числе выходящие за рамки федеральных проектов)?

– какие созданы условия для организации доступности консалтинговых услуг, связанными с внедрением инноваций.

Информация, полученная в ходе анализа на основе поставленных вопросов, позволит не только оценить инновационный потенциал системы управления образованием, но и разработать пакет практических мер, направленных на повышение эффективности управления [напр. 3; 4].

Библиографический список

1. Синенко В. Я. Педагогическое преодоление мира // Образование в меняющемся мире: сб. науч. тр. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2006. – С. 141–145.
2. Галкина Т. И. Мониторинг образовательной деятельности в школе. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 384 с.
3. Синенко В. Я. Развитие муниципальных общеобразовательных учреждений повышенного уровня: пособие для руководителей школ. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2007. – 120 с.
4. Синенко В. Я. Система подготовки региональных управленческих кадров к развитию экономической самостоятельности общеобразовательных учреждений: сб. науч. тр. – Улан-Уде: Бурятское книжное издательство, 2008. – С. 14–18.

УДК: 378.14.74

Абаскалова Надежда Павловна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности Новосибирского государственного педагогического университета, abaskalova2005@mail.ru, Новосибирск

ФОРМИРОВАНИЕ У БАКАЛАВРОВ И МАГИСТРОВ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБЛАСТИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ

В статье рассматриваются общие характеристики современного образования, подготовка компетентных специалистов по вопросам здоровьесберегающего образования. Описан механизм подготовки бакалавров и магистров через образовательные программы, отражающие формирование профессиональных компетенций.

Ключевые слова: бакалавр, магистр, здоровьесберегающее образование, профессиональные компетенции

Abaskalova Nadezda Pavlovna

Doctor of pedagogical sciences, the professor of the department of anatomy, physiology and safety of the vital activity of the Novosibirsk state pedagogical university, abaskalova2005@mail.ru, Novosibirsk

FORMATION IN BACCALAUREATES AND MASTERS OF GENERAL CULTURAL AND PROFESSIONAL SCOPES IN ZDOROVESBEREZHENAYA REGION

In the article are examined the general characteristics of contemporary formation, training competent authorities in questions of the zdorovesberegayushchego formation. Is described the mechanism of training baccalaureates and masters through the educational programs, which reflect the formation of professional scopes.

Keywords: baccalaureates, masters, the zdorovesberegayushchee training, professional scopes

Образование является одним из наиболее эффективных механизмов развития личности и повышения социального статуса и защищенности граждан. Проблема компетентности выпускника учебного заведения на рынке труда в настоящее время стоит очень остро. Ведь конкурентоспособность молодого специалиста в данный момент времени обуславливается не только наличием у него профессиональных знаний умений и навыков, но и наличием определенных качеств и свойств личности. Таким образом, перед профессиональным образовательным учреждением стоит задача подготовки выпускников с высоким уровнем профессиональной и личностной компетентности, способных адаптироваться к изменяющимся условиям профессиональной деятельности, то есть –

компетентных и конкурентоспособных специалистов. В государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования нового поколения отмечено, что необходимо удовлетворять растущий спрос общества на новые компетенции [5].

Основой современных образовательных стандартов становится формирование **базовых компетентностей современного человека:**

- **информационной** (умение искать, анализировать, преобразовывать, применять информацию для решения проблем);
- **коммуникативной** (умение эффективно сотрудничать с другими людьми);
- **самоорганизация** (умение ставить цели, планировать, ответственно относиться

к здоровью, полноценно использовать личностные ресурсы);

– **самообразование** (готовность конструировать и осуществлять собственную образовательную траекторию на протяжении всей жизни, обеспечивая успешность и конкурентоспособность).

Формированию у *студентов общекультурных и профессиональных компетенций в области проектирования применения здоровьесберегающих технологий важная задача, так как вопросы сохранения, развития здоровья обучающихся, формирования культуры здоровья отражены в образовательных стандартах нового поколения для всех уровней образования.*

Культура здорового образа жизни личности – это часть общей культуры человека, которая отражает его системное и динамическое состояние, обусловленное определенным уровнем специальных знаний, физической культуры, социально-духовных ценностей, приобретенных в результате воспитания и самовоспитания, образования, мотивационно-ценностной ориентации и самообразования, воплощенных в практической жизнедеятельности, а также в физическом и психофизиологическом здоровье (рис. 1).

В ФГОС второго поколения отражены вопросы сохранения и развития здоровья учащихся, поэтому школа должна пройти путь в направлении создания инновационных здоровьесберегающих педагогических технологий от моделирования с детьми проблемных ситуаций, направленных на передачу информации и осуществление профилактической работы, от организации здоровьесберегающего пространства и формирования потребности в здоровом образе жизни до креативно-волонтерского движения и формирования компетентности «быть здоровым». Новой школе необходим новый педагог, компетентный в решении данных вопросов.

Здоровьесберегающая педагогика по-новому выстраивает отношения между образованием и воспитанием, переводит воспитание в рамки человекообразующего и жизнеобеспечивающего процесса, направленного на сохранение и приумножение здоровья ребенка. **Здоровьесберегающие образовательные технологии** – это программы и методы, которые направлены на воспитание у обучающихся культуры здоро-

вья, личностных качеств, способствующих его сохранению и укреплению, формированию представления о здоровье как ценности, мотивацию на здоровый образ жизни [1; 2].

Вопросы оптимизации учебной, психологической и физической нагрузки обучающихся и обеспечение в образовательных учреждениях здоровьесберегающего пространства нашли свое отражение в ряде нормативных документов. Созданы организационные условия для развития сети «школ здоровья» через принятие Примерного положения о Центре содействия укреплению здоровья обучающихся, воспитанников образовательного учреждения (приказ № 1418 от 15.05.2000 года). Разработаны рекомендации «О приведении в соответствие с действующими санитарными нормами условий обучения и пребывания детей в образовательных учреждениях» (приказ № 26/4100-6 от 30.10.2003).

Реализация программы «Здоровье» в школе предполагает осуществление деятельности по ряду основных направлений.

- Создание единого, ориентированного на сохранение здоровья, развивающего пространства в образовательном учреждении, позволяющего обучающимся в процессе креативной жизнедеятельности освоить ключевую компетенцию «быть здоровым» и сформировать здоровый образ жизни.
- Улучшение состояния внутришкольного пространства через создание аудио-визуального здоровьесориентированного имиджа учреждения.
- Организация условий для социальной рекламы ценностей здорового образа жизни в подростковой субкультуре внутри школы и микрорайоне.
- Предоставление условий для комплексной реабилитации (педагогической, социальной, психологической, медицинской и т. д.) в образовательном учреждении.
- Формирование психологических и социальных ресурсов для поддержания всех участников педагогического взаимодействия.

Направления формирования базовой личностной культуры здоровья в учебных заведениях:

- 1) противодействие специфическим факторам риска нарушения здоровья, связанным с организацией воспитательно-образовательной деятельности;

Этапы	Содержание и направленность этапа	Результат реализации этапа
Первый (общеобразовательная школа)	Становление общей культуры здорового образа жизни в соответствии с этапом онтогенеза	Становление базовой общей культуры здоровья
Второй (начальное и среднее профессиональное образование)	Формирование здоровьесберегающей компетентности (знания основ ЗОЖ, мотивация к ЗОЖ, опыт самоконтроля и самокоррекции здоровья; мышление, направленное на ведение ЗОЖ)	Становление базовой Компетентности «быть здоровым»
Третий (высшая школа, система непрерывного обучения взрослых)	Формирование культуры здоровья и культуры безопасного поведения как профессиональных компетенций (познание культуры здоровья и ЗОЖ общества, присвоение личностью культуры ЗОЖ общества, воздействие личности на развитие культуры здоровья учащихся, молодежи и общества)	Становление профессиональной культуры здоровья

Рис. 1. Схема формирования культуры здоровья личности

2) обеспечение конкурентоспособности здорового образа жизни (ЗОЖ) среди других способов времяпрепровождения людей;

3) обеспечение однонаправленности всех социальных и педагогических воздействий и обеспечения за счет этого резонанса ЗОЖ;

4) развитие творческих проявлений человека, его самообразование и самопознание в сфере культуры культуры здоровья и ЗОЖ;

5) включение в состав показателей оценки качества деятельности образовательных учреждений интегральных показателей здоровья и ЗОЖ всех участников педагогического процесса.

Здоровьесберегающее сопровождение воспитательно-образовательного процесса – это комплекс мероприятий, включающих анализ и дифференциацию образовательных маршрутов учащихся в сопоставлении с показателями успешности обучения, ре-

зультатами тестирования, прогнозирования и коррекции функционального состояния каждого учащегося, с учетом степени его адаптации к учебному процессу, работоспособности и здоровью.

Под здоровьесберегающими технологиями в образовательной среде следует понимать систему мер по охране и укреплению здоровья обучающихся и воспитанников, учитывающую важнейшие характеристики образовательной среды с точки зрения ее воздействия на здоровье конкретной группы лиц.

В Новосибирском государственном педагогическом университете для бакалавров, осваивающих программы «Педагогические здоровьесберегающие технологии», «Безопасность жизнедеятельности», а также магистрантов программы «Здоровьесберегающее образование», разработан и реализуются программы курс «Здоровьесбе-

регающие технологии в образовательном процессе».

Цель освоения курса – содействие формированию у студентов общекультурных и профессиональных компетенций в области проектирования применения здоровьесберегающих технологий в различных социальных средах (путем формирования культуры здоровья и ЗОЖ, создания оптимальных условий обучения, использования физических упражнений, а также современных психологических средств воздействия на личность).

Курс базируется на методе проектов. Метод проектов оптимален для реализации инновационных подходов в профессиональном образовании. В основе метода проектов лежит развитие критического мышления обучающихся, развитие их познавательных навыков, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве. Для реализации метода проектов необходимо научить студентов самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных научных областей, формировать способность прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умения устанавливать причинно-следственные связи.

Программа разработана на основе ФГОС, Закона РФ «Об образовании» (статья №51) и приоритетного национального проекта «Образование и здоровье», ориентирована на подготовку кадров высшей квалификации:

1) *компетентных в:*

- организации здоровьесберегающей среды ОУ, разработке моделей программ здоровья для образовательных учреждений разного уровня;
- проектировании индивидуальных образовательных траекторий обучающихся по проблемам здоровья, здорового образа жизни и безопасности;
- организации педагогических исследований по актуальным проблемам образования, здоровья и ЗОЖ;
- применении здоровьесберегающих технологий, инновационных педагогических технологий и информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности;
- управлении образовательным учреждением с позиций здоровьесберегающего образования;

2) *готовых к работе:*

- педагогом в учреждениях начального, среднего, высшего и дополнительного образования;
- научным сотрудником в научно-образовательных центрах, центрах здоровья, оздоровительных лагерях, институтах;
- руководителем методических служб и других структурных подразделений образовательных учреждений разного уровня.

Такая подготовка возможна за счет реализации модульного образования: общенаучный модуль, профессиональный модуль, научно-методический модуль, исследовательско – проектный модуль, организационно-управленческий модуль. Таким образом, выпускники магистерской программы получают возможность выбора научной, педагогической и управленческой карьеры.

Библиографический список

1. **Абаскалова Н. П.** Системный подход к формированию здорового образа жизни субъектов образовательного процесса «школа-ВУЗ»: Монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2001. – 325 с.
2. **Абаскалова Н. П.** Проблема сохранения и укрепления здоровья педагогов // Мониторинг здоровья и физической подготовленности молодежи»: Матер. Республиканской с междунар. участием науч.-практ. конф. – Новосибирск, 2009. – С. 6–9.
3. **Казин Э. М.** Образование и здоровье: медико-биологические и психолого-педагогические аспекты: монография. – Кемерово: Изд-во КРИП-КиПРО, 2010. – 214 с.
4. **Мельникова М. М.** Системный подход к организации здоровьесберегающего образования в вузе: Практико-ориентированная монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2004. – 194 с.
5. **Проектирование** государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения. Методические рекомендации для руководителей УМО вузов Российской Федерации. Проект. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 126 с.
6. **Шишов С. Е., Кальней В. А.** Школа: мониторинг качества образования. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 320 с.

Адольф Владимир Александрович

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, adolf@kspu.ru, Красноярск

Журавлева Ольга Петровна

Старший преподаватель кафедрой педагогики Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, pedagogika@kspu.ru, Красноярск

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Статья посвящена проблеме развития личностного потенциала студента в процессе профессионально-педагогической подготовки. Рассмотрена сущностная характеристика понятия «личностный потенциал студента». Обоснованы возможности активных и интерактивных методов обучения в развитии личностного потенциала будущего педагога. Выявлено, что актуализация ценностно-мотивационной сферы личности, развитие рефлексивно-оценочных умений в процессе целенаправленно организованной учебно-познавательной деятельности способствуют выработке ценностного отношения студентов к личным возможностям и качествам.

Ключевые слова: потенциал, личностный потенциал студента, личностные качества, ценностное отношение к личностному потенциалу, игровые технологии

Adolf Vladimir Aleksandrovich

Dr. Sci. (pedagogics), professor, head of the chair of pedagogics, Krasnoyarsk state pedagogical university named after V. P. Astafiev, adolf@kspu.ru, Krasnoyarsk

Olga Petrovna Zhuravleva

Senior teacher at the of pedagogics, Krasnoyarsk state pedagogical university named after V. P. Astafiev, pedagogika@kspu.ru, Krasnoyarsk

THE DEVELOPMENT OF A STUDENT'S PERSONAL OF PROFESSIONAL TRAINING

The article is devoted to a student's personal potential development in the process of professional-pedagogical training. An essential characteristics of the notion «a student's personal potential» has been considered. The possibilities of active and interactive methods of teaching for the development of a future educator's personal potential have been substantiated. It has been found out that the actuality of value-motivation sphere of personality and the development of reflexive-assessment skills in the process of purposefully organized teaching cognitive activities promote the production of valuable attitude of students to personal possibilities and qualities.

Keywords: potential, a student's personal potential, personal qualities, valuable attitude to personal potential, game technologies

Радикальные изменения в научно-технической, экономической, культурной и социальной сфере жизни общества актуализировали потребность в творческих специалистах, ориентированных на инновационную созидательную деятельность, на саморазвитие и самосовершенствование. Ценностно-целевые ориентиры высшего педагогического образования направленные

на формирование профессионально компетентной, интеллектуально-нравственной личности специалиста сферы образования, акцентируют внимание на необходимости развития личностного потенциала студента в процессе профессионально-педагогической подготовки.

Понятие «потенциал» (от латинского – мощь) в толковых словарях русского языка

трактуются как «запас, средство, ресурс», которое может быть использовано для решения определенных задач и достижения намеченной цели. В акмеологическом понимании личностный потенциал включает в себя не только потенциальные, природно обусловленные качества и способности человека, но и систему постоянно возобновляемых интеллектуальных и волевых ресурсов, которые могут быть ею использованы и приведены в действие для достижения определенной цели или результата. Личностный потенциал в научной литературе трактуется как обобщенная характеристика индивидуально-психологических особенностей личности (Д. А. Леонтьев), дающий человеку возможность принимать решения и регулировать поведение, прежде всего из своих внутренних представлений и критериев. Личностный потенциал человека находит проявление в осознании им потребностей и в познании себя, в ценностном отношении к личностным ресурсам, в возможности активно и ответственно действовать на основе целеполагания и рефлексии. Таким образом, понятие личностный потенциал включает целый ряд признаков: когнитивных, экзистенциально-ценностных, деятельностно-креативных. Являясь достаточно сложным личностно-деятельностным образованием, потенциал личности, наряду с ресурсами, данными человеку от рождения, включает также мировоззрение, мотивацию к самореализации и личностные качества. В связи с чем в научной литературе изучаются различные виды личностных потенциалов: интеллектуальный (Н. А. Грищенко), коммуникативный (Ю. Н. Емельянов), творческий (В. И. Загвязинский), духовно-творческий (В. В. Игнатова), профессионально-культурный (Е. А. Мухамедвалеева), профессиональный (В. А. Адольф), аксиологический (Л. Д. Столяренко). Личностный потенциал включает в себя такие составляющие, как здоровье, степень активности, уровень усвоенной культуры, совокупность знаний, умений, навыков профессионального и бытового характера, совокупность личностных качеств и уровень духовно-нравственного развития человека. Как отмечают исследователи (А. Г. Асмолов, Б. А. Вяткин, А. В. Петровский), характерным свойством личностного потенциала является его непрерывное из-

менение под влиянием внутренних и внешних факторов, в числе которых особую роль играет активная деятельность личности. В педагогическом аспекте (В. В. Игнатова) личностный потенциал представляет собой сущностную видовую характеристику человека, заключающуюся в совокупности врожденных и приобретенных способностей относиться к окружающей действительности, определяющую норму его возможного реагирования на социально-педагогические условия, имеющую объективную направленность в зависимости от потребностей личности и ее ценностных ориентаций и реализующуюся в деятельности. Опираясь на имеющийся личностный потенциал, человек формирует себя как личность и как профессионал, вырабатывая определенные индивидуальные эталоны личностного и профессионального развития. В данной логике профессионализм человека представляет собой не только уровень профессиональных знаний и способов деятельности, но и степень реализации его личностного потенциала, включая его отношение к реалиям внешнего мира и самому себе. Эффективное поведение человека в определенной деловой ситуации обеспечивает личностная компетенция специалиста (Н. Н. Реутов, Н. В. Уварова и др.). В общем виде личностная компетенция включает в себя умения принимать решения, правильно распоряжаться временем, ориентироваться на результат, устанавливать целесообразные контакты, желание трудиться и добросовестное отношение к делу, адекватное оценивание своих возможностей, намечать новые мобилизационные задачи и реализовывать способы самосовершенствования. Это тот личностный потенциал, который позволяет человеку, расти в личностном и профессиональном плане. Личностный потенциал студента представляет собой личностно-деятельное образование, отражающее совокупность их знаний, умений, потребностей, возможностей, ценностных отношений, личностных качеств, позволяющих адаптироваться к условиям образовательной среды и обеспечивающих познавательную направленность, а также стабильно высокую эффективность учебно-познавательной деятельности. Признаками личностного потенциала студента являются: наличие про-

фессиональной направленности; осознание собственных возможностей в решении образовательных задач; проявление ценностного отношения к личностным ресурсам; ориентированность на самостоятельное, целенаправленное овладение знаниями и способами деятельности; выбор путей достижения поставленной цели. Личностный потенциал предполагает наличие личностных свойств и качеств, обеспечивающих человеку, как развитие его личности, так и ее внешнее проявление в создании предметов материальной и духовной культуры. Понятие личностные качества рассматриваются нами, исходя из понимания качества как устойчивой во времени и пространстве характеристики личности, проявляющейся в поведении человека в различных ситуациях. Высокий уровень сформированности нравственных, интеллектуальных, эмоционально-волевых и коммуникативных качеств личности студентов в значительной степени обеспечивает продуктивность их познавательно-профессиональной деятельности и создает благоприятную основу для обогащения и развития личностного потенциала. Нравственные качества, выражающиеся, прежде всего, в позитивной мотивации избранной профессии, в личностном соответствии ценностей общественно-значимым нормам, задают общий тон учебно-профессиональной деятельности. Интеллектуальные качества личности обеспечивают эффективное осуществление той или иной деятельности в образовательном пространстве вуза. Эмоционально-волевые качества, регулируя эмоционально-волевую сферу личности студентов, мобилизуют их на выполнение необходимых учебных действий, тормозят нежелательную активность. Коммуникативные качества позволяют студенту выстраивать эффективные способы взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса вуза.

Рассматривая профессиональное педагогическое образование как социокультурный институт, с одной стороны, и как педагогическую систему, с другой, отмечая направленность этого процесса на формирование активной познавательной деятельности самого студента, считаем целесообразным, использовать его возможности, в том числе, и для развития личностного потенциала. Гуманистическая направленность профессио-

нальной подготовки дает возможность поэтапно стимулировать стремление студента к самовыражению и развитию личностного потенциала в процессе освоения профессиональных знаний и способов деятельности посредством актуализации личностной субъектной позиции с учетом интересов личности и ее индивидуальных возможностей.

Выделяя студенческий возраст в качестве центрального периода становления характера и интеллекта, исследователи отмечают, что характерной чертой нравственного развития в этом возрасте является усиление сознательных мотивов поведения и повышение интереса к моральным проблемам, переосмысление ценностных ориентаций (Н. В. Прокопьева, Л. Д. Столяренко, И. В. Шаповаленко). Период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера позволяет заметно активизировать процесс развития потенциальных возможностей личности. Ведущей деятельностью в этот возрастной период признается учебная деятельность, которая является частью познавательной деятельности и определяется как деятельность по самоизменению, поскольку ее продуктом являются изменения, происходящие в ходе ее выполнения в самом субъекте, осуществляющем эту деятельность. Целью учебной деятельности и является изменение самого субъекта деятельности в виде приобретаемых им знаний и способов действий. Эффективное осуществление учебной деятельности предполагает владение студентами учебными действиями, универсальными для всех предметов и основных сфер человеческой деятельности. Концепция универсальных учебных действий, разработанная на основе личностно-деятельностного подхода, коллективом авторов под руководством А. Г. Асмолова, определяет универсальные учебные действия как обобщенные действия, обеспечивающие умения учиться. Исследователи отмечают многофункциональность универсальных учебных действий, которые не только открывают обучающимся возможность широкой ориентации в различных предметных областях и в организации учебной деятельности, но и создают условия для развития личностного потенциала в процессе освоения компонентов учебной деятельности. Регулятивные, познавательные,

личностные и коммуникативные учебные действия, освоенные в процессе общеобразовательной подготовки, создают основу для эффективного овладения общекультурными и профессиональными компетенциями в сфере высшего образования.

Анализ психолого-педагогической литературы, опыт собственной педагогической деятельности убедительно доказывают, что эффективное овладение знаниями, целенаправленное их применение в планировании и реализации деятельности, развитие потенциальных возможностей в значительной степени зависит от сформированности ценностного отношения студентов к собственным индивидуальным ресурсам (А. А. Деркач, Е. В. Есипова, А. В. Кирьякова). Ценностное отношение студентов к личностному потенциалу мы понимаем как осознание личных потребностей и возможностей, выделение значимой области их применения в процессе учебно-познавательной деятельности и обретение через них личных смыслов будущей профессиональной деятельности. Выработке ценностного отношения к личностному потенциалу, развитию интеллектуальных, аналитико-рефлексивных, организаторских способностей, активизации процессов самовоспитания и саморазвития в образовательном пространстве вуза во многом способствует использование методов активного и интерактивного обучения. Так, дискуссия «Горизонты успешности», организованная в виде «дискуссионных качелей», предусматривающая обмен мнениями о зависимости достижения успеха в различных сферах деятельности от имеющихся личностных ресурсов и индивидуальных усилий по развитию личностных возможностей, позволяет обогатить комплекс ценностных ориентаций, переоценить потребности и жизненные смыслы, дает импульс творческому поиску средств самосовершенствования. Для осмысления проблемы достижения успеха в профессиональной сфере и оценки сопряженности личностного потенциала в этом процессе предлагается также написание эссе «Источник успеха – в тебе самом». Размышления над обозначенной в теме проблемой позволяет, задействуя интеллектуальную, рефлексивно-оценочную сферу личности, развивать самосозидающую направленность личностного развития.

Эффективными развивающими возможностями в обогащении личностного потенциала, по нашему мнению, обладают личностно-деятельностно-ориентированные технологии обучения (контекстное обучение, игровые технологии, имитационно-игровое моделирование, метод проектов). Особую значимость приобретают также коллективные и групповые формы самостоятельной работы, которые создают особое рефлексивное пространство. В ситуации коллективной и групповой мыследеятельности формируются способы взаимодействия, мышления, оценки и рефлексии, активизирующие процесс развития и саморазвития личностного потенциала каждого участника. Коллективные формы работы позволяют нейтрализовать негативные проявления, препятствующие достижению общего результата, вырабатывают ценности, значимые для дальнейшего процесса самоактуализации и саморазвития.

Игровые технологии позволяют раскрыть и продиагностировать индивидуальные возможности личности в совместной деятельности, обеспечивая высокую мотивацию и эмоциональную насыщенность процесса обучения. В деловой игре формируется осознание принадлежности ее участников к общему делу, критическое мышление при коллективном обсуждении вопросов, воспитывается уважительное отношение к мнению других участников игры, развивается логика и речевой этикет. Игровой метод, обеспечивая наглядно-образное восприятие и осмысление реалий образовательного процесса, создает условия для развития личностного потенциала, стимулируя проявление нравственных представлений и чувств, мотивов поведения, которые лежат в основе проявления деятельно-волевых личностных качеств. Так, учебно-деловая игра «Модель личности учителя», имитируя определенную педагогическую ситуацию, создание портрета идеального учителя, позволяет не только образно представить модель специалиста в действии через разыгрывание ролей, но и стимулирует интерес к будущей профессии, как социально-ценному виду деятельности, активизируя процессы самооценивания и самосовершенствования. Коллективное обсуждение, выделение и обоснование сущностных характеристик

профессионально-педагогической компетентности способствует развитию аналитических и коммуникативных способностей. Занятие-практикум, организованное в методике квеста, приключенческой игры, требующей от участников при прохождении маршрута демонстрации интеллектуальных возможностей и организационно-волевых качеств, способствует формированию умений эффективно выполнять ориентировочные, исполнительские, общеучебные действия, актуализируя и развивая личностный потенциал студентов. Узловыми пунктами маршрута являются несколько станций: «Техника организации времени», «Гигиена умственного труда», «Методы учения», «Поиск информации». Содержательную канву игры образуют разнообразные задания теоретико-практической направленности (составление режима дня, работа со словарями и справочниками, аналитическая обработка текста, работа с каталогами, подготовка докладов и др.). Личностные ресурсы активизируются посредством включения личности в систему учебно-познавательных действий и отношений. Это сопровождается поиском личностью оптимальных способов перевода индивидуальных возможностей в реальную образовательную практику, овладением и личностным принятием норм и форм учебно-познавательной деятельности. За счет активизации способов организации учебно-познавательной деятельности происходит повышение интеллектуального, познавательного потенциала. Важную роль в формировании мотивационной основы развития личностного потенциала играют театрализованные (ролевые) игры. В игровых условиях ролевое перевоплощение становится средством осмысления, оценки, изменения отношения к себе. При этом установки, формируемые в игре, закрепляются в дальнейшем и становятся устойчивыми личностными характеристиками. Игра-инсценировка «Путешествие по образовательному процессу вуза» позволяет через ролевое исполнение основных форм обучения в вузе, сформировать знания об особенностях вузовского обучения, выработать личностно-значимое к ним отношение, определить стратегию поведения в процессе профессиональной подготовки. Изготовление и использование элементов театральной атрибутики (костю-

мы, декорации) позволяют осуществить передачу дидактической информации в различной форме, являясь не только средством иллюстрации фактов образовательного процесса, но и источником развития творческих способностей участников игры. Известно, что динамика включенности личности в деятельность определяется рефлексивно-оценочным отношением человека к действиям. Показателем развития рефлексивных способностей является готовность к внутренней содержательной оценке своей деятельности. Самооценка является важным видом оценочных способностей и понимается как отношение человека к своим возможностям, личностным качествам. Рефлексивно-оценочные умения позволяют определить, какой вид деятельности наилучшим образом способствует раскрытию личностного потенциала, понять какие внутренние особенности личности являются препятствием для самореализации в образовательном процессе, сформулировать рекомендации по дальнейшему самосовершенствованию. Диагностический практикум «Я и образовательный процесс вуза» предполагает выявление и оценку студентами индивидуальных возможностей. При этом развиваются аналитические и проективно-конструктивные умения на основе рефлексивной деятельности. Участникам практикума предлагается ответить на вопрос, «Какой я студент», распределив характеристики с положительной оценкой в левый столбик, а в правый – отрицательные характеристики. Организуется взаимооценка положительных и отрицательных качеств. Сопоставление полученных результатов происходит в виде размышления о том, что необходимо изменить в себе, чтобы развиваться в горизонте успешности. Уровень сформированности личностных качеств выявляется с использованием специально разработанных тестов и анкет. Обсуждение возникающих в процессе обучения трудностей позволяет понять, какие внутренние особенности личности являются препятствием для самореализации и наметить программу по устранению выявленных дефицитов.

Целенаправленное, систематическое использование нами методов активного и интерактивного обучения, активизируя субъектную позицию студента, способствует

развитию их личностного потенциала, что ярко проявляется в ходе выполнения ими творческих заданий. Так, например, традиционными стали проведения творческой части зачетов и экзаменов, когда старшекурсники разрабатывают и проводят для студентов младших курсов коллективные творческие дела различной направленности («Колесо истории», «Педагогика в лицах», «Педагогический капустник», «Коллекция пестрых дел», «Великая дидактика» и другие).

В итоге, актуализация ценностно-мотивационной сферы личности, развитие рефлексивно-оценочных умений в процессе целенаправленно организованной исполнительской, творческой, информационно-аналитической, организационно-управленческой учебно-познавательной деятельности способствуют выработке ценностного отношения студентов к личным возможностям и качествам, формирует потребность в активных, ответственных, творческих действиях, готовность к внутренним изменениям, стимулируют личностный потенциал студентов.

Библиографический список

1. Адольф В. А., Степанова И. Ю. Профессиональный потенциал педагога как фактор обновления образования // Образование и социализация личности в современном обществе: материалы VII Международной научной конференции. – Красноярск, 2011. – Т. 2. – С. 3–8.
2. Адольф В. А., Ильина Н. Ф. Профессиональное становление педагога: сущность процесса и инновационная модель // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – №10. – С. 25–32.
3. Адольф В. А., Степанова И. Ю. Проблемы подготовки будущего учителя в информационном обществе // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск, 2010. – № 1. – С. 378–386.
4. Деркач А. А. Акмеологические резервы развития творческого потенциала личности. – М.: Флинта, 2001. – 167 с.
5. Пилипчевская Н. В., Адольф В. А. Социально-педагогическая адаптация студентов в вузе // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – №2. – С. 134–141.
6. Профессионально-культурное становление студента в образовательном процессе: монография / Отв. ред. В. В. Игнатова, О. А. Шушерина. – Томск: Изд-во Томского ун-та, 2005. – 264 с.
7. Личностный потенциал: структура и динамика / Под ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – 679 с.

*Гилязова Ирина Борисовна**Кандидат педагогических наук, доцент кафедры химии и методики преподавания химии Омского государственного педагогического университета, irin.ter@mail.ru, Омск*

МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ И ОЦЕНИВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ХИМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

В статье рассмотрены функции самостоятельной работы (обучающая, воспитательная, развивающая, профессиональной направленности). Проанализирована специфика организации и оценивания самостоятельной работы студентов младших и старших курсов на примере изучения химических дисциплин. Из опыта работы сформулированы методические рекомендации по организации самостоятельной работы студентов вуза.

Ключевые слова: организация, оценивание, план, функции самостоятельной работы, методика обучения химии в вузе.


*Gilyazova Irina Borisovna**Candidate of pedagogical sciences, assistant professor of chemistry and MPH Omsk State Pedagogical University, irin.ter@mail.ru, Omsk*

THE TECHNIQUE OF ORGANIZATION AND ESTIMATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS OF HIGH SCHOOL ON AN EXAMPLE OF STUDYING CHEMICAL DISCIPLINES

In the article functions of independent work (training, educational, developing, professional orientation) are considered. The specificity of the organization and estimation of independent work of junior and senior students on an example of studying of chemical disciplines is analysed. From experience methodical recommendations about the organization of independent work are formulated.

Keywords: organization, estimation, plan, functions of independent work, technique of training of chemistry in High School.

Одной из важнейших проблем, стоящих перед высшей школой, является повышение качества подготовки специалистов, формирование творческой личности, способной к саморазвитию, самообразованию, инновационной деятельности. Исходя из требований к специалистам высшей квалификации, где большой удельный вес отводится умению самостоятельно ориентироваться в стремительном потоке информации и необходимости постоянного профессионального роста и самосовершенствования, имеется тенденция к возрастанию объема самостоятельной работы. Тенденцией развития Российского образования в высшей школе является увеличение часов на самостоятельную работу студентов при уменьшении аудиторной нагрузки. Согласно стандартам третьего поколения до 70% нагрузки отводится на самостоятельную работу.

Многими методистами предложены рекомендации по проведению самостоятельной работы в школе. Но проблема организации самостоятельной работы студентов вуза не получила достаточной разработки в методике обучения химии, особенно с учетом профессиональной подготовки, что и определило актуальность нашего исследования: не проработаны вопросы оценивания самостоятельной работы, часто даётся задание изучить теорию, составить конспект и оценивается наличие работы, но не её качество. Организация самостоятельной работы в высшей школе необходима для овладения фундаментальными знаниями, профессиональными умениями и навыками, опытом творческой, исследовательской работы. Исходя из анализа определений [1–3; 5], под самостоятельной работой студентов следует понимать разнообразные виды ин-

индивидуальной, групповой познавательной деятельности студентов на занятиях или во внеаудиторное время без непосредственного руководства, но под наблюдением преподавателя. В высшей школе к традиционным функциям самостоятельной работы (обучающей, воспитательной и развивающей) прибавляется функция профессиональной подготовки [5; 7]. Поэтому выделим функции самостоятельной работы в высшей школе:

1) *обучающая* (самостоятельная работа формирует и обеспечивает самостоятельное овладение знаниями и умениями, их усвоение, углубление и закрепление и др.);

2) *воспитательная* (самостоятельная работа прививает культуру умственного труда, целеустремлённость, ответственность и др.);

3) *развивающая* (самостоятельная работа способствует формированию познавательных способностей, наблюдательности, развитию интеллектуальных умений, творческого мышления и др.);

4) *профессиональная подготовка* (специфична с учётом формирования знаний, компетентностей и качеств, значимых для будущей профессии).

В зависимости от специфики вуза и будущей специальности, одно и то же качество, может быть частью либо общей, либо профессиональной подготовки, значимой для профессионального становления личности обучающегося. Например, ораторские и коммуникативные умения, будут профессионально значимыми для подготовки педагогических специальностей, но не являются таковыми в подготовке инженеров, медиков, бухгалтеров и др. Выделение профессионально значимых качеств, компетенций – важный этап планирования и организации самостоятельной работы в образовательном процессе вуза [1].

Методисты и педагоги выделяют три основные формы организации самостоятельной работы: индивидуальную, фронтальную, групповую [2; 3]. Рекомендуется комплексное использование различных форм и видов самостоятельной работы. Кроме того, необходимо учитывать год обучения, с постепенным повышением доли самостоятельности и объёма самостоятельной работы [6]. Например, в педагогическом вузе при изучении курса общей химии самостоятельная работа направлена на формирование

целостной химической картины природы, общее интеллектуальное развитие, развитие умения работать с источниками информации и приучение к регулярному, систематическому выполнению самостоятельной работы, для того, чтобы первая сессия не закончилась неудачей. Как показывает опыт, на 1 курсе важна чёткая организация самостоятельной работы и регулярность проверки. Пространственное задание «изучить тему, сделать конспект теории» вызывает затруднения и у студентов, и у преподавателей при её оценке.

Приведём пример организации самостоятельной работы на курсе общей химии, изучаемом первокурсниками естественнонаучного направления. Самостоятельная работа на данном курсе направлена на формирование химической картины природы у обучающихся, формирование базовых понятий, законов, теорий, раскрытие значения химии в промышленности, быту, питании, охране здоровья, медицине и др.

Студентам было предложено выполнить задания по учебным темам:

1 семестр.

1. Основные понятия и законы химии.
2. Основы теории строения вещества.
3. Основы теории химических процессов.

2 семестр.

1. Растворы. Растворимость.
2. Способы выражения концентрации.
3. Теория электролитической диссоциации.
4. Реакции в растворах электролитов. Произведение растворимости.
5. Ионное произведение воды. Водородный показатель. Гидролиз солей.
6. Окислительно-восстановительные реакции.
7. Электрохимические процессы. Электролиз.
8. Комплексные соединения.
9. Коллоидные растворы.

Пользуясь литературой, студентам предлагалось: дать определения понятиям, сформулировать законы, назвать их авторов, привести примеры веществ, уравнений реакции, написать формулы, заполнить таблицу, иллюстрировать схему примерами и др. Пример карточки самостоятельной работы в теме «**Теория электролитической диссоциации**»:

1. Сформулируйте основные положения ТЭД, назовите её автора.

2. Дайте определения понятиям: *электролит, степень диссоциации, сила электролитов, константа диссоциации, степень диссоциации*

3. Сформулируйте закон разбавления Оствальда

4. Охарактеризуйте с точки зрения ТЭД: *кислоты, основания, соли*

5. Заполните таблицу

Классификация электролитов

Электролиты	Степень диссоциации	Примеры веществ
Сильные	Больше ...	
Слабые	Меньше...	
Средние	От... до ...	

Пример темы «**Окислительно-восстановительные реакции**»:

1. Дайте определения понятиям: *ОВ-реакции, окисление, восстановление, окислитель, восстановитель*

2. Охарактеризуйте важнейшие *окислители и восстановители*

3. Назовите 3 типа ОВ-реакций, приведите по 1 примеру реакции каждого типа, напишите уравнения

4. Приведите примеры ОВ-реакций, встречающихся в природе и практической деятельности человека (фотосинтез, горение природного газа, получение металлов из руд и др.)

Студенты в конце занятия получали задания и на следующем занятии сдавали заполненные карточки для самостоятельной работы. Обучение на данном курсе проводится по модульно-рейтинговой технологии и данный вид работы оценивался в 10 баллов максимум, за несвоевременную сдачу – штраф «-3» балла. Результаты оценивания самостоятельной работы сводятся в таблицу 1.

Из таблицы 1 наглядно видно, кто из студентов работал регулярно и систематически, а кто нет, какая тема требует дополнительной проработки каждым студентом, можно рассчитать средний балл по каждой теме и всему курсу. Среднее значение по выполнению самостоятельной работы составило 7,8 баллов. Из 30 человек трое выполнили самостоятельную работу на «5», 21 человек – на «4», пять – на «3» и один – на «2». Процентное соотношение оценок представлено на диаграмме 1.

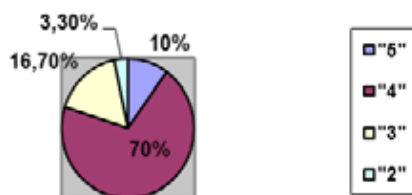


Диаграмма 1. Соотношение качества выполнения самостоятельной работы по курсу общей химии

Предложенная методика организации и оценивания самостоятельной работы удобна, так как предусматривает четкую и своевременную оценку самостоятельной работы по каждой изученной теме и всего курса в целом. Воспитательное значение самостоятельной работы в развитии ответственности, трудолюбия, умения планировать и проектировать результаты своей деятельности, в расширении кругозора, в ходе такой работы развиваются интеллектуальные умения студентов (анализировать, сравнивать, обобщать, классифицировать, систематизировать и др.), что позволяет подготовиться к каждому занятию, к итоговому тестированию и экзамену. Такая работа способствует формированию у студентов компонентов химической картины природы: (базовых понятий, законов, теорий), интеллектуальных и мировоззренческих составляющих [4].

Для студентов старших курсов методика организации самостоятельной работы отличается большей сложностью, более высоким уровнем самостоятельности, направленностью на формирование профессионально значимых качеств. В педагогическом вузе профессионально значимыми являются *умения*: анализировать, структурировать, наглядно представлять изученный материал, коммуникативные, выступления перед аудиторией, подбирать и разрабатывать презентации, контрольные, тестовые задания и др.

Приведём пример организации самостоятельной работы на курсе «Химия и окружающая среда». В качестве самостоятельной работы студентам предлагалось проработать содержание темы и разработать и представить презентацию. В данном курсе были выделены три темы: Химия атмосферы, Химия гидросферы, Химия литосферы, внутри которых представлены разделы: Состав,

**Результаты выполнения самостоятельной работы по общей химии
на 1 курсе направления ЕНО (2 семестр, 2011 г.)**

№	Студ.	Тема									Сумма баллов	Среднее значение	Оценка
		1	2	3	4	5	6	7	8	9			
1	В. М.	10	10	8	6	8	8	9	7	7	73	8,11	4
2	Г. Л.	10	9	8	7	8	8	10	10	9	79	8,77	4
3	З. М.	8	8	9	8	10	8	9	9	5	74	8,22	4
4	К. А.	9	8	8	8	7	7	10	7	10	74	8,22	4
5	К. Л.	10	8	8	6	10	8	9	7	9	75	8,33	4
6	К. А.	10	10	8	10	8	8	9	8	9	80	8,88	4
7	М. К.	10	7	8	10	8	0	9	10	10	72	8,00	4
8	Н. Р.	8	8	8	10	7	7	10	8	9	75	8,33	4
9	О. О.	10	10	9	10	8	7	10	9	5	78	8,66	4
10	О. И.	8	9	7	10	9	8	10	8	5	74	8,22	4
11	П. И.	9	9	8	6	9	7	10	8	5	71	7,88	4
12	П. Л.	10	8	8	7	9	8	8	7	7	72	8,00	4
13	П. Ю.	10	9	9	8	10	8	10	9	5	78	8,66	4
14	Ф. Н.	7	8	7	9	7	0	0	10	10	58	6,44	3
15	Ю. Ю.	9	8	8	0	7	7	8	10	5	62	6,88	3
16	А. Д.	9	10	0	7	7	7	7	8	8	63	7,00	3
17	В. Ж.	10	9	7	10	9	8	10	10	10	83	9,22	5
18	Г. С.	10	6	9	10	10	8	10	10	10	83	9,22	5
19	Д. К.	9	6	9	0	7	0	7	3	7	48	5,33	3
20	Ж. Р.	8	6	7	10	9	6	7	6	10	69	7,66	4
21	И. Ч.	8	7	6	7	7	8	9	7	10	69	7,66	4
22	М. К.	9	6	0	0	0	0	6	0	0	24	2,66	2
23	Н. О.	10	9	9	6	8	7	8	7	10	74	8,22	4
24	О. О.	7	7	9	7	7	0	7	3	8	55	6,11	3
25	П. А.	9	6	8	6	10	8	10	7	8	68	7,55	4
26	Р. М.	10	10	7	6	9	7	9	6	10	74	8,22	4
27	С. С.	8	5	8	9	10	7	8	10	10	75	8,33	4
28	С. Д.	10	5	10	9	10	10	8	10	10	82	9,11	5
29	Т. А.	10	10	7	10	9	7	7	7	7	74	8,22	4
30	Т. К.	8	5	8	9	7	7	8	9	10	71	7,88	4

Загрязнители, Способы очистки. Студенты 5-го курса химико-биологического факультета, специальность «химия» были распределены на 3 малые группы (творческие бригады) согласно основным темам. Внутри каждой бригады студенты самостоятельно распределялись на мини-группы. Каждый студент получал конкретное задание (индивидуальная работа), которое после обсуждалось в группе (групповая работа), а в итоге выносилось на дискуссию всей группы, при участии преподавателя.

Целесообразно предложить «План по организации самостоятельной работы студентов на курсе», который позволяет студентам более полно раскрыть основные вопросы предложенной темы, логически конструи-

ровать отобранный материал, сконцентрировать внимание на отдельных моментах, наглядно представить текстовую информацию.

Публичное выступление и защита своего тематического блока повышают эффективность самостоятельной работы и усиливают стремление к ее качественному выполнению. Занятия, при такой форме проведения, становятся более привлекательными. Студенты учатся отстаивать свою точку зрения, высказывать и аргументировать свое мнение участвовать в общих дискуссиях. Использование подобного подхода позволяет: изменить форму подачи материала и отступить от тандема «лекция-практика»; реализовать интеллектуальные способности, создать условия для самовыражения студентов, оце-

нить степень подготовленности каждого студента по результатам представленной самостоятельной работы, повысить уровень профессиональной подготовки студентов, для того, чтобы они могли организовать и провести подобную работу в своей будущей профессиональной деятельности.

Важным этапом самостоятельной работы является ее оценивание, к которому были привлечены студенты, что вносит элемент соревновательности, позволяет использовать рейтинговую систему как активный метод контроля. Введение такого метода оценивания позволит студенту и преподавателю выступать в виде субъектов образовательной деятельности, т. е. являться сотрудниками (партнерами). После представления презентации, каждому студенту для оценки эффективности самостоятельной работы выступающей группы предлагалась «Карта оценивания самостоятельной работы», в которой по десятибалльной системе оценивались следующие показатели:

1. Информативность
2. Оформление
3. Методическая грамотность
4. Творчество

Результаты рейтинга позволили выявить лучшую группу студентов и лучшую индивидуальную самостоятельную работу. Элемент состязательности системы позволяет добиться более ритмичной работы студента в течение всего курса, а так же активизирует познавательную деятельность студентов путем стимулирования их творческой активности.

Так как самостоятельная работа направлена, прежде всего, на усвоение знаний курса «Химия и окружающая среда», для организации контроля за усвоением знаний, студентам также предлагалось самостоятельно разработать «Итоговый тестовый контроль знаний и умений студентов» по своему тематическому блоку. Умение разрабатывать контролирующие задания является частью профессиональной подготовки педагога. Тестирование отличается объективностью, экономит время преподавателя, освобождая его в значительной степени от рутинной работы, помогая выявить структуру знаний студентов и контролировать уровень усвоения материала, а так же позволяет прогнозировать темпы и результативность

обучения каждого студента в отдельности. В каждом блоке группами студентов было разработано 2 варианта по 15 заданий в каждом. По полученным результатам тестирования была построена диаграмма «Результаты итогового тестирования», наглядно показывающая эффективность проведения самостоятельной работы студентами на данном курсе. Студенты справились с заданиями тестирования и показали довольно высокие результаты, что позволило нам сделать заключение о высокой эффективности такой организации самостоятельной работы и необходимости включения ее в разработку подобных курсов.

В конце изучения дисциплины, студентам было предложена анкета, содержащая задание выбрать из списка наиболее значимые качества, которые сформировались у студентов в ходе выполнения самостоятельной работы. Результаты представлены на диаграмме 2.

Из диаграммы видно, что наиболее значимыми качествами, формируемыми в ходе такой работы, студентами были названы:

- развитие методической грамотности (20%);
- умение обрабатывать, структурировать и представлять материал (18%);
- совершенствование ораторского искусства, навыков публичного выступления (15%).

Эти качества способствуют повышению уровня профессионально-педагогической подготовки студентов.

Из опыта работы, сформулируем *следующие методические рекомендации по организации самостоятельной работы в вузе:*

1. При организации самостоятельной работы необходима реализация обучающей, воспитательной, развивающей и функции профессиональной подготовки, с учётом специфики вуза, специальности.
2. Необходимо учитывать специфику организации самостоятельной работы для студентов младших и старших курсов.
3. Приветствуется сочетание групповой, индивидуальной и фронтальной форм самостоятельной работы, использование их в диалектическом единстве.
4. Для чёткости проведения самостоятельной работы необходимо обязательное ознакомление студентов с планом организации

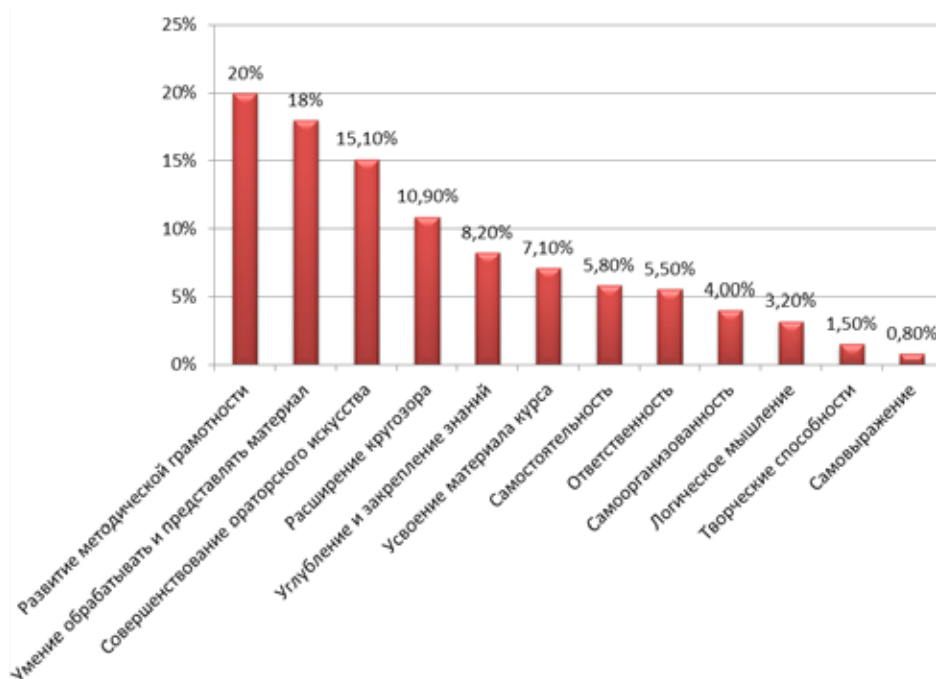


Диаграмма 2. Качества, формируемые в ходе самостоятельной работы, по результатам анкетирования студентов

самостоятельной работы в ходе изучения определённого вузовского курса, дисциплины.

5. Необходимо не просто формальное выполнение определённых видов работы, а применение методик оценивания результатов самостоятельной работы студентов. На старших курсах можно привлекать к оцениванию самостоятельной работы студентов. Студенты должны быть ознакомлены с результатами оценки самостоятельной работы для анализа и планирования своей деятельности. Методика оценивания должна быть простой, объективной, удобной, менее «трудозатратной» для преподавателя.

6. При изучении курсов химии самостоятельная работа должна быть направлена на формирование целостной современной химической картины природы как части естественнонаучного, экологического мировоззрения.

Библиографический список

1. **Афанасьева Г. Н., Мелешкова Г. И.** Структура управляющей деятельности преподавателя в организации СРС // Использование в учебном процессе высшей школы методов активного обучения: сборник материалов научной конференции. – СПб.: ПИТЕР, 2000. – С. 73–78.

2. **Бабанский Ю. К.** Рациональная организация учебной деятельности. – М.: Знание, 1991. – 96 с.

3. **Гарунов М. Г., Пидкасистый П. И.** Психолого-педагогический справочник преподавателя высшей школы. – М., 1999. – 353 с.

4. **Гилязова И. Б.** Организация и оценивание самостоятельной работы студентов вуза на примере изучения курса общей химии // Мировоззренческие аспекты химического образования. Проблемы построения содержания химического знания: Материалы межрегиональной науч.-практ. конф. – Омск: изд-во ООО «ИТЦ», 2011. – С. 14–17.

5. **Ковалевский И. П.** Организация самостоятельной работы студента // Высшее образование в России. – 2000. – №1. – С. 114–115.

6. Самоорганизация студентов первого курса: учеб. пособие / П. Е. Рыженков, Е. В. Марусова, Л. М. Хаславская и др.; отв. ред. П. Е. Рыженков. – Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та, 1990. – 118 с.

7. **Вербицкий А., Попов Ю., Подлеснов В., Андросюк Е.** Самостоятельная работа студентов: проблемы и опыт // Высш. образование в России. – 1995. – № 2. – С. 137–145.

Жукова Анна Михайловна

Аспирант Уральского государственного педагогического университета, преподаватель кафедры теории музыки и музыкального образования Тюменской государственной академии культуры, искусств и социальных технологий, anya_2112@mail.ru, Тюмень

ДИАГНОСТИКА УРОВНЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ МУЗЫКАЛЬНО-ПОСТАНОВОЧНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ РЕЖИССЕРОВ ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ И ПРАЗДНИКОВ

В статье рассмотрены критерии, показатели и уровни сформированности музыкально-постановочных компетенций. Детально описаны диагностические задания, раскрыты их содержание и технология оценки результатов.

Ключевые слова: Компетентностный подход, музыкально-постановочные компетенции, музыкальное решение, театрализованное представление, синтонность.

Zhukova Anna Mikhailovna

Post-graduate student of the Ural state pedagogical university, the department of the theory of music and music education teacher of the Tyumen state academy of culture, arts and social technologies, anya_2112@mail.ru, Tyumen

DIAGNOSTICS OF THE LEVELS OF DEVELOPMENT OF MUSICAL-PRODUCTION COMPETENCIES OF FUTURE DIRECTORS OF THEATRICAL PERFORMANCES AND HOLIDAYS

The article considers criteria, indicators and levels of development of musical-production competencies. Diagnostic tasks are described in detail, their content and results evaluation technology are provided.

Keywords: The competence approach, the musical-productive competences, the musical conclusion, the dramatized presentation, the syntony.

Переход на новые образовательные стандарты в сфере высшего профессионального образования обусловил потребность более детального изучения профессиональных компетенций бакалавров, в том числе обучающихся по направлению подготовки 071400 «Режиссура театрализованных представлений и праздников». В федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по данному направлению подготовки определены три области преломления профессиональных компетенций: режиссерско-постановочная, организационно-управленческая, художественно-просветительская. В содержании профессиональных компетенций четко прослеживается необходимость в овладении студентами знаний, умений и формировании у них ценностей и мотивов в области музыкального искусства наряду с другими выразительными средствами

режиссуры. Это определено весомым положением музыкального искусства в драматургии театрализованного представления. В связи с этим в рамках данных компетенций, на основе изучения ключевых понятий компетентностного подхода, были выделены музыкально-постановочные компетенции, определены их виды и содержание. Под музыкально-постановочными компетенциями понимается интегративная совокупность качеств (знания, умения, готовность, способности, мотивы, убеждения и ценности) будущего режиссера в области музыкального искусства, необходимых для адекватной реализации постановочного замысла средствами музыки и обеспечивающих выполнение музыкально-постановочной деятельности на высоком художественном уровне. Видами музыкально-постановочных компетенций стали: музыкально-теоретическая, практико-постановочная, социально-ценностная.

Теоретическое осмысление содержания и видов музыкально-постановочной компетенции актуализирует необходимость поиска и построения эффективной методики их формирования. Оценить эффективность методики возможно лишь при наличии исходных и итоговых показателей сформированности музыкально-постановочных компетенций у будущих режиссеров театрализованных представлений и праздников. В связи с этим требуется разработка критериев, показателей музыкально-постановочных компетенций и диагностических методик выявления уровня сформированности каждой из них, которые и будут рассмотрены в данной статье.

Музыкально-постановочные компетенции являются основой проявления музыкально-постановочной компетентности студентов в их профессиональной деятельности. В структуре компетентности большинство исследователей выделяют следующие компоненты: когнитивный (знания), операциональный (способы деятельности и готовность к осуществлению деятельности) и аксиологический (наличие определенных ценностей) (И. А. Зимняя [3], Н. Л. Гончарова [2]).

Таким образом, в структуре компетентности и компетенций должны быть отражены следующие моменты – знания, умения, навыки, мотивы, ценностные убеждения, творческая инициативность и оценочные суждения.

Данные компоненты полностью отражены в музыкально-постановочных компетенциях. Все это дает основание предположить, что *музыкально-теоретическая компетенция*, реализует собой когнитивный компонент музыкально-постановочных компетенций и отражает необходимые для ее актуализации знания, потребность в самообразовании. *Практико-постановочная компетенция*, реализуя операционно-поведенческий компонент, характеризует уровень сформированности умений в области музыкальной режиссуры и способность к их творческому преломлению. *Социально-ценностная компетенция*, соотносимая с аксиологическим компонентом, отражает отношение и интерес к процессу, содержанию и результату музыкально-постановочной работы и к музыкальному искусству в целом.

Таким образом, возможны следующие компоненты музыкально-постановочной компетенции: музыкально-теоретический компонент,

практико-постановочный, социально-ценностный компонент. Компоненты музыкально-постановочных компетенций в свою очередь могут выступать и в качестве критериев. Каждый критерий определяется рядом показателей. Показателями музыкально-теоретической компетенции, исходя из её содержания, являются знания о музыке и музыкальный вкус. Практико-постановочная компетенция определяется такими показателями как музыкально-режиссерские умения и творческая инициативность. Социально-ценностная компетенция проявляется в мотивах и убеждениях в области музыки и оценочных суждениях о своей музыкально-постановочной работе.

Сформированность каждой из компетенций может быть оценена на основе выделения четырех уровней, каждый из которых выражен в баллах: высокий уровень – 3 балла; средний уровень – 2 балла; относительно низкий уровень – 1 балл; низкий уровень – 0 баллов. Общий уровень исходной сформированности той или иной компетенции режиссеров театрализованных представлений и праздников определяется из совокупности баллов по двум её показателям. Высокий уровень соответствует 5–6 баллам, средний уровень – 3–4 баллам, относительно низкий 1–2 баллам и низкий – 0 баллов.

С целью разработки заданий, направленных на выявление сформированности музыкально-постановочных компетенций, были рассмотрены диагностирующие и формирующие методики различных аспектов музыкальной и театральной образованности детей и юношества следующих авторов: В. П. Анисимов [1], Л. П. Маслова [4], В. И. Петрушин [7], Е. М. Торшилова [10], Л. В. Школяр [6], Е. Ф. Шангина [11] и другие. Были отобраны диагностические задания в их оригинальном варианте, отвечающие задачам исследования, и разработаны новые с опорой на существующий опыт и технологии. Таким образом, показатели музыкально-теоретической компетенции можно измерить при помощи следующих методов исследования: *знания о музыке* – тест «Что я знаю о музыке»; *музыкальный вкус* – тест «Профессиональная фонотека режиссёра театрализованных представлений и праздников». Показатели музыкально-постановочной компетенции исследуются при помощи следующих диа-

гностических заданий: *музыкально-режиссёрские умения* – творческое задание «Моя музыкальная характеристика»; *творческая инициативность* – творческое задание «Музыкальный фрагмент» (Е. Ф. Шангина). Социально-ценностная компетенция может быть изучена на основе результатов, полученных при выполнении студентами следующих заданий: *мотивы и убеждения в области музыки* – диагностическое задание «Дискуссия о музыкальных предпочтениях» (В. П. Анисимов); *оценочные суждения о своей музыкально-постановочной работе* – анкета на выявление оценочных суждений.

Обратимся к более детальному описанию перечисленных диагностических методик и заданий.

Тест «*Что я знаю о музыке?*» направлен на выявление знаний студентов в области музыкального искусства и их осведомленности об основных средствах музыкальной выразительности, музыкальных стилях, жанрах, инструментах, типах музыкального творчества, композиторах и исполнителях музыки, а также о некоторых аспектах взаимодействия музыки и театрализованного представления. Тестовое задание состоит из 20 вопросов. В него включены задания, составленные в двух формах: с выбором ответа (12 вопросов) и на установление соответствия (8 вопросов). Задания с выбором ответа оцениваются в 1 балл, задания на установление соответствия в 2 балла, максимально возможное количество баллов – 28. Таким образом, знания студента о музыке считаются сформированными на высоком уровне, если им набрано от 25 до 28 баллов; на среднем уровне при набранных баллах от 19 до 24; на относительно низком уровне при набранных баллах от 11 до 18; на низком уровне при набранных баллах от 8 до 10 и ниже.

Тест «*Профессиональная фонотека режиссера театрализованных представлений и праздников*» дает возможность изучить вкусовые предпочтения студентов в области музыкального искусства. Предложенное тестовое задание является адаптированной к описываемому диагностическому исследованию моделью разнообразных исследовательских методик и заданий, направленных на изучение музыкальных вкусов. Среди них особо необходимо отметить: тест «Музыкальный магазин» В. П. Анисимова,

методики диагностики музыкальной культуры школьников Л. В. Школяр: «Музыка для домашней фонотеки» и «Музыкальная программа для друзей», методики изучения и развития музыкальных вкусов учащихся старших классов общеобразовательной школы В. И. Петрушина: «Диско-КВН»; «Убеди несознательного»; «Музыка и я»; «Музыкально-ролевой ринг»; «Познай себя», опыт системного педагогического наблюдения за музыкальным вкусом учащихся и его эволюцией в процессе обучения А. А. Иванова (учителя музыки г. Санкт-Петербург). Тестовое задание представляет собой проблемную ситуацию, которую студенту необходимо обдумать и решить. Также в тесте содержится список музыкальных произведений. Будущему специалисту в области постановки театрализованных представлений и праздников предлагается из перечисленных музыкальных произведений выбрать те, которые, на его взгляд, должны обязательно присутствовать в профессиональной фонотеке режиссера театрализованных представлений и праздников. В списке произведений представлена музыка всех типов музыкального творчества (фольклор, классика, эстрада), а также отдельно выделена духовная музыка и музыка современных развлекательных направлений. Критерии оценки таковы: высокий уровень развития музыкальных вкусов будет характеризоваться выбором всех предложенных направлений музыки с предпочтением высокохудожественной музыки (как классической, так и эстрадной) – 3 балла; средний уровень будет характеризоваться выбором 4–5 направлений музыки – 2 балла; относительно низкий уровень характеризуется выбором 2–3 направлений музыки с тенденцией к развлекательности – 1 балл; низкий уровень – выбором лишь современной развлекательной музыки – 0 баллов.

Творческое задание «*Моя музыкальная характеристика*» направлено на изучение музыкально-режиссерских умений. Предложенное задание является инвариантом задания «Какая ты музыка? Как ты звучишь?» Л. П. Масловой [4, с. 63], адаптированного к целевым установкам описываемой диагностики. Студенту предлагается выбрать музыкальную миниатюру (фрагмент крупного музыкального сочинения), который бы в полной мере мог выразить его внутренний

мир, характер. Далее музыкальные фрагменты, подготовленные студентами, передаются педагогу, который на групповом занятии предлагает прослушать эти музыкальные фрагменты, без оглашения, кому принадлежит их выбор. Задача однокурсников угадать зашифрованный персонаж, которым в данном случае выступает студент их группы, на основе установления внутренних связей между содержанием музыки и характером и образом студента. В этом задании студент демонстрирует навыки осознанного восприятия музыки, понимания её содержания и соотношения предлагаемого образа со своим внутренним состоянием. Умение находить музыкальное выражение образа и характера персонажа театрализованного представления очень важно для будущего режиссера. Задание «Моя музыкальная характеристика» демонстрирует интуитивную способность студента к данному виду режиссерской деятельности. Это задание является первичным и наиболее простым в выполнении из заданий такого рода, так как им нужно найти «синтонность» образу человека, который им знаком в большей мере, то есть самому себе. Еще одним положительным моментом данного задания является его двухплановость. Во-первых, студентам необходимо найти музыкальное произведение, соотносимое со своими личными представлениями о себе. Во-вторых, соотнести образное содержание музыкальных произведений со своими однокурсниками и угадать их принадлежность. В процессе выполнения второй части этого задания в аудитории, традиционно, активизируется обсуждение музыкальных ассоциаций и характеров студентов, которые иллюстрируют те или иные произведения музыкального искусства. Довольно часто личные представления человека о себе не совпадают с мнением группы о нем. Студенты предлагают свои музыкальные характеристики того или иного однокурсника. Данное задание заставляет студентов взглянуть во внутренние мироощущения друг друга, учит более внимательному считыванию информации о человеке, пониманию психологии душевных проявлений – тому, что является первостепенным в деятельности режиссера. При этом данное задание подводит студентов к осознанию того, что музыка обладает неиссякаемым потенциалом и возможно-

стями в характеристике внутреннего облика того или иного персонажа, действия, чувств, чем обогащает театрализованное представление. Выполнение данного задания вызывает у студентов активный и живой интерес. Опишем требования к оценке результатов выполнения задания. Высокий уровень развития музыкально-режиссерских умений будет характеризоваться осознанным подходом к выполнению задания, соответствием выбранного музыкального фрагмента и реализуемого им образа – 3 балла. Средний уровень проявится в заинтересованном отношении к выполнению задания и присутствии неточностей в его исполнении в связи с несформированным навыком музыкального режиссерского анализа произведений музыкального искусства – 2 балла. Относительно низкий уровень характеризуется ориентировкой на внемузыкальные ассоциации при выполнении задания – 1 балл. Низкий уровень связан с необдуманностью предложенного решения и неподготовленностью задания – 0 баллов.

Диагностическое задание «Музыкальный фрагмент» (Е. Ф. Шангина) связано с прослушиванием заданного музыкального фрагмента и выражением возникших ассоциаций в любом удобном для студента варианте: сценическом этюде; рисунке; коротком сюжетном рассказе. Предполагается, что данное задание открытого типа, не ставящего студента в те или иные рамки, наиболее просто в решении. Оно является аналогичным тем заданиям, которые студенты выполняют на вступительном творческом конкурсе. Каждый студент направления подготовки «Режиссура театрализованных представлений и праздников» имеет определенную творческую наклонность, в которой проявляет себя наиболее успешно: фотодело, цирковое искусство, вокал, хореография, живопись. Данное задание дает возможность выразить музыкальные ассоциации через любой вид творческой деятельности. Оценка результатов происходит по следующим критериям. Высокий уровень творческой инициативности будет характеризоваться интересом к выполнению задания и самостоятельным поиском его адекватного решения – 3 балла. Средний уровень проявляется в заинтересованности при выполнении задания, но неспособности предложить самосто-

ательное творческое решение и потребности в образце – 2 балла. Относительно низкий уровень характеризуется решением творческого задания по алгоритму, предложенному педагогом – 1 балл. Низкий уровень характеризуется выполнением задания совместно с педагогом – 0 баллов.

Диагностическая методика В. П. Анисимова, которую условно можно озаглавить *«Дискуссия о музыкальных предпочтениях»* направлена на получение сведений о мотивах обращения студентов к музыке, оценить их убеждения и ценностные ориентации в этой области. Выбор этой методики обусловлен тем, что её целевые ориентиры связаны с выявлением требуемого для данного исследования показателя. По словам В. П. Анисимова данная методика представляет собой «систему задач на выявление личностного смысла, особенностей осознаваемых индивидом мотивов в общении с музыкой. Мотивационная направленность музыкальных вкусов, ориентаций, убеждений определяется склонностью реципиента рассматривать музыку либо только как повод для развлечения, отдыха, либо как средство, с помощью которого можно удовлетворять свои познавательные потребности» [1, с. 98]. Данное задание выполняется в письменной форме. Текст заданий, вопросы, варианты ответов и технология обработки результатов используются в исследовании без изменений в авторском варианте В. П. Анисимова. На их основе был составлен диагностический бланк, который включает краткие сведения о студенте, инструкцию к заданию и само задание, состоящее из пяти текстов, в которых описываются фрагменты дискуссии студентов, размышляющих о роли музыкального искусства в жизни человека и общества и карточек вопросов и вариантов ответов. Реципиенту описывается ситуация и предлагается стать участником дискуссии, с которой он знакомится поэтапно и отвечает на вопросы после каждого фрагмента. Критерии оценки таковы. Высокий уровень сформированности мотивов и убеждений в области музыкального искусства будет характеризоваться следующей последовательностью ответов – нет (не знаю); нет (не знаю); да; нет; да – 3 балла. Средний уровень будет характеризовать следующая последовательность ответов – не знаю; не знаю; да; не знаю; да –

2 балла. Относительно низкий уровень проявляется в следующих последовательностях ответов – не знаю; не знаю; не знаю; да или не знаю; не знаю; да; да; не знаю – 1 балл. Низкий уровень находит свое отражение в ответах – да (не знаю); да (не знаю); нет; да; нет (не знаю) – 0 баллов.

Анкета на выявление оценочных суждений направлена на изучение оценочных суждений студентов-режиссеров в отношении собственной музыкально-постановочной работы. Сформированность данного показателя является весомым стимулом для совершенствования музыкально-постановочных компетенций и, как результат, для более профессионального уровня овладения музыкально-постановочной компетентностью. Анкета содержит вопросы о том: какими принципами руководствуется студент в подборе музыкального материала к своим режиссерским проектам; насколько детально планирует и прорабатывает музыкальное оформление (музыкальное решение); осознает ли потребность в совершенствовании своих умений в области музыкально-постановочной работы; эмоционально или рационально подходит к оценке своего творчества как в целом, так и в области музыкального решения режиссерских задач. Оценка результатов происходит путем анализа ответов студентов на перечисленные вопросы. Высокий уровень сформированности оценочных суждений будет характеризоваться ответами на вопросы, которые свидетельствуют о том, что музыкально-постановочная работа планируется, анализируется, студентом осознается потребность в углублении музыкально-режиссерских знаний и умений – 3 балла. Средний уровень соответствует ответам на вопросы, которые демонстрируют, что музыкально-постановочная работа проводится, но отсутствует готовность к самостоятельному поиску адекватного музыкального решения, требуется совместный с педагогом режиссерский анализ музыкальных произведений, при оценке результатов работы студент проявляет неуверенность – 2 балла. Относительно низкий уровень характеризуется ответами на вопросы, которые выявляют, что музыкально-постановочная работа проводится, но музыкальные номера направлены на удовлетворение музыкальных интересов зрительской аудитории, а не на решение

Результаты констатирующей и итоговой диагностики уровней сформированности музыкально-постановочных компетенций у будущих режиссеров театрализованных представлений и праздников

Виды музыкально-постановочных компетенций	Уровни сформированности компетенций (констатирующий этап)				Уровни сформированности компетенций (итоговый этап)			
	низкий	относительно низкий	средний	высокий	низкий	относительно низкий	средний	высокий
Социально-ценностная	47%	38%	12%	3%	6%	10%	28%	56%
Музыкально-теоретическая	13%	53%	26%	8%	3%	12%	36%	49%
Практико-постановочная	45%	34%	15%	6%	4%	13%	30%	53%

режиссерских задач, оценивается по реакциям зрителей, чаще как успешная – 1 балл. Низкий уровень свидетельствует о том, что работа по музыкальному оформлению не планируется, строится по принципу «случайности», при этом всегда оценивается самим автором как успешная – 0 баллов.

Описанное диагностическое исследование стало основой опытно-экспериментальной работы, которая была проведена на базе ФГОУ ВПО «Тюменская государственная академия культуры, искусств и социальных технологий». В исследовании приняли участие 88 студентов вторых курсов института музыки, театра и хореографии по направлению подготовки «Режиссура театрализованных представлений и праздников». Полученные результаты отражены в Таблице № 1.

Таким образом, используемые диагностические задания позволили определить уровни сформированности музыкально-постановочных компетенций у будущих режиссеров театрализованных представлений и праздников, на основе полученных данных скорректировать методику формирования данных компетенций и отследить её эффективность.

Библиографический список

1. **Анисимов В. П.** Диагностика музыкальных способностей детей: учеб. пособ. – М.: Гуманитарно-издательский центр ВЛАДОС, 2004. – 128 с.
2. **Гончарова Н. Л.** Категории «компетентность» и «компетенция» в современной образовательной парадигме // Сб. науч. тр. СевКавГТУ, Серия «Гуманитарные науки». – 2007. – №5. – С. 25–29.

3. **Зимняя И. А.** Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия: труды метод. семинара. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

4. **Маслова Л. П.** Педагогика искусства: теория и практика. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 1997. – 136 с.

5. Музыкальное образование в школе: учеб. пособ. для студ. муз. фак. и отд. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Школяр, В. А. Школяр, Е. Д. Критская [и др.]; науч. ред. Л. В. Школяр. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 232 с.

6. **Петрушин В. И.** Музыкальная психология: учеб. пособ. – 2-е изд. – М.: Академический проект; Трикста, 2008. – 400 с.

7. **Торшилова Е. М.** Тестовые задания на полимодальность эстетического восприятия // Искусство в школе. – 2008. – №3. – С. 4–6.

8. **Шангина Е. Ф.** Тренинг актерских и режиссерских способностей: метод. рекомендации для самостоятельных театральных коллективов. – Барнаул: Научно-методический центр народного творчества и культурно просветительной работы управления культуры Алтайского крайисполкома. – 1990. – 10 с.

Игнатьева Елена Юрьевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Новгородского государственного университета (НовГУ), iey1@yandex.ru, Великий Новгород

КОНЦЕПЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

В статье представлена концепция педагогического управления учебной деятельностью студентов в современном вузе: понятие, ведущие принципы, характеристики, технология, требования к преподавателю вуза.

Ключевые слова: педагогическое управление, учебная деятельность, студенты, преподаватель

Ignatieva Elena Yurievna

Candidate of pedagogical sciences, the associate professor of pedagogic department of Novgorod state university (NovSU), iey1@yandex.ru, Veliky Novgorod

A PEDAGOGICAL MANAGEMENT CONCEPT OF A STUDENTS EDUCATIONAL ACTIVITY AT MODERN UNIVERSITY

A pedagogical management concept of a students educational activity at modern university is presented in this article. The article discloses the concept, leading principles, characteristics, a technology and requirements to the teacher of a high school.

Keywords: pedagogical management, educational activity, students, teacher of high school.

В современном мире растущей сложности и системных вызовов социокультурной среды образовательные институты должны отвечать другим задачам, нежели в условиях индустриального общества, и формировать компетенции, необходимые для человека постиндустриальной реальности. Понятие компетентности неразрывно связано с профессионально-личностными качествами, мотивацией и ценностными установками, становление которых возможно в деятельности, имеющей для человека личностный смысл, интерес, значимость. Таким образом, учебная деятельность, в которой студент выступает ведомым, воспринимающим преподаваемое знание, не вписывается в контекст формирования компетентности. Позиция студента, в которой он проявляет самостоятельность, ответственность, инициативу, творчество, делает востребованными иные характеристики учебной деятельности, а значит, и иной характер педагогического управления ею.

Феномен учебной деятельности более изучен в контексте обучения школьников (Ю. К. Бабанский, П. Я. Гальперин, В. В. Да-

выдов, О. Б. Даутова, А. К. Маркова, Н. Ф. Талызина, Д. Б. Эльконин и др.). Для студентов вуза имеет смысл рассмотрение учебной деятельности как «особой формы учения, выступающего в качестве специального объекта организации (самоорганизации), управления (самоуправления), контроля (самоконтроля)» [1, с. 125]. Учебной деятельности студентов вуза как сложному феномену присуще:

- направленность на овладение содержанием образования путем решения учебных задач;
- формирование обобщенных знаний и способов действий;
- активность и мотивированность, побуждающие самосознание как рефлексивный акт регуляции деятельности, самоопределения, самоактуализации;
- влияние на изменение не только интеллектуальных, но и личностных характеристик ее субъектов;
- взаимодействие и межсубъектный взаимообмен деятельностью;
- продуктивность, проявляющаяся в структурированном и актуализованном зна-

нии, а также в новообразованиях психики и деятельности (в мотивационном, ценностном, смысловом планах) [1–5].

Педагогическое управление как междисциплинарная категория аккумулирует в себе сущность процесса управления в условиях педагогических систем. Общий смысл понятия «управление» можно свести к следующим ключевым признакам: препятствует процессам дезорганизации системы, обеспечивает ее целостность, динамическое равновесие со средой; в процессуальном рассмотрении включает функции планирования, мотивации, организации, координации, контроля; основывается на системе принципов, определяющих характер управления; сводится к осуществлению целенаправленных воздействий на процессы (социальные, психологические, педагогические и др.), способствуя оптимизации системы; связывает два объекта (субъекта) в деятельности – управляющий и управляемый.

Характер управления системой зависит от особенностей этой системы. Образовательный процесс вуза исследователи (В. П. Якунин, В. П. Симонов, Ю. А. Конаржевский, М. М. Поташник, В. П. Панасюк и др.) определяют как систему: *открытую* (существует постоянный обмен с внешним миром); *динамическую* (изменяется под воздействием внешнего окружения и внутренних факторов); *целевого управления* (в соответствии с целью образования); *рефлексивную* (отражает в себе явления внешнего мира, являясь своеобразным отображением общества); *социальную* (по субстанциональному признаку).

Образовательный процесс принято рассматривать как двустороннее единство двух подпроцессов – преподавания (деятельность преподавателя) и учения (деятельность обучающегося по присвоению образовательного знания, формированию индивидуального опыта), находящихся в различном соотношении и ориентированных на развитие обучающегося. *Управление учебной деятельностью студентов поддерживает взаимосвязь этих процессов для организации учебной деятельности.*

Гуманистический контекст современной образовательной парадигмы подразумевает управление в условиях многообразия: мотивов, установок, интересов и личностного опыта студентов, информации и знаний, тех-

нологий обучения, личностных и профессиональных предпочтений преподавателей. Соответственно, *педагогическое управление учебной деятельностью студентов* в таком понимании образовательного процесса вуза рассматривается как *система целенаправленного взаимодействия участников образовательного процесса* относительно содержания образования, в результате которого осуществляется согласование компонентов образовательного процесса с целью достижения результатов образования. В определении цели педагогического управления учебной деятельностью акцент переносится на развитие познавательной компетентности студентов, способствующей приобретению ими в процессе учебной деятельности профессиональной компетентности.

Стратегии изменений в образовательном процессе вуза под воздействием изменившегося социокультурного контекста, ориентирующие на нелинейность, интерактивность, персонификацию образовательного процесса, обусловили ведущие принципы педагогического управления учебной деятельностью студентов в современном вузе:

- *управление как поддержка и сопровождение*, позволяющее реализовать персонификацию через индивидуализацию образовательных траектории, маршрута и вовлечение студентов в осуществление собственной образовательной деятельности;

- *гибкость и ситуативность*, обеспечивающие системное согласование компонентов образовательной системы относительно результатов образования в условиях нелинейной модели образовательного процесса в вузе;

- *делегирование полномочий и ответственности студентам*, способствующее вовлечению студентов в со-управление их учебной деятельностью по всем системным характеристикам образовательного процесса.

Реализация *принципа управления как поддержки и сопровождения* потребовала теоретического моделирования специфических характеристик педагогического управления учебной деятельностью студентов:

- *ценностно-смысловая характеристика*: студент проявляет себя как личность, которая имеет свой опыт, выбирает свой путь, ищет смысл в том, что делает, и понимает, зачем он это делает; и тогда предметное зна-

ние становится осознанной личной ценностью;

– *ценностно-результативная*: педагогическое управление ориентировано не столько на предметный результат (как систематизированную совокупность знаний), а на развитие познавательной компетентности студентов, получившей *новое* содержание в современной социокультурной ситуации;

– *технологическая*: использование информационно-коммуникативных технологий и ресурсов информационной образовательной среды (коммуникации как дидактический ресурс); создание ситуаций, отличающихся многообразием, принуждающих студентов делать обоснованный выбор, вовлекающих студентов в *со-управление* образовательным процессом;

– *рефлексивная характеристика*: управление строится на результатах обратной связи, полученных при соотнесении *личностных и предметных целей и смыслов*, достигаемых в процессе познавательной деятельности.

Принцип гибкости и ситуативности педагогического управления учебной деятельностью студентов обеспечивает в процессе взаимодействия системное согласование компонентов образовательного процесса. Взаимодействие, как связывающая системная основа образовательного процесса, в современных условиях отличается разнообразием форм (непосредственное, опосредованное информационной средой) и множественностью планов (преподаватель – студент, студенты, преподаватели; студент – студенты, преподаватель, работодатели). Следовательно, неизбежны изменения в *организации взаимодействия* между участниками образовательного процесса (преподавателя и студентов), направленные на расширение их свободы и ответственности в осуществлении образовательной деятельности, на повышение нелинейности и вероятности образовательного процесса, но именно в процессе взаимодействия проявляется и поддерживается смысл учебной деятельности.

Под содержанием образования в рамках учебной дисциплины понимается развивающаяся информационная образовательная среда, выстроенная относительно определенной системы обобщенных знаний, соз-

дающих каркас данной знаниевой области. Наличие такой среды необходимо для выстраивания надпредметной логики: избыточность содержания вынуждает к оперированию умениями работать с информацией. Профессиональный контекст определяет предметную направленность образования и достраивание системы до некоторого образа, которых может быть множество – как множество решений в реальной профессиональной деятельности. Такой подход к содержанию формирует обращенность к студенту и отражает его личностно-преломленный социальный опыт и субъективное видение мира. Таким образом, образовательный процесс вуза выстраивается в гармонии двух логик: познавательной (надпредметной, выполняющей ведущую роль) и предметной. Подобная модель образовательного процесса может быть определена как нелинейная, поскольку она лишена жесткой запрограммированности взаимодействий во времени, по содержанию, по используемым технологиям, по закрепленным позициям участников образовательного процесса.

Анализ нелинейных моделей образовательного процесса, описанных в педагогической литературе, позволил выделить их общие признаки: проблемность; субъектность; интерактивность, диалогичность – полилогичность; рефлексивность; комплементарность; развитие логики «сознание – понимание – действия – осознание»; модуляризация; интеллектуализация; валеологичность; синергетическое взаимодействие.

Таким образом, образовательный процесс в данной логике рассматривается как нелинейное взаимодействие его участников: возможна многовариантность путей развития субъектов образовательного процесса; образовательный процесс ориентирован на генерацию нового в субъективном смысле знания студентом. Следовательно, новое педагогическое управление учебной деятельностью студентов одним из условий подразумевает изменение модели образовательного процесса – от линейной (общей для всех жесткой схемы) – к нелинейной (с гибкими индивидуальными траекториями), в которой осуществляется поиск не только предметных, но и личностных смыслов.

В истории теории и практики обучения известны разнообразные формы взаимодей-

ствия его участников: непосредственного (индивидуального консультирования, работа с Мастером, Учителем, групповое, игровое, тренинговое и т. д.), опосредованного информационной образовательной средой (учебной книгой, обучающей программой, средствами связи, Интернетом). Анализ современных средств коммуникаций позволяет утверждать о формировании новой дидактической системы, объединяющей широкий спектр возможностей (по классификации В. П. Беспалько [6]); обеспечивающей мобильность и гибкость в выборе различных моделей организации обучения на основе информационно-обменных процессов в системе «человек – информация – человек» (В. Сурнин [7]). Новые принципы и характеристики педагогического управления учебной деятельностью студентов предполагает управление взаимодействием в *новой коммуникативной дидактической системе*.

Принцип делегирования полномочий и ответственности ориентирует на реализацию функций педагогического управления учебной деятельностью через *со-управление*, включающее студентов в выполнение каждой из них. *Планирование* учебного курса осуществляется посредством совместного (преподаватель и студенты) формирования индивидуальных и групповых целей изучения дисциплины (предметных и личностных), планирования индивидуальных и групповых траекторий овладения учебным содержанием. В процессе совместной реализации функции *организации* единого образовательного процесса по дисциплине на основе индивидуальных образовательных маршрутов и *координации* действий всех участников образовательного процесса студенты создают на основе общей модели дисциплины в виде результатов-проектов. *Мотивация* как функция управления деятельностью основана на принятии студентами идеи свободы и ответственности, при готовности преподавателя принять такую ситуацию, и поддерживается за счет персонализации образовательного процесса, атмосферы доброжелательности и ориентации на успех. *Контроль*, вовлекающий в само- и взаимоконтроль, создает информационную и психологическую основы для *коррекции*, актуализирующей потребность в изменении

себя и своей деятельности всех участников образовательного процесса.

Одним из результатов образования в современном вузе рассматривается *познавательная компетентность*, понимаемая с позиции управления как способность и готовность осуществлять познавательную деятельность на основе умений по управлению знаниями. В основу современной трактовки познавательной компетентности студентов положены ведущие идеи теории управления знаниями (нового научно-практического направления в развитии управленческой мысли, которое мы рассматриваем как перспективное направление для развития образовательного процесса вуза):

- *ценностно-мотивационная* характеристика отражает готовность к переосмыслению ценности личностного и значимости объективного знания, совершенствованию способов работы с ним в современной социокультурной и профессиональной средах, создавая устойчивую мотивацию обучения;

- *операционально-деятельностная* характеристика включает опыт осуществления операций со знанием в соответствии с его жизненным циклом, технологические и психолого-педагогические умения работы со знанием при выстраивании целостной системы личностного знания и конструировании стратегии управления знанием в процессе взаимодействия содержательной и операциональной сторон познавательной деятельности;

- *коммуникативная* характеристика определяет способность организовывать коммуникации при реализации жизненного цикла знания в процессе творческого взаимодействия, взаимообмена знаниями и способами действий участников коммуникаций;

- *рефлексивно-оценочная* характеристика выражает способность критически оценивать свои знания на фоне прежнего опыта, определять разрывы и направления в совершенствовании знаний на основе оценки содержательной наполненности системы личностного знания и успешности осуществления операций жизненного цикла знания;

- *эмоционально-волевая* характеристика необходима для регуляции процесса познавательной деятельности.

Компетентным может стать лишь сам человек, приобретая определенные ком-

петенции, и этот процесс овладения ими всегда лично значим, наполнен, кроме собственно предметно-деятельностного, ценностно-смысловым содержанием. Таким образом, развитие познавательной компетентности студентов основано на постоянном согласовании предметного и личного смыслов в учебной деятельности, и критерии сформированности познавательной компетентности разделяются на предметные (сформированность обобщенных знаний, инновационность знаний др.) и личностные (мотивация обучения, степень владения умениями по работе с информацией и знаниями; коммуникационные умения; умений критически оценивать свои знания; уровень самоуправления и др.).

Новая трактовка педагогического управления учебной деятельностью студентов в образовательном процессе современного вуза создает ситуацию востребованности нового методического инструментария, обеспечивающего нелинейность модели образовательного процесса и позволяющего согласовывать деятельности преподавателя и студента, принципиально различные по целям, объекту, действиям, результату. Управление образовательным процессом в таком случае направлено на то, чтобы цели студентов (каковы бы они не были: получение оценки, приобретение знания, получение похвалы и т. д.) «работали» на цель преподавателя: вовлечение студента в познавательный процесс, осуществление действий со знанием, приобретение познавательных умений и развитие личностных качеств. Технологией педагогического управления учебной деятельностью студентов, направленной на развитие познавательной компетентности студентов, предлагается *метапознавательный проект (метапроект)*. Метапроект отличается от «курсовой проекта/работа» тем, что целью последних является применение знаний, полученных в теоретическом курсе. Цель метапроекта – приобретение предметных знаний и умений по управлению знаниями. Предметными целями реализации технологии является построение системы обобщенных знаний предметной области в процессе самостоятельной познавательной деятельности студентов, демонстрация разнообразия конкретных (фактологических, закономерностных и др.) знаний предмет-

ной области. Личностными целями являются: развитие познавательной мотивации и активности студентов, самостоятельности в познавательной деятельности, развитие умений, входящих в познавательную компетентность студентов. Технология метапроектов включает в себя разнообразные формы и методы обучения: консультирование, методическая и психологическая поддержка, моделирование процессов и ситуаций, групповая дискуссия, решение конкретных ситуаций, рефлексивные методики, проектирование, исследование.

Технология метапроектов, реализуемая в условиях нелинейной модели образовательного процесса в вузе, позволяет конкретизировать *требования к деятельности преподавателя при выполнении функций педагогического управления учебной деятельностью* студентов:

- *проектирование*: построение проекта как целостной модели учебной дисциплины путем определения результатов освоения дисциплины в виде набора компетенций; содержания (выделение системы обобщенных знаний; подготовка ведущих идей проекта; определение информационных ресурсов или источников их получения); технологических приемов (разработка стратегий использования различных видов деятельности (познавательной, исследовательской, проектной и др.; планирование используемых умений при работе со знанием; подбор методик активизации учебной деятельности); календарное планирование – разработка технологической карты дисциплины; построение системы диагностики (средств и методов оценивания, критерии и показатели оценивания проекта);

- *мотивация*: стимулирование интереса, создание комфортного психологического климата (доверие, открытость, личная увлеченность, доброжелательность, вера в способности студентов), учет психологических и личностных особенностей студентов; вовлечение студентов в процедуру выбора, самоопределения, рефлексии; создание условий для индивидуального и совместного определения предметных и личностных целей; поощрение инициативы, лидерства, активности, успешности;

- *организация*: организация ситуаций многообразия (предметно-содержательного

го, ценностно-смыслового, коммуникативно-го, технологического); групповое взаимодействие (на занятиях и вне занятий), вовлечение в диалогово-полилогового общение, в поиск точек соприкосновения мнений, вызов на доказательство, обоснование, рефлексия; поощрение толерантности к позициям другого; поощрение конструктивной критики;

– *координация*: использование различных средств взаимодействия (в коммуникативной дидактической системе) для оперативной координации выполнения проекта, поддержания сотрудничества внутри мини-групп и учебной группы в целом; использование приемов взаимовлияния внутри мини-групп;

– *контроль*: использование разнообразных способов оценивания; вовлечение студентов в процессы оценивания и самооценивания, вовлечение в рефлексия деятельности и личностного развития;

– *коррекция*: совершенствование всех этапов управления, содержания учебной дисциплины, применяемых технологических приемов, взаимодействий.

Таким образом, сформулированные в статье основные положения правомочно, на наш взгляд, определить как концепцию нового педагогического управления учебной деятельностью студентов в образовательном процессе вуза: введены понятие, ведущие принципы, характеристики, обоснованы познавательная компетентность в ее современной трактовке как один из результатов, технология педагогического управления на основе метапознавательных проектов, требования к преподавателю вуза.

Библиографический список

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – Ростов н/Д.: Феникс, 1997. – 480 с.
2. Ильясов И. И. Структура процесса учения. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1986. – 200 с.
3. Кириллова Г. Д. Процесс развивающего обучения как целостная система: уч. пос. – СПб.: Образование, 1996. – 135 с.
4. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
5. Николов Л. Структуры человеческой деятельности. – М.: Прогресс, 1984. – 176 с.
6. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
7. Сурнин В. Знания в информационно-обменном процессе // Стандарты и качество. – 2003 – № 9. – С. 40–42.

Литвак Римма Алексеевна

Доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Челябинская государственная академия культуры и искусств», kaf-red@chgoki.ru, Челябинск

СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлены основные тенденции развития психолого-педагогического образования бакалавров, его методологическая база. Выявлена специфика и значимость профессиональной деятельности. Представлена характеристика психолого-педагогического сопровождения в деятельности бакалавра. Обоснован выбор основных функций в деятельности бакалавра психолого-педагогического образования.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, психолого-педагогическая поддержка, социализация, социальные ресурсы.


Litvak Rimma Alekseevna

Doctor of pedagogical sciens, professor, head of the departament of pedagogy and psychology FSBEI HVT «Chelyabinsk state academy of culture adn ART», kaf-red@chgoki.ru, Chelyabinsk

SPECIFICITY OF TRAINING BACHELORS OF PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL EDUCATION

The article represents the basic tendencies in development of Psychological-pedagogical education of bachelors, its methodological basis. It reveals the specificity and significance of professional activity. It represents the characteristics of Psychological-pedagogical maintenance in bachelor activity. It reasons choice of the principle functions in the activity of bachelor of Psychological-pedagogical education.

Keywords: psychological-pedagogical maintenance, psychological-pedagogical support, socialization, social resources.

Введение ФГОС и переход на двухуровневую систему высшего профессионального образования определяют масштабы инновационных процессов, охвативших всю сферу образования, и выдвигают новые требования к подготовке будущих специалистов. В связи с этим возникла необходимость обратиться к специфике подготовки бакалавров психолого-педагогического образования. Данное направление профессионального образования утверждено приказом Министерства образования и науки РФ от 22 марта 2010 г. № 200, с изменениями от 31 мая 2011 г. [7].

Как следует из ФГОС, объектом профессиональной деятельности бакалавров являются прежде всего индивидуально-личностное развитие обучающихся и психолого-педагогическое сопровождение их, а так-

же педагогов, родителей в образовательных учреждениях различного типа и вида. Деятельность бакалавра широка, многообразна и включает: психолого-педагогическую поддержку обучающихся в дошкольном, общем, допрофессиональном образовании; социально-педагогическую деятельность, направленную на сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в специальном и инклюзивном образовании. Следуя Болонскому процессу, подготовка бакалавров (в том числе психолого-педагогического образования) должна отвечать критериям европейского уровня. Обратимся к теоретическому анализу и обобщению психолого-педагогической практики профессиональной деятельности бакалавра, выясняя специфику их подготовки. Здесь необ-

ходимо иметь в виду то обстоятельство, что профессиональная деятельность бакалавра психолого-педагогического образования и деятельность социального педагога во многом схожа, следовательно, можно опираться на предшествовавший опыт в подготовке социальных педагогов (обучение которых велось в вузах России с 1990 г.). Общей является такая компонента, как социально-педагогическая помощь и поддержка тех людей, которые в ней в данный момент нуждаются. Речь идет прежде всего о включении детей и подростков в социально-культурные отношения, о вхождении ребенка в социум. Этим подчеркивается, что подготовка бакалавров опирается на имеющийся существенный опыт, демонстрирующий самодостаточную систему профессиональной подготовки специалистов в России.

Значимость деятельности бакалавров психолого-педагогического образования в современном обществе будет постоянно возрастать в связи с кризисом доверия подрастающего поколения к государственным институтам, нарушением механизмов социализации и ростом асоциальных явлений среди молодежи, снижением воспитательного потенциала семьи и образовательных учреждений как институтов социализации личности.

В связи с этими обстоятельствами, бесспорно, следует отметить значение сложившейся образовательной практики в профессиональной подготовке специалистов, повысить ее эффективность, подчинив логике развития личности обучающихся на различных этапах их социализации.

В данном контексте следует поддержать обоснованное положение, выдвинутое С. В. Сальцевой, которая пишет, что в подготовке современного специалиста проявляется тенденция ориентации образования на социализацию личности. Согласно положениям субъект-субъектного подхода (А. В. Мудрик) социализация понимается как успешное развитие и самоизменение личности в процессе освоения культуры, присвоения правил, принятых в обществе норм поведения и воспроизводства культуры. Поэтому социокультурная ориентация образования является целью, результатом, определенным вектором в подготовке бакалавров, способных осуществлять психолого-педагогическое сопро-

вождение обучающихся в различных видах учебных заведений [5].

Деятельность бакалавра в области психолого-педагогического сопровождения связана с проведением психологического (диагностического) обследования детей и с последующим проведением коррекционно-развивающих занятий по рекомендованным методикам, с участием в разработке индивидуальных траекторий развития детей и подростков и т. д. Данное положение подтверждает интегрированный характер деятельности бакалавра в сфере социально-педагогической деятельности.

Как утверждает В. Г. Бочарова, решение задач во всех сферах социальной практики, в том числе и психолого-педагогической, происходит с участием всех ее субъектов. Социальная практика актуализирует общую интегральную компоненту, признающую деятельность всех ее субъектов, единую цель, определенную направленность на ценности социальной практики на основе таких принципов, как гражданственность (обращение к внутреннему миру, индивидуальности), культуросообразность (создание социокультурной, развивающей среды), природосообразность (создание оптимальной эколого-психологической среды развития личности), целостность (единство социально-нравственного, общекультурного и профессионального развития личности) и др. [1].

В современной мировой практике развития образования, направленного на формирование нового педагогического мышления, ученые придают большое значение принципам диалогизации и центрированности, которые ориентируют педагогов и обучающихся на самореализацию, направляя всех участников процесса на усвоение системы общечеловеческих ценностей.

В то же время принципы социального реагирования, междисциплинарного подхода к решению проблем, связанных с психолого-педагогическим сопровождением обучающихся в различных видах образовательных учреждений, указывают на интегрированный характер деятельности бакалавра и позволяют выделить ее специфику как отрасли научного знания, являющейся основой профессиональной деятельности бакалавра психолого-педагогического образования,

имеющей многомерный характер и направленной на психолого-педагогическое сопровождение развития личности обучающихся, гуманизацию социальных отношений во всех сферах и видах жизнедеятельности личности и общества. Кроме того, психолого-педагогическая деятельность бакалавра является социальной по существу, психологической по поддержке и сопровождению личности в социально-реабилитационных мероприятиях, а также в разработке индивидуальных траекторий развития личности в специальном и инклюзивном образовании. По технологическому, методическому обеспечению она является педагогической.

С данной точки зрения деятельность бакалавра предстает как целостный образовательный процесс, направленный на психолого-педагогическую поддержку личности на всех этапах ее жизнедеятельности при участии всех субъектов в различных сферах микросреды.

Нам представляется целесообразным выделить специфические функции бакалавра психолого-педагогического образования, опираясь на ФГОС и анализ теории и практики. К ним мы относим наиболее значимые: организационно-диагностическую функцию (диагностическое обследование обучающихся, наблюдения и др. методы, позволяющие создать систему психолого-педагогического сопровождения обучающихся); адаптационную (адаптация к условиям жизни и деятельности, к возможностям и способностям учащегося с учетом возрастных особенностей и степени их профориентационной подготовленности); прогностическую (дающую возможность прогнозировать пути выхода из сложных ситуаций, разработать индивидуальные траектории развития личности); коррекционно-реабилитационную (использование научно обоснованных методов и современных технологий психолого-педагогического сопровождения обучающихся).

Успешность реализации названных функций позволяет сделать более объективный вывод о качестве подготовки бакалавров с учетом их интересов и способностей.

Многолетний опыт работы по подготовке социальных педагогов дает нам возможность подвести итог: в силу своей индивидуальности не каждый выпускник способен к работе по различным направлениям этой

деятельности. По складу своего характера, личностно-профессиональным качествам некоторым лучше удается работа с детьми в учреждениях дополнительного образования, другим – с воспитанниками дошкольных общеобразовательных учреждений. Поэтому разумно дифференцировать обучение в вузе с учетом индивидуальных особенностей студентов, т. е. речь идет об индивидуальной траектории обучения.

Используя компетентностный подход в контексте подготовки бакалавров, как совокупность сформированных интеллектуальных, личностных качеств, а также знаний и умений, позволяющих объективно действовать в нестандартной ситуации (по утверждению И. А. Зимней), попытаемся выделить основные тенденции в подготовке бакалавров психолого-педагогического образования [3].

Первая тенденция связана с обоснованием сущностной характеристики психолого-педагогического сопровождения образования в деятельности бакалавра.

Исходя из требований ФГОС, мы можем утверждать, что деятельность бакалавра психолого-педагогического образования связана с такой его составляющей, как психолого-педагогическое сопровождение обучающихся в различных образовательных учреждениях. Результативность этой деятельности предполагает формирование и развитие личности обучающихся, их социальную зрелость (с использованием средств психолого-педагогического сопровождения). Рассмотрим сущность данного понятия. При этом следует сразу заметить, что процесс психолого-педагогического сопровождения не означает подмену деятельности человека. Он выступает как активный субъект своего развития, но нуждающийся в непосредственной или косвенной помощи. Поэтому содержание деятельности бакалавра психолого-педагогического образования предполагает восприятие обучающихся как личности, как субъекта собственной деятельности. Это положение является важным для дальнейшего исследования специфики психолого-педагогического сопровождения и создания системы подготовки бакалавров к ее реализации.

Психолого-педагогическое сопровождение представляет собой совокупность

реализованных ресурсов, возможностей, средств и технологий, представляемых данным специалистом как индивиду, так и группе, коллективу обучаемых, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Это может быть ситуация, связанная с созданием психологически комфортной и безопасной образовательной среды в учреждениях, повышением уровня психологической компетентности участников образовательного процесса, участием в междисциплинарных мероприятиях во взаимодействии с другими специалистами, проведением психологического обследования детей с сенсорными, речевыми двигательными нарушениями раннего возраста с использованием диагностического инструментария. Не исключаются также такие ситуации, как проявление агрессии, неприятие ребенка в коллективе сверстников и др. ситуации явного дискомфорта в окружающей среде.

Таким образом, объектом психолого-педагогического сопровождения могут быть различные ситуации, препятствующие нормальному развитию личности обучающихся. Субъектом психолого-педагогического сопровождения является как отдельная личность, так и группа учащихся, студентов или педагогов, сотрудников. В качестве средств, исходя из исследований М. А. Галагузовой, Ю. Н. Галагузовой, рассматриваются социальные отношения, социальные институты (семья, специалисты социальной сферы, учреждения социальной защиты населения, общественные детские и молодежные организации и др.) [2]. Психолого-педагогическое сопровождение является одним из видов социально-педагогической помощи, как верно замечает В. С. Торохтий, востребуемой клиентом в тот момент, когда он в ней нуждается, реализуя потенциальные возможности социума. Однако в основе психолого-педагогического сопровождения находится социально-педагогическая поддержка, главная цель которой состоит в формировании внутренней готовности к осознанному поиску оптимального выхода из проблемной ситуации, в корректировке личностного развития либо профессионального становления обучающегося [6].

Выбор способа психолого-педагогического сопровождения зависит от цели социально-педагогической деятельности,

исходя из проблем обучающихся, которые предстоит разрешить или степени сложности ситуации, в которой он оказался. Поэтому бакалавр психолого-педагогического образования применяет на практике знания в соответствии со сложившейся ситуацией клиента, ориентируясь в нужный момент в решении нравственных, психолого-педагогических, социально-бытовых, медицинских и др. проблем.

Психолого-педагогическое сопровождение по своим характерным признакам является технологичным и включает методики, приемы, технологии согласно способностям бакалавра, например: диагностические данные о возможностях клиента; использование тренингов; игровых технологий; организация и проведение досуга; методики установления контакта клиента с группой обучающихся, поиск выхода из трудных ситуаций; техника устройства клиента на работу и мн. др.

Бакалавр учитывает и теоретические основы психолого-педагогического сопровождения, а также нормативно-правовую базу при реализации данного процесса.

Психолого-педагогическое сопровождение, осуществляемое бакалавром, играет своего рода восстановительную, компенсаторную посредническую роль, используя потенциальные возможности различных министерств и ведомств, что значительно повышает статусность данного вида профессиональной деятельности.

Вторая тенденция связана с повышением актуальности оценки уровня сформированности компетенций бакалавра психолого-педагогического образования. Следует заметить, что сегодня этот процесс протекает формально. Учебная часть заинтересована в быстрейшем выборе компетенций. В таком темпе кафедры не успевают не только выделить наиболее важные компетенции, но и – самое главное – разработать механизм оценки их сформированности.

Здесь следует согласиться с З. С. Сазоновой, которая утверждает, что в данном случае «речь идет об оценке качества «функциональных знаний». Именно этот момент для нас является принципиально важным. Объективность подобных оценок зависит от качества измерительного материала соответствующих процедур, на основе которых личность будет осуществлять диагноз» [4].

Здесь важен еще один аспект в связи с формированием компетенций бакалавра – знание преподавателем значения тех компетенций, которые востребованы практикой образовательных учреждений.

Преподаватель должен хорошо знать современное состояние дошкольного, общего, дополнительного, профессионального образования, учитывать и корректировать запросы работодателей. Для реализации этой задачи нужно заключать договорные соглашения о совместной деятельности образовательных учреждений и работодателей, организовывать социально-педагогическое партнерство и т. д. и для более объективной оценки сформированной компетенции учитывать мнения специалистов-практиков.

Процесс оценки уровня сформированности компетенций должен носить открытый характер. Это, например, презентация студентами банка технологий; сбор и оформление технологических карт; видеозапись проводимых консультаций с клиентами; решение творческих заданий и т. д., что позволяет оценить не только умения студентов, но и их культуру социальных отношений. Например, это участие студентов в производственных совещаниях образовательных учреждений, включение в разработку социальных проектов и их реализацию, участие в психологических консилиумах, педагогических советах, родительских собраниях, подготовка докладов и публикаций в сборник студенческих научных конференций. Все это непременно положительно скажется на качестве выполняемых заданий, а значит и на формировании познавательной активности студентов.

Сфера деятельности бакалавра психолого-педагогического образования предполагает и творческую составляющую: предоставление возможности выбора инновационных средств для решения сложных задач путем организации оптимальной педагогической деятельности в условиях социального партнерства, взаимодействия с родителями. Например, привлечение к сотрудничеству профессионалов в области искусства, литературы, мастеров художественного чтения, заслуженных педагогов, психологов, социальных педагогов; организация и проведение конкурсов и олимпиад, стендовых докладов, участие в грантах. Все это послужит

основой создания социально значимого ресурса качества образования, для повышения социально-профессионального качества будущих бакалавров и их личностного роста.

Третья тенденция очень активно обсуждалась ректорами крупнейших вузов на круглом столе в редакции журнала «Высшее образование в России» в 2011 г. Речь идет о систематизации учебных планов, образовательных программ и учебных дисциплин в системе двухуровневого образования. Следует согласиться, что двухуровневое образование должно носить междисциплинарный характер, чтобы заканчивающие обучение в системе бакалавриата могли свободно выбрать то или иное направление обучения второго уровня, т. е. магистратуру. Эта проблема уже стоит на повестке дня, она требует своего разрешения, но ее осуществление будет делом не одного месяца и даже года. Работа эта трудоемкая. Во-первых, не разработана методология первого и второго уровней образования и межпредметных связей. Во-вторых, учитывая большую загруженность преподавателей, администрации вузов необходимо продумать и создать условия для решения этой проблемы. Возможен как один из вариантов новый расчет учебных часов преподавателей, куда войдут не только аудиторные часы, но и время, затраченное на разработку, создание и технологическое обеспечение двухуровневого образования: формирование электронных курсов, учебников, заданий студентам для самостоятельной работы и определение траектории индивидуального обучения.

Работа предстоит большая, и, как всегда, новые идеи, положения встречают трудности на своем пути, но они могут быть преодолены за счет научного потенциала и богатейшего опыта преподавателей в профессиональной подготовке специалистов в России.

Библиографический список

1. Бочарова В. Г. Социальная педагогика. – М.: Владос, 2004. – 368 с.
2. Галагузова М. А., Галагузова Ю. Н. Ценностные ориентации в профессиональной подготовке специалистов социальной среды: научно-практический аспект // Понятийный аппарат педагогического образования: сб. науч. трудов / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. –

Вып. 6. – Екатеринбург: изд-во «Св-96». – С. 316–328.

3. **Зимняя И. А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

4. **Сазонова З. С.** О готовности вузов к «переходу» (круглый стол в редакции) // Высшее образование в России. – 2011. – № 3. – С. 96–120.

5. **Сальцева, С. В.** Социально-педагогические ресурсы в процессе образования // Образование и учитель XXI в.: проблемы, перспективы, развитие. Всерос. науч.-практич. конф. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2010. – С. 105–109.

6. **Торохтий В. С.** Специфика социально-педагогической поддержки учащихся: сб. науч. ст.: т. 2 / науч. ред. профессор В. Г. Рындак. – Оренбург: ОГПУ: изд-во ОГПУ, 2010. – С. 146–150.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 22 марта 2010 г. N 200) (с изменениями от 31 мая 2011 г.)

Медведев Игорь Федорович

Кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой математики Челябинского института путей сообщения, medvedev_if@mail.ru, Челябинск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННО-МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье рассмотрен актуальный вопрос применения современных технологий в практике самообразования; названы правила реализации дистанционных технологий при организации самообразовательной деятельности. Автор определяет комплекс учебных модулей, обеспечивающих совершенствование средств самообразования, а также виды деятельности преподавателя при их использовании; выделяет типы модулей в соответствии со структурой научных знаний; формулирует рекомендации по организации самообразовательной деятельности студентов на эмпирическом, теоретическом и практическом этапах овладения учебным модулем.

Ключевые слова: дистанционно-модульная технология, средства самообразования, реструктуризация объекта самообразования, модификация форм самообразовательной деятельности.


Medvedev Igor Fedorovich

Candidate of pedagogical sciences, head of department, Chelyabinsk institute of communication roads, medvedev_if@mail.ru, Chelyabinsk

USING OF DISTANT-MODULE TECHNOLOGIES IN ORGANIZATION OF STUDENT'S SELF EDUCATIONAL ACTIVITY

In the article actual question about application of modern technologies in practice of self-education is considered; rules of realization distant technologies in the process of organization self-educational activity are stated. Author settles complex of training modules, which provide perfection of self-educational means, as well as kinds of instructor's work in the course of their using; chooses types of modules according to structure of scientific knowledge; formulates recommendations for organization of student's self-educational activity on empirical, theoretical and practical stages of mastering training module.

Keywords: distant-module technology, means of self-education, reconstruction self-educational objects, modification of self-educational activity.

В эпоху глобализации, в условиях динамичного развития и мировой интеграции экономики особую важность приобретает направленность образовательного процесса. Дальнейшее совершенствование системы обучения в высшей школе связывают с поиском путей формирования у студентов умений быстрой ориентации в мощном потоке информации, адаптации в динамичной структуре современного производства, творческого применения полученных знаний.

Дистанционное обучение при соответствующем улучшении материально-технической базы (обеспечение компьютерами,

доступом в Интернет и т. п.) позволяет решить несколько важнейших задач самообразования:

получение знаний из новейших источников (материалы лекций и методических разработок отстают, как правило, на несколько лет);

расширение самообразовательной деятельности (одновременное обращение ко многим источникам учебной информации – электронным библиотекам, банкам данных, базам знаний и пр. – большого количества обучающихся);

свободное использование структурированных учебно-методических материалов, обучающих мультимедийных комплексов

всего университета в любое время и в любом месте;

приобретение навыков самостоятельного планирования и организации собственного учебного процесса (времени, места и продолжительности занятий), что обеспечивает переход к непрерывному послевузовскому образованию (прежде всего, к самообразованию) по завершении обучения в вузе;

совершенствование технологичности самообразовательной деятельности (использование в образовательном процессе новейших достижений информационных и телекоммуникационных технологий).

В дистанционном обучении самообразованию следует руководствоваться правилами, вытекающими из общих положений, характеризующих эту технологию, и обеспечивать:

- единство учебно-воспитательной, научно-исследовательской работы и производственной деятельности на основе общенаучных, общетехнических и специальных знаний;

- индивидуализацию процесса и содержания профессионального образования, т. е. индивидуально-творческий характер подготовки целостной личности;

- усвоение знаний, умений и развития качеств личности, необходимых для творческого решения воспитательных задач.

С учетом названных правил дистанционно-модульная технология позволяет в значительной степени усовершенствовать методологию самообразования. Это относится, прежде всего, к средствам самообразования, объекту самообразования и формам самообразования.

1. Что касается *совершенствования средств самообразования*, то в рамках дистанционно-модульных технологий обучения самообразование обеспечивается целым комплексом учебных модулей, имеющих различное назначение и взаимодополняющих друг друга. О. К. Филатов [1] называет основные учебные модули, применяемые в дистанционном обучении: 1) модуль учебного материала, 2) модуль диагностического материала, 3) модуль формирования стратегии взаимодействия, 4) экспертный модуль, 5) модуль знаний учебно-диагностического материала, 7) модуль визуализации.

Данный перечень следует дополнить, на наш взгляд, проектирующим модулем, кото-

рый задает переход от учебной деятельности к профессиональной, от задач, решаемых в аудитории, к реальным производственным проблемам.

Под проектирующим модулем понимается совокупность взаимосвязанных элементов, имеющих единое основание в рамках замысла проекта. Проектирующий модуль выступает организующим началом по отношению к содержанию учебных дисциплин, ориентируя его на контекст усваиваемой профессии [2].

Чтобы обучающиеся самостоятельно овладели данным курсом, следует разрабатывать электронные учебные пособия, содержащие описание как учебного материала дисциплины с учетом целей и задач ее изучения, так и примеров использования знаний и умений для решения типовых задач, а также задания и упражнения, направляющие познавательную деятельность обучающихся. Используя проектирующий модуль, можно вывести следствия, доступные проверке, в простой и удобной форме откорректировать многие аспекты практической деятельности.

Виды деятельности преподавателя в применении проектирующих модулей:

- обучающая деятельность заключается в предъявлении, объяснении и демонстрации структурированной, целенаправленной и мотивированной информации по данной дисциплине, а также в управлении самообразовательной деятельностью.

- методическая деятельность состоит в использовании дидактических средств обучения способам самообразования, в предъявлении информации, организации и управлении самообразовательной работой студентов.

- контрольно-корректирующая деятельность направлена прежде всего на обучение каждого студента составлению отчета о достигнутых им результатах в сфере познавательной деятельности, на осознание им достоинств и недостатков выполненной работы, а также на понимание обучающимся того, что характер и последовательность его дальнейшей самообразовательной деятельности зависит от результатов усвоения.

Вариативность модуля будет зависеть от степени развития самообразовательной деятельности студентов и опираться на текущий (фактический) уровень готовности к

самообразованию.

При реструктуризации объекта самообразования следует учитывать, что учебные модули имеют различную степень обобщенности, охватывают учебный материал различного содержания и объема. В этой связи универсальным средством модульного деления учебного материала может служить структура научных знаний, лежащих в основе учебной дисциплины.

В качестве основных структурных элементов научных знаний в науковедении рассматривают научные факты, понятия, законы, теории. Они находятся в тесной взаимосвязи, между ними трудно установить резко очерченные границы.

В частных дидактиках определяются требования к изучению отдельных элементов научных знаний:

Требования к изучению эмпирических фактов

Характеристика факта и условий его осуществления.

Критерии установления и проверки достоверности факта.

Способы регистрации и воспроизведения факта.

Требования к изучению понятий

Основание понятия: эмпирические факты, представляющие понятие; внешние признаки понятия (если их можно выделить).

Логические характеристики понятия: содержание понятия; объем понятия; связи и отношения понятия с другими понятиями.

Приложения понятия: способы регистрации феноменов, определяемых понятием; способы воспроизведения явлений и процессов, отраженных в понятии; реализация понятия в практической деятельности.

Требования к изучению законов

Основание закона: экспериментальные данные, иллюстрирующие закон; причинно-следственные связи, лежащие в основе закона.

Сущность закона: формулировка закона; логико-математические доказательства закона.

Применение закона: область действия закона и ее границы; следствия закона; значение закона в жизни человека и общества.

Требования к изучению теорий

Основание теории: эмпирический базис; идеализированный объект; система фундаментальных понятий.

Ядро теории: система общих законов; постулаты и принципы; физические константы и методы их определения.

Использование теории: общая интерпретация теории; объяснение фактов; предсказание новых явлений, предсказание изобретений и открытий.

Формирование учебных модулей в соответствии со структурой научных знаний придаст им завершенность, обеспечит преемственность и последовательность их изучения, будет способствовать развитию умений научно организовывать объект познания, что является непременным атрибутом самообразовательной деятельности.

В этой связи можно выделить учебные модули по изучению научных фактов (модули I типа), учебные модули, направленные на усвоение отдельных понятий (модули II типа), учебные модули, раскрывающие известные законы природы (модули III типа), учебные модули построения теории (модули IV типа).

Названные модули отличаются объемом заложенных в них знаний, уровнем обобщения и сложности учебного материала. Вместе с тем они взаимосвязаны и не могут существовать независимо, как не может быть объясняющей теории без содержащихся в ней законов и понятий.

Самыми простыми модулями являются модули усвоения учебного материала I типа. Они невозможны без определенной понятийной базы, которой должны обладать учащиеся. Вместе с тем большая часть учебно-познавательной деятельности, связанной с ними, носит эмпирический характер.

Учебные модули II типа имеют более сложное содержание и структуру, вбирают в себя ранее изученный эмпирический материал в модулях изучения фактов, но подводят обучаемых к их теоретическому осмыслению.

Еще более информационно насыщенными являются учебные модули III типа, устанавливающие закономерности явлений и процессов. Чтобы иметь прочную теоретическую основу, их содержание должно базироваться на содержании учебных модулей I и II типов.

Наиболее сложные модули IV типа охватывают практически весь материал учебной дисциплины. Поэтому их изучение занимает продолжительный период времени и завершается итоговым контролем знаний. Структурными элементами этого модуля служат учебные модули I, II, III типов.

С точки зрения теории самообразования, выделенные модули соответствуют уровням самообразования, которые отражают возможности обучаемых самостоятельно приобретать научные знания, представленные своими структурными элементами. Таким образом, рассматриваемые учебные модули характеризуют не только содержание объекта самообразования, но и определяют содержание самообразовательной деятельности, проявляясь в ее компонентах и формируя самообразовательные умения и навыки.

Модификация форм самообразовательной деятельности посредством дистанционно-модульной технологии проявляется, прежде всего в рекомендациях к ее организации.

Овладение знаниями и умениями, заложенными в учебный модуль, осуществляется в последовательности этапов познания. Системно-деятельностный анализ творческого решения учебных задач показывает, что ему соответствуют этап нахождения закономерностей, свойств и отношений на основе наблюдаемых или известных явлений (эмпирический этап), этап установления внутрипредметных и межпредметных связей (теоретический этап), этап использования полученных знаний в практической деятельности (практический этап).

Преподаватель вуза при внедрении дистанционно-модульной технологии должен организовывать работу студентов с учебным модулем в соответствии с этапами самообразовательной деятельности с опорой на компоненты учебной и обучающей деятельности. При этом целесообразно руководствоваться следующими методическими рекомендациями.

Рекомендации по организации самообразовательной деятельности на эмпирическом этапе овладения учебным модулем

Учебная деятельность:

- Понимание учебных задач – осознание противоречия между имеющимися знания-

ми и реальностью, недостаточности известных абстракций для описания определённых явлений; нацеленность на выделение существенных свойств и отношений, характеризующих изучаемые объекты.

- Осуществление учебных действий – наблюдение и измерение совокупных признаков изучаемых объектов; фиксация повторяющихся, устойчивых признаков; определение новых эмпирических абстракций; систематизация чувственной информации в рациональной, прежде всего понятийной форме

- Выполнение действий контроля и оценки – сопоставление результатов эмпирической деятельности с её задачами; оценка адекватности приобретённых знаний рассматриваемым явлениям; учёт погрешностей измерений.

Обучающая деятельность:

- Конструктивный компонент – определение условий самостоятельного усвоения учебного материала студентами на эмпирическом уровне; указание знаний и умений, которые необходимо сформировать, чувственной информации и приёмов управления, которые нужно использовать в обучающей деятельности.

- Организаторский компонент – организация поисковой учебной деятельности, направленной на понятийное осмысление являющейся стороны действительности; обучение приёмам эмпирического познания; ознакомление с логической структурой изучаемого материала.

- Коммуникативный компонент – Взаимодействие со студентами с целью обеспечения восприятия ими изучаемого явления и последующего усвоения эмпирических знаний.

- Гностический компонент – оценка учебной деятельности в показателях развития эмпирического познания; определение обученности и обучаемости студентов в плане решения задач, соответствующих эмпирико-понятийному типу занятий.

Рекомендации по организации самообразовательной деятельности на теоретическом этапе овладения учебным модулем

Учебная деятельность:

- Понимание учебных задач – осознание противоречия между имеющимися и при-

обрѣтѣнными знаниями, проявляющегося в отсутствии систематизации и обобщения последних; установка на теоретическое осмысление содержания рациональных форм, интеграцию его в системе научных знаний.

- Осуществление учебных действий – целенаправленное обобщение эмпирически полученных закономерностей и связей в системе научных знаний; экспериментальное обоснование её элементов; обогащение рациональных форм новым теоретическим содержанием; овладение способами перехода от всеобщих отношений к их конкретизации и обратно.

- Выполнение действий контроля и оценки – сопоставление результатов теоретико-познавательной деятельности с её задачами; анализ применения знаний на этапе обобщения; коррекция теоретических выводов с учётом итогов эксперимента.

Обучающая деятельность:

- Конструктивный компонент – определение условий осуществления обобщающей учебной деятельности в приложении к конкретному дидактическому материалу; указание знаний и умений, уровней их обобщения, которые необходимо сформировать на теоретическом этапе познания; композиция учебной информации, деятельности студентов и своей в соответствии с выделенными условиями.

- Организаторский компонент – организация учебной деятельности, связанной с теоретическим обобщением; обучение приёмам переноса знаний; углубление изучаемого содержания в сознании обучаемых, расширение его объёма, установление внутрипредметных и межпредметных связей с элементами системы научных знаний

- Коммуникативный компонент – взаимодействие со студентами с целью актуализации, осмысления и обобщения ими учебного материала.

- Гностический компонент – оценка учебной деятельности в показателях развития теоретического познания; определение обученности и обучаемости студентов в плане решения задач, соответствующих понятийно-обобщающему типу занятий.

Рекомендации по организации самообразовательной деятельности на практическом этапе овладения учебным модулем

Учебная деятельность:

- Понимание учебных задач – осознание практической значимости теоретических знаний.

- Осуществление учебных действий – моделирование теоретических выводов в приложении к материальной области; структурное и функциональное изучение полученной модели; реализация модели на практике и работа с ней.

- Выполнение действий контроля и оценки – оценка реальности используемой модели и объективности получаемых на её основе результатов; контроль соответствия экспериментально установки исходной модели; определение достоверности результатов эксперимента

Обучающая деятельность:

- Конструктивный компонент – Определение условий применения знаний студентов в практической деятельности в приложении к конкретному дидактическому материалу; указание знаний и умений прикладного характера, которые необходимо сформировать; проектирование учебной и обучающей деятельности в соответствии с выделенными условиями.

- Организаторский компонент – организация учебной деятельности, связанной с поиском практического применения теоретических выводов; обучение моделированию в создании прибора или технологического устройства; обеспечение материальной деятельности студентов.

- Коммуникативный компонент – взаимодействие со студентами с целью превращения полученных ими знаний в средства преобразования окружающей действительности.

- Гностический компонент – оценка учебной деятельности в показателях развития творческих возможностей студентов; определение обученности и обучаемости студентов в плане решения задач, соответствующих обобщающе-практическому типу занятий.

Формирование самообразовательной деятельности студентов носит поэтапный характер и предусматривает постепенное

продвижение от эпизодических самообразовательных проб до устойчивой системы самообразовательной деятельности [3]. В основе этого процесса лежит моделирование учебных ситуаций, в которых студент обретает умение ставить цель, планировать собственное образование, ориентироваться в информации, моделировать профессиональное саморазвитие [4].

Таким образом, дистанционно-модульная технология опирается на дидактические условия и требования к развитию самообразовательной деятельности, учитывает содержательную, деятельностьную и организационную стороны развития самообразования; с другой стороны, данная технология ведет к усовершенствованию применяемых дидактических средств, обосновывает методические рекомендации и руководство самостоятельной познавательной деятельностью студентов на разных ступенях обучения.

Библиографический список

1. **Филатов О. К.** Информатизация современных технологий обучения в высшей школе. – Ростов н/Д: Б. и., 1997. – 212 с.
2. **Медведев И. Ф.** Теоретические основы самообразования в условиях дистанционного обучения: монография. – Челябинск: Челяб. ин-т путей сообщения, 2010. – 311 с.
3. **Демьяненко Д. Г.** Проблема организации самостоятельной работы студентов технических вузов по математике // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 11. – С. 110–116.
4. **Матвеева О. С., Найн А. Я.** Моделирование процесса развития культуры профессионального мышления студентов // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 4. – С. 102–108.

Яковлева Ирина Геннадьевна

Соискатель Ульяновского государственного университета, кафедра педагогики профессионального образования и социальной деятельности, irinajakovleva@mail.ru, Ульяновск

ЭКОНОМИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В СТРУКТУРЕ ОСНОВНЫХ КАТЕГОРИЙ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена изучению экономической компетентности в структуре основных категорий экономического образования. Подробно рассмотрена сущность следующих определений: экономика, экономическая компетентность, экономическое образование, экономическое воспитание, экономическое мышление, экономическое сознание, экономическая культура. Определена особенность экономической компетентности в учреждении среднего профессионального образования.

Ключевые слова: экономическая компетентность, экономика, экономическое воспитание, экономическое образование, экономическая культура, экономическое сознание, компетентностное образование.


Yakovleva Irina Gennadyevna

Competitor of the Ulyanovsk state university, chair of pedagogics of vocational training and social activity, irinajakovleva@mail.ru, Ulyanovsk

ECONOMIC COMPETENCE IN THE STRUCTURE OF BASIC CATEGORIES OF ECONOMIC EDUCATION

The article is devoted to the study of economic competence in the structure of basic categories of economic education. The essence of the following definitions: economics, economic competence, economic education, economic upbringing, economic thinking, economic consciousness, economic culture has been considered in detail. The peculiarity of economic competence in the establishment of intermediate vocational education has been defined.

Keywords: economic competence, economics, economic upbringing, economic education, economic culture, economic consciousness, competence education.

Прежде чем раскрывать сущность дефиниции «экономическая компетентность», более подробно остановимся на некоторых экономических понятиях, без которых это сделать будет достаточно трудно. К ним относятся такие понятия, как: экономика, экономическая теория, экономическое воспитание, экономическое образование, экономическая культура, экономическое мышление, экономическое сознание, экономическое поведение, экономическое мировоззрение и некоторые другие.

Имеется множество определений термина «экономика»: хозяйство, ведущееся в соответствии с определенными законами, правилами, нормами; единый процесс хозяйственной деятельности, неотделимый от политики, религии, морали; наука о богат-

стве; совокупность производственных отношений, соответствующих данной ступени развития производительных сил общества; определенная совокупность отношений между людьми, складывающихся в процессе производства, распределения, обмена и потребления материальных благ и услуг; хозяйство района, страны, группы стран или всего мира; научная дисциплина, занимающаяся изучением секторов и отраслей народного хозяйства, а также некоторых условий и элементов производства; экономика изучает общественные отношения производства и распределения в их развитии и т. д.

Проанализировав имеющиеся дефиниции понятия «экономика», можно заключить, что единого мнения по этому вопросу среди ученых-обществоведов до сих пор нет. На наш

взгляд, сегодня слово экономика имеет три значения: экономика – наука, изучающая как из имеющихся ограниченных ресурсов произвести все необходимые нам продукты, а затем их распределить для потребления; экономика – хозяйство в широком смысле этого слова; экономика – отношения между людьми, которые складываются в процессе хозяйственной жизни.

Единого определения понятия «экономическое воспитание», а также сопряженных с ними терминов «экономическое образование», «экономическое мышление», «экономическое сознание», «экономическое поведение», «экономическое мировоззрение» в литературе также нет. В одних учебниках и учебных пособиях вообще нет разделов, посвященных этим вопросам, в других – о них лишь упоминается. Имеющиеся определения этих терминов или очень тривиальны, или очень громоздки.

Проблемами экономического воспитания занимались А. Ф. Аменд, А. Аникин, В. Г. Гурьянова, О. В. Дыбина, Н. Я. Клепач, Л. П. Кураков, О. И. Меншикова, В. Д. Попов, И. А. Сасова, Б. П. Шемякин и др. Характерным является и определение экономического воспитания, данное В. Д. Поповым: «...Оно предполагает выработку у людей заинтересованного подхода к делу, умение не просто экономически грамотно мыслить, а мыслить по государственному, давать общественно значимую оценку тому или иному экономическому явлению, техническому нововведению, своему личному труду и т. п. ... Оно придает мышлению идейную и практическую направленность» [5, с. 179].

Т. о., под экономическим воспитанием понимается систематическое усвоение экономических знаний, формирование у членов общества умений, навыков, потребностей хозяйствования в соответствии с социально-экономическими принципами и нормами, утвердившимися в данном обществе. В этом контексте основной целью экономического воспитания можно считать выработку определенного экономического поведения, позволяющего гражданину быть эффективным потребителем.

Из данного определения видно, что ядром экономического воспитания является экономическое образование, которое предполагает усвоение обучаемыми опре-

деленной суммы экономических знаний, создающих для них условия возможности непрерывного экономического образования. Различными аспектами экономического образования в разное время занимались Л. С. Гребнев, В. Г. Гурьянова, А. В. Даринский, И. В. Ермакова, Е. Землянская, Х. Камински, Т. Клячко, Г. Ф. Кретицина, Н. И. Кузнецова, Л. П. Кураков, Л. Лебедева, Р. Лукьянова, Л. Любимов, Б. Мишин, А. Самохина, И. А. Сасова, В. Соколинский, А. Черногоров и др. Современное экономическое образование осуществляется в условиях трансформации экономической системы общества, а именно – в условиях перехода к рыночной экономике. Эта трансформация явилась итогом глубокой неудовлетворенности условиями и результатами старой экономической системы, а также критического осмысления ее ценностей и норм.

Экономическое образование сегодня является неотъемлемой, важной частью непрерывного образования. Для многих людей в нашей стране стало аксиомой, что без экономических знаний нельзя чувствовать себя полноправным членом общества, а экономическая подготовка является необходимым атрибутом любой целесообразной деятельности. С другой стороны, явственно ощущается потребность общества в экономически грамотном человеке, способном сочетать личные интересы с интересами общества, деловые качества – с нравственными. С переходом российского государства к экономике рыночного типа, от монополии государственной собственности к многоукладности форм собственности, к экономическим методам управления возникла острая потребность в совершенствовании экономического образования, являющегося базой, как для развития экономического поведения, так и для развития экономического мышления, экономической культуры, предприимчивости, инициативы, экономической грамотности, основы которых нужно закладывать со школьной скамьи. Сегодня высокие требования к личности предъявляются из-за всевозрастающей конкуренции на рынке труда, поэтому проблема экономического образования затрагивает интересы как обучаемых, их родителей, учителей школ и преподавателей учреждений профессионального образования, так и всего общества.

Профессиональная культура личности в качестве одного из компонентов включает экономическую культуру, которую можно определить как совокупность институционализированных способов деятельности, с помощью которых конкретные общества, группы и индивиды адаптируются к экономическим условиям своего существования. Она состоит из поведенческих стереотипов и экономических знаний (в их ценностном и инструментальном аспектах). В. В. Апухтина указывает, что «экономическая культура будущего специалиста предусматривает честное ведение бизнеса, высокую нравственную и психологическую культуру, практические знания и умения в экономической сфере, владение основами культуры делового общения и поведения» [2, с. 15].

Однако современные экономические словари, справочники, энциклопедии очень скупы на освещение этих терминов. В качестве примера приведем определение экономической культуры из краткой экономической энциклопедии: «Экономическая культура характеризует состояние хозяйственной деятельности общества на определенной стадии его развития. Экономическая культура включает в себя материальный продукт, материальные услуги, экономические идеи, теории, концепции, знания. Экономическая культура подразделяется на материальную и духовную ... Оба вида экономической культуры тесно взаимосвязаны, их автономное функционирование невозможно» [8].

Ныне имеется определение экономической культуры, предложенное Т. Терюковой. Она утверждает, что современная наука практически не оперирует понятием «экономическая культура» [7, с. 111]. Т. Терюкова выделяет следующие компоненты понятия «экономическая культура»: экономическая грамотность, формирование системы представлений о законах и механизмах функционирования экономики; умение работать с экономической информацией; владение «экономическим» языком, экономическим мышлением, «правилами» экономического поведения; выработка черт характера, обеспечивающих грамотные «экономические поступки»; наличие экономической интуиции, экономического сознания.

Существуют различные определения экономического мышления, которые разитель-

но отличаются от определения экономической культуры: «Экономическое мышление: ключевой элемент общественного сознания в целом, экономического сознания в частности; диалектическое сочетание и взаимодействие экономических знаний, идей, теорий, концепций, категорий и законов в субординированной экономической системе; своего рода ядро духовного бытия, синтезирующего хозяйственную практику и экономическую теорию» [3, с. 432].

В. Д. Попов выделяет три аспекта экономического сознания: «...экономическое сознание выступает, во-первых, как совокупность экономических идей, знаний, взглядов, суждений, чувств, настроений и других духовных образований. Во-вторых, в общественное экономическое сознание входят не все и не всякие экономические взгляды отдельных людей, а те, которые являются общественно значимыми для народа, класса и других социальных общностей. Здесь проводится теоретическая грань между индивидуальным и общественным сознанием. В-третьих, экономическое сознание – это не только осознанные людьми знания, но и отношения к ним и к тем явлениям экономической жизни общества, с которыми они имеют дело в данный конкретный исторический период времени» [5, с. 60].

Г. Н. Соколова так определяет экономическое сознание: «Экономическое сознание в традиционном толковании выступает как способ отражения экономических отношений, познания и сознательного использования социально-экономических законов. Оно представляет собой совокупность экономических знаний, идей, взглядов социальных общностей, непосредственно отражающих экономическую действительность и выражающих свое отношение к различным явлениям экономической жизни общества в конкретный исторический момент времени» [6, с. 172]. Если это определение сравнить с определением В. Д. Попова, приведенным нами выше, то видно, что они практически повторяют друг друга. Однако в определении экономического мышления эти авторы принципиально расходятся. В. Д. Попов рассматривает экономическое мышление как процесс и результат познания экономических отношений в форме понятий, суждений, умозаключений. Последние и входят,

по его словам, в содержание экономического сознания. В. Д. Попов приходит к выводу, что результат мышления объективируется в понятиях, которые при переходе в сознание субъективируются [5, с. 45]. Г. Н. Соколова не может согласиться с таким определением, поскольку считает, что такая формулировка не позволяет улавливать принципиальную разницу между экономическим сознанием и экономическим мышлением. Она определяет экономическое мышление так: «... традиционно экономическое мышление включает в себя взгляды и представления, порожденные практическим опытом людей, их участием в экономической деятельности теми связями, в которые они вступают в повседневной жизни ... экономическое мышление питается уже не познаниями действия и использования социальных законов, а экономической практикой и представляет собой не просто явление другого, более низкого или более частного уровня и не просто результат развития экономического сознания. Оно представляет собой иную сущность, наполненную социально-экономическим содержанием ... экономическое сознание связано с познанием функционирования и развития социально-экономических законов, а экономическое мышление – с включенностью в социально-экономическую практику» [6, с. 175]. И далее: «Предлагаемый методологический подход дает возможность формировать теоретическую концепцию экономического сознания, исходя из анализа того, в какой-то мере оно отражает существующие экономические отношения и направлено на познание и сознательное использование социально-экономических законов» [там же, с. 177]. В данном контексте оригинальна трактовка Г. Н. Соколовой экономической культуры как способа взаимодействия экономического сознания и экономического мышления.

Более удачным нам кажется определение экономического сознания, данное И. В. Андреевой: «... под экономическим сознанием понимается системная составляющая сознания, высший уровень психического отражения экономических отношений общественно развитым человеком». Совершенно иное понимание экономического сознания дается в «Концепции экономического образования, подготовки экономистов на экономическом факультете», разработанной на экономиче-

ском факультете Новосибирского государственного университета: «Экономическое сознание – навыки оценки экономического порядка и принятия решений в этой области». Такое определение основано на предположении о том, что поведение человека в его взаимодействии с окружением определяется тремя факторами: политическим устройством, экономическим порядком и ментальностью. Разработчики концепции считают, что в стабильном обществе все эти три «регламента» равносильно определяют поведение человека. При этом экономическое сознание формируется не только на основе новых знаний, получаемых в образовательной системе, но и находится под воздействием старого багажа знаний.

Таким образом, анализ имеющихся дефиниций экономического сознания, экономического мышления, экономической культуры, экономического поведения, экономического воспитания, экономического образования приводит нас к заключению, что выявленные различия не столь существенны, если использовать обобщенный подход, наиболее широко применяемый всеми социально-гуманитарными науками. Мы считаем, что важнейшей задачей и экономики, и педагогики является не выявление различий в определении указанных понятий, а выработка соответствующих моделей поведения человека в условиях ограниченных ресурсов: денежных, ресурсных, временных, информационных и др.

Важнейшая специфическая задача экономического образования – раскрытие содержания экономических понятий, категорий, законов. Цель же экономического воспитания шире: формирование на основе усвоенных знаний нового, рационального отношения к труду и общественной собственности. Оно предполагает выработку у людей заинтересованного подхода к делу, умение не просто экономически грамотно мыслить, а мыслить по государственному, давать общественно значимую оценку тому или иному экономическому явлению, техническому нововведению, своему личному труду и т. п. Экономическое образование – это процесс передачи людям и усвоения ими экономических знаний, умений и навыков экономического мышления. Экономическое воспитание формирует отношение к таким

знаниям, направлено на их глубокое усвоение, осмысление, превращение в убеждения и поступки людей. Оно придает мышлению идейную и практическую направленность. Экономическое образование формирует преимущественно систематизированные, теоретические взгляды, а экономическое воспитание – убеждения, мотивы, установки, ценностные ориентации личности. Тесно связанные между собой, экономическое образование и воспитание формируют у людей рационально-экономические духовные качества. Сплав знаний, убеждений и поступков человека образует его новые качества – идейность и сознательность [7, с. 179].

Компетентностное образование выдвигает ключевые образовательные компетенции в качестве основных компонентов личностно-ориентированной парадигмы образования. Компетенция – совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним. Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Компетентность обучаемого предполагает целый спектр его личностных качеств, минимальный опыт применения компетенции.

Формирование экономической компетентности способствует не только формированию предметных экономических знаний, умений и навыков, но и выявлению личностного смысла по отношению к ним, формированию общественно-значимых качеств личности и норм поведения, появлению живой сопричастности к применению полученных экономических знаний на практике во благо личности и государства. Важной задачей современного компетентностного образования является выявление сущностной характеристики экономической компетентности обучаемых. Пока определяются основные подходы к ее решению. Так, Н. И. Кузнецова констатирует, что ее основными компонентами наряду с рациональными экономическими знаниями, умениями и навыками обучаемых будут выступать и ценностно-мотивационный компонент, опосредован-

ный освоением ими ценностных установок общества; социальный компонент, отражающий их развитие как субъектов экономической деятельности в новых социально-экономических условиях; компонент сформированности личностных качеств, таких как: сформированность экономического мышления, рационального экономического поведения, потребностной сферы, готовности к различным видам социально-экономической деятельности и т. д. [4, с. 141].

Мы согласны с мнением Н. И. Кузнецовой о компонентах экономической компетентности в общеобразовательной школе. Что касается компонентов экономической компетентности в учреждении среднего профессионального образования, то они определяются видами профессиональной деятельности конкретной специальности. Так, экономическая компетентность как готовность к профессиональной деятельности в экономической сфере определяется ценностно-мотивационным, когнитивно-познавательным; деятельностно-практическим компонентом, а также компонентом сформированности профессионально значимых качеств. Ценностно-мотивационный компонент включает осознанный интерес и положительное отношение к профессии, потребность успешно выполнять свои основные профессионально-функциональные обязанности по различным видам профессиональной деятельности. Когнитивно-познавательный компонент отражает формирование элементов профессиональной мобильности будущего специалиста, который должен понимать особенности и условия деятельности предприятий различной формы собственности, самостоятельно ориентироваться в быстро меняющихся условиях профессиональной деятельности, самостоятельном решении специфических производственных вопросов и проблем на своем рабочем месте. Деятельностно-практический компонент означает владение способами и приемами выполнения различных видов профессиональной деятельности: учетно-аналитической; контрольно-ревизионной; аудиторской; консалтинговой; организационно-управленческой и нормативно-методической. Компонент сформированности профессионально значимых качеств включает в себя следующие группы качеств: общечеловеческие

качества; психофизиологические качества; деловые качества; организаторские способности; коммуникативные качества; профессиональные знания [1, с. 158–159].

Таким образом, экономическая компетентность в структуре основных категорий экономического образования рассматривается нами как совокупная, интегративная характеристика личности, свидетельствующая об уровне ее профессиональной компетентности, обеспечивающей профессиональное обслуживание функционирования хозяйствующих субъектов всех правовых форм собственности, сферы госбюджета и внебюджетных институциональных структур.

Библиографический список

1. Алимбекова Ф. Б. Формирование толерантной культуры будущих менеджеров в условиях высшего профессионального образования (в сфере государственного и муниципального управления): дис. ... канд. пед. наук – Ульяновск, 2009. – 311 с.
2. Апухтина В. В. Профессионально важные качества будущих менеджеров как компонент экономической культуры // Образование в сфере физической культуры и спорта: инновационный вектор развития: материалы Всеросс. науч.-метод. конф.. – Челябинск: УралГУФК, ЧГНОЦ УрО РАО, 2007. – Ч. 1. – С. 15–17.
3. Вечканов Г. С., Вечканов Г. Р., Пуляев В. Т. Краткая экономическая энциклопедия. – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1998. – 509 с.
4. Кузнецова, Н. И. Становление и развитие системы экономического образования в российской школе на рубеже XX–XXI столетий: дис. ... канд. пед. наук. – Ульяновск, 2007. – 262 с.
5. Попов В. Д. Экономическое сознание: сущность, формирование и роль в социалистическом обществе. – М.: Молодая гвардия, 1981. – 264 с.
6. Соколова Г. Н. Экономическая социология: учеб. для вузов. – Минск: Вышэйша школа, 1998. – 368 с.
7. Терюкова Т. Экономическая культура как цель и средство // Высшее образование в России. – 1999. – №3. – С. 109–117.
8. Экономическая психология. Социокультурный подход / под ред. И. В. Андреевой. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.

Петрова Елена Михайловна

Заведующая отделением, Государственное бюджетное образовательное учреждение среднего профессионального образования «Коммунально-строительный техникум», petrova.e.m@mail.ru, Калуга

ФОРМИРОВАНИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ПУТЕМ РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Подготовка конкурентоспособного специалиста – основная задача системы среднего профессионального образования. Формирование математической компетентности является неотъемлемой составной частью профессиональной подготовки, способствующей развитию конкурентоспособного, мобильного специалиста. В статье автор обосновывает необходимость формирования математической компетентности у студентов НПО и СПО, описывает функциональные параметры математической компетентности, рассматривает методический аппарат процесса формирования математической компетентности будущего специалиста технического профиля.

Ключевые слова: конкурентоспособный специалист, математическая компетентность, профессиональное образование, педагогические технологии, методы обучения.

Elena Mihajlovna Petrova

Head of a department, the state budgetary educational institution of secondary vocational training «Communal-building technical school», petrova.e.m@mail.ru, Kalug

FORMATION OF THE COMPETITIVE EXPERT OF A TECHNICAL PROFILE BY DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL COMPETENCE

To train a competitive specialist is the main task of a secondary vocational training system. Forming of mathematical competence is an integral component of vocational training, contributing to the development of a competitive and mobile specialist. In this article the author proves the necessity of forming of mathematical competence of primary vocational training and secondary vocational training students, describes functional data of mathematical competence, considers methodical means of forming of mathematical competence of the future specialist of a metalcutting profile.

Keywords: a competitive specialist, mathematical competence, vocational training, pedagogical technics, the methods of training.

В условиях, когда современное российское общество находится в ситуации кризиса, остро возникает необходимость формирования в учреждениях начального и среднего профессионального образования личности, которая могла бы гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, умела самостоятельно приобретать необходимые знания, умело применять их на практике для решения разнообразных возникающих проблем; критически мыслить, уметь видеть возникающие в реальной действительности проблемы и, используя современные технологии, искать пути рационального их решения; быть способной генерировать

новые идеи, творчески мыслить; грамотно работать с информацией (уметь собирать необходимые для решения определенной проблемы факты, анализировать их, делать аргументированные выводы).

Новые требования к выпускникам НПО и СПО влекут за собой изменения в системе образования: создаются новые государственные образовательные стандарты, изменяются программы обучения, вводятся понятия компетентности, конкурентоспособности специалиста.

Понятие «конкурентоспособный специалист» является сложным междисциплинарным общеметодологическим понятием,

его характеристика, удовлетворяющая специалистов разных отраслей знаний, чрезвычайно затруднительна.

Конкурентоспособность специалиста мы понимаем как относительную и обобщенную характеристику выпускника профессионального учебного заведения, являющуюся результатом его профессиональной, социальной и личностной компетентности, обеспечивающую ему уверенность в своих силах и способность выдерживать конкуренцию на рынке труда в сравнении с выпускниками аналогичных учебных заведений.

С 2011 года введены в действие ФГОС 3-го поколения, в рамках которых реализуется образовательная программа среднего (полного) общего образования. В зависимости от профиля получаемого профессионального образования математика входит в блок базовых или профильных общеобразовательных дисциплин.

Особенностью математики, как учебного предмета, является то, что она, включена в содержание образовательных программ по любой специальности и обладает профессионально направленным потенциалом, обусловленным наличием профессионально значимых математических знаний и универсальностью математических методов как средств исследования, прогнозирования и конструирования.

Осмысление педагогического опыта и научной литературы показывает, что проблема формирования математической компетентности в начальном и среднем профессиональном образовании, значительно влияющая на качество подготовки конкурентоспособного выпускника, остается недостаточно исследованной.

В массовой практике подготовки специалистов технического профиля отсутствует целостная система целенаправленного формирования математической компетенции с учетом специфики будущей профессиональной деятельности, недостаточно акцентируется индивидуальный характер овладения математическими технологиями, применяемыми в профессиональной сфере. Из-за этого молодые специалисты технического профиля, оказавшись в реальных условиях профессиональной деятельности, нередко испытывают трудности, связанные с неумением использовать математический

аппарат для решения практических задач. Наблюдается и обратное явление: студенты, обладающие определенным практическим, производственным опытом, не всегда могут опереться на него при усвоении новых знаний по предметам теоретического цикла.

Таким образом, под математическим образованием мы будем понимать образовательный процесс, осуществляемый в ходе изучения математики на всех ступенях непрерывного образования, при котором происходит не только усвоение определенной совокупности математических знаний, умений и навыков, но и развитие мышления учащихся, формирование их нравственной и духовной культуры [1].

Учреждения начального и среднего профессионального образования технического профиля готовят рабочих широкого спектра профессий и специальностей, в их числе: слесари, станочники широкого профиля, наладчики станков, автоматов и многие другие.

Для учащихся учреждений НПО и СПО технического профиля профессионально значимыми являются знания и навыки расчетного характера, умения выполнять действия с числами разного знака, оперировать с обыкновенными и десятичными дробями, в том числе приближенными, умение оперировать процентами. В спецтехнологии изучения профессии активно используются знания, умения и навыки расчета и соотношение величин, пропорции, прямая и обратная пропорциональные зависимости, степень числа, решаются уравнения различных видов. Для расчета чисел оборотов станка, величин подач, сил при резании, скорости резания, крутящихся моментов, температур при резании и т. п. необходимо уметь вычислять значения степенных, логарифмических функций, а так же оперировать алгебраической и геометрической прогрессиями. Вычисления, связанные с геометрической прогрессией, необходимы и при выборе ряда чисел оборотов шпинделя и подач на станке.

Изучение технического устройства и принципов работы отдельных узлов механизмов (приборов, деталей), станков (токарных, шлифовальных, отрезных, гайконарезных, токарно-револьверных и др.), автоматов и полуавтоматов (одношпиндельных, многошпиндельных, многорезцовых), а также предстоящая работа на них требует хорошо

сформированных при изучении геометрического материала представлений о взаимном расположении прямых и плоскостей в пространстве, формах, размерах основных геометрических фигур и их сочетаний, умений распознавать, видеть на чертежах и схемах соответствующие геометрические тела, их сочетания, сечение геометрических тел плоскостями. Так, например, для расчетов элементов резания (ширины, толщины, усадки стружки) необходимо находить площади среды в виде треугольника, прямоугольника, ромба, параллелограмма.

Для изучения устройства и принципов работы станков (автоматов, полуавтоматов), необходимо умение пользоваться графическим материалом, схемами, диаграммами, графиками, чертежами, картами технологического процесса и т. д. Учащимся важно представлять внутреннее устройство станка (механизма) не только статично, но и в динамике, т. е. в движении и перемещении различных частей и деталей, в изменении различных частей и деталей, в изменении их пространственного взаиморасположения друг с другом. Для этого необходимо обеспечить развитие геометрических представлений учащихся на плоскости и в пространстве. Осуществление таких операций, как проверка параллельности, плоскостности, перпендикулярности и пересечения плоскостей под заданный угол требуют знания элементов геометрии. Для понимания геометрии нормального и специального режущего инструмента тоже необходимо изучение математики.

Для решения проблемы подготовки конкурентоспособного специалиста, необходимо создавать оптимальные педагогические условия, в качестве которых могут выступать содержание, формы и методы, технологии образования, организация пространства и условий (материально-технической базы, кадровых, информационных и др.) образовательного процесса, а также необходимо обеспечить будущего специалиста такой системой знаний, умений и навыков, которые необходимы для дальнейшего самообразования, формирования способности применять знания в нестандартных профессиональных ситуациях.

Обоснование сущности и структуры математической компетентности специалиста

технического профиля профессионального образования базировалась на следующих подходах.

Компетентностный подход (Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, О. Е. Лебедев, А. П. Тряпичина, С. Е. Шишов и др.) означает постепенную переориентацию доминирующей образовательной парадигмы с преимущественной трансляцией знаний, формированием умений и навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций, означающих потенциал, способности выпускника к выживанию и устойчивой жизнедеятельности в условиях современного многофакторного социально-политического, рыночно-экономического, информационно и коммуникационно насыщенного пространства.

Особенность компетентностного обучения заключается в том, что здесь не усваивается «готовое знание» (кем-то приготовленное к условию), а «прослеживаются условия происхождения данного знания». Студент как бы сам создает необходимые для решения задачи понятия. При таком подходе учебная деятельность периодически переходит то в форму исследовательской, то в форму практико-преобразовательной деятельности; становится сама предметом усвоения [4].

Для нашего исследования компетентностный подход представляет огромную ценность, т. к. компетентность изучается в системе черт, свойств и личных качеств субъекта труда. Формирование математической компетентности рассматривается как становление смыслообразующих мотивов, ценностей, профессионально важных качеств, профессионального мышления, опыта реализации знаний, эмоционально-волевая регуляция проявления компетентности в зависимости от ситуаций профессионального взаимодействия. Внедрение данного подхода обеспечивает более высокий уровень мотивации обучающихся, дает им более четкое представление о содержании будущей профессиональной деятельности и повышает качество самостоятельной работы студентов.

На основе компетентностного подхода развитие способности у студента применять математические знания в своей профессиональной деятельности сводится к трем задачам. Первая – формировать у студентов

фундаментальные знания. Вторая – в процессе обучения математике учить студентов применять математические знания, умения и навыки в будущей профессиональной деятельности, формировать соответствующие навыки математического моделирования. Третья – одновременно формировать компетенции, которые усиливают возможности применять эти навыки

Формирование математической компетентности специалиста технического профиля как личностного качества невозможно вне целенаправленной математической деятельности, что заставляет нас обращаться к личностно-деятельностному подходу (Л. С. Выгодский, И. А. Зимняя, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.). Деятельность является формой проявления активности личности, социальной мобилизации, порождаемой потребностями и направленной на познание и преобразование жизнедеятельности (В. Г. Рындак).

Личностно-деятельностный подход, как считают ведущие ученые в области педагогики: Е. В. Бондаревская, И. А. Зимняя, В. Г. Бочарова, И. С. Якиманская, – акцентирует внимание всей образовательной системы на приоритет студента как личности в контексте его будущей профессиональной деятельности. Одной из его сторон, как считает Е. А. Климов, является «установления взаимного соответствия личных качеств, особенностей человека, с одной стороны, и требований трудового поста – с другой» [5, с. 232]. Исходя из профессиональных интересов будущего выпускника, уровня его знаний и умений, преподаватель определяет учебную цель занятия, формирует, направляет и корректирует процесс обучения в целях развития личностного потенциала выпускника. Весь образовательный процесс преломляется через призму личности будущего специалиста – его потребностей, мотивов, способностей, активности, интеллекта и других психологических способностей. По мнению И. С. Якиманской, профессиональное образование не есть беспристрастное познание. Это субъективно-значимое постижение мира и профессиональной деятельности, наполненное для студента личностными смыслами, ценностными отношениями, зафиксированными в его субъектном опыте. Содержание этого опыта должно

быть раскрыто, максимально использовано, обогащено научным содержанием и при необходимости преобразовано в ходе профессиональной подготовки.

В профессиональном образовании выпускник должен быть готов «...к выбору индивидуального стиля профессиональной деятельности, конкретной роли для себя среди других субъектов, к выработке собственных целей трудовой деятельности и средств для их достижения...» [6, с. 26].

Проблема подготовки компетентного человека в сфере математики – важная социальная задача нашего времени. При ее решении мы используем также основные идеи системного подхода к обучению.

В трудах В. Г. Афанасьева, И. В. Блауберга, В. Н. Садовского, Э. Г. Юдина *системный подход* является ведущим методологическим основанием в современной педагогике, поскольку наука сталкивается, в основном, с изучением системных объектов и процессов. Под системой понимается совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которая образует определенную целостность, единство [7, с. 315]. К исследованию процесса формирования математической компетентности специалиста технического профиля мы подходим как к изучению определенной педагогической системы, что предполагает выделение ее компонентов и структуры, а также установление сил и факторов, обеспечивающих целостность и относительную самостоятельность данной системы.

Рассматривая вопрос о структуре процесса формирования математической компетентности специалиста технического профиля, мы исходили из положения, отмеченного М. С. Каганом: «...единственный эффективный путь решения этой задачи – подход к изучаемой системе как части некоей метасистемы, т. е. извне, из среды, в которую она вписана и в которой она функционирует» [3, с. 24]. Система «процесс формирования математической компетентности специалиста технического профиля» встраивается в метасистему «образовательный процесс».

Как любое целостное образование математическая компетентность выполняет определенные функции. Осмысливание концептуальных основ математической подготовки специалистов технического профиля

позволили выявить следующие комплекс функций математической компетентности:

– *мотивационно-побудительная функция* (стимулирует специалиста технического профиля к применению математических технологий в профессиональной деятельности);

– *гностическая функция* (активизирует самообразовательную деятельность в сфере прикладной математики);

– *эмоционально-волевая функция* (активизирует способность к появлению выдержки, настойчивости, к мобилизации своих усилий в преодолении трудностей, возникающих в процессе профессиональной деятельности);

– *технологическая функция* (реализация индивидуальной системы использования математического аппарата в реальной практической деятельности);

– *рефлексивная функция* (состоит в систематическом самоанализе специалистом своего уровня профессиональной деятельности, разработке программ самосовершенствования в сфере дополнительного математического образования);

– *прогностическая функция* (помогает предвидеть конкретную ситуацию и решить ее оптимальными методами).

Главная роль в методическом аппарате процесса формирования математической компетентности специалиста технического профиля, в условиях начального и среднего профессионального образования принадлежит интегративной, проектной, проблемной, игровой и информационно-коммуникационной технологиям.

Математическая компетенция специалиста технического профиля является составной частью его профессиональной культуры. Высокий уровень математической компетентности значительно повышает конкурентоспособность специалиста технического профиля на рынке труда, способствует успешному карьерному росту.

Библиографический список

1. Аллагулова И. Н. Формирование математической компетентности старшеклассника в образовательном процессе: дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2007. – 225 с.

2. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе: учебное пособие. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.

3. Каган М. С. Человеческая деятельность: Опыт системного анализа. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.

4. Компетентностный подход: чему можно научиться на уроках математики // Первое сентября. – 2004. – 18 мая. – С. 3.

5. Климов Е. А. Пути в профессионализм (Психологический взгляд): учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. – 270 с.

6. Сластенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1980. – 144 с.

7. Филосовский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л. Ф. Ильичев и др. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 610 с.

УДК 784. 4-052

Абашева Элина Сергеевна

Старший преподаватель кафедры хорового дирижирования, Пермского государственного института искусства и культуры, abashevaelina@yandex.ru, Пермь

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ВЗАИМОПОМОЩИ В ДЕТСКОМ ФОЛЬКЛОРНОМ МУЗЫКАЛЬНОМ АНСАМБЛЕ

В статье рассмотрены особенности методики формирования готовности к взаимопомощи в детском фольклорном музыкальном ансамбле. Раскрываются понятие готовность к взаимопомощи, ее компоненты, содержательные направления взаимопомощи, актуальные для деятельности данного коллектива. Методика реализуется через соответствующий репертуар: жанры игрового, устно-поэтического, обрядового и музыкального фольклора, непосредственно отражающие ценности взаимопомощи, а также методы народной музыкальной педагогики.

Ключевые слова: фольклорный музыкальный ансамбль, дети, готовность к взаимопомощи, методика.

Abasheva Elina Sergeevna

Senior teacher of department of the choral conducting, Perm state institute of art and culture, abashevaelina@yandex.ru, Perm

SUBSTANTIVE PROVISIONS OF METHODOLOGY OF FORMING OF READINESS TO MUTUAL HELP IN CHILD'S FOLKLORE MUSICAL ENSEMBLE

The article examines the procedure of formation of readiness for mutual assistance in the children's folk musical ensemble. Expanded the concept of readiness for mutual, its components, substantive areas of mutual assistance, relevant to the activities of the community. Ways to implement procedures implemented through an appropriate repertoire: genres of gaming, oral-poetic, ceremonial and musical folklore, directly reflecting the values of mutual assistance, as well as the methods of the folk musical pedagogy.

Keywords: folklore musical ensemble, children ready for mutual support methodology.

Рубеж XX–XXI вв. отмечен повышением внимания народов нашей страны к традиционной культуре и истории. В учреждениях системы основного и дополнительного образования организуется работа по освоению отечественного народного наследия, традиций народной культуры в различных формах учебной, художественно-творческой и досуговой деятельности. Современный детский фольклорный музыкальный ансамбль представляет собой:

- специфическую форму дополнительного музыкального образования детей, ориентированную на освоение и трансляцию ценностей народной музыкальной культуры, где

осваиваемый репертуар является носителем народных традиций отношения к окружающему миру, человеческих взаимоотношений, воспитания и образования;

- учреждение дополнительного музыкального образования, учебный процесс в котором ориентирован на создание и демонстрацию зрителям художественных (музыкально-исполнительских) продуктов высокого уровня, сочетает стационарную учебную деятельность с выездами на гастроли, конкурсы, в фольклорные экспедиции;

- детский творческий коллектив, взаимоотношения в котором складываются и регулируются не только в процессе совместной

музыкально-исполнительской деятельности, но и в совместном быту в выездных условиях.

Однако деятельность детских фольклорных музыкальных ансамблей в современных условиях сопряжена с рядом проблем. Результаты проведенного нами обследования свидетельствуют о том, что дети, поступающие в фольклорные музыкальные ансамбли, как правило, не владеют народной певческой манерой, не знают сути народных обычаев и обрядов, незнакомы с народным костюмом. Все это в значительной степени осложняет процесс освоения ими базового концертного репертуара и вхождения в жизнь творческого коллектива. Ситуация осложняется тем, что участники фольклорных музыкальных ансамблей нередко подвергаются прямому или косвенному осуждению со стороны сверстников и взрослых, противопоставляющих их занятиям народным пением иные, более «современные» направления искусства и дополнительного музыкального образования. Наблюдаются случаи неприятия «старожилами» ансамбля его «новичков»; последние, в свою очередь, не всегда с должным вниманием относятся к сложившимся в коллективе традициям и взаимоотношениям. Учащиеся нередко проявляют нетерпимость по отношению к тем, кто совершает какие-либо ошибки или неправильные действия, сказывающиеся на уровне музыкального исполнения, влекущие за собой организационные и бытовые проблемы, в особенности в выездных условиях. Встречаются ситуации, когда участники ансамбля, обучающиеся в одном классе или живущие по соседству, отказываются сотрудничать в ансамбле с другими детьми. В сложившихся условиях представляется актуальным ставить вопрос о *целенаправленном формировании у участников фольклорного музыкального ансамбля готовности к взаимопомощи.*

В психолого-педагогических источниках *готовность* человека к чему-либо рассматривается как состояние, способность, совокупность физиологических и психологических особенностей, установка на совершение каких-либо действий. *Взаимопомощь* – взаимная помощь, помощь друг другу [10] – включает в себя такие нравственные позиции, как заботливость, внимательность к другому человеку, желание ему помочь, оказать содействие, проявить

сочувствие [9]. Приобретение опыта подобного позитивного взаимодействия возможно только в условиях коллектива – одновозрастного (где формируются навыки взаимоотношений со сверстниками) и разновозрастного (где осваивается модель человеческих взаимоотношений в целом). В работах современных исследователей определены сущность, структура и уровни готовности ребенка к взаимопомощи [1], классифицированы разновидности детской помощи [9], находят освещение различные содержательные аспекты формирования готовности к взаимопомощи у дошкольников, младших школьников, подростков и старшеклассников с учетом усложнения содержания и вариативности условий совместной деятельности. Однако исследования, непосредственно посвященные проблеме формирования готовности к взаимопомощи в детских музыкально-исполнительских коллективах системы дополнительного музыкального образования, в том числе в фольклорных музыкальных ансамблях, еще не проводились.

При разработке методики формирования готовности к взаимопомощи у участников детского фольклорного музыкального ансамбля мы исходили из предположения о том, что условия, характеризующие деятельность ансамбля, являются благоприятными для формирования искомой готовности: во-первых, в нем может быть создан широкий спектр педагогических ситуаций, способствующих формированию готовности к взаимопомощи (в различных видах деятельности, в стационарных и выездных условиях, на фольклорном и современном материале и т. п.); во-вторых, в процессе поиска вариантов решения данных ситуаций может устанавливаться преемственность между способами взаимопомощи, запечатленными в фольклоре, и способами, практикующимися в наши дни.

В опоре на положения о сущности и структуре готовности к взаимопомощи, представленные в работе П. В. Андреева [1], мы считаем возможным рассматривать готовность к взаимопомощи, формируемую в условиях детского фольклорного музыкального ансамбля, как установку участников музыкально-творческого коллектива на содействие в процессе освоения народного певческого репертуара, создания и демон-

страции зрителям завершенных художественных (музыкально-исполнительских) продуктов, осуществляющееся в стационарных и выездных условиях, при котором действия каждого ребенка направлены на поддержку и облегчение действий других детей, способствуют эффективному и психологически комфортному решению музыкально-образовательных, концертно-исполнительских и бытовых проблем. *Когнитивный компонент* формируемой готовности включает представления о взаимопомощи (в историческом и современном контекстах), ее содержательных направлениях, видах, путях и способах оказания. *Мотивационный компонент* включает спектр мотивов оказания помощи: виртуальной – героям фольклорных произведений и персонажам педагогических ситуаций, реальной – друг другу в ситуациях, складывающихся в ансамбле в процессе учебной, репетиционной, концертно-исполнительской деятельности, а также в быту при выездах. *Эмоциональный компонент* включает эмоции и чувства детей (по отношению к героям фольклорных произведений, персонажам педагогических ситуаций, участникам ансамбля), побуждающие их к содействию, оказанию виртуальной и реальной поддержки и помощи. *Деятельностный компонент* включает овладение конкретными способами оказания помощи друг другу в моделируемых и реальных ситуациях из жизни ансамбля и их практическую реализацию.

В логике исследования Е. А. Кудрявцевой [9], классифицировавшей разновидности детской помощи, мы выделяем *организационно-содержательные направления взаимопомощи*, актуальные для выполнения музыкально-исполнительским коллективом возложенных на него задач и посильные для участников разного возраста, с разным стажем занятий в ансамбле: 1) взаимопомощь в освоении музыкального репертуара (овладение народной певческой манерой; разучивание произведений базового репертуара и новых произведений с сопутствующими элементами танца и театрализации, сценическими костюмами и аксессуарами; поиск вокального и сценического решения художественного образа); 2) взаимопомощь в обеспечении условий учебной и репетиционной работы (поддержание порядка в

аудиториях, подготовка рабочего места, организация чаепития); 3) взаимопомощь в концертных выступлениях (сценический костюм, грим, прическа; возможная замена солистов; оперативное исправление ошибок в ходе выступления); 4) взаимопомощь в быту при выездах (ситуативное обеспечение товарища необходимыми бытовыми принадлежностями, элементами сценического костюма и др.); 5) взаимопомощь в соблюдении традиций коллектива (поддержание принятых норм этикета; подготовка поздравлений и праздничных мероприятий; пополнение архива ансамбля и др.).

В основу методики формирования готовности к взаимопомощи положен соответствующий *музыкальный репертуар*.

В богатейшем народном педагогическом наследии ценности взаимопомощи последовательно осваивались ребенком на различных этапах его взросления в играх, при выполнении усложняющихся трудовых обязанностей, в процессе общения на вечёрках и посиделках и т. п. Важнейшую роль в организации жизни общины играли традиции непосредственного оказания помощи тем, кто в ней объективно нуждался (традиции поддержки «миром» вдов, сирот, стариков, семей ратников, семей с больными работниками, погорельцев и т. п.), а также специальный обычай «Помочи» – коллективное выполнение какой-либо работы (рубка дома, гумна, битье печей, строительство, косьба, молотьба, толока льна и др.) для нуждающейся семьи, имеющее праздничную окраску, сопровождающееся песнями, танцами, играми, угощением [4–6].

Исходя из сказанного, на занятиях широко используется детский игровой фольклор, регулирующий взаимодействие со сверстниками; музыкальный материал подростковых и юношеских вечёрок и посиделок; игры-песни, посредством которых усваиваются нормы отношений между людьми (поклоны как выражение уважения, способы доброжелательного, не травмирующего отказа, опыт тактильных контактов и др.); песни, эксплицирующие способы взаимоотношений человека с окружающей природой и другими людьми, запечатлевшие идеальные образы мужчины и женщины, утверждающие высокие нравственные идеалы (добро, сила, здоровье, красота и т. д.); загадки, пого-

ворки, пословицы – эффективные средства умственного и нравственного воспитания; сказки, в процессе сопереживания героям которых у детей появляется импульс к содействию, помощи, защите [2; 7; 8].

Воспроизведение обычая «Помочи» в условиях детского фольклорного вокального ансамбля подразумевает персонификацию действующих лиц и социальных групп в контексте обозначенной жизненной ситуации (кто, по какой причине и в какой помощи нуждается; кто и как эту помощь оказывает) с соответствующим распределением ролей; имитацию трудовых процессов посредством игрового моделирования с включением трудовых песен и толочных припевок, носящих заклинательно-магическую направленность, возгласов-кличей, благопожеланий; задействование различных музыкальных и хореографических номеров в рамках празднества, завершающего коллективное трудовое дело.

В процессе усвоения участниками ансамбля ценностей взаимопомощи и освоения способов оказания помощи друг другу используются:

– *методы общей педагогики*: рассказ (о народных традициях и обычаях, о различных ситуациях в жизнедеятельности детского фольклорного вокального ансамбля), этическая беседа (организованная целенаправленно или возникшая спонтанно), игровое моделирование ситуаций из народной жизни, жизнедеятельности профессионального и любительского музыкально-исполнительского коллектива;

– *методы народной педагогики*: воспитание примером, косвенное воздействие, нарек, укор, запреты-табу («не высмеивать», «не одергивать» и т. п.), наставничество (в качестве наставников могут выступать наиболее опытные участники ансамбля) [2; 3; 5];

– *методы народной музыкальной педагогики*: вслушивание, подлаживание [2].

Гармонизации отношений в детском коллективе способствуют *ритуалы* общения, практиковавшиеся в народной среде – приветствие-ручение (поздороваться за руку во время движения по кругу), расставание-кумение (древнерусский обряд братания), хоровод-единение; *правила*, сформулированные на основе запретов-табу.

Успешной реализации обозначенных позиций способствует опора на существую-

щие в ансамбле *традиции* приема новичков, поздравления старших участников, передачи репертуара, шефства и т. п.; традиции совместного проведения досуга в формах, характерных для народной жизни (вечёрки, посиделки).

Процесс реализации методики охватывает учебный год и включает *три этапа*: на *пропедевтическом* этапе дети знакомятся с народными традициями взаимопомощи и получают представление о содержательных направлениях взаимопомощи, актуальных для деятельности фольклорного музыкального ансамбля; на *деятельностно-практическом* этапе дети упражняются в соблюдении этикетных норм, оказывают друг другу помощь знакомыми способами и осваивают новые способы, в том числе практикуемые в народной музыкальной педагогике; на *обобщающем этапе* дети реализуют свои знания и умения в процессе создания и демонстрации зрителям коллективного художественного продукта, непосредственно транслирующего ценности взаимопомощи (воспроизведение народного обычая «Помочи»).

Формируя у детей готовность к взаимопомощи, педагог действует в соответствии со следующим *алгоритмом*: 1) создание педагогической ситуации на фольклорном или жизненном материале; 2) пробуждение эмоционального отклика по отношению к герою фольклорного произведения, персонажу рассказанной истории, участнику ансамбля; 3) поиск аналогов и ассоциаций (для ситуации из фольклорного произведения – в современной жизни, для реальной ситуации – в народных обычаях и обрядах); 4) определение сути требуемой виртуальной или реальной помощи и последовательности действий по ее оказанию; 5) оказание требуемой помощи, повторение и закрепление действий в аналогичных ситуациях.

Библиографический список

1. **Андреев П. В.** Психолого-педагогические условия развития психологической готовности дошкольников к взаимопомощи: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Самара, 2008. – 29 с.
2. **Беляева Л. С., Васильева В. В.** Русская народная музыкальная педагогика: вопросы теории и практики: учеб. пособие для преподавателей и студентов пед. вузов и колледжей. – Мурманск:

МГПИ, 2001. – 78 с.

3. **Бережнова Л. Н., Набок И. Л., Щеглов В. И.** Этнопедагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. – М.: Академия, 2007. – 240 с.

4. **Бужин В. С.** Этнография русских: учеб. пособие. – СПб.: СПбГУ, 2007. – 421 с.

5. **Волков Г. Н.** Этнопедагогика / под ред. И. Г. Огородникова. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 1974. – 375 с.

6. **Громыко М. М.** Мир русской деревни. – М.: Мол. гвардия, 1991. – 446 с.

7. **Зинкевич-Евстигнеева Т. Д.** Основы сказкотерапии. – СПб.: Речь, 2006. – 176 с.

8. **Зыкова М. Н.** Фольклор как средство психолого-педагогического воздействия на развитие самоидентификации школьника // Мир психологии. – 2004. – № 3. – С. 72–85.

9. **Кудрявцева Е. А.** Развитие индивидуальности ребенка старшего дошкольного возраста в процессе коллективных взаимоотношений [Электронный ресурс]: монография // Образование: исследовано в мире: Междунар. науч. пед. интернет-журнал с библиотекой-депозитарием / дизайн В. Рудаков. – Электрон. дан. – М., 2000–2006. – Режим доступа: <http://www.oim.ru/reader@nomer=315.asp>. – Загл. с экрана.

10. **Ожегов С. И.** Словарь русского языка / под ред. чл. – кор. АН СССР Н. Ю. Шведовой. – 18-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1986. – 797 с.

Матвеев Денис Евгеньевич

Адъюнкт Новосибирского военного института внутренних войск Министерства Внутренних Дел России, dematveev@mail.ru, Новосибирск

Беловолов Валерий Александрович

Доктор педагогических наук, профессор Новосибирского военного института внутренних войск Министерства Внутренних Дел России, vabelovolov@mail.ru, Новосибирск

КУЛЬТУРА МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

В статье исследуется характеристика понятий «культура», «культура межнационального общения», подчеркивается их общность в созидательной, деятельной направленности на человека. Так же автор выделяет гуманистическое содержание составляющих компонентов понятия «культура межнационального общения» в рамках специфики педагогической деятельности.

Ключевые слова: культура, межнациональное общение, культура межнационального общения.

Matveev Denis Evgenjevihc

Adjunct of the Novosibirsk military institute of Internal armies of the Ministry of Internal Affairs of Russia, dematveev@mail.ru, Novosibirsk

Belovolov Valery Aleksandrovich

Doctor of pedagogical sciences, the professor of the Novosibirsk military institute of Internal armies of the Ministry of Internal Affairs of Russia, vabelovolov@mail.ru, Novosibirsk

CULTURE OF INTERETHNIC INTERACTION AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PHENOMENON

The article is focused on the research of interrelations between the notions of culture and international communication culture. The author allocates the humanistic content components of concept «culture of international dialogue» in the limits of specificity of pedagogical activity.

Keywords: culture, international communication, international communication culture.

Россия исторически сложилась и продолжает существовать как многонациональное государство. Это всегда накладывало свой отпечаток на развитие культуры и образования. Российское образование во все времена выступало фундаментом национальной культуры, специфической формой ее существования и способом трансляции культурного опыта народов страны. Наше государство, вступая в XXI век, столкнулось с изменениями, охвативших все мировое общество и повлекших за собой усложнение жизни и ускорение ее ритмов, революцию средств массовой информации и интеграцию мировой экономики и финансов, расширение международных, политических и культурных контактов. Именно этот процесс, происходящий в современном мире, способствует расширению культурных гра-

ниц и влияет на интенсивность культурного общения. Следствием происходящего всего этого возникла необходимость роста государственного самосознания этносов, то есть народ пытается сохранить самобытность и уникальность. Появилось межэтническое расслоение, которое стало зачастую переходить в национальную нетерпимость.

При этом многонациональное общество испытывает потребность в новом мировоззрении, направленном на интеграцию культур и народов с целью их дальнейшего сближения и духовного обогащения. Все это обосновывает значимость поликультурного образования, целью которого выступает формирование человека культуры, творческой личности, способной к активной и эффективной жизнедеятельности в поликультурной среде, обладающей развитым

чувством понимания и уважения других культур, умением жить в мире и согласии с людьми разных национальностей.

На протяжении многих лет ведутся поиски наиболее эффективных средств и способов использования толерантности как инструмента межкультурного общения и взаимопонимания. Опыт решения проблем, возникающих при межнациональных общениях, и есть опыт культуры межнационального общения. Вне межнационального общения невозможны процесс и результат практического воздействия на мир, и владение культурой межнационального общения важно для будущих офицеров, которые призваны ориентировать военнослужащих в сложных ситуациях межкультурного взаимодействия.

В условиях постоянно расширяющихся межнациональных связей и усиления взаимозависимости между народами, культура межнационального общения зависит от уровня общего развития населения, его умения соблюдать общечеловеческие нормы нравственности и поведения, взаимной готовности правильно воспринимать инациональные ценности, стремление обогащать себя знаниями этих ценностей, то есть умения жить в поликультурном мире [6].

Успешное функционирование поликультурного общества невозможно без образования. Потребность в образовании является следствием культурной истории человечества. «Образовываться – значит другого, себя, смысл жизни, свою ответственность перед обществом, перед культурой... Цель общества в духовном развитии человечества, возведению его к свободному и сознательному состоянию. Цель образования – помочь человеку научиться жить, то есть понять, определить отношение к себе, к окружающему миру, найти свое место в культуре и обществе» [1; 8].

На протяжении последних десятилетий в педагогике разрабатывается широкий круг национальных проблем образования, связанных с новым этапом развития общества. Разработаны и используются программы поликультурного образования. Созданы концепции культуросообразного воспитания и образования. Положительным примером осуществления и предотвращения общеобразовательных проблем современности, свя-

занных с постоянным усложнением международных связей является поликультурная модель образования [7].

Обозначенные цель и задачи поликультурного образования поднимают вопросы воспитания культуры межнационального общения. Для выяснения базовых категорий воспитания культуры межнационального общения раскроем характеристики понятий «культура» и «межнациональное общение».

Во второй половине XX в. именно культуру чаще всего называют основным фактором, лежащим в основе межэтнических различий психики. Занимаясь изучением связи между культурой и психологическими – прежде всего личностными – характеристиками. Трудно представить себе более распространенный и более многозначный термин. В обиходном языке мы используем его оценочное значение, например, говорим о ком-то, что он культурный человек или что он ведет себя некультурно. В науке не пользуются этим оценочным значением, но по подсчетам социологов в различных областях научной деятельности сформулировано более 250 определений культуры. Самое короткое и одновременно самое широкое определение предложил американский культуролог М. Херсковиц (1895–1963), утверждавший, что «культура – это часть человеческого окружения, созданная самими людьми»

В этом смысле к культуре принадлежит каждый, даже простейший предмет, созданный человеком, любая мысль, зародившаяся в его сознании. Культура – это то, что не есть природа.

При таком понимании культуры подчеркивается ее многоаспектность, полная невозможность перечислить все ее элементы.

Это здания, орудия, одежда, способы приготовления пищи, социальное взаимодействие, вербальная и невербальная коммуникация, воспитание детей, образование молодежи, религии, эстетические предпочтения, философия и многое другое. Все эти элементы составляют материальные и духовные продукты жизнедеятельности человека [12].

Н. А. Бердяев рассматривает культуру через призму человеческой личности. Культура, в соответствии с концепцией Н. А. Бердяева, является феноменом духов-

ной человеческой истории, и ее ценности духовны. «Она осуществляет лишь истину в познании, в философских и научных книгах; добро-в нравах, бытии и общественных установлениях; красоту-в книгах стихов и картинах, в статуях и театральных представлениях; божественное-лишь в культе и религиозной символике» [2, с. 23].

В контексте поликультурного образования интересной представляется позиция С. Ньюто, который включает в понятие «культура» постоянно меняющиеся ценностные ориентации, традиции, социальные и политические отношения, мировоззрения создаваемые и разделяемые группой людей, связанных вместе комплексом факторов (общая история, географическое положение, язык, социальное происхождение, религия)[8].

Ряд исследователей (Ю. В. Арутюнян, В. И. Белый, З. А. Малькова и др.) считают, что культура способствует объединению народов, развивает национальное самосознание и должна быть прогрессивным фактором в развитии многонационального общества отдельных народов, наций и определенной личности.

Американский психолог Г. Триандис выделяет субъективную культуру. Субъективной культурой Триандис называет характерные для каждой культуры способы социального восприятия, с помощью которых ее члены познают созданную людьми часть человеческого окружения, то есть какие категории (нормы, роли и ценности) признают своими, какие связи между категориями выделяют. Понимаемая таким образом, она охватывает все представления, идеи и убеждения, которые являются объединяющими для того или иного народа и оказывают непосредственное воздействие на поведение и деятельность его членов [12].

Такое многообразие определений порождает стремление упорядочить их, подводя под различные классификации, среди которых можно выделить следующие:

социологические, когда культура понимается как фактор организации общественной жизни, как совокупность идей, принципов, социальных институтов, обеспечивающих коллективную жизнедеятельность людей. Примером такого понимания может быть следующее определение: «Культура – это то, что определяет социальный аспект челове-

ческой личности с точки зрения усвоенного и приобретенного поведения. Культура динамична, равно как и личность, принявшая данную культуру, и обе они (как личность, так и культура) меняются под влиянием обстоятельств и времени»;

исторические, когда акцент делается на то, что культура является продуктом истории общества и развивается путем передачи приобретаемого человеком опыта от поколения к поколению, например: «Культура есть результат совместной жизнедеятельности, и основными составляющими культуры являются четко очерченная группа людей и определенная история их существования. Культура определяет способы, с помощью которых различные общества стандартизируют и канонизируют одобренные нормы поведения, а также методы, с помощью которых общество выражает неприятие несоответствующих моделей поведения»;

нормативные, согласно которым содержание культуры составляют нормы и правила, регламентирующие жизнь людей. Например, в словаре «Культурология. XX век» культура представляется как «совокупность искусственных порядков и объектов, созданных людьми в дополнение к природным, заученным формам человеческого поведения и деятельности, обретенных знаний, образов самопознания и символических обозначений окружающего мира». К этому же классу можно отнести определение культуры как «системы знаний и норм для восприятия, представления, оценки и действия. Это система социально усвоенных моделей поведения, которая служит для взаимодействия людей с окружающим миром. Она развивается во времени и постоянно, хотя и медленно, эволюционирует»;

психологические, которые основываются на взаимосвязи культуры с психологией поведения людей и видят в ней социально обусловленные особенности человеческой психики, например: «Культура – это образ жизни, тот контекст, в котором мы существуем, думаем, чувствуем и общаемся друг с другом. Это тот «клей», который соединяет в одно целое группу людей. Это программа, заложенная с раннего детства, которая управляет поведением людей в обществе и помогает понять, что от них ожидается и что случится, если эти ожидания не будут оправ-

даны. Культуру можно определить как идеи, обычаи, навыки, методы и приемы, характеризующие данную группу людей в данный период времени»;

Кроме того, культура может пониматься и как чрезвычайно индивидуальный процесс познания символов и значений, который дает индивиду представление о тех или иных явлениях окружающего мира. Этот процесс, в котором предварительные знания и представления всегда играют важную роль, направляет развитие значений у каждого человека. Формирующиеся благодаря этому процессу значения влияют на следующий за ними опыт, который в свою очередь способствует новой интерпретации уже имеющегося значения. Таким образом, явления окружающего мира понимаются все время по-новому. Поэтому культура представляет собой «постоянно развивающееся восприятие мира, которое индивидуально и неповторимо».

В современной науке о культуре можно обнаружить еще довольно большое количество определений, различающихся теми или иными методологическими аспектами. Если сравнить их с приведенными выше, то можно обнаружить наиболее *общие характеристики культуры*, которые свойственны всем этим подходам и определениям:

культура – это универсальное явление человеческой жизни, поэтому не существует ни одного человеческого сообщества или социальной группы без присущей им культуры;

культура – это продукт совместной жизнедеятельности людей;

культура находит свое выражение в ценностях, правилах, обычаях, традициях;

человечество не является единым социальным коллективом, разные популяции людей создали разные этнические, региональные, социальные культуры;

культура является результатом коллективной жизнедеятельности людей, но ее носителями выступают отдельные личности;

культура функционирует в качестве основания для самоидентификации общества и его членов, осознания ее носителями своего группового и индивидуального Я, различения «своих» и «чужих» во взаимодействии с другими культурами и народами.

Отмеченное разнообразие определений, интерпретаций, смыслов и методологических подходов, вероятно, вполне зако-

номерно, поскольку обусловлено тем, что культура представляет собой крайне сложное и многогранное явление, выражающее все стороны человеческого бытия.

Таким образом, несмотря на свою очевидную реальность, культура предстает в некотором смысле абстрактным понятием, ибо в действительности она существует только в виде множества культур разных эпох и регионов, а внутри этих эпох – в виде культур отдельных стран и народов, которые в культурологии принято называть локальными культурами.

Наличие локальных культур является также закономерной формой существования всей человеческой культуры в целом. Благодаря взаимодействию локальных и этнических культур возникает система общения, поддерживаются различные стили и типы поведения, ценностные ориентации, сохраняется их этническая самобытность. Это общение протекает как через взаимное выяснение отношений, распри, конфликты, так и через взаимную адаптацию и понимание культурного своеобразия соседей [10].

В решении этой задачи важная роль отводится культуре межнационального общения, с помощью которой возможно познать мир культуры других народов и познакомиться с общечеловеческими ценностями и приоритетами иной культуры.

В философском плане культуру межнационального общения Н. Ф. Чипинова рассматривает как способ организации и развития межнациональных взаимоотношений, направленных на освоение и взаимообогащение прогрессивных национальных ценностей и традиций и создание условий для роста материального и духовного богатства каждого человека и общества в целом. Определяя место культуры межнационального общения в общей структуре культуры, Н. Ф. Чипинова показывает, что понятие «культура» включает все материальные и духовные ценности, созданные человеческим обществом, способы, нормы человеческой деятельности, характеризующие особенности функционирования конкретного общества. Понятие «культура общения» является видовым по отношению к родовому понятию «культура», поскольку именно в общении выявляются общественные связи людей.

При этом общение выступает как необхо-

димая предпосылка становления не только социальных отношений, но и культурного мира в целом. Культура межнационального общения характеризует взаимоотношения различных наций, т. е. может рассматриваться как составная культуры общения [11].

Исследователи определяют культуру межнационального общения как совокупность специальных знаний умений и адекватных поступков и действий, которые обеспечивают в процессе профессиональной подготовки полноценное межнациональное общение, направленное на освоение национальных и общечеловеческих ценностей и целостное развитие, и обогащение личности [3; 4; 11].

Авторы в содержание понятия «культура межнационального общения» включают: – знания об основных ценностных характеристиках (интернационализме, патриотизме, дружбе народов, гражданстве, толерантности и др.); знания о возможностях достижения взаимопонимания в межнациональном общении; знания родного языка, языка страны проживания, языков других народов; знания и претворение в жизнь общепринятых на международном уровне норм и правил, которые регулируют отношения представителей разных этнических групп; понимание необходимости трудиться на благо своей нации, народов страны проживания, во имя сохранения человечества и др.; – национальную скромность и заботу о достоинстве своей нации, народов стран проживания, всего человечества; глубокое уважение к национальному достоинству граждан своей национальности и любой другой, доброжелательность и такт во взаимоотношениях; социально и профессионально ориентированные реакции на характер, стиль и особенности поведения людей других национальностей; неразделенное чувство национальной и общенародной (народов страны проживания) гордости, принадлежности к человеческому роду; неразрывный и постоянный интерес к культуре своего народа, народов страны проживания, ее месте в общечеловеческой культуре; осознание значения культуры межнационального общения и др.; – соблюдение сложившихся традиционных интернациональных форм межнационального общения; стремление к овладению и повышению культуры межнационального общения; стремление и содействие расширению взаимосвязей

своей нации с народами страны проживания и всего мира; стремление утверждать на практике взаимно согласованные принципы бесконфликтного взаимопонимания в ходе межнационального общения; способность противостоять национальной ограниченности и замкнутости, национальной предвзятости и вражде, национальному недоверию и отчужденности и др. [5; 10; 11].

Культуру межнационального общения В. И. Матис определяет как «совокупность специальных знаний и убеждений, а так же адекватных им поступков и действий, проявляющихся как в межличностных контактах, так и во взаимодействии целых этнических общностей, позволяющих на основе межкультурной компетенции быстро и безболезненно достигать взаимопонимания и согласия в общих интересах».

Автор выделяет в формировании культуры межнационального общения несколько компонентов.

Первый – знание истории, культуры своего этноса, его традиций. Без социальной памяти нет и не может быть национальной культуры. Из-за откровенно нигилистического отношения ко всему национальному в нашей стране мы имеем отнюдь не характерные для российского, да и цивилизованного общества явления манкуртизма. Молодежь не знает своих корней и своей истории и не имеет порой даже элементарных сведений в области религии, плохо знает выдающихся деятелей культуры.

Второй компонент – знание национальной культуры этноса, с которым осуществляется процесс общения. В условиях поликультурного общества особенно важными являются знания народных обычаев и обрядов, праздников и народных традиций, танцев, пословиц, сказок, народной педагогики и медицины – всего, что связано с духовной культурой, что может уберечь от некомпетентности, ошибок при принятии решений и удержит от необдуманных поступков.

Третий компонент – знание роли своей национальной культуры и роли культуры этноса – партнера в мировой культуре. Эти знания особенно важны и помогут уберечь от национального чванства, самоуспокоенности одних и бездумного самобичевания других. Объективная информация и глубокие знания позволят по достоинству оцени-

вать не только свой этнос, но и партнера. Это одно из важнейших условий оценки явлений общественной жизни и формирования культуры межнационального общения.

Четвертый компонент – знание особенностей национальной культуры как выражения национальной психологии, что также позволяет избежать ошибок в общении.

В качестве пятого компонента может выступать эмпатия, означающая знание психологических особенностей этноса, способность к сопереживанию, умение поставить себя на место другого. Это качество наиболее важно в периоды нестабильности и различных невзгод в обществе, когда особенно нужна поддержка друг друга. К сожалению, это качество развито далеко не одинаково у всех, что также может приводить к проблемам общения. Часто случается так, что человек, не зная в совершенстве язык, затрудняется подобрать слова, но тон, которым он говорит, может подсказать дальнейшее поведение его собеседнику. Отсутствие эмпатии блокирует эмоциональную чувствительность, что, в свою очередь, может перерасти в жестокость.

Шестой компонент – знание родного (национального) языка и языка межнационального общения. Определение этнического компонента образования в современных условиях школы поликультурной модели осуществляется на языковом уровне, поскольку именно в языках и, прежде всего в диалектных формах запечатлены культурные традиции различных этносов. Овладение родным языком предполагает не только формирование представления о системе языка, но и развитие коммуникативных умений и навыков, овладение нормативной стороной речи. При этом родной язык, являясь культурным наследием, вобравшим в себя все закономерности и случайности исторического развития, выступает также как средство познания культуры своего народа [6].

В современных воспитательных системах формирование культуры межнационального общения, имеет определенные сложности, как и воспитание других нравственных качеств личности и нравственного поведения в целом. Поэтому можно сказать, что культура межнационального общения – интегративное и многофункциональное явление, которое может выступать как сложная научно-теоретическая проблема, и в то же время как

самостоятельное качество личности. Зная сущностные характеристики изучаемого качества личности: сущность данного феномена, его оптимальный структурный и функциональный состав, а также наиболее характерные взаимосвязи между компонентами позволяет сформировать культуру межнационального общения.

Библиографический список

1. **Аракелян О. В.** Поликультурное образование. Сущность и содержание. – М.: Издательский дом «Грааль», 2001. – 148 с.
2. **Бердяев Н. А.** Смысл истории. – М.: Мысль, 1990. – 175 с.
3. **Беловолова С. П., Кергилова Н. Н., Акуннова Н. В.** К вопросу о формировании этноtolерантности в воспитательно-образовательном пространстве // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 10. – С. 220–226.
4. **Дашкевич Л. Ф.** Модель подготовки учителя иностранного языка к воспитанию культуры межнационального общения младшего школьника // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 4. – С. 224–230.
5. **Маркова И. Г.** О проблеме формирования кросскультурной грамотности молодежи как индикатора межнационального понимания // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 15. – С. 317–329.
6. **Матис В. И.** Педагогика межнационального общения: уч. для студ. вузов. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2003. – 506 с.
7. **Матис В. И.** Проблема национальной школы в поликультурном обществе. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 1997. – 328 с.
8. **Орлова Р. А.** Формирование готовности будущего учителя начальных классов к воспитанию культуры межнационального общения младших школьников: автореф. ... канд. пед. наук. – Новосибирск: Новосибирский гос. пед. ун-т, 2009. – 17 с.
9. **Садохин А. П.** Межкультурная коммуникация: учебное пособие. – М.: Альфа-М, ИНФА-М, 2004. – 288 с.
10. **Султанбаева К. И.** Педагогика межнационального общения. – Абакан: Изд-во Хакисс. гос. ун-та, 2007. – 96 с.
11. **Чипинова Н. Ф.** Формирование культуры межнационального общения у студентов педагогического вуза в процессе профессиональной подготовки: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2004. – 26 с.
12. **Этнопсихология: Учебник для вузов / Т. Г. Стефаненко.** – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 368 с.

Милинис Ольга Артуровна

Кандидат педагогических наук, доцент, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, доцент кафедры педагогики Кузбасской государственной педагогической академии, milinisoa@mail.ru, Новокузнецк

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ СУБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА К РАЗВИТИЮ КУЛЬТУРЫ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ

В статье рассматриваются вопросы проектирования педагогической системы субъектно-ориентированного подхода к развитию культуры творческой самореализации студентов-педагогов, раскрываются следующие дефиниции «развитие культуры творческой самореализации студентов-педагогов», «субъектно-ориентированный подход», «педагогическая система субъектно-ориентированного подхода к развитию культуры творческой самореализации студентов-педагогов»; процесс проектирования педагогической системы отражен в ее структурной модели.

Ключевые слова: педагогическая система, развитие культуры творческой самореализации студентов-педагогов, субъектно-ориентированный подход, педагогическая система субъектно-ориентированного подхода к развитию культуры творческой самореализации студентов-педагогов.


Milinis Olga Arturovna

Corresponding member of the International teachers training academy of science, docent of the department of pedagogy at the Kuzbass state pedagogical academy, docent, candidate of pedagogical sciences, the expert of the Russian-American Laboratory «Civilization. Culture. Education», mmilinisoa@mail.ru, Novokuznetsk

DESIGNING OF PEDAGOGICAL SYSTEM OF THE SUBJECT-FOCUSED APPROACH TO DEVELOPMENT OF CULTURE OF CREATIVE SELF-REALIZATION OF STUDENTS-TEACHERS

In article questions of designing of pedagogical system of the subject-focused approach to development of culture of creative self-realization of students-teachers are considered, following definitions «development of culture of creative self-realization of students-teachers», «the subject-focused approach», «pedagogical system of the subject-focused approach to development of culture of creative self-realization of students-teachers» reveal; designing process pedagogical system is reflected in its structural model.

Keywords: pedagogical system, development of culture of creative self-realization of the students-teachers, the subject-focused approach, pedagogical system of the subject-focused approach to development of culture of creative self-realization of students-teachers.

На современном этапе педагогическая наука и практика решают проблемы совершенствования целеполагания, содержания, методов и форм образовательной деятельности, разработки инновационных педагогических технологий, способствующих более успешному развитию культуры творческой самореализации личности в системе непрерывного педагогического образования. В связи с этим, существует необходимость научного осмысления и теоретического обосно-

вания продуктивных способов организации и успешной реализации этого процесса.

Творческая самореализация личности осуществляется в конкретных социально-исторических условиях, отражая актуальные ценности определенного общества, которые, в свою очередь, связаны с общим экономическим и культурным уровнем его развития. Педагогическое творчество – это процесс самореализации индивидуальных, психологических, интеллектуальных сил и способ-

ностей личности педагога в разных видах деятельности. По заключениям ученых, исследующих проблемы творческой самореализации (В. И. Андреев, Д. Б. Богоявленская, В. А. Давыденко, В. И. Загвязинский, В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров, М. М. Поташник, В. А. Сластенин, В. С. Шубинский и др.), личность учителя является стержневым фактором педагогического творчества и сотворчества, она определяет профессиональную позицию и влияет на креативное саморазвитие [2; 3; 6].

В нашем исследовании понятие «творческая самореализация личности» – это осознаваемый и субъективно значимый процесс раскрытия личностью своих творческих способностей и возможностей, при котором активность субъекта носит творческий характер и способствует экстерииоризации позитивного опыта жизнедеятельности.

Самореализация, являясь одновременно как продуктом культуры, так и ее носителем, также обладает культурой. Одним из важных факторов, оказывающим влияние на становление и творческую самореализацию личности является культура, способствующая выражению субъектных ценностей. Культура задает человеку нормы, примеры отношения к жизни и образцы поведения, т. е. определяет рамки самореализации человека.

В понимании академика В. И. Андреева, одним из важнейших признаков культуры является мера способности к саморазвитию человека. Культура выступает синонимом степени полноценности знаний, умений, способностей, ценностных ориентаций, которые в их целостной совокупности гармонизируют процесс творческого саморазвития личности в профессионально-творческом становлении. По мнению ученого, одна из уникальных характеристик человека с высокой культурой – это способность к непрерывному самообразованию, самовоспитанию и саморазвитию. Достигнув определенного уровня культуры, личность «запускает маховик самости», в результате чего, он стремится к творческой самореализации в разнообразных видах деятельности [1].

Личностно-творческая природа культуры способствует творческой активности и разносторонней включенности личности в значимую для нее деятельность. Это способствует возможности личности выходить за свои

пределы и создавать ситуацию успеха для новых начинаний, преодолевая ограниченность своих взглядов и противоречий самому себе прежнему. Творческая активность, при этом, способствует проектированию процесса самореализации в различных сферах творческой деятельности, подлинному личностному и культурному росту, творческому саморазвитию, усиливая целенаправленное и осознанное самоосуществление возможностей развития Я-концепции.

Субъектно-ориентированный подход в нашем исследовании – это изучение обучающихся, ориентированных на активную реализацию процессов самости в разных видах деятельности и субъектную позицию во взаимодействии с объективным миром, другими людьми и самими собой, которые разрешают возникающие внутренние противоречия, стремятся к достижению определенных целей, проявляют инициативу, ответственность и самостоятельность, принимают и реализуют собственные решения, осуществляя рефлексию творческого позитивного изменения самости. Студенты-педагоги совместно с преподавателями становятся субъектами при включенности в разные виды креативной образовательной деятельности, в результате чего проектируется и реализуется многомерная «Я-концепция творческой самореализации и саморазвития», включающая Я-культурное, Я-творческое, Я-профессиональное, Я-социальное.

Проведенный содержательный анализ важных для нашего исследования дефиниций, позволил сформулировать базовое понятие «развитие культуры творческой самореализации личности» – это целенаправленный и многомерный процесс и результат качественных и количественных изменений «Я-концепции творческой самореализации и саморазвития» студентов-педагогов (включающей Я-культурное, Я-творческое, Я-профессиональное, Я-социальное) посредством интериоризации и экстерииоризации субъектного позитивного опыта в разных видах творческой деятельности, культуросообразными компонентами которой является система ценностей творчества, знания ее сущности, профессионально-творческие компетенции и способность к творческому саморазвитию [4; 5].

Личность будущего педагога мы рассматриваем и представляем как многогранную структуру, состоящую из мотивационного, эмоционального и деятельностного компонентов, представленных в содержании Я-концепции, включающей Я-культурное, Я-творческое, Я-профессиональное, Я-социальное, которые включают знания о себе как об обучающемся и будущем педагоге (Что я знаю о культуре и к какому типу культуры я себя отношу? Какие творческие способности мне необходимо развивать? Что я знаю о себе и выбранной профессии?); отношение к себе, определяемое степенью удовлетворенности собой в роли будущего профессионала (Как я отношусь к себе как к будущему профессионалу? Какие личностные качества и профессиональные компетенции мне необходимо сформировать для реализации педагогического творчества?); рефлексии, как адекватную самооценку и восприятие целостностной Я-концепции, которая регулирует эмоциональное отношение к себе (Как я оцениваю себя? Какие я вижу в своей деятельности проблемы и трудности?); ценностно-смысловые ориентации, формирующие цели, ценности, намерения, направленность на предмет совершенствования Я-культурного, Я-творческого, Я-профессионального (Что я думаю о себе? В чем цель и смысл моей жизни? Что меня ожидает в будущем? Что принципиально нового я могу приобрести и реализовать?). Индивидуальными определяющими элементами Я-концепции являются элементы самости личности, представляющие основу культуры творческого саморазвития, составляющей которой является культура творческой самореализации будущих педагогов.

Вышеизложенные тенденции учтены при проектировании педагогической системы, ориентированной на развитие культуры творческой самореализации будущих педагогов. Исследование факторов становления современного типа педагогической системы позволяет отметить, что в социопедагогическом аспекте развитие личности представляет многоплановый процесс включения будущих педагогов в современную культуру. Такой процесс можно представить совокупностью социально-культурных институтов, различных видов культурно-творческой деятельности респондентов, которые

предоставляют возможность для творческой самореализации в системе непрерывного педагогического образования. В связи с этим, педагогическая система представляет единство и взаимообогащение теории и практики, основанное на анализе и синтезе педагогического процесса, прогнозировании и корректировке результатов образовательной деятельности.

В нашем исследовании понятие «педагогическая система субъектно-ориентированного подхода к развитию культуры творческой самореализации студентов-педагогов» – это множество взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов (субъекты, цель, содержание, формы, методы, психологический механизм, организационно-педагогические условия и результаты образовательной деятельности), отличающихся интегральной направленностью, максимально способствующих эффективности креативной образовательной деятельности и развитию культуры творческой самореализации студентов-педагогов.

Проектирование обозначенной педагогической системы предполагает интеграцию культурологического и аксиологического, компетентностного и задачного, акмеологического и субъектно-ориентированного подходов на основе закономерностей их системной организации: каждый последующий подход не отменяет предыдущий, а сохраняет его закономерности и, вместе с тем, позволяет открыть новые перспективы для трансформации образовательной деятельности с учетом стратегически значимых возможностей их реализации.

Проектирование педагогической системы субъектно-ориентированного подхода к развитию культуры творческой самореализации студентов-педагогов в креативной образовательной деятельности отражено в структурной модели (рис. 2).

Цель креативной образовательной деятельности соотносится с ее результатом и выступает в двух направлениях: одно из них – инвариантная модель, как идеальное представление будущего результата деятельности, другое – планируемый индивидуальный уровень достижения субъектом результата.

Процесс развития культуры творческой самореализации личности может осуществляться как спонтанно, так и целенаправ-

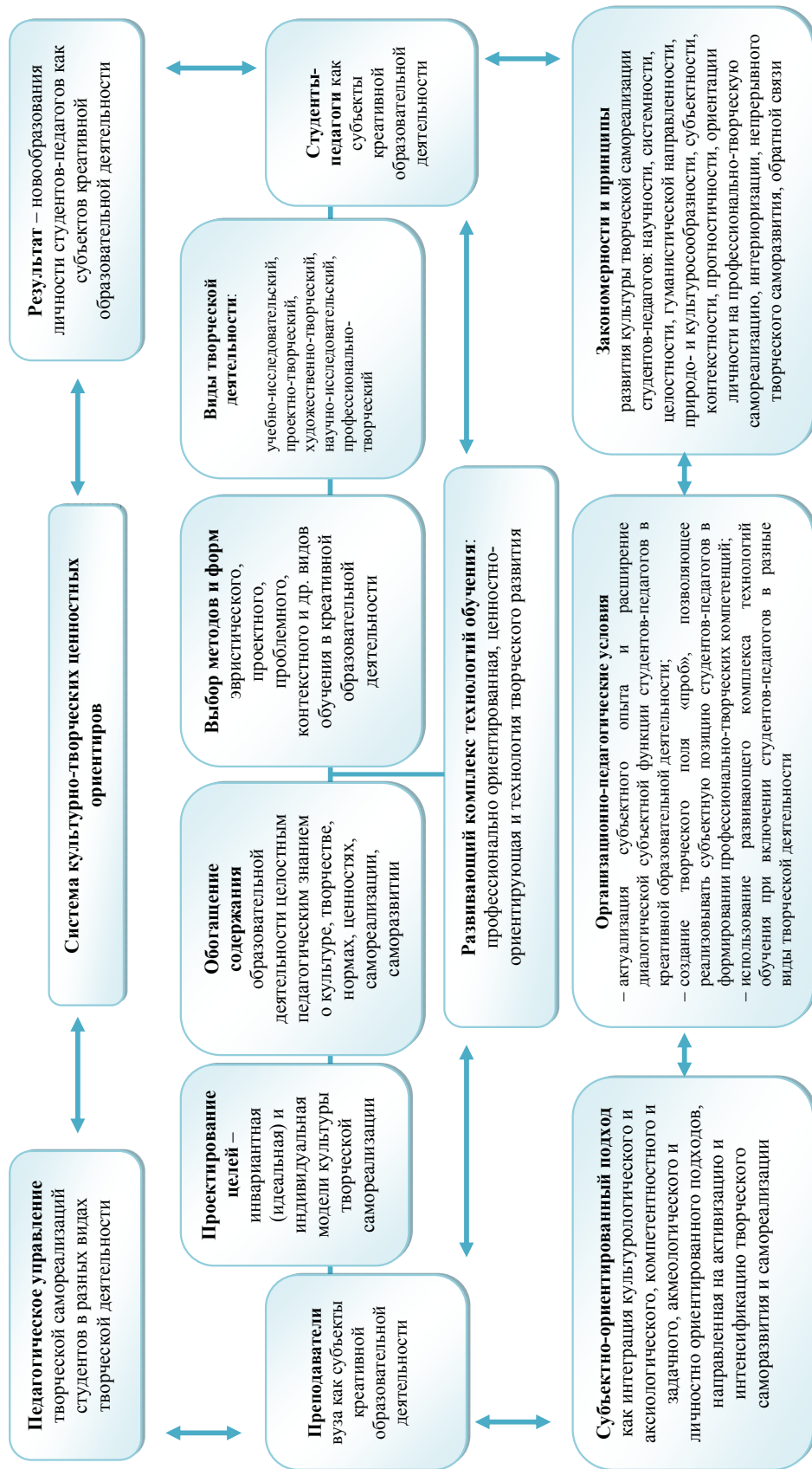


Рис. 2. Структурная модель педагогической системы субъектно-ориентированного подхода к развитию культуры творческой самореализации студентов-педагогов в креативной образовательной деятельности

ленно в условиях профессионально-творческого самоопределения и самореализации студентов-педагогов. Результатом педагогического взаимодействия является выход на более высокий уровень развития их культуры творческой самореализации. В процессе творческой самореализации большое значение имеет осмысление и осознание того, в рамках какой культуры студенты-педагоги осуществляют свою жизнедеятельность.

Культура творческой самореализации как многомерная характеристика зависит от внешних и внутренних условий: развития профессиональных тенденций, особенностей личностных качеств и профессиональных компетенций, опыта личности, ее мотивации, ценностных ориентаций, поведенческих стратегий и т. д. Следовательно, необходимо и целесообразно заблаговременное проектирование инвариантной модели развития культуры творческой самореализации и саморазвития студентов-педагогов, включающей более общие, типичные характеристики, т. е. личностные и профессиональные качества студентов-педагогов, позволяющие через прогнозирование себя в выбранной ими профессии выйти на более высокий уровень развития культуры творческой самореализации:

– *целевые ориентации* (осмысление сущности культуры для творческой самореализации личности, готовность к творческой (инновационной) деятельности и продуктивность творчества, максимальная творческая самореализация),

– *мотивы и ценности* (приоритет культуры и творчества, любознательность, стремление актуализировать и усложнять творческие задачи, открытость к миру идей и поликультурному взаимодействию, сотрудничество и сотворчество),

– *гражданские и нравственные качества* (активная гражданская позиция, межкультурная толерантность, интернационализм, гражданская культура, нравственное самосовершенствование, самостоятельность в условиях нравственного выбора, гуманность, обязательность, ответственность, высокий нравственный потенциал, любовь к детям и педагогическому труду, педагогический оптимизм, педагогический такт),

– *интеллектуальные и деловые качества* (конкретность, деловитость, последователь-

ность и настойчивость в работе, требовательность, способность расставлять приоритеты, креативность, творческий подход к делу, прогностичность, критичность, профессиональная компетентность, обдуманность и решительность, автономность, независимость),

– *особенности характера и поведения* (целеустремленность, лидерство, уравновешенность, эмоциональность, оптимизм, интуитивность, высокая работоспособность, эрудиция, оригинальность),

– *коммуникативные и организаторские способности* (умение управлять ситуацией, разрешать конфликты, вести переговоры и убеждать, организовывать работу коллектива и каждого его субъекта, эффективно делегировать свои полномочия, аргументировать свою точку зрения, прогнозировать развитие событий, склонность к самоанализу, конфиденциальность, контактность, эмпатия, коммуникабельность, авторитетность),

– *процессы самости* (*самопознание* – осмысление себя, изучение собственных творческих способностей, культурных особенностей и стратегии творческой самореализации, отражение внешних и внутренних позиций по отношению к приобретаемой профессии; *самоопределение* – сознательное проявление активности по выявлению и формированию субъектной позиции и перспективы ее осуществления, интериоризация позитивного опыта в разных видах креативной образовательной деятельности; *самосовершенствование* – выбор нравственного идеала, который соотносится с целью креативной образовательной деятельности и реализуемыми личностными качествами, профессионально-творческими компетенциями; *самоактуализация* – стремление к более полному выявлению и развитию своих личностных качеств и профессионально-творческих компетенций в разных видах креативной образовательной деятельности; *самореализация* – проявление личностных качеств и профессионально-творческих компетенций в разных видах креативной образовательной деятельности на более высоком уровне и осуществление возможностей творческого саморазвития).

Инвариантная (идеальная) модель позволяла студентам-педагогам существенно ускорить процессы творческого самораз-

вития и самореализации в разных видах креативной образовательной деятельности. Проектирование индивидуальных траекторий развития культуры творческой самореализации студентов-педагогов включало: анализ профессионально-педагогической деятельности; построение инвариантной (идеальной) модели культуры творческой самореализации; разработку индивидуальных вариантов идеальной модели с учетом личностных способностей и потребностей, их внутреннего желания на повышение уровня развития культуры творческой самореализации и саморазвития; корректировку индивидуальной модели.

Расширение содержания креативной образовательной деятельности осуществлялось посредством обогащения целостным педагогическим знанием о культуре, творчестве, нормах, ценностях, самореализации, саморазвития обязательных педагогических дисциплин для студентов 1–5 курсов КузГПА факультетов педагогики и психологии, физико-математическом, технолого-экономическом, историческом, физической культуры («Введение в педагогическую деятельность», «Общие основы педагогики», «История педагогики и образования», «Теория и методика воспитания», «Теория обучения», «Педагогические технологии и психолого-педагогический практикум», «Социальная педагогика», «Современные средства оценивания результатов обучения», «Управление образовательными системами», «Нормативно-правовое обеспечение образования», «Коррекционная педагогика с основами специальной психологии», «Основы специальной педагогики»); курсов по выбору («Основы организации профессионально-педагогического взаимодействия», «Профессионально-педагогическая культура общения», «Организация профильного обучения»), заданий по учебно-педагогической практике со студентами-педагогами со 2 по 5 курс обучения, подготовки творческих проектов по разным направлениям учебной и творческой деятельности, инновационных проектов с отечественными и зарубежными студентами в режиме on-line [4; 5].

Реализация обогащенного содержания образовательной деятельности студентов-педагогов способствовала разрешению противоречия между осуществлением творче-

ских замыслов для достижения намеченных целей в решении личностно значимых и профессиональных проблем на основе экстернизации субъектного позитивного опыта в разных видах креативной образовательной деятельности и необходимостью формирования у них профессионально-творческих компетенций, прогнозирования траектории самореализации и саморазвития

В ходе педагогического эксперимента осуществлялось включение в образовательную деятельность студентов-педагогов преимущественно таких форм и методов, которые стимулировали их субъектную позицию в развитии культуры, творчества, лидерства, соревновательности, инновационности и умение находить оригинальные решения творческих педагогических задач. В связи с этим, приоритетными являлись интерактивные формы обучения (групповые, парные, коллективные), реализация индивидуальных форм обучения – самопрезентация студента-педагога и др. Применение эвристических методов обучения было основано на эвристических правилах и приемах, предназначенных для организации эвристических способов решения проблемных творческих задач, направленных на развитие культуры творческой самореализации студентов-педагогов в креативной образовательной деятельности.

Результатом креативной образовательной деятельности являются новообразования личности студентов-педагогов как субъектов: сформировавшиеся педагогические ценности, ярко выраженные потребности в творческой самореализации, наличие систематизированных целостных знаний о ценностях, культуре и творчестве педагогического труда, профессионально-творческие компетенции, «Я-концепция творческого саморазвития и самореализации», что свидетельствует о повышении уровня развития культуры творческой самореализации студентов-педагогов в креативной образовательной деятельности.

Таким образом, проектирование педагогической системы субъектно-ориентированного подхода к развитию культуры творческой самореализации студентов-педагогов предполагает интеграцию культурологического и аксиологического, компетентностного и задачного, акмеологического и личностно

ориентированного подходов, что способствует изучению субъектной позиции, активизации и интенсификации творческого саморазвития и самореализации студентов-педагогов и позволяет проектировать цели, обогащать содержание, методы и формы креативной образовательной деятельности для успешного развития их культуры творческой самореализации.

Библиографический список

1. **Андреев В. И.** Педагогика высшей школы. – Казань: Центр инновационных технологий, 2008. – 500 с.
2. **Милинис О. А.** Исследование проблемы личностной самореализации в теориях отечественных и зарубежных ученых // Педагогическое образование: вызовы 21 века: Материалы Междунар. науч.-практич. конф. в 2-х ч. – Часть 2. – М.: МАНПО, 2010. – С. 214–219.
3. **Милинис О. А.** Непрерывное образование как составляющая профессиональной самореализации студентов // Теория и практика педагогической науки в современном мире: традиции, проблемы, инновации: Материалы междунар. науч.-практ. конф. – Часть 2. – Новокузнецк: Изд-во КузГПА, 2010. – С. 247–252.
4. **Милинис О. А.** Современные тенденции формирования гуманистической профессиональной направленности будущих педагогов // Духовно-нравственное воспитание и профессионализм личности в современных условиях: Материалы VI Междунар. конф. // Спец. выпуск № 58. Часть 1: Институт инновационных технологий и содержания образования Министерства образования и науки Украины, Академия международного сотрудничества по креативной педагогике. – Киев: Винница, 2009. – С. 451–454.
5. **Милинис О. А.** Методологические ориентиры исследования формирования профессиональной самореализации будущих педагогов // Вестник Рязанского государственного педагогического университета. Науч.-практ. журнал. – Рязань: РГПУ, 2010. – № 8. – (16). С. 64–72.
6. **Сластенин В. А, Каширин В. П.** Педагогика и психология. – М.: Академия, 2006. – 480 с.

Сапоровская Мария Вячеславовна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии, докторант Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова, saporov35@mail.ru, Кострома

ХАРАКТЕРИСТИКИ МЕЖПОКОЛЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СЕМЬЯХ С РАЗНОЙ СТРУКТУРНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ

В статье представлены результаты серии исследований, в которых проанализированы связи между представлениями родителей и детей-подростков об их межличностных отношениях и взаимодействии как фактор актуального и потенциального межпоколенного конфликта в семьях с разной структурной организацией

Ключевые слова: поколения в семье; межпоколенное взаимодействие в семье; межпоколенный конфликт; представления поколений друг о друге как фактор деструктивности внутрисемейного конфликта

Saporovskaya Mariya Vyacheslavovna

Candidate of psychological sciences, the senior lecturer of chair of social psychology of Kostroma state university of N. A. Nekrasova, the doctoral candidate, saporov35@mail.ru, Kostroma

FEATURES OF INTERGENERATIONAL RELATIONS AND INTERACTION IN FAMILIES WITH DEFFERENT STRUCTURAL ORGANIZATION

Results of a series of researches in which communications between representations of parents and children-teenagers about their interpersonal relations and interaction as the factor of the actual and potential inter-generational conflict in families with the different structural organization are analysed are presented

Keywords: generations in a family; inter-generational interaction in a family; the inter-generational conflict; representations of generations about each other as the factor деструктивности the intrafamily conflict

Конфликт между поколениями «отцов» и «детей», его причины и следствия, возможность его трансформации в сторону конструктивности – одна из актуальных проблем современной социальной психологии.

Причинами деструктивности межпоколенного конфликта, с точки зрения исследователей, являются рассогласование ценностных ориентаций представителей разных возрастных когорт; изменение темпов научно-технического и социального развития, вследствие чего опыт предыдущих поколений оказывается бесполезным [2]; изменение структуры семьи, превращение ее из расширенной в нуклеарную [1], что влияет на утрату преемственности между поколениями. Отношения родителей и детей в семье являются наиболее ярким примером межпоколенных отношений в обществе. Здесь от-

ражаются и объективные, и субъективные, и процессуальные аспекты социального наследования (трансгенерации) [3]. Нередко в системе детско-родительских отношений возникает деструктивный конфликт, что влечет за собой непонимание, обиды, разочарование, отчуждение, а в некоторых случаях полный разрыв этих отношений. Возникновение конфликта в системе «родитель – ребенок» зависит не только от объективных причин (например, от специфики условий протекания конфликта и характеристик его участников), но и от субъективных факторов – от представления участников конфликта о себе и другом, восприятия и понимания особенностей детско-родительского взаимодействия. К сожалению, данному аспекту проблемы в социальной психологии семьи внимания уделяется явно недо-

статочно. В большинстве случаев детско-родительские отношения изучаются с позиции родителя, с помощью стандартизированных самоотчетов. Результатом в данном исследовательском подходе являются субъективные представления родителя о своем отношении и воспитании ребенка. Восприятие и понимание ребенком родительского отношения и стиля семейного воспитания в данных исследованиях учитывается редко. Очевидно, что расхождения представлений родителей и детей друг о друге и об их взаимодействии являются значимым, но мало изученным фактором детско-родительского конфликта. Еще острее ситуация межпоколенного конфликта представлена в расширенной семье, для членов которой нередко характерен внутриличностный конфликт, возникающий вследствие пересекающейся идентичности и амбивалентности семейных ролей. Таким образом, *целью* исследования является анализ связи представлений прародителей, родителей и детей-подростков об их межличностных отношениях и взаимодействии как потенциального фактора межпоколенного конфликта в семьях с разной структурной организацией.

Методика проведения

В качестве возрастного критерия отбора при формировании выборки испытуемых был выбран пубертатный период в развитии ребенка, так как именно в отрочестве процесс сепарации ребенка от родителей за счет психологического механизма обособления протекает наиболее остро, что ставит новые задачи развития перед семейной группой. Вместе с тем, подросток остро нуждается в поддержке со стороны взрослых. Таким образом, противоречивость потребностей подростка влечет за собой с его стороны максимальную критичность в понимании и оценке детско-родительских отношений и взаимодействия. Мы так же выдвинули *гипотезу* о том, что расхождения в представлениях родителей и подростков о детско-родительских отношениях и взаимодействии различны в содержательном аспекте и степени выраженности в семьях разного типа. Для верификации данной гипотезы в соответствии с критерием структурной организации семьи были сконструированы 5 эмпирических групп, а именно:

- Нуклеарные полные семьи, имеющие кровно-родственные связи, состоящие из родительской диады и ребенка-подростка (всего 75 чел.);
- Нуклеарные неполные семьи, основанные на кровно-родственной связи «Материнские семьи» (всего 40 чел.);
- Нуклеарные приемные семьи, состоящие из родительской диады и ребенка-подростка, усыновленного в возрасте 6-8 лет, т. е. более 6 лет назад (всего 45 чел.);
- Расширенные полные семьи, состоящие из диады прародителей, диады родителей и ребенка-подростка (всего 150 чел.);
- Расширенные неполные семьи, состоящие из бабушки, матери и ребенка-подростка (всего 45 чел.).

Таким образом, общая выборка исследования составила 355 человек.

Методический аппарат исследования составили следующие методики: опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) В. В. Юстицкиса, Э. Г. Эйдемиллера; опросник «Родителей оценивают дети» – модификация опросника «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ), выполненная И. А. Фурмановым, А. А. Аладыным (1999); методика «Измерение родительских установок и реакций» (PARI) Е. Шеффера, Р. Белла (адаптация Т. В. Архиреевой, 2000), методика «Взаимодействие родитель-ребенок» (ВРР) (Марковская И. М.), формы для родителей и подростков.

Проведение сопоставлений было обеспечено использованием математической статистики (программы Statistica 6. 0).

Результаты и обсуждение

Приемная семья с ребенком-подростком

Низкий уровень родительской протекции в процессе воспитания (шкала *Гипопротекция*, АСВ) воспринимается подростком как устойчивая воспитательная позиция родителя, ориентированная на принятие и признание взросления ребенка, стимуляцию его самостоятельности и автономности. Минимальное количество обязанностей ребенка, его отстраненность от семейных дел (шкала *Недостаток требований-обязанностей* АСВ) воспринимается подростком как стремление родителей сохранить с ним чрезмерную исключительную привязанность (шкала *Расширение сферы родительских*

чувств РОД). Однако это оценивается подростком как слабость, неразвитость родительских чувств, неспособность родителей выполнять свои обязанности по отношению к нему (шкала *Неразвитость родительских чувств* РОД). Минимальность или отсутствие наказаний за невыполнение требований и нарушение запретов, ориентация родителей главным образом на поощрение (шкала *Минимальность санкций* АСВ) воспринимается подростком как вседозволенность, возможность выполнять любые свои желания, нередко нарушая при этом правила и запреты (шкала *Недостаток запретов* РОД). Игнорирование, страх и нежелание родителей признать взросление ребенка, сохранение детских форм взаимодействия с ним, снижение уровня требований к подростку (шкала *Предпочтение в ребенке детских качеств* АСВ) воспринимается им как чрезмерно высокий уровень родительского внимания и контроля. Это лишает подростка самостоятельности и автономности, препятствует удовлетворению его потребности во взрослости (шкала *Гиперпротекция* РОД). Страх утраты ребенка, повышенная неуверенность родителей в своей компетентности, мелочная опека (шкала *Фобия утраты ребенка* АСВ) формируют, с точки зрения подростка, чрезмерно жесткий стиль воспитания, для которого характерны неадекватно строгие наказания (шкала *Чрезмерность санкций* РОД). Наиболее ярко данная закономерность проявляется в отношениях подростка с матерью. Однако следует подчеркнуть, что чрезмерная тревога матери за ребенка оценивается им как недоверие, отвержение, слабость и неразвитость материнских чувств к нему. Минимальность требований к подростку со стороны матери понимается ребенком как способ удержания чрезмерно сильной эмоциональной связи с ним (шкала *Расширение сферы родительских чувств* РОД), в чем, с его точки зрения, так же проявляется слабость и незрелость матери (шкала *Неразвитость родительских чувств* РОД). В отношениях с отцом зафиксированы другие закономерности. Игнорирование отцом психологических потребностей подростка (главным образом, потребностей во взрослости, близком эмоциональном контакте и поддержке) воспринимается подростком только как не-

устойчивость воспитательных воздействий, их колебание и противоречивость (шкала *Неустойчивость стиля воспитания* РОД), то есть психологическая причина этой особенности процесса воспитания ребенком не осознается. В целом можно сказать, что подростки в приемных семьях более критично воспринимают и оценивают мать и ее отношение к нему, чем отца и его отношение. В семьях данного типа отношения с матерью вызывают у подростков более сильные переживания, которые, вероятно, обусловлены прошлым травматичным опытом отношений с родной матерью.

Кровно-родственная полная семья с ребенком-подростком Потворствование желаниям подростка, некритичное удовлетворение всех его потребностей (особенно со стороны матери) воспринимается подростком как возможность безнаказанного нарушения любых запретов, невыполнения требований, которых у него в семье неадекватно мало (шкалы *Недостаточность требований* и *Минимальность санкций* РОД). Данная ситуация понимается подростком как минимальность родительского контроля, перераспределение власти в его пользу, возможность манипуляции родителями. А вот игнорирование потребностей ребенка в сочетании с максимальным ограничением его свободы и самостоятельности (шкала *Чрезмерность запретов* АСВ), обусловленная предпочтением в подростке детских качеств, воспринимается и понимается им как эмоциональное отвержение, незаинтересованность и нежелание родителей поддерживать с ним теплую привязанность и близкую связь. Интересно, что стремление родителей сохранить с подростком чрезмерную исключительную привязанность (шкала *Расширение сферы родительских чувств* АСВ), потворствование его потребностям (главным образом материальным) со стороны матери воспринимается ребенком как игнорирование его духовных потребностей (в общении, в ее любви и понимании), а со стороны отца – как его воспитательная неуверенность и возможность манипулирования им.

Кровно-родственная неполная семья с ребенком-подростком «Материнская семья» (данную исследовательскую группу составили диады «мать-ребенок», ребенок был рожден в результате ранней беременности

матери (17–19 лет), мать в браке не состояла). Чрезмерная забота матери, оберегание ребенка от малейших трудностей, разочарований, любой работы (в том числе и домашней) (шкала *Чрезмерная забота* PARI) воспринимается подростком как потворствование его потребностям в сочетании с чрезмерно высокими требованиями (главным образом дисциплинарными), уже неадекватными подростковому возрасту (шкала *Чрезмерность требований-обязанностей* РОД). Излишняя эмоциональная дистанция, проявляющаяся в раздражительности матери по отношению к ребенку (шкала *Раздражительность родителей* PARI), воспринимается им наоборот, как сохранение слишком сильной связи, отношение матери к ребенку как своей собственности, с которой можно не считаться (шкала *Расширение сферы родительских чувств* РОД). Предоставление ребенку возможности свободно высказывать свое мнение, в том числе критические замечания в адрес членов семьи (шкала *Вербализация* PARI) воспринимается подростком не как проявление оптимального эмоционального контакта, а как отсутствие каких-либо запретов и вседозволенность (шкала *Недостаточность требований-запретов* РОД). Такая позиция матери вызывает у подростка противоречивые чувства: с одной стороны, у него возникает ощущение, что мать признает его права на взрослость, а с другой – ощущение, что вследствие его взросления потребности в поддержке и помощи ей игнорируются.

Расширенная неполная семья

Чем сильнее проявляется в семье конфронтация (шкала *Воспитательная конфронтация в семье*, ВВР) бабушки с матерью по вопросам воспитания внука, тем, с его точки зрения (форма опросника для подростков), более выражено отвержение матерью личностных качеств и поведенческих особенностей подростка (шкала *Принятие* (ВВР) $r = -0.6$ при $p = 0.02$) при низкой тревожности матери за него (шкала *Тревожность за ребенка* ВВР, $r = -0.5$ при $p = 0.05$).

Эта позиция частично подтверждается и восприятием матери – чем сильнее ее конфронтация с бабушкой, тем менее выражена у нее тревожность за ребенка (шкала *Тревожность за ребенка* ВВР, $r = -0.56$ при $p = 0.03$). Кроме того тревожность матери за

подростка снижается в том случае, если требовательность бабушки и ее ожидания высокого уровня ответственности от внука заметно возрастают (шкала *Требовательность* ВВР; $r = -0.51$ при $p = 0.05$). В целом, в таком ситуационном контексте можно говорить о том, что мать склонна контролирующие функции и воспитательную ответственность «перекладывать» на собственную мать и взрослого ребенка. Логично предположить, что в условиях конфронтации матери и бабушки подросток переживает отверженность, отчужденность от семьи, а главным образом от матери.

В этой эмпирической группе получены и другие, заслуживающие внимания результаты. Так, оказалось, что существует прямая корреляционная связь между представлениями бабушки о близости к ней внука (шкала *Эмоциональная близость ребенка*, ВВР, $r = 0.5$ при $p = 0.05$), ее принятием его личностных и поведенческих характеристик (шкала *Принятие ребенка*, ВВР; $r = 0.6$ при $p = 0.03$) и высокими требованиями матери по отношению к ребенку-подростку (шкала *Требовательность*, ВВР). Полученные результаты позволяют говорить о том, что ядерным компонентом в структурной организации расширенной неполной семьи является диада «бабушка-мать» (а не «мать-ребенок»), взаимодействие в которой характеризуется высоким уровнем конкурентности и конфликтности, вероятно, вследствие борьбы за власть в семье.

Относительно взаимодействия в диаде «мать-подросток» так же выявлены интересные факты. Так, сотрудничество матери с подростком (шкала *Сотрудничество* ВВР), которое является следствием включенности ребенка во взаимодействие, признания его прав, достоинств и отражает равенство и партнерство в этих диадических отношениях, воспринимается подростками неоднозначно и амбивалентно. С одной стороны, включенность во взаимодействие с матерью на основе равенства и партнерства, воспринимается подростком как устойчивая и последовательная тенденция (шкала *Последовательность родителя* ВВР, $r = 0.5$ при $p = 0.02$), способствующая взаимной удовлетворенности отношениями (шкала *Удовлетворенность*, $r = 0.54$ при $p = 0.03$), но, с другой стороны – означает для него снижение

материнского контроля (шкала *Контроль по отношению к ребенку*, ВВР $r = -0.57$ при $p = 0.02$); ее требований и строгости (шкала, *Требовательность*, ВВР $r = -0.7$ при $p = 0.00$), что способствует полной автономии ребенка и вседозволенности, которая может быть следствием либо безразличного отношения к ребенку, либо любования и восхищения им (воспитание по типу «Кумир семьи»).

Расширенная полная семья

Потворствование со стороны матери, некритичное удовлетворение потребностей ребенка (шкала *Потворствование потребностям ребенка* АСВ) воспринимается подростками как следствие супружеского конфликта, разногласий в воспитательных позициях с супругом (шкала *Вынесения конфликта между супругами в сферу воспитания*, РОД; $r = 0.4$ при $p < 0.01$). Вероятно, подросток рассматривает такую воспитательную позицию матери как ее попытку создания с ним коалицию против отца.

Недостаточность запретов со стороны матери (шкала *Недостаток запретов*, АСВ; $r = 0.54$ при $p = 0.00$), отсутствие или недостаток адекватных санкций со стороны отца (шкала *Минимальных санкций*, АСВ; $r = 0.4$ при $p = 0.01$), чрезмерность удовлетворения материальных потребностей подростка обоими родителями (шкала *Потворствование*, АСВ; $r = 0.38$ при $p = 0.02$), воспринимается подростком как вседозволенность и отстраненность от семейной жизнедеятельности (шкала *Недостаточность требований-обязанностей* РОД; $r = 0.4$ при $p = 0.01$). Интересно, что минимальность санкций (АСВ, $r = 0.36$ при $p = 0.02$) со стороны отца в сочетании с чрезмерностью отцовского внимания (шкала *Гиперпротекция*, АСВ; $r = 0.41$ при $p = 0.01$) и потворствованием желаниям подростка (шкала *Потворствование*, АСВ; $r = 0.5$ при $p = 0.00$), воспринимаются подростком как результат неустойчивости стиля воспитания (РОД) и неразвитости родительских чувств (РОД).

Таким образом, очевидно, что воспитательные позиции отца воспринимаются подростком противоречиво: минимальность отцовского контроля воспринимается как его отстраненность, а чрезмерность отцовского внимания – как показатель его непоследовательности, неуверенности и неразвитости отцовских чувств.

Выводы

1. В семьях разного типа большее количество корреляционных связей обнаруживается между восприятием подростками детско-родительского взаимодействия и воспитательными позициями *матери*. Это указывает на то, что мать является центральной фигурой воспитательного процесса, а взаимодействие с ней – преобладающим методом отражения и переживаний со стороны подростков.

2. Конфронтация между партнерами (мать – отец; мать – бабушка) более четко прослеживается в расширенных семьях, что негативно отражается на межпоколенном взаимодействии. Вариантами этих негативных последствий являются:

- отстраненность подростка от жизни семьи;
- нечувствительность или отвержение личностных и поведенческих изменений, которые происходят с ребенком-подростком;
- вовлеченность подростка во внутрисемейные коалиции (с матерью против отца или с бабушкой против матери), что обостряет его конфликтные отношения с другими членами семьи и способствует формированию чувства вины перед ними.

3. Борьба за власть в сфере воспитания наиболее характерна для расширенных неполных семей. Это является следствием того, что в отсутствии отца в семье бабушка включена в воспитательный процесс в роли замещающего родителя и конкурирует со своей дочерью, которой одновременно принадлежат амбивалентные роли, приводящие к внутриличностному конфликту – дочери по отношению к матери; матери по отношению к собственному ребенку. Борьба за власть в сфере воспитания между матерью и отцом не типична для современной семьи, вследствие того, что отцы занимают более отстраненную позицию, а ответственность за выполнение воспитательной функции семьи принадлежит матери.

4. Возможным следствием недостаточной включенности отца в воспитательный процесс является противоречивость восприятия подростками воспитательных позиций отца, что только усиливает напряженность и конфликтность отношений между отцами и детьми.

В целом, результаты данного исследования демонстрируют различия, а порой и противоречивость представлений родителей и детей о детско-родительских отношениях и взаимодействии, что во многом объясняет потенциальную и актуальную деструктивность межпоколенного конфликта в семьях разного типа.

Библиографический список

1. **Боуэн М.** Духовность и личностно-центрированный подход // Вопросы психологии. – 1992. – № 3. – С. 24–33.
2. **Мид М.** Культура и мир детства. – М.: Наука, 1988. – 429 с.
3. **Сапоровская М. В., Крюкова Т. Л., Гушина Т. Л., Петрова Е. А.** Психология межпоколенных отношений: конфликты и ресурсы. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова; Duisburg: Verlag des PIB, 2009. – 361 с.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В НЕПРЕРЫВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

УДК 338. 28

Тумма Любовь Алексеевна

Старший преподаватель кафедры информационных и технических систем Лесосибирского филиала Сибирского государственного технологического университета, kpp@sibstu.kts.ru, Лесосибирск

Кизесова Ирина Васильевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессиональной деятельности Сибирского государственного технологического университета, kpp@sibstu.kts.ru, Красноярск

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КЛАСТЕРА В АСПЕКТЕ РАЗВИТИЯ УЧРЕЖДЕНИЯ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Инновационное развитие учреждений НПО связывают с процессом реализации новых подходов в организации образовательного процесса. Механизмы, способные объединить образование, науку, бизнес и производство, недостаточно разработаны. Организация образовательного кластера в рамках конкретного образовательного учреждения, как союза взаимосвязанных организаций и социальных институтов, объединенных единством потребностей и способностью эффективно использовать внутренние ресурсы, является одним из модернизационных подходов к позиционированию образовательного учреждения на рынке образовательных услуг.

Ключевые слова: организация, кластер, образовательный кластер.

Tumma Ljubov Alekseevna

Item the teacher of chair of information and technical systems of Lesosibirsky branch of the Siberian state technological university, kpp@sibstu.kts.ru, Lesosibirsk.

Kizesova Irina Vasilevna

Candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of chair of pedagogics and psychology of professional work of the Siberian state technological university, kpp@sibstu.kts.ru, Krasnoyarsk.

THE ORGANIZATION EDUCATIONAL КЛАСТЕРА IN ASPECT OF DEVELOPMENT OF ESTABLISHMENT OF INITIAL VOCATIONAL TRAINING

Innovative development of establishments NPO connect with process of realization of new approaches in the organization of educational process. The mechanisms, capable to connect formation, a science, business and manufacture, are insufficiently developed. The organization educational кластера within the limits of concrete educational institution as the union of the interconnected organizations and the social institutes united by unity of requirements and ability effectively to use internal resources, is one of модернизационных approaches to educational institution positioning in the market of educational services.

Keywords: organization, cluster, educational cluster.

Современное состояние образования, отраженное в нормативно-правовой базе данной области общественных отношений, ориентирует на следующие эндогенные и экзогенные тенденции в структуре начального

профессионального образования: его опережающее развитие по сравнению с другими уровнями профессионального образования; ориентация на международные стандарты качества при модернизации содержания

профессиональной подготовки; интенсификация деятельности по интеграции профессий; идентичность требований учреждений начального профессионального образования и рынка труда (работодателей) в подготовке выпускника. Данные тенденции прослеживаются в Национальной доктрине развития образования Российской Федерации, Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 годы, Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года и иных документах, как общего характера, так и нормирующих отношения в области исключительно начального профессионального образования [3].

Напротив, реальное состояние дел в учреждениях начального профессионального образования (НПО), равно как и в самой системе НПО, не соответствует ожиданиям общества, поскольку не прослеживается необходимое соответствие процесса модернизации его результату. Скорее, учреждения системы НПО демонстрируют статичность, что не соответствует современным тенденциям инновационного развития.

Создавшееся противоречие между необходимостью перемен и недостатком таковых в реальной жизни конкретных учебных заведений имеет свои основания. Большинство образовательных учреждений НПО по-прежнему испытывают нехватку бюджетных и внебюджетных средств, что не позволяет совершенствовать учебно-материальную базу в соответствии современному состоянию рынка труда рабочих профессий. Тем более, невозможно в таких условиях ожидать мобильности профессиональных образовательных учреждений в обеспечении быстро меняющегося спроса на специалистов, их ориентации на подготовку рабочих на современном оборудовании и по инновационным технологиям. Ожидать перспективных изменений в финансировании при переводе большинства учреждений на региональный уровень без софинансирования из средств федерального бюджета достаточно сложно. Несмотря на усиление ориентации на местные рынки труда, вышеперечисленные причины лежат в основе факторов, сдерживающих эффективное трудоустройство выпускников.

Нельзя забывать, что модернизационные тенденции связаны не только с финансо-

вым благополучием учреждения начального профессионального образования, но и с необходимостью реализации новых подходов в организации образовательного процесса. Такие подходы должны охватывать как сферы целеполагания, стратегии, позиционирования образовательного учреждения на рынке образовательных услуг, так и в сфере содержания образовательных программ, направлений подготовки, номенклатуры специальностей на основе стандартов третьего поколения (ФГОС НПО).

В этой связи, необходимо не только обозначить проблемы, препятствующие достижению целей, поставленных перед системой начального профессионального образования, но и постараться найти подходы к их решению в рамках конкретного образовательного учреждения. Разрешение некоторых из обозначенных задач мы связываем с организацией образовательного кластера при различной степени вовлеченности как одного, так и ряда профильных учреждений НПО. При этом разрешается проблема, связанная с интеграцией образовательной и производственной сфер, обеспечивается реальное, а не декларативное решение важнейшей задачи профессиональной подготовки – переход от массово-репродуктивного производства специалистов к их индивидуально-творческой подготовке на основе условий реального производственного (организационного) процесса у конкретного потенциального работодателя.

Термин «кластер» заимствован из английского языка (cluster – гроздь, группа) – совокупность объектов, связанных между собой и объединяемых по наличию у них сходных признаков. Понятие «кластер» используется в различных областях знаний: физике (кластерные ионы, кластерная модель ядра); астрономии (звёздный кластер, галактический); химии (комплексные кластерные соединения, кластерная радиоактивность); математики (кластерный анализ); информатике (единица хранения файлов); статистике (класс родственных элементов статистической совокупности); лингвистике (группа близких языков и диалектов); музыке (многозвучие дающее сплошное заполнение акустического пространства) [2, с. 375]. Согласно позиции основателя «теории кластеров», Майкла Портера, «кла-

стер» – группа географически соседствующих, взаимосвязанных компаний (поставщики, производители и прочее) и связанных с ними организаций (образовательные учреждения, органы государственного управления, инфраструктурные компании), действующих в определенной сфере и взаимодополняющие друг друга [4].

В России использование кластерного подхода заняло одно из ключевых мест в стратегиях социально-экономического развития ряда субъектов и муниципальных образований, в которых реализуются проекты создания территориально-производственных кластеров. Но массовому внедрению образовательных кластеров, по мнению Е. А. Тебенковой, препятствуют недостаточно разработанные организационно-экономические и социально-педагогические механизмы, способные связать образование, науку, бизнес и производство в единое целое [5]. Для функционирования в условиях массового использования, необходимо четко проработать механизм формирования образовательных кластеров на уровне учреждения начального профессионального образования (определение состава кластера, концепция его функционирования, управленческие подходы, результаты внедрения), то есть составить определенный алгоритм его организации.

Понятие образовательного кластера мы предлагаем определять как союз взаимосвязанных организаций и соответствующих социальных институтов, функционирующих в определенной сфере, объединенных единством потребностей и способностью эффективно использовать внутренние ресурсы.

В рамках статьи мы вряд ли сможем рассмотреть все составляющие процедуры организации образовательного кластера и в заявленном контексте остановимся только на некоторых подходах к его организации, более подробно проанализировав цели и задачи создания, а так же раскрыв организационные этапы с характеристикой возможного субъектного состава.

В реальный образовательный кластер на практике могут быть объединены договорными партнерскими отношениями учебное заведение (совокупность взаимосвязанных по отраслевому признаку учреждений начального профессионального образования)

и предприятие (ряд однопрофильных предприятий) отрасли, как правило, расположенные в одной местности. Возможность совместно использовать единое информационное пространство, производственное (в том числе и уникальное) оборудование, технологии, компетенции позволяет участникам кластера не только решать материально-технические проблемы, но на основе интеграционного подхода ускорять внедрение инноваций. Модернизационные процессы в учреждении профессионального образования разрешаются на основе частного партнерства (а не только соответствующего бюджета). Работодатели разрешают часть собственных проблем в отношении подготовки необходимых специалистов рабочих профессий на основе непрерывной технологической цепочки «учебное заведение – реальное производство». Для учебного заведения и организации (предприятия) реального сектора экономики создаются дополнительные конкурентные преимущества за счет расширения сфер, изменения масштаба, синергетических процессов, удовлетворенности образовательным процессом всех участников.

По наблюдениям за функционирующим отраслевым образовательным кластером, вслед за О. Е. Яворским выделим следующие его важные стороны. Во-первых, создаются условия для формирования специалистов с различным уровнем профессионального образования, при этом уровень профессионального развития и востребованность педагогов учреждения также возрастает. Во-вторых, реализуются условия для поднятия престижа высококвалифицированных рабочих профессий, не в последнюю очередь вследствие создания соответствующих условий труда и гарантированного трудоустройства. В-третьих, становится реальностью интеграция образования, науки и производства. В-четвертых, упрощаются возможности для получения лицензии, аккредитации учреждения благодаря включенности производителей, работодателей, прироста материальной базы, частичного привлечения сторонних производственных площадей. Как следствие, кадровый состав учреждения значительно усиливается, создается благоприятная инновационная среда, разрешаются материально-производственные проблемы, образовательный процесс становится

ближе к реальной жизни, обучающийся реализует право выбора производственного коллектива, у потенциального работодателя создается возможность подготовить персонал в соответствии с собственными требованиями и видением процесса.

К функциональным недостаткам образовательного кластера можно отнести невозможность его создания и развития без взаимодействия с органами управления и властными структурами. Поскольку в случае создания образовательного кластера придется столкнуться с невозможностью принятия определенных решений и заключения договоров, отсутствием необходимых регуляторов в области права и межбюджетных отношений, разницей в формировании налогооблагаемой базы, принятием на баланс имущества по результатам частно-государственного партнерства, оформлением трудовых отношений, изменением режима работы учреждения. Такое взаимодействие достаточно трудно бывает наладить на практике, в первую очередь, по причине нежелания представителей власти брать ответственность и разрешать реальные проблемы без посылки от вышестоящих органов. К такому «преодолению» надо быть готовым, поскольку любые инновационные, а не имитационные процессы в жизни реализуются с трудом.

В классификационном плане выделяют следующие виды образовательных кластеров, которые можно создать в учреждении (на базе учреждения) НПО с точки зрения их организации: профессиональный (по профессии внутри учреждения), профильный (смежные профессии внутри учреждения), полиструктурный (разные профессии с участием других учреждений), территориально-производственный.

Профессиональный кластер создается по схеме организационного взаимодействия учредителя учреждения НПО и внешних партнеров в сферах основных компетенций (основная профессия, профессиональная переподготовка, повышение квалификации). При этом между образовательным учреждением и представителями реального сектора экономики возникают имманентные взаимосвязи нерыночной и рыночной природы, порождающие результат от совместной деятельности. Деятельность планируется и организовывается, как правило, советом

образовательного кластера на базе учреждения НПО. В совет включаются представители учреждения НПО (как правило, руководители предметно-методических советов, завучи, представители администрации), представители системы дополнительного профессионального образования училища или методического центра, оказывающего помощь учреждению, представители всех внешних партнеров, участвующих в совместном проекте, представители органов местной исполнительной власти, курирующие вопросы, относящиеся к предмету их ведения. Совет координирует и сопровождает реализуемые проекты с финансовой, образовательной, социальной сторон. О. Е. Яворский предлагает центральное, системообъединяющее место в совете предусматривать за ученическим (учебным) предприятием, созданном при учреждении НПО [6].

Остановимся более подробно на организации образовательного кластера в «Краевом государственном бюджетном образовательном учреждении начального профессионального образования «Профессиональное училище – 14» (далее КГБОУ НПО «ПУ-14») г. Лесосибирска». Целью создания образовательного кластера стало формирование устойчивой системы сотрудничества на договорной основе с различными участниками кластера для решения совместных задач с учетом специфики учреждения, имеющегося опыта педагогических работников, возможностей ресурсного обеспечения и специфики рынков образовательных услуг и труда в отдаленной местности. Поставленная цель определила следующие задачи: совершенствование содержания и форм образовательных услуг; совершенствование механизма взаимосвязи и взаимодействия участников образовательного кластера в учреждении НПО.

Поставленные цель и задачи обусловили вектор отбора содержания деятельности: формирование системы независимой оценки компетенций выпускника; формирование навыков эффективного поведения на рынке труда; создание условий для реализации идей непрерывного образования; повышение имиджа образовательного учреждения.

Таким образом, образовательный кластер служит созданию и функционированию механизма саморазвития, самоорганизации и

адаптации учреждения НПО к современным социально-экономическим условиям в исследуемом процессе.

Создание образовательного кластера на базе училища было поэтапным. На первом (исследовательском) этапе были: оценены возможности, риски и перспективы создания образовательного кластера, выделены основные направления деятельности педагогического коллектива учреждения по созданию условий, направленных на реализацию основного мотива создания образовательного кластера – формирование и выполнение заказа на подготовку конкурентоспособного выпускника, востребованного на рынке труда. Результатом этого этапа стало создание маркетинговой службы образовательного учреждения с целью комплексного мониторинга образовательного процесса и менеджмента качества профессиональной подготовки. На втором (организационном) этапе разработана модель образовательного кластера; определены потенциальные участники; созданы организационно-содержательные условия ее функционирования; выявлены цель и стратегия развития. Результатом стало создание центра профориентации и профадаптации, деятельность которого совместно с маркетинговой службой направлена на формирование эффективной системы управления качеством подготовки выпускников. На третьем (функциональном) этапе будет осуществляться апробация и корректировка модели образовательного кластера с целью проектирования нового профессионального образовательного пространства, вписанного в экономическую систему города. При этом деятельность учреждения НПО по созданию образовательного кластера сонаправлена с требованиями стандартов третьего поколения (ФГОС НПО) по формированию профессиональных и личностных компетенций обучающихся на основе применения инновационных подходов.

В результате внедрения образовательного кластера подход к обучению учащегося учреждения НПО носит выраженную личностно-ориентированную направленность, сохраняя традиции воспроизводящего обучения, расширяет доступ к инновационным образовательным и производственным технологиям, повышает качество подготовки кадров, формирует интерес и мотивацию

субъектов образовательного процесса. Возможность по реализации внебюджетной деятельности в учреждении НПО принимает не декларативные формы, а становится реальностью. В свою очередь, своевременно удовлетворяется потребность предприятий в квалифицированных рабочих кадрах, что также зависит от эффективности функционирования образовательного кластера как средства оптимизации взаимодействия образовательных учреждений с предприятиями (организациями) и органами власти на местах.

Внедренческой идеей реализации кластерного подхода в учреждении НПО выступают: наличие общей цели, зафиксированной в локальных правовых документах о совместной деятельности; разработанный механизм взаимодействия между участниками кластера на их основе; наличие управления. Таким образом, образовательный кластер в учреждении НПО является не просто некоторым формальным объединением участников, а одним из вариантов взаимопроникновения в целях сближения образовательной и производственной сред.

Кластерный подход к развитию не только отдельного учреждения, но и начального профессионального образования в целом, предполагает: систему распространения новых знаний, ориентированную на создание условий для эффективного взаимодействия различных хозяйствующих субъектов; стимулирование организации новых социокультурных образований, что позволяет задать новый вектор в развитии учреждений НПО в рамках реализации компетентностного подхода в пространстве образовательного кластера.

Библиографический список

1. **Залялова А. Г.** Наш колледж – стартовая площадка для профессионалов // Аккредитация в образовании. – 2010. – № 3. – С. 123–127.
2. Новая Российская энциклопедия. – Т. VIII(1). – М.: Изд. «Энциклопедия», 2011. – 470 с.
3. Постановление Правительства РФ № 751 от 04.10.2000 г «О Национальной доктрине образования в Российской Федерации» [Электронный ресурс] – система Консультант-плюс.
4. **Портер М.** Международная конкуренция. – М.: Международные отношения. – 1993. – 608 с.

5. **Тебенькова Е. А., Лобарева Л. В.** Кластерные структуры в учреждениях НПО-СПО // Профессиональное образование. – 2011. – №5. – С. 22–23.

6. **Яворский О. Е.** Образовательный кластер как форма социального партнерства техникума и предприятий газовой отрасли: дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2008. – С. 175.

Старикова Людмила Дмитриевна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры экономики предпринимательства Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет», ld-starikova@yandex.ru, Екатеринбург

ЭНДАУМЕНТ КАК ФОРМА ФИНАНСИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье рассматривается понятие «эндаумент» как форма финансирования образования; российские целевые капиталы как аналог зарубежных эндаументов; условия и возможности привлечения негосударственных инвестиций в образование через эндаумент фонды в России. На основе изучения теории и практики законодательного регулирования эндаумент фондов за рубежом и в России, а также проведенного анализа проблем в этой области разработаны предложения по совершенствованию управления процессами создания и развития эндаумент фондов в России.

Ключевые слова: эндаумент, эндаумент фонд, финансовый эндаумент, целевой капитал, некоммерческая организация, автономная некоммерческая организация, инвестиционный доход.

Starikova Ludmila Dmitrievna

Doctor of pedagogical sciences, professor, reader of the of department (chair) of economics of the entrepreneurship of federal State autonomous educational institution of higher education «Russian State Vocational Pedagogical University» (RSVPU), ld-starikova@yandex.ru, Yekaterinburg

ENDOWMENT AS A FORM OF FINANCING EDUCATION

This article discusses the concept of “endowment” as a form of financing education; Russian target capital as an analogue of foreign endowments; conditions and possibilities of attraction private (non-state) investments in education through endowment funds in Russia. Based on the study of theory and practice of legislative regulation of endowment funds abroad and in Russia, as well as the analysis of problems in this area, there have been developed proposals for improving the management processes of establishment and development of endowment funds in Russia.

Keywords: endowment, endowment fund, financial endowment, target capital, nonprofit organization, autonomous nonprofit organization, investment income.

Государство во всем мире финансирует образование и предоставляет гарантии для долгосрочных инвестиций других субъектов в эту сферу; применяет налоговые льготы и иные формы регулирования рынка с целью обеспечения развития приоритетных специальностей, развития образования в целом. При этом государственное финансирование не всегда позволяет в полной мере обеспечить высокую эффективность данного развития, что обуславливает необходимость искать иные формы финансирования.

Софинансирование социальной сферы, благотворительности, науки и образования в России может осуществляться на основе создания эндаумент фондов. Под **эндаументом** (от англ. *endowment* – дар, пожертвование) понимается целевой капитал некоммерче-

ской организации, сформированный за счет денежных пожертвований и переданный ею в доверительное управление управляющей компании для получения дохода, используемого для финансирования уставной деятельности [3]. Эндаумент может инвестировать свои средства с целью извлечения дохода, однако обязан направлять весь полученный доход в пользу тех организаций, для поддержки которых он был создан.

Аналогом зарубежных эндаументов выступают российские целевые капиталы. Формирование и использование целевого капитала в России регламентируется Федеральными законами от 30 декабря 2006 г. № 275-ФЗ «О порядке формирования и использования целевого капитала некоммерческих организаций», № 276-ФЗ «О внесении

изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации», Федеральным законом «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений» от 23 апреля 2010 г. №83-ФЗ. Одновременно с Федеральным законом № 275-ФЗ были приняты поправки в Налоговый кодекс, разрешающие не платить прибыль с дохода, полученного от целевого капитала.

Основной задачей закона о целевом капитале является обеспечение комплексного подхода к регулированию процесса формирования и использования некоммерческими организациями – собственниками целевого капитала – доходов от целевого капитала в качестве источника финансирования уставной деятельности указанных организаций. Для этого законом вводится понятие «целевой капитал», который определяется как сформированная за счет пожертвований, внесенных жертвователем (или жертвователями) в виде денежных средств часть имущества некоммерческой организации, переданная некоммерческой организацией в доверительное управление управляющей компании для получения дохода, используемого для финансирования уставной деятельности некоммерческой организации или иных некоммерческих организаций.

Сформировать целевой капитал имеют право некоммерческие организации, созданные в организационно-правовой форме фонда, автономной некоммерческой организации, общественной организации, общественного фонда или религиозной организации. Эндаумент фонд учреждается некоммерческой организацией на основе денежных средств, ценных бумаг и других активов для получения стабильного инвестиционного дохода. При этом на реализацию целей организации направляются не пожертвования так называемых «доноров», а доход от сформированного ими капитала. Доноры имеют право четко указывать, на что может быть потрачен полученный фондом доход (п. 1 ст. 2 закона № 275-ФЗ от 30 декабря 2006 г.). Цель эндаумент фонда – обеспечение стабильного долговременного финансирования определенной некоммерческой деятельности по-

средством гарантированного дохода, обеспечивающего частичную независимость от разовых пожертвований.

Мировая практика фондов целевого капитала насчитывает более чем 500-летнюю историю. Широкое распространение фонды целевого капитала получили в тех странах, где исторически отсутствует государственная поддержка образования, науки и культуры, а национальные традиции поощряют частную благотворительность.

Первый аналог современных эндаументов появился в 1502 г. в Великобритании, при внесении пожертвования на создание кафедр богословия в университетах Оксфорда и Кембриджа.

В США создание эндаумента относится к 1649 г., когда четыре выпускника завещали Гарвардскому университету небольшой участок земли. В университете Чикаго эндаумент фонд берет свое начало от вклада Рокфеллера. Университет Стэнфорда был основан железнодорожным магнатом, подарившем университету 3 тыс. гектаров земли.

Наиболее известный международный эндаумент-фонд – Нобелевский – создан в конце XIX века на средства в соответствии с завещанием Альфреда Нобеля (примерно 212 млн. долларов). Сегодня же активы Нобелевского фонда превышают 500 млн. долларов.

В России аналоги современных эндаумент фондов существовали в форме «вечно-го капитала» (с 1770 г.) – банковского вклада, процентами по которому покрывались текущие расходы на тот или иной благотворительный проект.

В зарубежной литературе встречается несколько определений терминов: «эндаумент», «эндаумент фонд» и «финансовый эндаумент», которые чаще всего используются как синонимы. В общем случае под эндаументом понимают активы, фонды или любое другое имущество, которое пожертвовано, подарено организации, отдельному индивидууму или группе в качестве ресурса, аккумулирующего доходы.

Также термин «эндаумент» возможно понимать как создание фонда за счет любого имущества (имущественных прав), в том числе полученного в дар и в порядке наследования. Имущество (имущественные права), переданное в фонд, является акти-

вами. Данные активы и доходы от них используются с целью обеспечения поддержания функционирования государственных и общественных учреждений, а также на выплату стипендий.

Под инвестиционным фондом пожертвований (или эндаумент фондом) в стандартах *Statements of Financial Accounting Standards (SFAS)* понимается фонд, учрежденный на основе денежных средств, ценных бумаг и других активов, сформированный организацией для получения инвестиционного дохода, который будет использоваться на поддержание деятельности организации. Активы фонда могут быть постоянно или временно ограниченными или неограниченными. Инвестиционный фонд чаще всего создается на постоянной основе за счет имущества, переданного или завещанного донорами, с установлением на него ограничений. При этом активы, вложенные в фонд, являются неприкосновенными (недоступными для расходов).

Средства, пожертвованные донором в эндаумент фонд, обычно сопровождаются двумя условиями: дар должен оставаться целым (если речь идет, например, о предмете искусства) или основная сумма дара должна оставаться неиспользуемой постоянно или в течение определенного периода времени; дар должен быть инвестирован.

Эндаумент размещается в финансовых институтах – вкладывается в акции или ценные бумаги, так чтобы некоммерческая организация могла получать ежегодные проценты, не затрагивая «тела» основного капитала. Как правило, проценты с эндаумента идут на покрытие оперативных расходов, что обеспечивает финансовую устойчивость организации, а средства на реализацию проектов некоммерческая организация привлекает дополнительно из разных источников.

Государство во многих странах мира поощряет развитие системы эндаументов посредством введения особых налоговых мер. Так, например, доход благотворительной организации от инвестирования средств эндаумент фондов рассматривается как благотворительность, поэтому процент с эндаумента не облагается налогом (практика США, Канады и Великобритании). Также применяются налоговые поощрения для доноров. Например, все или часть взносов в счет эн-

даумента вычитаются из сумм, подлежащих налогообложению.

Широкое распространение эндаументы получили в США на рубеже XX века, что было связано с желанием многих богатых людей, сделавших себе капиталы во время эпохи первоначального накопления в США, приобрести уважение и респектабельность со стороны общества, оставить след в истории. Все это привело к формированию сети фондов и ассоциаций, которые постепенно создавали параллельную государственной, систему финансирования социальной сферы и институтов гражданского общества.

При создании Фонда целевого капитала (специализированной организации) как юридического лица применяется общий порядок создания обычной некоммерческой организации.

При формировании целевого капитала следует руководствоваться ст. 4-6 Федерального закона №275-ФЗ от 30 декабря 2006 г. По достижении суммы пожертвования размера в 3 млн. рублей Фонд обязан передать поступившие денежные средства в доверительное управление управляющей компании, определенной высшим органом управления Фонда, в течение двух месяцев с даты поступления указанной суммы на основании договора доверительного управления. Со дня передачи таких денежных средств в доверительное управление управляющей компании целевой капитал считается сформированным.

Возможности вуза по привлечению негосударственных инвестиций через эндаумент фонд в значительной степени зависят от выполнения для образовательного учреждения следующих условий:

1. Наличие большого количества выпускников.
2. Высокий уровень востребованности выпускников на рынке труда и в крупнейших компаниях региона.
3. Наличие большого количества специальностей, соответствующих отраслевой структуре экономики региона, или наличие статуса учреждения в качестве базового по подготовке специалистов для определенной отрасли.
4. Высокий уровень информационной открытости учреждения.
5. Высокая доля добровольных пожертвований во внебюджетных доходах учреждения.

6. Активное сотрудничество с частными компаниями по различным направлениям деятельности.

7. Наличие дополнительных образовательных программ.

8. Наличие инновационных образовательных программ и технологий; ведение масштабной научно-исследовательской деятельности).

9. Реализация активной маркетинговой политики по продвижению образовательных и иных услуг учреждения на рынке, а также привлечению спонсоров, работодателей, выпускников и родителей обучающихся.

В свою очередь, эндаумент призван обеспечить:

- частичную независимость от разовых пожертвований и иных добровольных поступлений;

- финансовую стабильность посредством получения гарантированного дохода;

- формирование долговременного источника финансирования определённой некоммерческой деятельности [1].

Преимуществом эндаумента является «прозрачный» характер его деятельности. Поскольку средства эндаумента могут быть направлены только в ту организацию, для поддержки которой он создан, то его невозможно использовать для минимизации налогообложения. Создание эндаумент фондов потребует от получателей дополнительных затрат сил, времени, денег. Достижение мгновенного успеха в деле строительства эндаумент-фондов маловероятно. Так, например, крупнейший в мире эндаумент-фонд Гарвардского университета с активами свыше 30 млрд. долларов формируется за счет пожертвований уже свыше 350 лет [2]. Поступления от эндаумент-фондов в бюджете получателя долгое время могут быть незначительными, если только фонд не начинает жизнь с огромного вклада (как, например, фонд Нобеля).

Организационно-экономические основы организации работы эндаументов в России имеют ряд существенных недостатков, таких как:

- создавать эндаументы могут только вузы, имеющие организационно-правовую форму фонда или автономной некоммерческой организации;

- негосударственные вузы не имеют права направлять на пополнение капитала энда-

ументов собственные денежные средства;

- вузы, создающие эндаументы, могут осуществлять только ограниченные виды деятельности, определенные правительством РФ;

- отсутствует льготный режим налогообложения организаций и физических лиц, направляющих денежные средства на формирование капиталов эндаументов негосударственных вузов.

Механизм эндаументов во всем мире решает задачи долгосрочного финансирования некоммерческих организаций. Основной капитал эндаумента вложен в ценные бумаги, недвижимость или другие активы и остается в неприкосновенности. Это гарантирует регулярный доход, а значит, и определенную финансовую устойчивость даже при сокращении других поступлений.

Формирование и развитие фондов целевого капитала в настоящий момент является одним из наиболее приоритетных направлений работы, определяющих финансовую стабильность всей системы высшего образования в России.

Средствами эндаументов управляют специализированные управляющие компании. Следуя сложившейся в мире практике, российское законодательство разделяет функции администрирования фондов целевого капитала и управления средствами этих фондами. Управлять средствами могут компании, имеющие лицензию на осуществление деятельности по управлению ценными бумагами или лицензию на осуществление деятельности по управлению инвестиционными фондами, паевыми инвестиционными фондами и негосударственными пенсионными фондами.

По закону, размер целевого капитала должен составлять не менее 3 млн. рублей. По мнению ряда экспертов, целевой фонд даже не слишком известного регионального российского института должен составлять не менее 300 млн. рублей. В этом случае ежегодный доход от использования эндаумента составит примерно 20–25 млн. рублей.

По прогнозам, эндаументы к 2015 году могли бы обеспечить 20–30% финансирования двадцати ведущих университетов страны, а к 2020 году – 30–40% финансирования сорока ведущих университетов. В России создано или находятся в процессе

регистрации около 60 организаций, имеющих возможность формировать целевые капиталы, из них чуть более 30 организациям уже удалось их сформировать. Общая сумма средств, сосредоточенных в эндаумент фондах, действующих в России, по данным из открытых источников, превышает 3,2 млрд рублей. Большинство из фондов целевых капиталов (эндаумент фондов) созданы для поддержки высших учебных заведений.

Аккумуляция средств в эндаумент фондах в России сталкивается с рядом серьезных трудностей. Первые связаны с получателями дохода от целевого капитала. В своих интервью многие руководители ведущих учреждений образования и культуры (особенно имеющие финансовую поддержку в виде грантов и спонсорских средств, выдаваемых на безвозвратной основе) подчеркивают, что не хотят тратить время на создание специального юридического лица, открытие счетов и поиск управляющей компании.

Другой проблемой является низкий уровень системы менеджмента потенциальных получателей, которые должны разрабатывать стратегические направления деятельности своих учреждений с целью наиболее рационального использования доходов от целевого капитала, находящегося в их распоряжении. При этом российские вузы с их насущными финансовыми проблемами, возможно, предпочли бы немедленно использовать, допустим, 30 млн. рублей средств эндаумент фонда, вместо того, чтобы в течение 10 лет получать по 3 млн. рублей доходов от доверительного управления.

На стадии формирования фондов целевого капитала в России эндаумент фонды зарекомендовали себя как перспективный инструмент укрепления финансовой базы организаций-получателей дохода от использования целевого капитала. Таким образом, начата реализация основной идеи закона о целевом капитале – обеспечение комплексного подхода к регулированию процесса формирования и использования некоммерческими организациями имущества, которое может служить источником стабильного дохода указанных организаций, необходимого для обеспечения их уставной деятельности.

Библиографический список

1. Сухочева А. М. Основные направления государственной политики по совершенствованию условий формирования финансовых ресурсов негосударственного профессионального учебного заведения // Вестник ОГУ. – 2006. – №10. – С. 25–29.
2. Постоянный фонд и студенческие стипендии <http://www.usaofoundation.org/EndowmentsScholarships.htm>.
3. Эндаумент. Интернет-энциклопедия. <http://ru.wikipedia.org/wiki>.

УДК 35:39

Назаренко Оксана Сергеевна

Аспирант, кафедра дошкольной педагогики Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, nazarenko-ok@rambler.ru, Ульяновск

РОЛЬ СЕМЕЙНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КРУЖКА В СИМБИРСКЕ В ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕШКОЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ

В статье проанализирована деятельность семейно-педагогического кружка в Симбирске в начале XX века. Среди основных направлений его деятельности выделены: научное обсуждение актуальных проблем воспитания и обучения детей, организация детского досуга, деятельность по охране и укреплению здоровья детей, оказание методической помощи в изучение школьных дисциплин, создание музея.

Деятельность членов семейно-педагогического кружка строилась в русле гуманизации образовательного процесса, с учетом принципов краеведения; активности процесса познания; на основе глубокого изучения теоретических положений известных отечественных педагогов П. Ф. Лесгафта, С. Т. Шацкого и др.

Ключевые слова: внешкольная работа, педагогический кружок, летняя площадка, воспитание детей, формы работы.

Nazarenko Oksana Sergeevna

Graduate student, department of preschool pedagogy Ulyanovsk state pedagogical university named after IN Ulyanov, nazarenko-ok@rambler.ru, Ulyanovsk

THE ROLE OF FAMILY AND CIRCLE OF TEACHERS IN SIMBIRSK IN THE ORGANIZATION OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES WITH CHILDREN

In this paper analyzed the activity of the circle of family and teachers in Simbirsk in the early twentieth century. Among the main activities marked: scientific discussion of actual problems of upbringing and education of children, the organization of children's leisure, work to protect and promote children's health, provision of guidance in learning school subjects, creating a museum. The activities of the members of the family-teacher mug constructed in line with the humanization of the educational process, taking into account the principles of local history, the activity of cognition, based on in-depth study of theoretical propositions known domestic teachers PF Lesgaft, ST Shatsky, etc.

Keywords: out-work, teaching circle, summer playground, parenting, forms of work.

Современные условия развития нашего общества, определяя основные направления в развитии отечественного образования, способствуют появлению как положительных, так и негативных тенденций в образовании. Минимизация обязательных школьных дисциплин в соответствии с новыми образовательными стандартами, праздное времяпровождение детей из-за нежелания или невозможности посещения секций, кружков ориентирует родителей и педагогов на создание условий для удовлетворения образовательных, коммуникативных

потребностей формирующейся личности за пределами школьной программы в рамках дополнительного образования детей. Для отечественной педагогики характерно обращение к опыту прошлого в определении своего дальнейшего пути развития, в том числе и в решении задач, стоящих перед дополнительным образованием, которое в советское время рассматривалось в качестве преемника внешкольного образования в России.

К концу девятнадцатого века в России значительный опыт внешкольной работы был накоплен детскими клубами, спор-

тивными площадками, летними оздоровительными колониями [4]. Их деятельность отражала педагогические искания учителей, общественных деятелей в обновлении школы, воспитательного и учебного процесса. Теоретическая база организации внешкольной работы с детьми была разработана известными отечественными педагогами С. Т. Шацким, А. У. Зеленко, П. Ф. Лесгафтом, Л. К. Шлегер. Они считали, что главная задача внешкольных учреждений – развитие личности ребенка, оказание ему помощи в выборе занятий по интересам, создание условий для разумного досуга. Идеи педагогов в области внешкольного образования детей были реализованы в практической работе с детьми и взрослыми во многих городах России того времени.

На рубеже XIX–XX веков в педагогической жизни страны, в развитии народного образования и педагогики значительное место занимают общественно-педагогические организации. При многих губернских и уездных земствах и городских управах создавались комитеты и комиссии по народному образованию. В этот период просветительная деятельность выходила за рамки начальной школы, распространяются общества содействию женскому, профессиональному, внешкольному и другим видам образования.

Подъем общественно-педагогического движения в 1990-х годах, в ходе которого остро обсуждался вопрос о кризисе школы, о необходимости ее коренной реформы, способствовал возникновению новых общественно-педагогических организаций – обществ, педагогических и семейно-педагогических кружков, отделов педагогики при различных обществах.

Среди наиболее крупных общественно-педагогических организаций этого времени были Педагогическое общество взаимной помощи в Петербурге (1893), Педагогическое общество при Московском университете (1898), педагогические общества при Казанском и Новороссийском университетах. Педагогические общества становились важными центрами педагогической и общественной жизни страны [3].

Ещё большее распространение в конце 90-х годов получили педагогические кружки, члены которых активно включались в обсуждение школьных проблем, вопросов

воспитания и образования детей, в разработке вопросов реформы школы. Некоторые из них, несмотря на скромное название «кружка» выполняли функции педагогического общества. Среди них и семейно-педагогический кружок в г. Симбирске, который начал свою деятельность в 1903 году. Кружок объединил всех заинтересованных, неравнодушных к воспитанию и образованию людей. Уже в названии «семейно-педагогический кружок» просматриваются его главные задачи: оказание помощи в воспитании и образовании детей за пределами школьного обучения; организация детей, не охваченных школьным образованием, оказание помощи семье в организации досуга детей, педагогическое просвещение взрослых.

На момент создания в кружке было двенадцать действительных членов и 94 сотрудника. Весь спектр деятельности семейно-педагогического кружка можно объединить по нескольким направлениям: *деятельность библиотечной комиссии, организация детских игр, «общие четверговые собрания».*

Исходя из этих направлений, можно выделить и основные функции семейно-педагогического кружка:

- общественно-просветительскую (устройство библиотек, проведение бесед, чтение лекций) ;
- образовательную (расширение детских представлений в разных областях наук);
- организаторскую (создание внешкольных учреждений, организация катка, утренников) ;
- оздоровительную (укрепление здоровья детей);
- научно-исследовательскую (заслушивание рефератов, обсуждение научных сообщений);
- филантропическую (бесплатная раздача билетов на утренники, подарков неимущим детям).

Особая роль в определении теоретических подходов к воспитанию и обучению детей, как в условиях общественного, так и семейного воспитания, принадлежала *общим собраниям* членов семейно-педагогического кружка. Проблемы, рассматриваемые на общих собраниях, касались разных сторон воспитания и методик преподавания (о наградах и наказаниях, о воспитании гражданина), проблем эстетического разви-

тия, преподавания отдельных дисциплин (в частности, музыки), реализация принципа наглядности в обучении, учет психологических особенностей детей в их воспитании и обучении, о преемственности дошкольного и школьного воспитания. При обсуждении разных воспитательных проблем рассматривались различные точки зрения, определялась собственная позиция, тем самым можно констатировать, что общественная инициатива играла ведущую роль на рубеже веков не только в распространении грамотности и развитии различных видов образования, но в развитии науки.

Особую заинтересованность члены кружка проявляли при обсуждении вопросов, связанных с развитием у детей самостоятельности. Это было значимо и актуально на рубеже веков при нарастающей активности народных масс, при проведении реформирования общества, для которого требовался активный человек, знающий и умеющий осуществлять преобразования в общественной, производственной сфере, что так актуально и для наших дней. «Для развития самостоятельности, – подчеркивалось в одном из научных сообщений, – детям необходимо давать работу, соответствующую их силам и пониманию» [7, С. 2]. Значение самостоятельной работы члены кружка рассматривали в развитии у детей стремления к изучению окружающего, познавательного интереса; в развитии нравственных качеств, «поскольку дети заняты интересной работой и у них нет времени для праздности и дурных наклонностей» [там же].

Ещё одно направление деятельности семейно-педагогического кружка – работа *комиссии игр*, которая в большей степени связана с организацией досуга, полезного для здоровья детей. Прежде всего, это устройство катка, как «здорового развлечения для детей». Каток был доступен для детей разных социальных слоёв, всем желающим, поскольку члены семейно-педагогического кружка осуществляли и бесплатную раздачу билетов для учащихся мужской и Мариинской гимназии, духовной семинарии и духовного училища, трехклассного городского училища. В функции комиссии игр входило устройство детской ёлки для беднейших детей города. Новогодние празднества обязательно сопровождалась раздачей подарков

из одежды (платья, шапки, валенки, материал для пошива), продуктов питания и сладостей.

Наибольшей популярностью среди детей пользовались игры, организуемые на летней площадке. Возраст и социальное положение детей, посещавших площадку, был самым различным, о чём свидетельствуют данные таблиц 1, 2.

Таблица 1

Число детей, посещавших площадку (1913 год)

Возраст	14	13	12	11	10	9	8	7
мальчики	15	27	65	60	59	46	31	34
девочки	-	9	50	39	45	57	62	47

Таблица 2

Социальный состав детей

Социальное положение родителей	Кол-во детей
Дети ремесленников и прислуги	173
Дети сторожей	141
Дети служащих	121
Дети торговцев и приказчиков	108
Дети полицейских и городских	24
Дети духовенства	10
Дети военных	7
Дети учителей	6

О том, что деятельность организаторов площадки строилась на научно-методической основе, свидетельствует квалификация педагогов и последовательность работы в организации детского сообщества. Поскольку только что собравшиеся дети не имели навыков взаимодействия, не были знакомы с правилами игры, то организаторы – ученицы и последовательницы взглядов П. Ф. Лесгафта, предлагали простые игры, в которых бы дети могли познакомиться друг с другом, понять последовательность игровых действий. Затем работа с детьми строилась с определенным усложнением и дифференциацией по возрастному составу. В последующие годы деятельность летней площадки значительно расширилась за счет введения «педагогической гимнастики», организации занятий по лепке, обучения столярному ремеслу для всех желающих. Таким образом, детскую площадку можно рассматривать как интегрированную форму современных учреждений дополнительного образования детей, с предоставлением им возможности

найти удовлетворение своим образовательным запросам, приобретения практических навыков.

Решению задач физического, трудового и умственного воспитания подрастающего поколения способствовали и проводимые комиссией игр прогулки и походы с детьми для знакомства с окружающей природой и с предприятиями города. Члены семейно-педагогического кружка рассматривали данные формы работы с детьми как средство расширения детских естественнонаучных знаний о природе, а осмотр заводов и технических заведений (губернской типографии, свечного завода) вызывал огромный интерес у детей не только к производственному процессу, но и заинтересованность данными видами профессий. Для правильной организации подобных мероприятий, проведению бесед с детьми требовалась тщательная подготовка взрослых, что становилось предметом особого обсуждения на заседаниях семейно-педагогического кружка.

Организаторы внешкольной работы с детьми осознавали необходимость осуществления работы по эстетическому воспитанию, развитию эстетических чувств у детей, принадлежащих к низшим слоям населения, родители которых не могли обеспечить им занятия музыкой, посещения культурных мероприятий. В связи с этим комиссия игр организовывала детские спектакли с участием самих детей, создала детский хор. Однако был ряд трудностей в организации детских спектаклей: не хватало хороших детских пьес, дети не всегда могли справиться с ролью, в педагогической литературе не было методического обоснования этого вопроса, поэтому «пение бесспорно лучше удавалось детям, чем сценическое искусство» [С. 18, 2].

Задачам эстетического воспитания, развития детского творчества и одновременно умственному развитию способствовали «детские утра».

Комбинированные мероприятия предполагали чтение детям рассказов по истории, географии, и детское исполнение басен, стихов, хоровое пение и организацию игр. Современные программы культурно-массовых мероприятий с детьми в своей основе строятся на подобном комбинировании разных видов деятельности.

Организаторы семейно-педагогического

кружка в Симбирске достаточно активно реагировали на запросы общественности, критические замечания в адрес своей деятельности. Как ответ на запрос оказания методической помощи детям в изучении естественных наук в 1907 году был организован естественноисторический музей. К его организации члены кружка подошли с научно-методических позиций. В основу деятельности музея были положены идеи К. Д. Ушинского о наглядном методе преподавания, делающим процесс обучения более понятным, доступным и интересным для детей. Идеи Ушинского прослеживаются и при введении принципа «отчизноведения». К. Д. Ушинский считал, что в качестве основы для изучения Отечества необходимо развивать у детей «инстинкт местности», где они живут, то есть знание своего непосредственного окружения и умение сопоставлять его с изучаемым материалом. Познание отчизны связано с изучением географии, истории, естествознания, родного языка. Содержание «Отчизноведения» К. Д. Ушинский рассматривал как комплексную характеристику края, региона проживания, где общенаучные знания формируются на основе местных сведений в результате сравнения и обобщения. Организованный членами семейно-педагогического кружка музей решал общеобразовательные задачи в тесной связи с реализацией «регионального компонента». Это положение находит подтверждение в задачах музея: ознакомление взрослого и учащегося «населения местного края:

– с естественной историей вообще и местными особенностями природы в частности» в научно-теоретическом и практическом отношении;

- с ботаникой, физикой, зоологией;
- сведениями по лесоводству, сельскому хозяйству, рыболовству;
- с образцами различных пород почв;
- с устройством и моделями промышленных и сельскохозяйственных орудий.

Материально-техническая база музея включала в себя коллекцию бабочек, растений, минералов, птичьих гнезд; чучела экзотических животных, птиц; микроскопические препараты; микроскопы. Он оказывал дополнительную помощь в «рациональной постановке преподавания», в развитии инте-

реса у учащихся в познании, в выборе профессии, в получении дополнительных знаний работающих [1].

Ещё одно направление деятельности семейно-педагогического кружка связано с *устройством библиотеки*, книгами которой в первое время пользовались только члены кружка, а в последствие библиотечный фонд стал доступен для всех желающих.

Таким образом, анализ деятельности семейно-педагогического кружка в г. Симбирске в начале двадцатого века позволяет рассматривать его как организационно-управленческую структуру, деятельность которой связана с решением общеразвивающих задач в контексте внешкольной работы с детьми; воспитательных задач подрастающего поколения; педагогического просвещения взрослого населения; задач научно-методического обоснования и обеспечения образовательного процесса.

Деятельность членов семейно-педагогического кружка строилась в русле гуманизации образовательного процесса, с учетом принципов краеведения; активности процесса познания; дифференциации процесса образования, что так актуально и значимо в наши дни.

Библиографический список

1. Исторический очерк возникновения Симбирского областного музея и отчет о его деятельности за 1909 год. – Симбирск, 1910. – 39 с.
2. Отчет о деятельности семейно-педагогического кружка в г. Симбирске за 1904 год. – Симбирск, 1905. – 57 с.
3. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX– начало XX в. / под ред. Э. Д. Днепров. – М.: Педагогика, 1991. – 448с.
4. Российская педагогическая энциклопедия. В 2 томах. – М.: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 1993. – Т. 1. – 608 с.

Самарцева Екатерина Юрьевна*Смоленский институт экономики Доцент АУЭ СПб кафедры информационных технологий и профессионального иностранного языка, katusha_s@bk.ru Смоленск*

ПРИВИЛЕГИРОВАННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ СМОЛЕНСКОЙ ГУБЕРНИИ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКОВ

В статье рассматривается существовавшая в XIX – начале XX веков в Смоленской губернии система сеть привилегированных образовательных учреждений для детей дворянского происхождения. Основное внимание уделено содержанию образования, формам и методам обучения и воспитания в элитарных учебных заведениях как государственных, так и частных.

Ключевые слова: воспитание, гимназия, система образования, содержание образования, частный пансион, элитарное образование.


Samartseva Ekaterina Yurievna*Smolensk institute of economics – a branch of the St. Petersburg university of management and senior a economics teacher of the chair of information technologies and professional foreign language, katusha_s@bk.ru, Smolensk*

ELITE EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE SMOLENSK PROVINCE OF THE XIX AND THE BEGINNING OF THE XX CENTURIES

The article deals with the system of elite education for noble children which existed in the Smolensk province during the nineteenth and at the beginning of the twentieth centuries. The main attention is paid to the contents of education, forms and methods of organization of teaching and upbringing at different educational establishments both state and private.

Keywords: up-bringing, grammar school, the system of education, contents of education, private boarding school, elite education.

Современная система образования не всегда в полной мере отвечает потребностям общества, в первую очередь, в области подготовки специалистов, обладающих государственным мышлением. Наряду с массовыми школами, в которых учащиеся получают общее среднее образование, появляется всё больше учебных заведений, предоставляющих возможность выявить таланты и развить творческие способности учащихся: лицеи, государственные и частные гимназии. В дореволюционной России образовательные учреждения такого типа являлись привилегированными, элитарными. В связи с этим следует отметить актуальность более глубокого изучения истории элитарного образования в различные эпохи, что поможет осмыслить его позитивные и негативные стороны и рассмотреть их в контексте современной школы.

Для подготовки будущих чиновников, высшего духовенства, командного состава

армии и флота уже в XVIII веке в России начали создаваться закрытые для других сословий учебные заведения. Периодом расцвета системы элитарного образования считается XIX век, когда наряду с существующими привилегированными образовательными учреждениями открывались новые элитарные школы, с более глубоким содержанием образования, усовершенствованными формами и методами обучения. В. А. Вершинин пишет: «Русская аристократия XVIII–XIX веков для верхушки своего сословия создала самую эффективную и самую дорогую систему образования... Формируемая ею культура была, прежде всего, своеобразной культурой правящего сословия, со всеми его плюсами и минусами, а не мировой, не общечеловеческой» [4, с. 24].

История образования в России в целом исследована достаточно полно. Однако ряд тем требуют дополнительного и детального изучения. В частности, система элитарно-

го образования в Смоленской губернии изучена недостаточно глубоко. Для того чтобы представить более полную и точную картину организации образования детей высшего сословия в XIX – начале XX веков, следует обратиться к документальным источникам.

В Государственном архиве Смоленской области хранятся документы, по которым можно проследить, каким образом в XIX – начале XX веков осуществлялось обучение и воспитание детей из дворянских семей в Смоленской губернии. Так, например, 3 мая 1844 года на имя директора училищ Смоленской губернии поступило официальное письмо от Попечителя Московского учебного округа [6, с. 1], где запрашивалась информация о количестве учащихся благородного дворянского происхождения, которые на тот момент проходили обучение в различных учебных заведениях Смоленской губернии. Ответ на письмо последовал незамедлительно. Кроме того, в качестве подтверждения приводимых данных к нему была приложена «Ведомость о числе учащихся потомственных дворян в учебных заведениях Смоленской дирекции училищ» [там же]. Согласно этому документу, в Смоленской губернской гимназии в 1844 году обучалось 88 детей потомственных дворян; в Благородном при гимназии пансионе их было 51. Таким образом, общее количество дворянских детей, обучавшихся в этих учебных заведениях, составляло 131 человек [там же, с. 5].

Кроме того, в уездных и приходских училищах Смоленской губернии также получали образование дети менее состоятельных дворян. Уездные и приходские училища не относились к категории элитарных образовательных учреждений. Однако определённое число дворянских детей всё же получали образование в этих учебных заведениях. А именно, по данным, приведённым в той же Ведомости, в Смоленском уездном училище находились на обучении 42 ученика благородного происхождения; в Дорогобужском училище их было 16; в Вяземском – 12, в Гжатском – 8, в Сычёвском – 5, в Бельском – 11, в Поречском – 12, в Рославльском – 26. Что касается приходских училищ, то по ним приводились следующие данные: в Смоленском приходском училище обучались 11 детей дворянского происхождения; в Дорогобужском – 12, в Вяземском – 2, в Сы-

чёвском – 1, в Бельском – 5, в Поречском – 4, в Рославльском – 50 [там же, с. 6].

В городе Рославль уже с начала XIX века действовало Дворянское приходское училище, которое, согласно документам, содержалось на средства дворянского сословия. Все учащиеся имели дворянское происхождение, но являлись выходцами из семей мелкопоместных дворян, которые были либо не в состоянии оплачивать обучение своих детей в Смоленской губернской гимназии или в Благородном пансионе, либо не желали отпускать своих детей далеко от семьи. Зачисление в это учебное заведение производилось по результатам открытых испытаний (экзаменов или собеседования), которые проводились в присутствии сторонних наблюдателей. В документах также отмечается, что большое количество учащихся, окончивших Рославльское дворянское приходское училище, всё же в последствии поступали в Смоленские государственные или частные гимназии, чтобы получить диплом учителя и заниматься педагогической деятельностью [11, с. 5–5 об.].

В начале XIX века в Смоленске продолжала действовать мужская классическая гимназия, открытая ещё 22 сентября 1786 года как всесословное и бесплатное Главное народное училище, преобразованное в губернскую гимназию в марте 1804 года. Это было образовательное учреждение повышенного типа с четырёхлетним курсом обучения. В Государственном архиве Смоленской области хранится документ под названием «Историческое описание Смоленской губернской гимназии» [там же, с. 3–9], в котором имеется информация о том, как действовало и какую конечную цель ставило перед собой это образовательное учреждение.

Согласно документам, цель гимназии определялась как предоставление учащимся общего среднего образования, необходимого для поступления в университет или другие высшие учебные заведения. Гимназический курс имел гуманитарную направленность. Обучение в гимназии шло по утверждённым Министерством народного просвещения программам, которые были довольно насыщенными. К основным учебным предметам относились Закон Божий, русский язык и русская словесность, чистописание, алгебра, геометрия, физика, география, история (все-

общая и русская), статистика, философия, латинский язык, право, космография (в VII классе). Новые иностранные языки (немецкий и французский) также изучались в гимназии, но не являлись обязательными дисциплинами. Кроме того, в процессе обучения большое внимание уделялось физическому и эстетическому воспитанию мальчиков. Программой предусматривалось изучение таких «необязательных, но полезных для юношества» предметов, как гимнастика, музыка, танцы и фехтование [9, с. 3–6].

В связи с тем, что количество учащихся в гимназии с каждым годом увеличивалось, с сентября 1847 года три низших класса Смоленской губернской гимназии были разделены на 2 отделения [7, с. 9]. К обучению начали допускаться сыновья не только дворян и государственных чиновников, но также купцов и мещан без предоставления увольнительных свидетельств от обществ, подтверждающих переход из одного сословия в другое с предоставлением определённых прав и свобод [8, с. 10–12].

В 1851 году при Смоленской губернской гимназии было открыто истинно элитарное учебное заведение – Благородный при гимназии пансион, в который принимались исключительно дети из дворянских семей. Учреждая Благородный пансион, государство стремилось уменьшить количество частных гимназий и пансионов, в которых обучались дети дворян, а также ограничить возможность получения домашнего образования и воспитания, поскольку представители Министерства народного просвещения считали его поверхностным, не предоставляющим того объёма знаний, который был обязателен для продолжения учёбы в университетах.

В этом учебном заведении (согласно «Положению о Благородных пансионах, при гимназиях учреждаемых» [5]) дворяне «за умеренную плату... могли дать своим сыновьям приготовительное образование, основанное на главных заповедях дворянства» [там же, с. 10–11]. Целью обучения в Благородном пансионе была подготовка мальчиков к поступлению в университет для получения высшего образования.

Для поступления в Пансион необходимо было сдавать экзамен, по результатам которого производилось зачисление. Курс обучения составлял 5 лет. В учебную программу

были включены предметы, «ближе принадлежащие к образованию высшего сословия»: Закон Божий, законоведение, русский язык, латинский язык, иностранные языки (немецкий и французский), математика, физика, космография, история, естественная история, география [18, с. 2–4]. В Благородном при Смоленской губернской гимназии пансионе обучалось 48 детей (по ведомостям 1851 года), которые были выходцами исключительно из семей потомственных дворян [там же, с. 4–6].

Смоленская губернская гимназия и Благородный пансион прекратили своё существование в 1917 году. Гимназия была преобразована в 6-ю трудовую школу II ступени.

Несмотря на стремление государства сократить количество частных учебных заведений, параллельно с государственными гимназиями возникали частные дворянские гимназии и пансионы, которые содержались на пожертвования дворян. В них воспитанники получали образование, соответствующее гимназическому курсу, но сверх того дополнительно изучали более углублённо французский язык, а также большое внимание уделялось танцам, музыке, фехтованию, верховой езде.

В Смоленске также действовали несколько частных гимназий, в которых обучались дети преимущественно из дворянских семей. Наиболее престижным учебным заведением такого типа, высоко котирувавшимся среди смолян, была частная мужская гимназия Н. П. Евневича, которая была открыта 20 августа 1905 года. Здесь обучалось 289 учащихся, из которых 138 были детьми потомственных дворян, 68 сыновей почётных граждан и купцов, 12 выходцев из семей духовенства и 78 мещан и цеховых (ремесленников), а также 6 иностранцев. Именно сюда определил своего сына Бориса владелец двух книжных магазинов в Смоленске М. С. Калинин. Владелец катушечной фабрики британский подданный Эдуард Гергарди также отдал своих сыновей на обучение в это учебное заведение. Эту гимназию предпочёл для своего сына и смоленский раввин, доктор философских наук А. Ю. Фридман. И многие другие обеспеченные и занимающие в городе высокое положение семьи доверяли обучение и воспитание своих сыновей высококвалифицированным учителям этого частного учебного заведения [3, с. 5–8].

Однако главным образом выбор родителей определялся тем, что в этой гимназии основное внимание уделялось изучению физико-математических дисциплин. Здесь имелся оборудованный по последнему слову техники (тех времён) кабинет физики, приспособленный для проведения лабораторных работ. Преподавали физику выпускники Московского университета В. К. Унтилов и А. Р. Эйгес.

Курс обучения в гимназии составлял 8 лет. Учебный процесс обеспечивали 19 преподавателей во главе с директором и инспектором гимназии [13, с. 26, 55]. В число обязательных для изучения предметов входили: Закон Божий (как православного канона, так и римско-католического), русский язык и русская словесность, арифметика, алгебра, география, естествоведение, история (всеобщая и русская), латинский язык, новые иностранные языки (немецкий и французский), физика, чистописание [17, с. 8, 12, 15]. В гимназии функционировали 7 классов: приготовительный и шесть обыкновенных («нормальных»). Из учебно-воспитательных учреждений при гимназии действовала ученическая библиотека. В распоряжении педагогов были разнообразные наглядные пособия, необходимые для ведения занятий: коллекции птиц, растений, минералов; гипсовые фигуры, атласы, картины и другие предметы. Как отмечалось в отчёте о деятельности гимназии, занятия в гимназии проходили «совершенно правильно и нормально, не прерываясь никакими инцидентами ни со стороны учащихся, ни со стороны учащихся». Деятельность преподавателей была направлена на установление «возможно простых и сердечных отношений между учащими и учащимися, полагая в основу взаимное доверие и любовь к делу». Руководство гимназии регулярно посещало занятия учителей, после чего проводились беседы с учениками, чтобы узнать их интересы, мнения и пожелания [17, с. 4–5].

Задача педагогов (помимо проведения занятий с целью наиболее рационального и успешного прохождения учебной программы) состояла в том, чтобы «возможно лучше познакомиться с учащимися, подметить индивидуальные свойства каждого из них и, сообразно с этим, затрагивая лучшие стороны детской души, влиять на них тем или

иным путём, внушать им любовь к школе, развивать в них чувство долга и приучать к порядку и точному выполнению своих обязанностей». В целях нравственного развития учеников в гимназии устраивались литературные и музыкальные вечера, что «способствовало развитию у учащихся научных и художественных интересов, развивало эстетический вкус и любовь к прекрасному» [17, с. 5 об.].

Кроме того, в гимназии проводились педагогические собрания, на которые приглашались родители учащихся «для совместного с педагогами обсуждения тех или иных вопросов, касающихся жизни учебного заведения, и для более близкого знакомства с индивидуальными свойствами каждого ученика» [там же, с. 6].

Практические занятия в гимназии строились следующим образом: ученики разделялись на группы, каждой из которых давалась определённая задача. Каждый ученик в группе должен был сначала самостоятельно попытаться разрешить эту задачу, производя иногда те или иные опыты. Если же он не мог этого сделать, то решение находилось в процессе обсуждения задания с другими учениками из группы. «Занятия эти имели двоякую цель: с одной стороны, они должны были укрепить в сознании детей проходимый урок, а с другой – приучить их к известной самостоятельности» [там же, с. 55]. Для того чтобы работа не производилась чисто механически, преподаватель «во время урока расспрашивал учеников о предметах и цели их работы. Всё, что делается учениками на практических занятиях, должно быть хорошо записано ими в тетрадях» [там же, с. 55 об.]. Для оказания помощи неуспевающим ученикам в гимназии были организованы вечерние дополнительные занятия по различным предметам.

Помимо классных занятий учителя проводили и внеклассные мероприятия, такие как: чтение образцовых произведений литературы, беседы по естественной истории и географии. Кроме того, «с целью внесения разнообразия в трудовую жизнь учащихся, а также с научной и образовательной целью по воскресеньям и праздникам преподавателями устраивались чтения с туманными картинками, организовывались прогулки на пароходах и по железной дороге, экскурсии

по Смоленску и близлежащим населённым пунктам» [там же, с. 56].

Гимназия Н. П. Евневича отличалась демократизмом. В ней учились дети различных национальностей и вероисповеданий: русские, евреи, поляки и другие. Учителя не обращали внимание на эти факторы, а также на социальный статус родителей. Основной своей задачей они видели развитие способностей ученика, оказание ему помощи в самоопределении. Доказательством этому может служить письмо самого известного выпускника этой гимназии выдающегося математика XX века П. С. Александрова. О своём учителе математики А. Р. Эйгесе он писал: «... я всегда считаю себя обязанным ему в отношении пробуждения и развития моих математических способностей и моего математического образования. Участие А. Р. Эйгеса в моей математической индивидуальности оказалось настолько глубоким, что этот факт вызвал даже некоторый обмен мнений между профессорами Московского университета (в бытность мою студентом указанного университета) и был отмечен в письме Лузина к члену Парижской Академии наук профессору Ж. Адамару по поводу моей научной деятельности» [10, с. 33].

Гимназия Н. П. Евневича была закрыта в 1918 году и преобразована во 2-ю общественную школу. Многие учителя были уволены вследствие их дворянского происхождения. Те же, кого по ходатайству коллег оставили в школе, находились под постоянным контролем новой дирекции школы.

Если мальчиков готовили, главным образом, для службы в военных или гражданских учреждениях, и в соответствии с этим подбирались учебные дисциплины, а также уделялось более пристальное внимание тем или иным аспектам воспитания, то основной целью женских учебных заведений была подготовка хороших жён и матерей семейства, обладающих определённым уровнем знаний и высокими нравственными качествами, знающих правила хорошего тона, владеющих основными навыками ведения хозяйства.

В институтах благородных девиц большое значение придавалось моральному (нравственному) и эстетическому воспитанию, но, однако, не умаляли значения физического и трудового воспитания. Считалось, что с помощью трудовых и физических упражне-

ний отгоняется уныние, лень, грусть, человек сохраняет силу, бодрость духа, хорошее настроение.

Кроме институтов благородных девиц, девочки могли получать образование в женских гимназиях (как государственных, так и частных), которые предоставляли курс полного среднего образования и по окончании выдавали своим выпускницам дипломы учительниц.

По документам Государственного архива Смоленской области, первое светское учебное заведение для девочек в Смоленске было открыто 6 декабря 1861 года. Оно называлось «женским училищем I разряда» и предназначалось для девочек, начиная с восьмилетнего возраста. 18 ноября 1862 года по Указу Императора училищу было присвоено название Мариинского [14, с. 1–6]. Однако долгое время это наименование ему не принадлежало. Только после преобразования училища в гимназию (1870) это учебное заведение стало называться Смоленской Мариинской женской гимназией.

Первоначально гимназия была трёхклассной. Воспитанницы обучались 6 лет по два года в каждом классе. С 1871 года Мариинская женская гимназия стала классической семиклассной гимназией с годичным для каждого класса курсом. Для тех учениц, которые готовили себя к педагогической деятельности, учреждался восьмой дополнительный (педагогический) класс. Обучение в восьмом классе предполагало специальное углублённое изучение педагогики и какой-либо дисциплины (например, иностранного языка, географии, математики и других), преподаванию которой впоследствии выпускницы гимназии собирались посвятить свою профессиональную деятельность. Ученицы восьмого класса проходили педагогическую практику в специальной школе, существовавшей при гимназии [2, с. 1–2].

Изучив ведомости о числе учениц гимназии, об их успеваемости, а также аттестаты выпускниц этого учебного заведения, можно сделать вывод, что учебная программа Смоленской Мариинской женской гимназии значительно расширилась по сравнению с программой училища, на базе которого она возникла. К обязательным для изучения предметам относились следующие: Закон Божий, русский язык (с церковно-славян-

ским) и русская словесность, математика (арифметика, алгебра, геометрия), география (всеобщая и русская), история (всеобщая и русская), естественная история, физика, математическая география, чистописание и рукоделие. Необязательными учебными предметами были новые иностранные языки (французский, немецкий), древние языки (латинский, греческий), педагогика, рисование, музыка, танцы, пение и гимнастика. В гимназии обучалось около 500 девочек, а учебный процесс обеспечивали 22 преподавателя [14, с. 3 об., 4 об., 5].

Выпускницы, окончившие общий и дополнительный курсы гимназии с отличием, получали звание домашних наставниц, а окончившие 8 классов успешно – звание домашних учительниц. Девушки, окончившие только первые (низшие) классы гимназии, по достижении шестнадцатилетнего возраста и при условии исполнения обязанностей помощницы учителя в каком-либо начальном училище могли получить звание учительницы начального училища [2, с. 3–4]. С 1879 года в гимназии стали открываться параллельные отделения. В 1883 году была открыта элементарная школа при восьмом классе.

Поскольку Мариинская гимназия была не в состоянии принять всех желающих получить образование в ней, в 1886 году в Смоленске была открыта женская прогимназия, чтобы «до некоторой степени отвлечь наплыв желающих поступить» [1, с. 16] в существовавшее учебное заведение. Обучение в прогимназии длилось четыре года. Сюда принимались девочки всех свободных состояний: дворянки, дочери мещан, купцов и духовенства, а также крестьяне. В качестве основной цели обучения прогимназия выдвигала предоставление девочкам основ образования, развитие их нравственных качеств. По окончании прогимназии желающие могли продолжить обучение в Смоленской Мариинской гимназии [там же, с. 19–20].

В 1901 году попечительный совет прогимназии выступил с предложением преобразовать это учебное заведение в полноценную гимназию, чтобы «дать возможность окончить полный курс учения тем ученицам, которые прошли уже половину его» [там же, с. 16 об.]. Однако главным препятствием для такого преобразования являлась

нехватка учебных помещений. С собственником дома, где размещалась прогимназия (старостой купеческого общества П. Ф. Ланиным), были проведены переговоры, в результате которых было решено соорудить пристройку к имеющемуся зданию. И в течение года был построен новый трёхэтажный корпус. С 1 июля 1902 года это учебное заведение стало называться 2-й Смоленской женской гимназией. В 1910 году в ней обучалось 700 девочек. Но это учебное заведение просуществовало недолго. Уже в 1917 году оно было упразднено. В том же году была закрыта и Смоленская Мариинская женская гимназия.

Помимо государственных женских учебных заведений существовали также частные гимназии для девочек. Наиболее значимыми из них являлись частные гимназии Е. И. Ровинской и Е. Г. Швиттау.

Смоленская частная женская гимназия Е. И. Ровинской была открыта в 1907 году. В ней обучалось более 200 девочек всех свободных состояний. Курс обучения был разделён на восемь классов [16, с. 4]. Учебная программа включала как обязательные, так и необязательные для изучения предметы. К обязательным учебным предметам относились: Закон Божий, русский язык, математика, география, математическая география, история, естественная история, физика, чистописание, рукоделие, методика арифметики, методика начального обучения русскому языку, педагогика, латинский язык и логика (последние три дисциплины изучались в старших классах гимназии, то есть в VII и VIII). В группу необязательных предметов входили иностранные языки (немецкий, французский) и рисование [там же, с. 8–27]. Это учебное заведение существовало до 1918 года.

Е. Г. Швиттау окончила гимназию в Петербурге. С 1898 по 1902 год она работала сельской учительницей Раткевищенской школы Смоленского уезда. В 1902 году ей было разрешено открыть в Смоленске начальное училище для девочек свободных состояний, которое через четыре года (1906) было преобразовано в частную женскую гимназию. Проанализировав архивные документы (ведомости успеваемости учащихся, классные журналы гимназии), можно сделать вывод, что программа обучения

в этом учебном заведении ничем не отличалась от учебной программы гимназии Е. И. Ровинской. Их списки учебных дисциплин аналогичны [15, с. 4–22]. К 1917 году, когда это учебное заведение было закрыто, при нём работали «две подготовительные школки и восьмой педагогический класс» [12, с. 68].

После Великой Октябрьской социалистической революции все учебные заведения повышенного типа (как государственные, так и частные) в Смоленске были либо вовсе упразднены, либо преобразованы в общественные, трудовые и советские школы. В них разрешено было обучаться детям из различных социальных слоёв. Преподававших в гимназиях и пансионах педагогов увольняли, лишая права заниматься педагогической деятельностью, или же позволяли им остаться в школе, но под пристальным вниманием нового руководства и только за особые заслуги на педагогическом поприще и по ходатайству коллег. Следовательно, можно сказать, что развитие элитарного образования на Смоленщине было искусственно приостановлено на довольно длительное время.

Изучив архивные документы, а также мемуарные источники, можно сделать вывод, что, вне зависимости от профиля учебного заведения, сквозной задачей воспитания и образования в каждом из них было развитие общекультурного уровня человека, что способствовало созданию слоя высокообразованных людей, а позднее – русской интеллигенции.

Библиографический список

1. 2-я Смоленская женская гимназия. Книга входящих бумаг (1890) // Государственный архив новейшей истории Смоленской области (ГАСО). Ф. 80. Оп. 1. Д. 161.
2. Аттестаты Ивановой Е. Н. и Синяковой А. В. об окончании ими Смоленской женской гимназии. Подлинники и копии // ГАСО. Ф. 80. Оп. 1. Д. 164.
3. Ведомость о числе классов и числе учащихся в 1913 году Смоленской мужской гимназии Н. П. Евневича // ГАСО. Ф. 79. Оп. 1. Д. 84.
4. **Вершинин В. А.** Аристократическое воспитание: история или современность? // Домашнее воспитание. – 2000. – № 4. – С. 22–25.
5. Дело о комплектовании штата Смоленской губернской гимназии // ГАСО. Ф. 45. Оп. 1. Д. 89.
6. Дело о предоставлении сведений о количестве потомственных дворян, находящихся в учеб-

ных заведениях // ГАСО. Ф. 45. Оп. 1. Д. 620.

7. Дело о разделе 3-х низших классов Смоленской гимназии на 2 отделения // ГАСО. Ф. 45. Оп. 1. Д. 74.

8. Дело о разрешении купеческим и мещанским детям обучаться в гимназии без увольнительных свидетельств // ГАСО. Ф. 45. Оп. 1. Д. 18.

9. Дело о составлении программ преподавания учебных предметов в Смоленской гимназии и уездных училищах на 1845–46 гг. (расписание занятий, распределение уроков и отношения) // ГАСО. Ф. 45. Оп. 1. Д. 63.

10. Именные списки служащих частной мужской гимназии Н. П. Евневича // ГАСО. Ф. 79. Оп. 1. Д. 87.

11. Историческое описание Смоленской губернской гимназии // ГАСО. Ф. 45. Оп. 1. Д. 66.

12. **Мануилова И. Б.** Гимназисты, гимназистки и их наставники. Из повседневной жизни Смоленска на рубеже XIX–XX веков. – Смоленск: Магжента, 2008. – 96 с.

13. Сведения об учительском персонале гимназии Н. П. Евневича // ГАСО. Ф. 79. Оп. 1. Д. 137.

14. Смоленская Мариинская женская гимназия. Проект положения о женском училище I разряда в гор. Смоленске (10/V – 1860) // ГАСО. Ф. 829. Оп. 1. Д. 1.

15. Смоленская частная женская гимназия Е. И. Ровинской. Ведомость об успехах и поведении учениц (III–VIII классы). 1917–1918 гг. // ГАСО. Ф. 81. Оп. 1. Д. 16.

16. Смоленская частная женская гимназия Е. Г. Швиттау. 1910–1918 гг. // ГАСО. Ф. 170. Оп. 1. Д. 18.

17. Смоленская частная мужская гимназия Н. П. Евневича. О предоставлении отчёта о состоянии гимназии и вообще сведений, касающихся гимназии // ГАСО. Ф. 79. Оп. 1. Д. 8.

18. Смоленский при Гимназии Благородный пансион. Ведомости об успеваемости учащихся пансиона за 1854–1855 учебный год // ГАСО. Ф. 407. Оп. 1. Д. 9.

УДК: 159.923.2

Синчурина Марина Георгиевна

Старший преподаватель кафедры рекламы Иркутского государственного университета, momuss@rambler.ru, Иркутск

СТРУКТУРА Я-КОНЦЕПЦИИ: ИНТЕГРАЦИЯ НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

В статье рассмотрены различные научные подходы к понятию «Я-концепция», представлена её многоуровневая структура, в которой выделены и описаны компоненты (когнитивный, эмоциональный, поведенческий), модальности (реальное Я, зеркальное Я, идеальное Я), уровни или аспекты (физический, социальный, личностный), временные составляющие (Я-прошлое, Я-настоящее, Я-будущее, Я-динамическое, Я-возможного и рабочие Я-концепции), искажающие составляющие (идеализированное Я, представляемое Я, фальшивое Я).

Ключевые слова: Я-концепция, структура, компоненты, модальности, уровни.

Sinchurina Marina Georgievna

Senior lecturer in advertising at Irkutsk state university, momuss@rambler.ru, Irkutsk

THE STRUCTURE OF SELF-CONCEPT: THE INTEGRATION OF SCIENTIFIC CONCEPTS

The article describes some scientific approaches to the notion of “self-concept”. It is represented by the multilevel structure which gives and describes components (cognitive, emotional, behavioral), modalities (real self, mirror self, ideal self), levels and aspects (physical, social, personal), temporal components (past self, present self, future self, dynamic self, possible self and operational self-concepts), distorting components (idealized self, represented self, false self).

Keywords: self-concept, structure, components, modalities, levels.

Современный, постклассический, этап развития психологического знания характеризуется многопарадигмальностью, что, с одной стороны, вызывает дискуссии о кризисе психологии, с другой – представляет широкие возможности для анализа вариативных представлений, синтеза их непротиворечивых сторон и, на основе его, построения продуктивных моделей исследования сложных психологических явлений. Одним из таких неоднозначно интерпретируемых и важных для современной психологии понятий является «Я-концепция», которое по-разному трактуют представители различных психологических школ и даже представители одного и того же направления.

Одну из крайних позиций представляют бихевиористы, которые по сути отрицают существование Я-концепции, индивидуальное сознание, значимость подсознания и со-

знания для сохранения человеческого «Я», социальную природу Я-концепции [24]. Большинство остальных школ признают существование и значимость Я-концепции, расставляя при этом свои акценты в понимании этого явления. Так, представители психоаналитической школы, в первую очередь, Э. Эриксон, особое внимание обращают на интеграцию в рамках Я-концепции индивидуальных биологических факторов и факторов социокультурного окружения [20]. Большое значение последним (социокультурным факторам) придают также представители символического интеракционизма [13]. Для гуманистической психологии понятие Я-концепции является одним из основополагающих понятий психологии. Однако некоторые представители этого направления определяют Я-концепцию как установку [8] или систему установок индивида на

самого себя [3]. Другие же исследователи этой школы, такие, как А. Маслоу, К. Роджерс, Дж. С. Брунер, К. Гудман, Д. Сникс, А. В. Комбс и др., признают Я-концепцию фундаментальным фактором поведения и развития личности, системой самовосприятий, а также наиболее важной детерминантой ответных реакций на окружение индивида [16]. В отечественной психологии изучением Я-концепции и смежными с ней понятиями «самосознание», «образ Я» в разное время занимались такие учёные, как В. М. Бехтерев, Д. А. Дриль, С. С. Корсаков, Н. Н. Ланге, И. М. Сеченов, И. А. Сикорский, С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, Д. Н. Узнадзе, А. С. Прангишвили, Ш. Н. Чхартисвили, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, И. С. Кон, Ю. М. Орлов, С. Л. Рубинштейн, А. Г. Спиркин, В. В. Столин, И. И. Чеснокова, Т. Шибутани, А. А. Налачжанян, Е. Т. Соколова, С. Р. Пантелеев, Н. И. Сарджвеладзе и др. Подавляющее большинство из них отдают Я-концепции центральное место в формировании личности, определяя её как высшее, сложнейшее интегрированное и динамическое образование в духовном мире человека, регулирующее психическую жизнь; систему представлений о себе, внутреннее ядро личности [1, 11, 17, 19].

Поскольку Я-концепция представляет собой сложную, многогранную и соответственно многокомпонентную структуру, то и описание её составляющих не может быть одноуровневым. На основании анализа различных парадигмальных подходов к описанию структуры Я-концепции нами сделана попытка систематизировать имеющиеся в литературе описания составляющих Я-концепции. Выделены следующие виды составляющих:

- компоненты Я-концепции,
- модальности Я-концепции,
- уровни или аспекты Я-концепции,
- временные составляющие Я-концепции,
- искажающие составляющие Я-концепции.

Рассматривая Я-концепцию как совокупность установок, направленных на себя, по аналогии с аттитюдом, выделяют в ней 3 структурных компонента:

1) *когнитивный компонент* – «образ Я» (англ. self-image), к которому относится со-

держание представлений о себе;

2) *эмоционально-ценностный* (аффективный) компонент, к которому относят систему самооценок (англ. self-esteem),

3) *поведенческий компонент*, который характеризует проявления когнитивного и оценочного компонентов в поведении (в т. ч. в речи, в высказываниях о себе) [4].

Необходимо учитывать, что первые два компонента – образ Я и самооценка — поддаются лишь условному концептуальному различению, поскольку в психологическом плане они неразрывно связаны.

Наряду с компонентами, выделяются три основные модальности Я-концепции:

1. Реальное Я: как человек воспринимает свои актуальные способности, роли, свой актуальный статус, то есть его представления о том, каков он есть на самом деле в настоящем времени.

2. Зеркальное Я: представления человека о том, как его видят другие. Зеркальное Я выполняет важную функцию самокоррекции притязаний человека и его представлений о себе.

3. Идеальное Я: представления человека о том, каким он хотел бы стать. Идеальное Я формируется как некоторая совокупность качеств и характеристик, ролей, которые человек хотел бы видеть у себя и которые он хотел бы исполнять. Противоречия между реальным и идеальным Я составляет одно из важнейших условий саморазвития личности. Различения между Я-реальным и Я-идеальным присутствуют в работах З. Фрейда, К. Левина, К. Роджерса и других.

В «Психологической энциклопедии» Р. Корсини и А. Ауэрбаха [15] сделана попытка объединить 2 классификации составляющих Я-концепции: компонентов и модальностей. Предложенная классификация представляется нам менее чёткой, ясной и упорядоченной, чем деление на компоненты и модальности.

В зависимости от того, на каком уровне – физического организма, социального индивида или личности – проявляется активность человека, в Я-концепции выделяют следующие уровни или аспекты Я-концепции:

1) на уровне «организм-среда» – физический Я-образ (схема тела), вызывающийся потребностью в физическом благополучии организма;

2) на уровне социального индивида – социальные идентичности: половая, возрастная, этническая, гражданская, социально-ролевая, связанные с потребностью человека в принадлежности к общности;

3) на уровне личности – дифференцирующий образ Я, характеризующий знание о себе в сравнении с другими людьми и придающий индивиду ощущение собственной уникальности, обеспечивающий потребности в самоопределении и самореализации.

Однако если физическое и социальное Я выделяют практически все исследователи, то по поводу третьего аспекта всё не так однозначно.

Например, У. Джемс добавлял к названным двум уровням *духовное Я* (полное объединение отдельных состояний сознания, конкретно взятых духовных способностей и свойств) и *материальное Я* (пласт личности, включающий те элементы, с которыми мы себя идентифицируем как личность, — это не только наше тело, но также и наше имущество, дом, друзья и семья) [6].

Р. Бернс считал, что наряду с физическим и социальным Я необходимо рассматривать *умственное и эмоциональное Я* [4].

Ряд современных исследователей в качестве третьего уровня рассматривают *Я-экзистенциальное* как оценку себя в аспекте жизни и смерти [5, 9, 14]. Другие выделяют *духовное Я* (степень освоения и осознания идеального мира: исторического, религиозного, культурного, философского, психологического, морального) и *«Я-пространства»* (степень освоения и осознания себя), в котором находят свое отражение все остальные элементы личности [7; 12].

Нам представляется наиболее логичным и обоснованным выделение трёх уровней/аспектов Я-концепции: физический уровень/аспект, социальный уровень/аспект, личностный уровень/аспект (включает в себя духовный, материальный, экзистенциальный, умственный и эмоциональный аспекты).

Не менее важными в структуре Я-концепции являются временные или хронологические составляющие. На этом уровне выделяют триаду хронологических Я: *Я-прошрое, Я-настоящее, Я-будущее*. В структуру настоящего (ак-

туального) Я включают то, каким человек кажется себе в действительности в данный момент. Это система приписываемых себе качеств, относительно устойчивый Я-образ. Будущее или возможное Я – представление индивида о том, каким он может стать. К своему будущему Я человек в определенной мере идет непроизвольно, помимо своего желания и идеального Я [10]. Соответственно, Я-прошлое – это представление индивида о том, каким он был.

Также распространённым является определение *динамического Я* и *фантастического Я* [10; 18; 23]. Динамическое Я представляет собой тот тип личности, каким индивид поставил перед собой цель стать. Оно меняется в зависимости от достижения успехов или неудач личности. Центральное место в структуре динамического Я занимают притязания личности, ее идентификация, представления желательных статусов и ролей. Фантастическое Я – это представление о том, каким бы хотел стать человек, если бы все было возможно. С достижением зрелости структура фантастического Я постепенно свертывается.

Сегодня большинство исследователей Я-концепции все чаще выделяют в ее структуре не только «реальное» и «идеальное», «прошлое» и «будущее» Я, но и потенциальное, *возможное Я* – то, каким я, скорее всего, буду [2; 23]. Обращение к *возможному Я* связано с попыткой решения достаточно старой проблемы изменчивости/стабильности «Я». Дело в том, что на субъективном уровне Я-концепция является основным личностным образованием, следовательно – устойчивой структурой. Однако социально-психологические исследования Я-концепции с акцентом на социокультурных факторах ее формирования необходимо приводили к мысли об относительности ее содержания. В концепции Х. Маркус и П. Нуриус [22] это противоречие было предложено снять введением понятия «рабочей Я-концепции», определяемой как «Я-концепция в данное время и в заданном социальном контексте взаимодействия, как часть общего репертуара Я, определяемого на микро и макросоциальном уровне». При этом какие-то рабочие Я-концепции актуализируются чаще, какие-то – реже, и тем самым вопрос о стабильности/изменчивости начинает звучать как

вопрос вероятности появления той или иной частной Я-концепции в ситуации конкретного социального взаимодействия. Именно эта идея «вероятности», определенной относительности самопроявлений определила чуть более позднее появление категории «возможного Я». Согласно Х. Маркус и П. Нуриус, оно является экстраполяцией нашей текущей рабочей Я-концепции. Очевидно, что «возможных Я» столь же неограниченное количество, сколь и рабочих Я-концепций; также очевидно, что они могут быть как негативными, так и позитивными.

Итак, выделение *возможного Я* и *рабочих Я-концепций* в рамках временного аспекта наряду с *Я-прошлым*, *Я-настоящим*, *Я-будущим*, *динамическим Я* позволяет представить структуру Я концепции более полно, системно.

Кроме названных выше выделяют ещё несколько составляющих:

- *Идеализированное Я* [21] – это тот образ, каким человеку приятно видеть себя сейчас, каким ему приятно выглядеть сейчас; это то, чем субъект является в своем иррациональном воображении. Идеальное Я является возможным Я – в противоположность идеализированному Я, которое невозможно достигнуть.

- *Представляемое / презентируемое Я* – я-маска, каким я себя показываю другим [4]. Это такие образы и маски, которые индивид выставляет напоказ, чтобы скрыть за ними какие-то отрицательные или болезненные черты, слабости своего реального Я». Для людей с пониженным самоуважением характерна общая неустойчивость «образов Я» и мнений о себе. Они больше других склонны «закрываться» от окружающих, представляя им какое-то «ложное лицо», «представляемое Я» [8].

- *Фальшивое Я* – это искаженное Я-настоящее. «Я», осмысляемое относительно мнимых мотивов, приобретает фальшивый личностный смысл. При этом наблюдаются такие феноменальные черты самосознания, как боязнь негативной самооценки и одновременно ожидание негативного отношения от других, самооценочность поддержания позитивного самоотношения и в то же время неспособность к поступкам, приносящим личности чувство истинного самоуважения. Фальшивое «Я» оказывается фактором, ис-

кажающим восприятие как себя самого, так и социальной действительности [21].

Как видим, последние три составляющие несоотносимы с реальным Я, связаны с неадекватной самооценкой и могут приводить к патологическим личностным нарушениям либо свидетельствовать о них, поэтому представляется возможным обозначить их как искажающие составляющие Я-концепции.

Итак, анализ составляющих Я-концепции показал, что она представляет собой сложную, «многослойную» систему. Мнение разных исследователей о компонентах этой системы не всегда совпадают. Нами сделана попытка обобщить и систематизировать различные взгляды на составляющие Я-концепции, в результате чего удалось в структуре Я-концепции

- выделить такие *компоненты*, как когнитивный, эмоционально-ценностный и поведенческий;

- определить в качестве *модальностей* реальное Я, зеркальное Я, идеальное Я;

- обозначить следующие *уровни/аспекты* Я: физический уровень/аспект, социальный уровень/аспект, личностный уровень/аспект (включает в себя духовный, материальный, экзистенциальный, умственный и эмоциональный аспекты);

- отнести к *временным составляющим* Я-прошлого, Я-настоящее, Я-будущее, Я-динамическое, Я-возможного и рабочие Я-концепции;

- назвать в качестве *искажающих составляющих Я-концепции* идеализированное Я, представляемое / презентируемое Я, фальшивое Я.

Системное представление Я-концепции, в которое включены ее составляющие, разработанные в рамках разных научных школ, непротиворечиво и свидетельствует, во-первых, о принципиальной возможности продуктивного межпарадигмального диалога, обогащающего представление о предмете психологического исследования; во-вторых, о возможности более полного эмпирического исследования Я-концепции, опирающегося на систематизированные теоретические представления о ней.

Библиографический список

1. **Ананьев Б. Г.** Избранные психологические труды. В 2 т. – М.: Педагогика, 1980. – Т. I – 230 с; т. II – 287 с.

2. **Белинская Е. П.** Временные аспекты Я-концепции и идентичности. [Электронный ресурс] / Мир психологии. – 1999. – №3. – http://flogiston.ru/articles/social/time_aspect
3. **Бернс Р.** Развитие Я-концепции и воспитание / пер. с англ. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
4. Большой психологический словарь / сост. Мещеряков Б., Зинченко В. – Олма-пресс, 2004. – 672 с.
5. **Бондаренко А. Ф.** Психологическая помощь: Теория и практика: учебное пособие для студентов старших курсов психологических факультетов и отделений университетов. – Киев: Укртехпрес, 1997. – 216 с.
6. **Джеймс У.** Психология. – М.: Педагогика, 1991. – С. 80–119.
7. **Козлов В. В.** Работа с кризисной личностью: методическое пособие. 2-е изд., доп. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2007. – 336 с.
8. **Кон И. С.** В поисках себя. Личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1984. – 336 с.
9. **Кондаков И. М.** Психология-2007 // Иллюстрированный справочник [Электронный ресурс]. – М.: Столичн. гуманитарн. ин-т, 2007. – <http://vocabulary.ru>.
10. **Кригер Г. Н.** К изучению проблемы структуры самосознания личности в отечественной психологии // Сибирская психология сегодня: сб. науч. тр. – Кемерово: Кузбассвуиздат. – 2003. – Вып. 2.
11. **Ломов Б. Ф.** Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 226 с.
12. **Меджидова С. М., Оранова А. И.** Анализ «Я-концепции» с помощью теста «Кто я такой» [Электронный ресурс]. – <http://www.ecsocman.edu.ru>.
13. **Мид Дж.** Интернализированные другие и самость // Американская социологическая мысль: Тексты / под. ред. В. И. Добренькова. – М., 1996. – С. 222–224.
14. **Попова Т. А.** Смыслжизненный аспект становления Я-концепции подростка: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2009. – 219 с.
15. Психологическая энциклопедия / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – 2-е изд. – СПб.: Питер. – 2006.
16. **Роджерс К. Р.** Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, Универс, 1994. – 480 с.
17. **Рубинштейн С. Л.** Человек и мир. – М.: Наука, 1997. – 190 с.
18. **Соколова Е. Т.** Самосознание и самооценка при аномалиях личности. – М., Изд-во Московский университет, 1989. – 362 с.
19. **Спиркин А. Г.** Основы философии: учеб. пособие для вузов. – М.: Политиздат, 1988. – 592 с.
20. **Erikson E.** Identity: Youth and crisis. – New York, Norton, 1968.
21. **Horney K.** Neurosis and Human Growth: The Struggle Toward Self-Realization. – New York, Norton, 1950. – 391 p.
22. **Markus H., Nurius P.** Possible Selves: The Interface between Motivation and the Self-Concept. // In Yardley, K., Honess, T. (Eds). Self and Identity: Psychosocial Perspectives – Wiley, 1987.
23. **Rosenberg M., Kaplan (Eds) H.** Social Psychology of the Self concept. – Arlington Heights, 1982.
24. **Skinner B. F.** Science and human behavior. – New York: Macmillan, 1953. – 461 p.

Стрижков Анатолий Тимофеевич*Горный инженер II категории Открытого акционерного общества «Приаргунского горно-химического комбината», strigov555@mail.ru, Краснокаменск***ПРОГРАММА ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ РАБОТНИКОВ**

В статье обосновывается программа психолого-акмеологического сопровождения работников. Цель программы: обучение саморегуляции ИПС, что обеспечивает полноценную реализацию личностного и профессионального потенциала, становление субъектно-культурно-продуктивной личности. Основные направления психолого-акмеологического сопровождения работников позволяет эффективно использовать саморегуляцию негативных психических состояний, осуществлять их оптимизацию и поднять уровень профессионального роста. Отмечается необходимость введения в обучение профессии будущих работников горнорудных предприятий психолого-акмеологического составляющей, а также организация и проведение психотренингов, способствующих развитию профессиональной компетентности.

Ключевые слова: психолого-акмеологическая диагностика, психолого-акмеологическое просвещение, психолого-акмеологическая профилактика, психолого-акмеологическое консультирование, развивающая и формирующая работа.

Strizhkov Anatoly Timofeevich*Mining engineer II category of the Open joint stock company «Priargunsk mining and chemical plant», strigov555@mail.ru, Krasnokamensk***PROGRAM OF PSYCHOLOGICAL
AND MAINTENANCE WORKERS ACMEOLOGIC**

In the article the program of psychological and acmeologic maintenance workers. The purpose of the program: the training of self-OPS, which ensures full implementation of personal and professional potential, the formation of subjectivity and cultural identity-productive. The main directions of psychological-acmeologic maintenance workers can effectively use self-regulation of negative mental states, to implement them optimize and increase the level of professional growth. There is need for the teaching profession future workers of mining enterprises acmeologic psychological component, as well as organization and psycho-providence contributing to the development of professional competence.

Keywords: Psycho-acmeologic diagnosis, psycho-education acmeologic, psychological acmeologic prevention, psycho-acmeologic counseling, developing and emerging work.

Исихолого-акмеологическое сопровождение работников, являющееся основной формой саморегуляции негативных психических состояний (НПС), не должно сосредотачиваться на предупреждении противоречий, возникших в психике человека, а должно базироваться на обеспечении и развитии тех факторов, которые позволят их продуктивно разрешить. Целью такого сопровождения работников, обучения их саморегуляции ИПС, мы видим полноценную реализацию личностного и профессионального потенциала, становление субъектно-культурно-продуктивной личности и наличие у неё удовлетворенности.

Под психолого-акмеологическим сопровождением мы понимаем целостный и не-

прерывный процесс изучения, развития и формирования, коррекции личностно-профессионального становления [3]. В этой связи было бы очень своевременно ввести психолого-акмеологический компонент в период обучения профессии будущих работников горнорудных предприятий, а также организацию психотренингов для повышения их профессиональной компетенции.

В качестве основных направлений исихолого-акмеологического сопровождения работников, позволяющих продуктивно использовать саморегуляцию ИПС, мы рассматриваем психолого-акмеологическую диагностику, психолого-акмеологическое просвещение, психолого-акмеологическую профилактику, психолого-акмеологическое

консультирование, развивающую и формирующую работу.

Психолого-акмеологическая диагностика. Построение программы психолого-акмеологического сопровождения профессионального становления работников должно базироваться на определении уровня развития субъективных факторов и специфики объективных и объективно-субъективных факторов на каждом этапе. При этом психолог решает актуальные вопросы (что происходит и каковы причины происходящего) и оценивает потенциальные возможности (что будет дальше) каждого работника и трудового коллектива в целом. Реализация программы должна подвергаться периодическому контролю для отслеживания промежуточных результатов и внесения своевременной коррекции в этот процесс.

Психолого-акмеологическое просвещение. Главная цель этого направления состоит в привлечении внимания администрации ППГХО и подчиненной ей администрации рудников, начальников участков и их заместителей к возможностям психолого-акмеологического направления развития и устранения имеющегося дефицита психолого-акмеологических знаний, умений и навыков, необходимых для успешной работы этих специалистов. Эта работа традиционно выполняется в форме бесед, лекций, семинаров, выставок, обзора литературы, составления библиографических списков.

Психолого-акмеологическая профилактика. В данном случае психологическая профилактика будет направлена на предупреждение профессиональных деформаций, личностных стагнаций, появления синдромов хронической усталости и эмоционального выгорания или же, при их наличии, предупреждение дальнейшего регресса в развитии личности.

Психолого-акмеологическое консультирование. Целью этого направления является культурно-продуктивная личность, обладающая чувством перспективы, действующая осознанно, способная разрабатывать множество стратегий поведения и анализировать ситуацию с разных точек зрения [1]. Отсюда главной задачей психолога в профессиональной деятельности работников является обеспечение условий и факторов для создания, осознания и принятия ра-

ботниками нешаблонных способов действия в соответствии с возможностями культуры. Психологическое консультирование может вестись через разработку специальных рекомендаций работникам, администрации, направленных на раскрытие их потенциала, восстановление психологического ресурса, построение индивидуальных программ личностно-профессионального развития, что скажется на продуктивной саморегуляции НПС.

Развивающая и формирующая работа. Это направление деятельности может быть связано с обеспечением необходимых факторов успешного профессионального становления. Однако объективные и объективно-субъективные факторы в меньшей степени в сравнении с субъективными факторами зависят от усилий самой личности и являются внешними по отношению к ней. Они выступают, скорее, в качестве благоприятных обстоятельств, необходимых для продуктивной саморегуляции НПС. Вопрос об их обеспечении должен решаться на уровнях федеральном, региональном, областном, районном, конкретного производственного объединения. Это вопросы материального обеспечения рудников и материального благополучия работников, повышения их общественного статуса, подготовка профессиональных руководителей, модернизация системы повышения квалификации. Вместе с тем, создание отдела психолого-акмеологического сопровождения в системе предприятия позволило бы обеспечить психологический компонент в решении этих вопросов.

В настоящее время в психолого-акмеологической литературе есть предложения по оптимизации процесса становления работников разных областей деятельности. Одно из них предлагает использовать послепрофессиональное обучение работника, его дальнейшую трудовую деятельность в форме мониторинга. Для нашей темы исследования введение мониторинга в систему профессионального становления работника во многом облегчило бы переход к конкретному виду трудовой деятельности и позволило бы реализовывать потребности старших рабочих в передаче своего опыта. Есть два вида мониторинга: традиционно-формализованный (совместная работа молодого рабочего и его наставника) и инновационно-

гуммаиистический (молодой рабочий имеет возможность выбора наставника, с которым есть диалогическая позиция взаимодействия). Естественно, что построение такой работы должно разумно совмещать в себе как передачу опыта молодому поколению, так и предоставление возможности молодым рабочим самостоятельно приобретать практический опыт, находить индивидуальный стиль. Молодым работникам важна оценка их деятельности со стороны значимых для них лиц, в данном случае наставника.

В акмеологической литературе в качестве основных ориентиров модернизации процесса подготовки и системы повышения профессионализма называют стимулирование процесса самообразования, формирование готовности работника к освоению нового опыта на основе формирования творческого и критического мышления, повышения субъектности [2].

Работа по косвенному обеспечению субъективными факторами продуктивной саморегуляции НПС ведется на уровне личности работника и трудового коллектива. Субъективные факторы в профессиональном развитии работника имеют особое значение, так как они обеспечивают его позитивное изменение.

Основные развивающие направления могут быть представлены приведенными тренингами и методиками: акмеологический тренинг программно-целевой направленности, акмеологический тренинг субъектогепстической направленности, развивающий аутопсихологический тренинг, методика рефлексивного практикума, методика аутогенной тренировки, методика нервно-мышечной релаксации, деловые игры. Необходимо отметить, что тренинговая работа основана на активных методах групповой работы, позволяет за сравнительно небольшое время решить задачу интенсивного развития и формирования профессионально важных и личностно-деловых качеств. Тренинговая работа с работниками может быть направлена на развитие коммуникативных способностей, рефлексивных навыков, умения адекватно воспринимать себя и окружающих, гибко реагировать на ситуацию, корректировать нормы личностного поведения и межличностного взаимодействия. Могут решаться вопросы улучшения социально-психологического климата, психологиче-

ской атмосферы, психологического статуса работника в трудовом коллективе.

Чаще всего тренинги базируются на следующих принципах: доверительности, активности, открытости обратной связи, «здесь и теперь», конфиденциальности. При разработке тренинга необходимо четко ориентироваться на потребности работников, желаемые результаты, подобрать соответствующие упражнения, учитывая темп, возраст и уровень развития работников. Могут проводиться тренинги личностного роста, развития профессионального самосознания, тренинги ситуационные, сензитивности, формирующие мотивацию достижения, тренинги общения, аутотренинга и другие.

Таким образом, направления обеспечивающие психолого-акмеологическое сопровождение работников, включают в себя психолого-акмеологическую диагностику, психолого-акмеологическое просвещение, психолого-акмеологическое консультирование, психолого-акмеологическую профилактику, развивающую и формирующую работу.

Программа отдела психолого-акмеологического сопровождения работников может быть представлена в следующем виде.

ПРОГРАММА

отдела психолого-акмеологического сопровождения работников

1. Общие положения

1.1. Настоящая программа регулирует деятельность отдела в структуре предприятия ОАО ППГХО.

1.2. Отдел находится в подчинении генерального директора ОАО ППГХО.

1.3. В своей деятельности отдел руководствуется Конституцией Российской Федерации, Трудовым Кодексом Российской Федерации.

2. Целями отдела являются:

- обеспечение психолого-акмеологических условий, наиболее благоприятных для личностного развития каждого работника;
- осуществление психолого-акмеологического обеспечения индивидуально-дифференцированного подхода в процессе профессионального роста работников;
- содействие созданию благоприятного социально-психологического климата в коллективе;
- содействие сохранению психологического здоровья работников.

3. Задачи отдела

Задачами отдела являются:

- реализация развивающих технологий;
- обеспечение психолого-акмеологической поддержки работников;
- психологическое консультирование работников;

4. Основные направления деятельности

К основным направлениям деятельности отдела относятся:

4. 1. Психолого-акмеологическая диагностика и мониторинг

- определение пригодности новых работников к подземным условиям труда;
- изучение индивидуальных психологических особенностей, отслеживание развития профессионально важных, личностно-деловых качеств и социальной зрелости работников;
- выявление психологических причин нарушений в профессиональном развитии, социальной дезадаптации работников;
- выявление внутригруппового статуса работников;
- проведение психолого-акмеологической диагностики развития субъективных и объективно-субъективных факторов;

4. 2. Психолого-акмеологическое просвещение

Проведение:

- бесед;
- лекций;
- выставок;
- обзора литературы;
- составление библиографических списков.

4. 3. Психолого-акмеологическая профилактика (поддержка):

- оказание психолого-акмеологической поддержки развития
- профессионализма личности;
- предупреждение возможных девиаций поведения,
- профессиональных деформаций, личностных стагнации, появления синдромов хронической усталости, возрастного и профессионального кризиса;
- оказание психологической помощи и поддержки работникам, находящимся в состоянии актуального стресса, конфликта, сильного эмоционального переживания.

4. 4. Психолого-акмеологическая коррекция:

- оказание психолого-акмеологической помощи и поддержки работникам в решении

личностных и профессиональных проблем;

- индивидуальная и групповая психолого-акмеологическая коррекция трудностей в профессиональном развитии работников, в том числе, связанных с мотивационной сферой личности;
- содействие социально-психологической реабилитации работников, уволенных с прежней работы;
- осуществление коррекции асоциально-го поведения работников.

4. 5. Психолого-акмеологическое консультирование:

- консультирование всех работников предприятия;
- консультирование руководства предприятия по проблемам профессионального развития работников;
- консультирование работников по вопросам профессионального обучения, развития, проблемам жизненного самоопределения, взаимоотношений с товарищами по работе и руководством.

4. 6. Развивающая и формирующая работа:

- тренинговая и методическая работа с работниками за сравнительно небольшое время позволяет решить задачу интенсивного развития и формирования профессионально важных и личностно-деловых качеств;
- изучение теории и практики саморегуляции НПС с учетом мотивационно-ценностной ориентации, коммуникативной компетентности и эмоционально-волевой саморегуляции.

4. 7. Организационно-методическая деятельность:

- подготовка методических материалов для проведения психолого-акмеологического мониторинга личностно-профессионального развития и психодиагностики;
- обработка результатов психодиагностики, их анализ и оформление.

Библиографический список

1. **Абрамова Г. С.** Возрастная психология. – М., 1998. – 672 с.
2. **Беляева И. Л.** Личностно-ориентированный подход в непрерывном образовании государственных служащих: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1992. – 27 с.
3. **Зеер Э. Ф.** Психология профессий. – М., 2003. – 336 с.

РЕГИОН КРУПНЫМ ПЛАНOM: ФГБОУ «УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ», ЧЕЛЯБИНСК

УДК 796.378

Еганов Александр Васильевич

Доктор педагогических наук, Академик РАЕ, профессор кафедры теории и методики борьбы, Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Уральский государственный университет физической культуры», eganov@bk.ru, Челябинск

Сиротин Олег Александрович

Доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики физического воспитания Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Уральский государственный университет физической культуры», tmfv_90@mail.ru, Челябинск

Куликов Леонид Михайлович

Доктор педагогических наук, профессор, ректор Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Уральский государственный университет физической культуры», lculicov@mail.ru, Челябинск

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ, ЗАНИМАЮЩЕЙСЯ ВИДАМИ ЕДИНОБОРСТВ В УСЛОВИЯХ СПОРТИВНОГО ВУЗА

Рассмотрены теоретические основы патриотического воспитания учащейся молодежи в условиях спортивного вуза на примере занятий спортивными видами единоборств. Направленность педагогического воздействия на воспитание патриотизма должна быть связана с применением средств физической культуры и спорта и соответствующих форм, методов воспитывающего обучения. Эффективное обеспечение патриотического воспитания возможно при комплексном использовании политических, правовых, экономических, духовно-нравственных, информационных и иных возможностей общества и государства.

Ключевые слова: принципы, патриотическое воспитание, учащаяся молодежь, спортивный вуз, единоборства.

Eganov Alexander Vasylyevich

Doctor of pedagogical science scademician of RAE, professor of theory and methods of martial art, FSBE HPE «Ural state academy of physical culture», eganov@bk.ru, Chelyabinsk

Sirotn Oleg Alexandrovich

Doctor of pedagogical science, professor of theory and methodology of physical education FSBE HPE «Ural state academy of physical culture», tmfv_90@mail.ru, Chelyabinsk

Kulikov Leonid Mikhailovich

Doctor of pedagogical science, professor, Rector FSBE HPE «Ural state academy of physical culture», lculicov@mail.ru, Chelyabinsk

PATRIOTIC EDUCATION OF SPORT ACADEMY STUDENTS INVOLVED IN THE MARTIAL ARTS

The theoretical foundation of patriotic education of students in high school in sports training types of martial arts has been considered. The focus of the pedagogical impact on promoting patriotism should be connected with physical culture and sport and the corresponding forms and upbringing methods. The efficient provision of the patriotic upbringing is possible with comprehensive use of political, legal, economic, spiritual-moral, informational, and other possibilities of society and the state.

Keywords: principles, patriotic education, students, sports university, martial arts.

Преобразования в политической системе, происходящие в российском обществе, способствовали появлению факторов, снижающих воздействие на духовную сферу жизнедеятельности, что привело к изменениям социальных и духовных ориентиров молодёжи. В сложной обстановке, в которой развивается современное общество, достаточно непросто выделить направление, к которому оно движется. В этих условиях перед молодёжью встаёт вопрос о том, какие приоритетные задачи воспитания и каким путём их достигать. Одной из целей занятий спортивными видами единоборств в области воспитания является совершенствование системы патриотического воспитания, обеспечивающей развитие России как свободного, демократического государства, формирование у граждан Российской Федерации высокого патриотического сознания, верности Отечеству, готовности к выполнению конституционных обязанностей, воспитание гордости за Российское государство [2; 4; 5; 6; 10].

Патриотизм являться характерной чертой менталитета российского народа, духовной основой развития российской государственности. В настоящее время над многими духовными ценностями общества нависла реальная угроза утраты характерных черт. Федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации», рассматривает физическую культуру и спорт как одно из средств, воспитания патриотизма граждан, подготовки их к защите Родины, развития и укрепления дружбы между народами и гарантирует права граждан [11].

Патриотизм – это преданность Отечеству, чувство любви и гордости за свой народ, успехи в созидательном строительстве и воспитании, включающее в себя чувственное состояние человека, его убеждения, взгляды, которые формируются на основе традиций, истории, принятыми моральными нормами социума, стремление служить народу его интересам, переживание и волнение за поражения, готовность самопожерт-

вования при защите Отечества. Патриотизм в спорте определяет готовность спортсменов укреплять престиж страны высокими спортивными достижениями. Одновременно развиваются дружественные отношения со спортсменами всего мира.

Наиболее адекватным позиционированием, конструктивной идентификацией единоборств является определение их как протекающего на биосоматическом, психическом и интеллектуально-нравственном уровнях единоличного или парного, вооружённого или безоружного поединка с целью нанесения сопернику реального или условного ущерба вплоть до его реального или условного уничтожения. Социально-педагогическая система единоборств выступает продуктом развитого, зрелого функционирования сферы единоборств, наиболее тесно связана с их мировой физкультурно-спортивной традицией и представляет социально-психологическую, спортивно-методическую, самоуправляемую систему, включающую взаимосвязанные компоненты и функциональные принципы, определяющих её состав, структуру, управляющие механизмы и системообразующие факторы [14].

Физическую культуру спорт в условиях спортивного вуза следует рассматривать как одно из важнейших направлений спортивно-патриотического воспитания. Воспитательная функция при занятиях спортивными видами единоборств заключается в осуществлении педагогического руководства физическим и духовным развитием студента. Общая цель физического воспитания, заключается в направленности тренировочного процесса на всестороннее гармоничное развитие, к приобретению профессии, успешному включению в трудовую деятельность, подготовку будущих защитников отечества, нравственное воспитание молодёжи и формирование социально значимых ценностей [2; 3; 6; 8].

В специальной спортивной литературе [3; 9; 13; 15; 17] утверждается, что виды

спортивной деятельности могут служить своеобразным средством воздействия на формирование личности человека. Занятия по воспитанию патриотизма учащейся молодежи в процессе занятий физкультурной и спортивной направленности должны носить обучающий и воспитательный характер. Воспитательная функция физкультурной и спортивной деятельности проявляется в том, что она осуществляет воспитательное воздействие на людей. Направленность занятий спортивными видами единоборств в области физического воспитания и духовного развития личности должны основываться на принципе воспитывающего обучения. Принцип воспитывающего обучения предполагает одновременно с решением двигательных задач осуществлять намеренно и целенаправленно решение задач воспитания. В основе принципов лежит педагогическая закономерность, базирующаяся на положении о том, что человек как личность формируется в процессе реальной деятельности и во взаимодействии с другими людьми [7; 8; 10 и др.].

Занятия спортивными видами единоборств – область социальной деятельности, представляющая собой совокупность духовных ценностей, создаваемых и используемых обществом в цепях физического развития человека, укрепления его здоровья, способствующая воспитанию гражданина как личности. История России дает яркие примеры среди воинов и ратников отпадавших не только высоким мастерством рукопашного боя, без чего в древности не могла обойтись ни одна битва, но явивших собой пример подлинно духовной жизни: они посещали богослужение, молились, постились, испрашивали благословление у духовников.

Большое воспитательное значение боевых искусств отмечалось на конференции «Боевые искусства и православное сознание». Для этого нужна большая кропотливая работа, особенное воспитание нравственности внебогослужебное общение священников с молодежью. Воцерковление практикующих боевые искусства объяснить тезисом, высказанным инициаторами конференции Митрополитом Смоленским и Кириллом Калининградским: «Да, в райском общении вопросу противоборства не ставились. Но грехом вошла в мир смерть и как следствие – потребность её предотвращения». Ради мира

и жизни – именно это делает Церковь и боевые искусства взаимнеобходимыми. Единоборства можно использовать для сплочения и возрождения нации, для концентрации общественной энергии. Благодаря единоборствам, настоящий боец очень скоро осознает, что основную борьбу приходится вести с самим собой – со своей слабостью, ленью, дурными привычками, страхом поражения. Защитим мы веру, семью, Родину. Поэтому, что не став достойными гражданами Отечества Земного мы не сможем стать достойными гражданами Отечества Небесного, к которому каждый из нас призван [4].

Единоборство дзюдо, как считают С. В. Суряхин, В. М. Андреев, это система физического воспитания, неразрывно связанная с нравственным, эстетическим и интеллектуальным воспитанием, включающая три раздела: техническое искусство, спорт и искусство самообороны без оружия. Например, основатель борьбы дзюдо Д. Кано считал, что тренировка как педагогическая система, далеко выходит за рамки физического воспитания и нацелена на решение глобальной задачи – обеспечить процветание и прогресс общества, самосовершенствование личности, представляющее собой конечную цель и смысл жизни каждого человека, занимающегося. При занятиях недопустимы оскорбления, лицемерие, ханжество, заносчивость обман и другие негативные проявления [16].

Истинная цель искусства каратэ киокусинкай, – это не победа или поражение, а становление спортсмена как личности. Занимаясь спортивными видами единоборств возникает философский вопрос: согласование нравственности «не убивай» с воинской моралью, связанной с необходимостью воина убивать при выполнении воинского долга. Убийство – это большой грех, крайнее проявление зла. Вместе с тем православные философы говорят, что несопротивление злу в любых его проявлениях – это тоже грех. Уничтожение врага ради спасения отечества, собственной жизни и жизни мирных людей не является грехом и считается одним из основополагающих принципов воинской морали [9; 12].

В процессе физического воспитания и занятий спортом происходит нравственное воспитание человека, способствует форми-

рованию общечеловеческих ценностей. Специальное проведенное нами исследование учащейся молодежи с высоким уровнем патриотизма достоверно выше имели значения по сравнению с подгруппой с низким уровнем патриотизма по следующим компонентам: работоспособность в труде, учебе и физической культуре, потребность в движении, уровень физической подготовленности, трудолюбие на занятиях по физической культуре, интерес к физической культуре и спорту.

При этом преподаватели общеобразовательных предметов, в том числе учителя, физической культуры должны включать учащихся в деятельность, в процессе которой формируются определенные личностные качества, коммуникативные навыки и нравственные основы личности. В этом случае учебная программа должна гармонично сочетать в себе социально-гуманитарные дисциплины, формирующие основы личностного мировоззрения. Результатом истинно нравственного воспитания должно стать осознание ценностей и идеалов гуманистического общества, принципов, норм и правил морали, активной и деятельной жизни в коллективе, осознания таких ценностей, как ответственность, организованность, дисциплинированность, долг, честь, достоинство, порядочность и правдивость, смелость и решительность, непримиримость к проявлениям безнравственности и негативным явлениям в человеческом обществе [1; 5; 7].

Особого внимания заслуживает вопрос о сочетании стратегии и тактики в развитии, создании современных динамических методов воспитательной работы с учетом целей и задач образовательных учреждений различных типов и видов, включая воспитание в семье [1; 2; 5; 8; 10; 11; 15].

Проявление и воспитание патриотизма, указывают А. В. Еганов Л. М. Куликов, должно просматриваться на всех уровнях Правительства РФ, органов законодательной, исполнительной власти, министерств Образования и науки, Спорта, туризма и молодежной политики, Здравоохранения, Социального развития и др. [6].

I. Государство и правительство в пределах своих полномочий координирует деятельность федеральных, а также органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации. Издаёт законы, программы на

уровне государства, назначает ответственных за их исполнение, формирует в установленном порядке статьи федерального бюджета для реализации конкретных целевых программ воспитания патриотизма, отслеживает их выполнение внутри себя и в системе образования.

II. Министерства Образования и науки, Обороны высших и средних учебных гражданских, военных, системы МВД заведений разрабатывают программы воспитания патриотизма и определяют их место в отдельных дисциплинах.

III. Основная школа разрабатывает и внедряет программы, определяют их место в отдельных предметах.

IV. Министерство спорта, туризма и молодежной политики РФ, разрабатывает программы воспитания патриотизма для Детско-юношеских спортивных школ, в рамках которых осуществляется воспитательная работа со спортсменами.

V. Дошкольные образовательные учреждения разрабатывают и внедряют программы детей, определяют их место в структуре воспитательной работы [6].

Формы патриотического воспитания условно разделяют на три группы.

1) учебно-воспитательная работа, применяемая на учебных и тренировочных занятиях;

2) спортивно-массовая работа и культурно-досуговая;

3) формы, связанные с участием в создании комнат боевой и спортивной славы, мемориальных памятников, монументов на местах знаменательных событий и битв, музеев, приведением в порядок воинских захоронений и др. Плановое внедрение системы госзаказа на издание и распространение патриотической литературы. Разработку рекламы, производство и распространение компьютерных игр военно-патриотической направленности для детей и юношества.

В условиях занятий физкультурной и спортивной направленности воспитательная работа должна строиться по закономерностям развития коллектива на основе деятельности органов самоуправления под руководством преподавателя, куратора, личного тренера, методиста с проведением комплекса воспитательных мероприятий. Особую значимость как средства воспита-

ния патриотизма учащейся молодежи в процессе занятий спортивной и физкультурной направленности имеют, когда проводятся командные соревнования, первенства группы, факультета учебного заведения и др. Система патриотического воспитания в процессе занятий спортивными видами единоборств предполагает использование отечественных традиций и современного опыта в области воспитания, тесное сотрудничество с общественными организациями, религиозными объединениями, оборонно-спортивными и военно-техническими клубами, деятельность которых направлена на содействие формированию личности гражданина и защитника Отечества.

Организационно-педагогические воздействия на патриотическое воспитание учащейся молодёжи должны включать направления по воспитанию в процессе учебной и внеучебной деятельности во взаимодействии образовательных учреждений разного уровня образования (начального, среднего и высшего профессионального) с образовательными учреждениями общего и дополнительного образования, физической культуры и спорта, военно-учебными заведениями, райвоенкоматами и воинскими частями, ветеранскими, религиозными, молодёжными клубами и центрами патриотической направленности. К средствам воспитания патриотического воспитания следует относить боевые искусства, которые возникли и развивались в интересах обеспечения безопасности не только самого человека, но для защиты людей, проживающих на определённой территории. Они служили оружием борьбы с завоевателями за независимость и свободу своего народа. К средствам патриотического воспитания следует относить посещение спортсменами военных училищ, институтов, воинских частей и проведение на их базе занятий спортивными единоборствами, участие в соревнованиях по боевым единоборствам на первенстве военного училища, совместных спортивных праздниках и др. Главное условие их применения – обеспечение высокой эффективности позитивного отношения занимающихся к чувству долга перед Отечеством [2; 3; 7; 8; 16 и др.].

В условиях спортивного вуза могут быть организовано проведение бесед, часов куратора по следующим примерным темам:

«Проявление патриотизма в жизни и спорте», «Значение спортивных видов единоборств в подготовке к службе в Вооружённых Силах»; «Обеспечение физической защиты человека средствами спортивных видов единоборств»; «Спортсмены – участники боевых действий локальных конфликтов и ВОВ», рассматриваются действия занимающихся в условиях мирного и военного времени, чрезвычайных ситуаций.

Таким образом, патриотизм занимает особое место в социальном, нравственном и физическом развитии личности учащейся молодёжи. Проблема патриотизма как ресурса консолидации российского общества решается на государственном, региональном уровне и в профессиональном образовании. Однако, в настоящее время, воспитание патриотизма находится на не достаточном уровне. Это свидетельствует о необходимости дальнейшего совершенствования системы патриотического воспитания учащейся молодёжи.

Физическая культура и спорт в силу своей специфики обладают огромным воспитательным потенциалом, являются мощнейшим механизмом, способствующим формированию патриотизма как мировоззренческих взглядов личности. Целенаправленное и эффективное обеспечение патриотического воспитания возможно при комплексном использовании политических, правовых, экономических, духовно-нравственных, информационных и иных возможностей общества и государства. Направленность педагогического воздействия на воспитание патриотизма учащейся молодёжи, занимающейся видами единоборств в условиях спортивного вуза должна быть связана с применением средств физической культуры и спорта и соответствующих форм, методов воспитания и обучения.

Библиографический список

1. Ангеловский А. А. Профессионализация: социальный и психолого-педагогический анализ явления. Социальные агенты первичной социализации: семья и школа // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 6. – С. 105–114.
2. Андреева Г. В. Патриотическое воспитание молодёжи: подходы, опыт, пути решения // «Вставай, страна огромная»: материалы науч.-практ. конф. – Воронеж : Изд-во «ВАНТИТ», 2001. – С. 11–17.

3. **Белорусова В. В.** Воспитание в спорте. – М.: Физкультура и спорт, 1974. – 119 с.
4. **Боевые искусства и православное сознание:** Православие и боевые искусства: конференция // Каратэ киокушинкай, 2001–2002 / Ежегодное издание РНФКК. – М., 2002. – С. 118.
5. **Государственная программа** Патриотическое воспитание граждан РФ на 2006–2010 годы. Постановление Правительства РФ №422 от 11.07.05. – Москва, 2005.
6. **Еганов А. В., Куликов Л. М.** Воспитание патриотизма учащейся молодежи в процессе занятий спортивной и физкультурной направленности // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований: материалы междунар. науч. конф. / Наука и образование в современной России; РАЕ. – М., 2010. – №12. – С. 65–67.
7. **Еганов А. В., Полько Г. М., Мотепоненко А. Г.** Спортивно-патриотическое воспитание учащейся молодежи в условиях учреждений высшего профессионального образования // Новые ориентиры высшего профессионального образования: материалы регион. заочной науч.-метод. конф.. – Уфа: РИЦБашГУ, 2010. – С. 46–52.
8. **Константинов С. А.** Теоретические и практические основы патриотического воспитания средствами физкультуры и спорта // Физическая культура и здоровье студентов вузов: IV Междунар. науч.-практ. конф. – СПб.: СПбГУП, 2008. – С. 227–228.
9. **Микрюков В. Ю.** Педагогические инновации в содержании учебных программ, учебников и учебных пособий в интересах обеспечения качественного военно-патриотического образования учащихся // Вестник академии военных наук, 2007. – № 4(21). – С. 94–98.
10. **Найн А. Я., Найн А. А., Ефимова Е. А.** Теория и практика воспитания учащихся образовательных учреждений средствами физической культуры в современных условиях: метод. рек. – М.: Центр развития личности РАО, 1996. – 57 с.
11. **О физической культуре и спорте Российской Федерации:** Закон. Принят Государственной Думой 16 ноября 2007 года // Российская газета, № 276 от 8 дек. 2007 г. – С. 6–8.
12. **Ояма М.** Классическое каратэ / пер. с англ. – М.: Новыша. – М.: Эксмо, 2006. – 256 с.
13. **Паутов В. Г.** Патриотическое воспитание подростков в процессе физкультурно-спортивной деятельности: учеб. пособ. – Челябинск: УралГУФК, 2008. – 56 с.
14. **Передельский А. А.** Становление социально-педагогической системы единоборств и ее развитие в современных условиях: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. – М.: РГУФКСИТ, 2008. – 67 с.
15. **Программа развития воспитания** в системе образования России на 1999–2001 годы. Приказ Минобразования России от 18.10.99, № 574 // Вестник образования. – 1999. – № 12. – С. 16–49.
16. **Суляхин С. В., Андреев В. М.** Этические основы педагогической системы Дзигаро Кано // Спортивная борьба: ежегодник. – М.: Физкультура и спорт, 1986. – С. 84–86.
17. **Туманов А. А., Еганов А. В. и др.** Русский рукопашный бой: методические основы начального обучения славянскому боевому искусству // Уральская гос. акад. физ. культуры. – Челябинск: УралЛТД, 1999. – 368 с.

Карпова Ольга Леонидовна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры связей с общественностью и гуманитарных дисциплин Уральского социально-экономического института (филиал) ОУП ВПО Академии труда и социальных отношений, olga@cheldiplom.ru, Челябинск

Анисимова Вера Александровна

Доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогики Уральского государственного университета физической культуры, dissoviet-2006@rambler.ru, Челябинск

САМООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК УСЛОВИЕ КАЧЕСТВЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

В статье авторы рассматривают сущностную характеристику процесса самообразовательной деятельности как условие качественной профессиональной подготовки специалистов; раскрывают особенности педагогического содействия самообразовательной деятельности студентов вуза; выявляют комплекс необходимых и достаточных условий содействия самообразованию обучающихся, раскрывают особенности реализации каждого педагогического условия.

Ключевые слова: самообразовательная деятельность, студенты, профессиональная подготовка, педагогические условия.

Karpova Olga Leonidovna

Doctor of pedagogical sciences, the professor of chair of public relations and humanitarian disciplines of the Ural social and economic institute (branch) of Academy of work and social relations, olga@cheldiplom.ru, Chelyabinsk

Anisimova Vera Aleksandrovna

Doctor of pedagogical sciences, the senior lecturer of chair of pedagogics of the Ural state university of physical training, dissoviet-2006@rambler.ru, Chelyabinsk

SELF-EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS AS THE CONDITION OF THE QUALITATIVE PROFESSIONAL PREPARATIONS OF EXPERTS

In this paper the authors examine the essential characteristics of the process of self-education activities as a condition of high-quality professional training, especially teacher help reveal the self-education of university students, reveal a complex of necessary and sufficient conditions for promoting self-education students, particularly the implementation of each open teaching conditions.

Keywords: self-educational activity, students, vocational training, pedagogical conditions

Результаты реформирования образования в развитых странах, общие направления Болонского процесса, позволяют определить всё возрастающую роль самообразования как важнейшего условия качественной профессиональной подготовки студентов вуза.

Национальная доктрина образования устанавливает приоритет данной отрасли социальной сферы в государственной политике, определяет стратегию и основные направления развития. В качестве одной из целей системы образования провозглашается

«разностороннее и своевременное развитие детей и молодёжи, их творческих способностей, формирование навыков самообразования, самореализация личности» [8, с. 5].

Вместе с тем анализ ряда литературных источников [1; 2; 3; 5; 6; 9] показывает, что на сегодняшний день практически отсутствует целостное теоретическое обоснование потенциальных возможностей самообразовательной деятельности студентов высшей школы, отвечающих новым потребностям модернизации системы профессионального образования в стране.

При всех реально существующих возможностях самообразовательной деятельности её потенциал как социально-педагогический феномен слабо изучен, и вследствие этого, в полной мере не реализован. Таким образом, очевидна необходимость теоретического обоснования проблемы развития самообразования студентов как условия профессиональной подготовки.

Актуальность проблемы исследования детерминирована обострением в теории и педагогической практике следующих *противоречий между*:

а) возрастающей потребностью научно-го (педагогического) обоснования целесообразности осуществления образовательных процессов с учётом непрерывного образования и отсутствием целостной концепции качественной профессиональной подготовки студентов;

в) стремлением студенческой молодёжи к развитию своей индивидуальности, самореализации, удовлетворению потребностей, интересов, инициатив и недостаточной сформированностью умений самообразовательной деятельности.

В связи с возникшими противоречиями, роль самообразовательной деятельности студентов вуза всё более актуализируется и выступает приоритетным условием качественной профессиональной подготовки.

Как показывают проведённые нами исследования [1; 4], образовательный процесс в вузе, должен ориентироваться не на передачу как можно большего объёма знаний обучающимся, а на формирование у них самостоятельности, мобильности, умения приспосабливаться к новым информационным и образовательным технологиям.

Самообразование представляет собой вид деятельности, социальной функцией которого является самореализация личности. Это по-настоящему свободный и в то же время наиболее сложный вид образовательной деятельности, поскольку связан с процедурами саморефлексии, самооценки, самоидентификации и выработкой умений и навыков самостоятельно обретать актуальные знания и трансформировать их в практическую деятельность.

Самообразование студентов как условие качественной профессиональной подготовки рассматривается и в зарубежных

странах. В диссертационном исследовании О. Л. Назаровой проведён глубокий анализ данной проблемы [5, с. 26–27]. Так, например, в Британии в рамках системы непрерывного профессионального образования создан Институт образования взрослых, где существует такой блок обучения, как «умение заниматься самообразованием». В Англии значительное количество часов отводится на самостоятельную работу студентов. Использование в образовательном процессе таких форм обучения как: краткие обзорные лекции; групповые и индивидуальные консультации по самостоятельно изученному студентами материалу; работа в малых группах; обсуждение проектов; анализ деловой, экономической, технической документации является вспомогательным механизмом оказания помощи обучающимся в образовательном продвижении. Широкое распространение в Англии получила система открытого обучения, где от человека требуются значительные волевые усилия, желание приобретать знания в условиях практически полной самостоятельности учебной деятельности. Во Франции действуют автономные телесистемы, реализуется идея фонда аудиовизуальной педагогической документации. В США большой популярностью пользуются развивающие телевизионные программы. Телепередачи ведут специалисты-политологи, социологи, правоведы, историки.

Результаты реформирования образования в развитых странах, общие направления Болонского процесса, позволяют определить всё возрастающую роль самообразования как важнейшего условия развития личности, её профессионального и жизненного успеха, а также ведущей задачей профессиональной подготовки студентов.

В психолого-педагогической литературе [1–10] проблема самообразования изучается в различных аспектах:

а) как направление самовоспитания (В. В. Бондаревский, А. Г. Ковалёв, Б. Ф. Райский и др.);

б) как целенаправленная познавательная деятельность (А. К. Громцева, Н. Д. Иванова, Л. Г. Ковтун, И. И. Колбаско и др.);

в) как средство усвоения социального опыта (Т. А. Ильина, Ю. А. Подповетная, Г. Н. Сериков и др.).

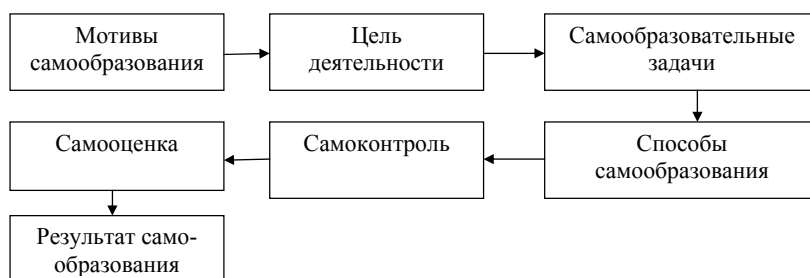


Рис. 1. Схема структуры самообразовательной деятельности студентов

В Российской педагогической энциклопедии, **самообразование** рассматривается как целенаправленная познавательная деятельность, управляемая самой личностью; приобретение систематических знаний в какой-либо области науки, техники, культуры, политической жизни и т. п. В основе самообразования лежит непосредственный личный интерес занимающихся в органическом сочетании с самостоятельностью изучения материала. Самообразование – одно из средств самовоспитания. Как отмечается в энциклопедии, «самообразование – составная часть непрерывного образования – выступает как связующее звено между базовым образованием (общим и профессиональным) и периодическим повышением квалификации, переподготовки специалистов» [9, с. 307].

С. И. Гессен полагает, что последним аккордом в образовании человека является ступень самообразования, которая начинается после окончания школы, проходит вне школы и может продолжаться всю жизнь. Учёный считает самообразование творчеством, ступенью автономии: «Переход от урока к творчеству, от подчинения авторитета к подчинению разума, от ограниченной организации школы к беспредельной текучести жизни..., если урок по существу ограничен той целью, которой он определяется и, значит, допускает своё окончательное и завершённое выполнение, то творческая работа – и в этом и состоит существенный её признак – не знает пределов достижения, ... цель работы в творчестве ставится самим работающим» [2, с. 200]. Целевая функция, по мнению автора, заключается в том, что самообразование является средством профессионального роста: «В этом постепенном углублении профессии человека, вырастающей до призвания и связанном с ним расширении окружающей

среды как места приложения труда, и состоит задача нравственного образования по ступени автономии» [2, с. 202].

В. И. Добреньков указывает на то, что самообразование – это специфический вид занятий человека вне стационарных форм обучения, без постоянного, систематического руководства преподавателя, по собственному или кем-то разработанному плану учёбы [3, с. 153].

Как и любая другая деятельность, самообразовательная деятельность студентов имеет свою структуру, которую можно схематически представить следующим образом (рисунок 1).

Обобщив и проанализировав существующие исследования по изучаемой проблеме а, также опираясь на собственный опыт [1; 4], мы рассматриваем **самообразование студентов** как активную, саморегулируемую, лично и профессионально-значимую, познавательную деятельность, направленную на содействие в усвоении социального опыта с целью самосовершенствования.

Обращаясь к этимологии термина «содействие», можно констатировать, что в русском языке приставка «со-» используется в значении совместности, общности. Это позволяет говорить о том, что в понятии «содействие» заложен внутренний глубинный смысл. Содействие – деятельное участие в чьих-нибудь делах с целью облегчить, помочь, поддержка в какой-нибудь деятельности [7, с. 580]. Содействовать, значит: вступать в совместную деятельность, «способствовать» достижению чего-либо, оказывать «помощь, поддержку, в какой-нибудь деятельности». Учитывая вышеизложенные положения, мы определили смысловую конструкцию, определяющую сущность понятия «содействие», в связи с чем, были выделены два аспекта:

содействие как влияние на субъекта деятельности, создание условий, оказание помощи и поддержки в осуществлении деятельности и достижении поставленных целей; содействие как совместное действие по достижению поставленных целей.

Как показало проведённое исследование, для активного формирования у студентов готовности к самообразованию необходимо целенаправленное педагогическое содействие, которое включает в себя комплекс условий.

Понятие «условие» в философии трактуется как категория, отражающая отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может. Сам предмет выступает как нечто обусловленное, а условие как относительно внешнее предмету многообразие объективного мира. Условие составляет ту среду, ту обстановку, в которой последние возникают, существуют и развиваются [6, с. 157].

Так, например, И. С. Якиманская под педагогическими условиями понимает «определённую совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности» [10, с. 116].

В словаре С. И. Ожегова мы находим следующее определение условия: «это обстоятельство, от которого что-нибудь зависит; обстановка, в которой происходит что-нибудь; данные, требования, из которых следует исходить» [7, с. 629].

Мы опираемся на определение, которое приводится в «Современном словаре-справочнике молодого исследователя». Авторы понимают под **педагогическими условиями** «совокупность объективных возможностей, содержания, форм, методов, педагогических приёмов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных в исследовании задач» [6, с. 15].

Рассмотрим более подробно педагогические условия, которые являются основой содействия самообразовательной деятельности студентов вуза. Учёные В. А. Беликов, В. И. Кондрух, А. Я. Найн, Е. Ю. Никитина, Н. Ю. Посталюк, М. А. Ушакова считают, что рассмотрение категории «условие» в

качестве видовой пары понятиям «среда», «обстановка» неоправданно расширяет совокупность объектов, необходимых для возникновения и развития какого-либо педагогического явления. Это значит, что в число рассматриваемых объектов самообразования студентов могут попасть и случайные объекты. Поэтому, рассматривая комплекс педагогических условий, определим их совокупность как необходимые и достаточные.

Под **необходимыми условиями** содействия самообразованию студентов мы понимаем условия, без которых самообразовательная деятельность не может быть эффективной в полной мере. Необходимость выделенных условий вытекает из анализа психолого-педагогической литературы, опыта работы со студентами, результатов констатирующего эксперимента.

Под **достаточными условиями** самообразования мы понимаем те условия, которых достаточно для эффективности развития процесса самообразовательной деятельности студентов. Достаточность выводится из результатов опытно-экспериментальной работы. Полученные данные свидетельствуют об эффективности процесса самообразования и, следовательно, позволяют сделать вывод о достаточности предложенных условий.

При выявлении комплекса педагогических условий, необходимого для эффективного содействия самообразовательной деятельности студентов нами была проделана следующая работа: зафиксирован социальный заказ общества в аспекте исследуемой проблемы; проанализирована психолого-педагогическая литература по проблеме самообразования обучающихся; выявлены специфические особенности самообразовательной деятельности студентов; при разработке и реализации комплекса педагогических условий использованы возможности интегративно-развивающего и системного подходов.

На основании проделанной работы, мы выделили следующий **комплекс педагогических условий содействия самообразовательной деятельности студентов**.

1. Развитие позитивной мотивации студентов к профессионально ориентированной самообразовательной деятельности, стимулирующей избирательность и активность.

2. Обеспечение интеграции аудиторной и внеаудиторной деятельности, создающей условия их взаимодополнения и взаимопроникновения.

3. Использование компьютерных информационных технологий (КИТ).

При реализации *первого условия*, как показал наш опыт, необходимо стимулировать побуждение, избирательность и активность обучающихся как субъектов деятельности. Для этого нужно моделировать профессиональные ситуации, включая обучающихся в исполнение определённых ролей. Действенными факторами развития мотивации при этом являются: стимулирование самовоспитания (чёткое осознание целей внеаудиторной деятельности, наличие установки на самосовершенствование); самообразования (целенаправленная, лично регулируемая внеаудиторная деятельность студентов по их познавательным и профессиональным интересам); самоактуализации (стремление выявить и реализовать личностный потенциал). Кроме того, необходимо создание ситуаций успеха, развивающего пространства, где и будут складываться межличностные (совместная деятельность), технологические (исследовательская деятельность обучающихся, метод проектов) и оценочные (рефлексия, самооценка) отношения.

Второе условие обеспечивается за счёт расширения границ образовательного пространства: использование возможностей социальной среды, времени и пространства для познания и самопознания будущей профессии и обогащения опыта самореализации в процессе самообразовательной деятельности.

Реализация данного условия позволяет эффективно осваивать социальный опыт; интегрировать общие, специальные и межпредметные знания; совершенствовать личностные и профессиональные качества обучающихся; развивать опыт самостоятельного проектирования собственной жизнедеятельности.

Реализация *третьего условия* обеспечивалась: развитием профессиональной компетенции в области КИТ; использованием разнообразных электронных образовательных ресурсов; применением модульной технологии обучения КИТ; созданием междисциплинарных связей в рамках дисциплин,

связанных с проектированием, внедрением и использованием КИТ.

В процессе опытно-экспериментальной работы было выяснено, что информационная подготовка студентов с целью развития самообразования уже не может ограничиваться стандартным набором «компьютерных» дисциплин, преподаваемых на младших курсах вузов. Требовалась многоуровневая подготовка, которая обеспечила готовность обучающихся к самостоятельному приобретению личностного опыта освоения новых мультимедиа- и гипермедиатехнологий. Такая подготовка включала в себя: специальные предметы, курсовые и дипломные работы; осуществление межпредметных связей, показывающих возможность применения компьютера как эффективного инструмента профессиональной деятельности.

Таким образом, педагогическое содействие самообразовательной деятельности студентов целесообразно осуществлять в учебно-педагогическом взаимодействии, основанном на субъект-субъектности с учётом:

а) отражённого в содержании базового (изучаемого) материала, предъявляемого при осуществлении разных видов образовательной деятельности;

б) создания условий для работы с материалом (заданиями) творческого характера;

в) опоры на проектируемый уровень творческого мышления обучаемых;

г) сущностных свойств и природосообразности участников образовательного процесса.

Как показало проведённое исследование в ряде вузов Уральского региона, выделенный комплекс условий педагогического содействия самообразовательной деятельности способствует качественной профессиональной подготовке выпускников вуза, востребованных на рынке труда.

Библиографический список

1. Анисимова В. А. Исследовательская деятельность студентов вуза физической культуры: формирование, становление, развитие: монография. – Челябинск: УралГУФК, 2009. – 272 с.
2. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
3. Добренников В. И., Нечаев В. Я. Общество и образование. – М.: Инфра, 2003. – 381 с.

4. **Карпова О. Л.** Концептуальные основы содействия развитию самообразовательной деятельности студентов // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 3. – С. 59–65.

5. **Назарова О. Л.** Педагогические условия преодоления трудностей в самообразовании студентов индустриально-педагогического колледжа: дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 1997. – 148 с.

6. **Найн А. Я., Уметбаев З. М.** Современный словарь-справочник молодого исследователя. – Челябинск; Магнитогорск: УралГУФК; МаГУ, 2007. – 116 с.

7. **Ожегов С. И.** Словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1984. – 797 с.

8. О национальной доктрине образования в Российской Федерации: Постановл. Прав. РФ, 4 октября 2000 г. № 751 // Российская газета. – 2000. – 11 октября. – С. 4–9.

9. Российская педагогическая энциклопедия: В 2-х т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: БРЭ, 1998. – Т. 2 М-Я. – 672 с.

10. **Якиманская И. С.** Развивающее обучение. – М.: Педагогика, 1979. – 144 с.

Куликов Леонид Михайлович

Доктор педагогических наук, профессор, ректор Уральского государственного университета физической культуры, lculicov@mail.ru, Челябинск

Куликова Людмила Матвеевна

Доктор педагогических наук, профессор, заместитель начальника отдела практики Уральского государственного университета физической культуры, otdepractika.mail.ru, Челябинск

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА В УСЛОВИЯХ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ

В статье рассмотрены основные понятия «компетенции», «компетентность», «профессиональная компетентность». Показаны структура технологии педагогических проектов и результативность их внедрения. Выделены факторы, обеспечивающие эффективность реализации педагогических проектов. Предложена система проектов формирования профессиональной компетентности будущего специалиста в условиях процесса производственной практики студентов.

Ключевые слова: компетенции, компетентность, профессиональная компетентность, специалист, производственная практика, педагогический проект.

Kulikov Leonid Mikhailovich

Doctor of pedagogical sciences, professor, rector of the Ural state university of physical culture, lculicov@mail.ru, Chelyabinsk

Kulikova Ludmila Matveevna

Doctor of pedagogical sciences, professor, assistant chief of practice department of the Ural state university of physical culture, otdepractika.mail.ru., Chelyabinsk

TECHNOLOGY OF FORMING PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE PHYSICAL CULTURE AND SPORT SPECIALISTS UNDER THE CONDITIONS OF PRACTICAL TRAINING

Such basic notions as «competences», «competence» and «professional competence» are viewed in the article. It shows the technology structure of pedagogical project and the results of their introduction. It is allocate the factors which ensure the effectiveness of implementations of projects and the system of pedagogical project of forming professional competence of future physical culture under the conditions of practical training is given in the article.

Keywords: competences, competence, professional competence, a specialist, practical training, pedagogical project.

Современный период развития образования в России характеризуется активизацией процессов модернизации в сфере физической культуры и спорта. Переход на рыночную экономику, переосмысление роли и функции физической культуры и спорта определяют новые требования к подготовке специалистов этой области. Сегодня речь идет не просто о развитии профессионально значимых качеств будущего специалиста, а о его способности к самостоятельному ин-

новационному труду. С вхождением России в Болонский процесс на первый план становится задача подготовки квалифицированного, компетентного, конкурентоспособного на мировом рынке труда специалиста, готового к непрерывному профессиональному росту, самообразованию и самосовершенствованию, лично ответственного за уровень своих компетенций. Такой специалист в отрасли физической культуры и спорта должен быть компетентным в вопросах эффективного ис-

пользования средств физической культуры в образовании и воспитании населения, оздоровления, науки, формирования здорового образа жизни, подготовки спортсменов к достижению высоких спортивных результатов. Следовательно, успешность работы педагога по физической культуре, тренера по виду спорта зависит от уровня их профессионализма и компетентности.

Компетентностный подход в образовании является принципиально новым явлением и основой ФГОС ВПО третьего поколения направления «Физическая культура».

При вхождении в компетентностное образование необходимо уяснить суть понятий «компетенция» и «компетентность», являющихся базовыми составляющими компетентностного подхода к образованию.

«Большой словарь иностранных слов» трактует «компетентность (от лат. *competere* – «быть готовым») как способность данного лица производить определенный вид работы, наличие достаточного запаса знаний для вынесения обоснованных суждений по какому-либо вопросу» [2, с. 247]. В «Современном словаре иностранных слов» под компетенцией (от лат. *competencia* – добиваться, соответствовать, подходить) подразумевают «круг вопросов, которых кто-либо хорошо осведомлен, обладает познанием и опытом» [7, с. 374].

Болонский процесс в условиях современности переходит от стадии идей к стадии реализации. Без поддержки со стороны высшей школы, студентов и их преподавателей Европейское пространство высшего образования никогда не станет реальностью. Качество высшего образования один из краеугольных камней Болонского процесса. Основным показателем качества образования является результат, измеряемый в компетенциях.

Одним из итогов исследований профессора В. И. Байденко стало заключение о том, что компетенция – это мера образовательного успеха личности, проявляющего в ее собственных действиях в определенных профессионально и социально значимых ситуациях [1, с. 183].

Теоретический обзор отечественной и зарубежной литературы, освещающей интересующую нас проблему, выявил, что понятия «компетенция» и «компетентность» имеют

множество определений и трактовок. Общим во всех подходах к определению ключевых понятий современного образования являются представления о том, что они формируются и проявляются в практической деятельности.

Несмотря на различие взглядов, большинство ученых сходятся во мнении, что понятие «компетентность» шире знаний, умений и навыков и не является их суммой, так как не включает все стороны деятельности: знаниевую, операционно-технологическую, мотивационную.

Основываясь на отмеченном, общую компетентность можно понимать как интегративное личностное качество, позволяющее человеку достойно самореализоваться в деятельности и общении. Общие компетенции формируются с детства, закрепляются во время школьного обучения и продолжают развиваться в вузе.

Собственно-профессиональные компетенции начинают формироваться только в период вузовского обучения. Каждая конкретная профессия, специальность предлагает свой набор компетенций, без которых адаптация и успешное выполнение профессиональной деятельности невозможны. Такие компетенции называют собственно-профессиональными, профессионально значимыми компетенциями.

В теории педагогического образования понятие «профессиональная компетентность» обозначает совокупность профессионально обусловленных требований к специалисту и употребляется с такими терминами, как «квалификационная характеристика», «профессиональная готовность», «профессионализм». Под профессионализмом, как правило, понимается владение специалистом системой специальных знаний, умений и навыков, позволяющих решать стоящие перед ним задачи, в соответствии с наиболее распространенными в массовой практике, и в тоже время обоснованными с точки зрения их эффективности критериями.

Общепризнано, что профессиональная компетенция относится к профессии и проявляется в профессиональной деятельности. С позиций личностно-деятельностного подхода профессиональная компетенция определяется как комплекс свойств личности, обеспечивающий достаточный для самосто-

тельного осуществления профессиональной деятельности уровень самоорганизации личности.

С точки зрения большинства авторов (И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, А. М. Маркова, В. А. Сластенин, А. В. Хуторской, А. П. Тряпицина и др.), профессиональная компетенция включает в себя совокупность профессиональных знаний и умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности. Профессиональная компетенция в данном случае рассматривается как одна из составляющих профессионализма, в структуре которого выделяются достаточно разнородные и разнопорядковые показатели: профессиональная пригодность, профессиональная удовлетворенность, профессиональный успех.

Исходя из формулировки понятия «профессиональная компетентность» – (от лат. *professio* – официальное занятие, лат. *compro* – соответствовать, подходить), представленного в «Энциклопедии профессионального образования» [9, с. 383], под которой понимается интегральная характеристика, деловых и личностных качеств специалиста, отражающая уровень знаний и умений, достаточный для осуществления цели данного рода деятельности. Э. Ф. Зеер рассматривает профессиональную компетентность как интегративное качество личности человека, включающее систему необходимых знаний, умений и навыков, достаточных для выполнения определенного вида профессиональной деятельности [3, с. 167].

Итак, под компетенцией мы понимаем совокупность знаний, умений, учебного и жизненного опыта, ценностей и интересов, которые самостоятельно реализуются студентом и используются им в определенной конкретной ситуации. Компетенция рассматривается как способность человека реализовывать на практике свою компетентность.

В профессиональной компетентности мы выделяем общенаучные и исследовательские компетенции, специальные профессиональные компетенции в профессиональной деятельности учителя физической культуры, тренера по виду спорта, менеджера спортивно-массовой и физкультурно-рекреационной деятельности. Это подтверждает необходимость повышения требований к качеству обучения и практической направленности профессио-

нальной подготовки выпускников физкультурных вузов, считая основной задачей подготовку высокообразованных специалистов на основе компетентного подхода.

Эффективность решения поставленной задачи зависит от постановки учебного процесса в вузе и производственной практики в нем, так как в этот период наиболее эффективно осуществляется интеграция теоретико-педагогической подготовки и воспитательного процесса.

В ходе производственной практики создается возможность формирования у студентов постоянной потребности добывать новые теоретические знания и практический опыт, вводить их в проблемы современной педагогической науки и практики, учить использовать все полученные в вузе теоретические знания и одновременно усваивать передовой практический опыт лучших учителей и тренеров, овладевать профессиональными компетенциями.

С точки зрения практики ясно, что число требуемых компетенций, характеризующих наиболее важные профессиональные качества выпускника, не должно быть большим. В тоже время, формулировки обобщенных компетенций должны быть конкретными, чтобы можно было объективно определить уровень их сформированности и соответствия выпускников этим требованиям.

Формирование профессиональных компетенций специалиста в условиях процесса производственной практики, как показало наше изыскание, представляет собой целенаправленное последовательное внедрение системных педагогических проектов [4].

Проекты обеспечивают: создание высокотехнологичной среды на основе интеграции личностных, профессионально-педагогических, материально-технических и образовательных ресурсов региона в университетском комплексе; реализацию в данной среде инновационных программ подготовки компетентных специалистов; адаптацию разработок к специфике учебно-научно-производственного и учебно-инновационного процессов в условиях производственной практики университетского комплекса. В нашем случае университетский комплекс представлен ассоциацией высших учебных заведений, образовательных учреждений и спортивных организаций.

Структура технологии определяется логикой проектной деятельности. Технология включает: выявление условий и факторов формирования профессиональных компетенции специалиста; создание педагогических проектов, обеспечивающих формирование профессиональных компетенций в условиях производственной практики; внедрение разработанных педагогических проектов и адаптацию их к условиям производственной практики университета.

Необходимость обеспечения перспективных потребностей личности специалиста и общества определяет актуальность непрерывного, многоуровневого, опережающего, открытого, интегрального, альтернативного и неформального образования, которое может дать только вуз инновационного типа. Мы считаем, что наш вуз можно отнести к инновационному типу перспективных вузов, т. к. он обладает необходимым ресурсом для обеспечения спектра образовательных потребностей и активно взаимодействует с социальными и управленческими структурами образования, физической культуры и спорта, здравоохранения, наркоконтроля, молодежной палатой при Законодательном Собрании Челябинской области.

Разработка проектов включала изучение ресурсов и состояния структур университетского комплекса, сложившихся и возможных взаимодействий в его интегративной среде и региональном образовательном пространстве в аспекте их эффективности использования для формирования профессиональных компетенций обучающихся. Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста обеспечивается целенаправленным использованием интегративных ресурсов университетского комплекса как фактора активизации профессионально-личностного становления специалиста.

Нами были изучены мнения работодателей, преподавателей, специалистов базовых учреждений и студентов относительно потребностей и возможностей подготовки компетентного специалиста. Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста осуществляется в ходе производственной практики через реализацию системных педагогических проектов.

Целью каждого из проектов является разработка определенного вида обеспечения

многофункционального характера производственной практики. Выделены проекты развития инновационно-образовательной, профессионально-педагогической, научно-исследовательской, информационно-технологической и социально-культурной составляющих.

Проект А – Развитие инновационно-образовательной составляющей производственной практики для трансформации полученных знаний, умений в профессиональные компетенции студентов путем интеграции теории и практики.

Проект Б – Развитие профессионально-педагогической составляющей производственной практики для накопления опыта внедрения новых знаний и умений, преобразованных в педагогические технологии и посредством реализации этих технологий овладения профессиональными компетенциями, а также для формирования у студентов потребности в саморазвитии и самосовершенствовании.

Проект В – Развитие научно-исследовательской составляющей производственной практики для получения новых знаний и накопления опыта ведения научных исследований и эффективного использования его в сфере физической культуры и спорта.

Проект Г – Развитие информационно-технологической составляющей производственной практики для формирования информационной и инновационной культуры, анализа, обработки и трансляции инновационного опыта на перспективу профессионального развития.

Проект Д – Развитие социально-культурной составляющей производственной практики для приобретения опыта проведения воспитательной работы с учащимися, необходимого анализа учебно-воспитательных ситуаций, определения и решения педагогических задач как в классе (группе), так и в индивидуальной работе, а также для повышения культуры образовательной и инновационной деятельности учителя, тренера.

В структуре проектов представлены разработки по организации самообразовательной деятельности, профориентационно – научно – и учебно-методического, организационно-управленческого и психолого-педагогического обеспечения профессионально-педагогической деятельности студента,

профессионального самоопределения студента и специалиста в интегративной среде университетского комплекса.

Результаты формирования профессиональных компетенций в условиях производственной практики определяются достигнутым уровнем профессиональной компетентности и этапом профессионально-личностного становления будущего специалиста.

Внедрение и анализ системных педагогических проектов сопровождают опросно-диагностические методы (анкетирование, беседа, тестирование, обобщение независимых характеристик); наблюдательные технологии (прямое, косвенное наблюдение); праксиметрические методики (анализ деятельности студентов и методистов); технологии количественной и качественной характеристики полученных результатов (компьютерная обработка данных, их оформление в виде таблиц, схем, рисунков).

При разработке критериев и показателей сформированности профессиональных компетенций нами использованы адаптированные программы Е. А. Агалаковой и Т. И. Шамовой, В. П. Симонова [8]. Диагностическая база формирования профессиональных компетенций основана на методике А. А. Орлова [5]. Диагностическая база позволяет определять изменения в формировании профессиональных компетенций студентов на различных этапах производственной практики.

Выстроенная с учетом компетентностного подхода и реализация разработанной системы педагогических проектов производственная практика в университете обеспечивает эффективное формирование профессиональной компетентности будущего специалиста сферы физической культуры и спорта и постепенный переход обучаемого с репродуктивно-адаптивного уровня подготовленности до продуктивно-творческого. И как правило, после прохождения производственной практики у студента появляется новая позиция, характеризующаяся укрепившейся уверенностью в правильности выбора профессии, появлением целей и потребностей в саморазвитии и самосовершенствовании.

Исследование показало, что подготовка специалистов, отвечающих современным запросам работодателей влечет за собой поиск

инновационных путей профессиональной подготовки студентов. Исходя из объективной необходимости перехода на компетентностно – ориентированное образование в УралГУФК реализуется система педагогических проектов направленных на формирование профессиональной компетентности будущего специалиста физической культуры в условиях производственной практики. Данный инновационный подход рассматривается как механизм, создающий реальные ориентиры для модернизации профессиональной подготовки будущего специалиста физической культуры в компетентностном формате.

Библиографический список

1. Болонский процесс: середина пути / под ред. д-ра пед. наук, проф. В. И. Байденко. – М.: ИЦ проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 379 с.
2. Большой словарь иностранных слов / сост. А. Ю. Москвин. – М.: Центрполиграф, 2005. – 815 с.
3. Зеер Э. Ф. Психология личностного ориентированного профессионального образования. – Екатеринбург: Изд-во УГПТУ, 2000. – 258 с.
4. Куликова Л. М. Педагогическое проектирование формирования профессиональной компетентности специалистов // Перспективы развития физической культуры в структуре современного образования. – Sterлитамак: Фобос, 2011. – С. 253–256.
5. Орлов А. А. Стандарты высшего педагогического образования: пути совершенствования // Педагогика. – 2000. – № 2. – С. 48–51.
6. Пичхадзе Г. М., Кадыкова Д. М., Ким И. И., Айтжанова Г. Б. Компетентностный подход – один из путей совершенствования учебного процесса на кафедре Фармакологии // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 9. – С. 287–291.
7. Современный словарь иностранных слов: толкование, словоупотребление, словообразование, этимология / Л. М. Баш и др. – Изд. 9-е, стер. – Ростов на Дону: Феникс; М.: Цитедель – трейд, 2009. – 959 с.
8. Шамова Т. И. Управление образовательными системами: учеб. пособ. / под ред. Шамовой. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 319 с.
9. Энциклопедия профессионального образования: в 3-х т. / под ред. С. Я. Батышева. – М.: Изд-во Академия профессионального образования, 1999. – Т. 2. – 440 с.

Липская Лариса Алексеевна

Доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой социально-гуманитарных наук Уральского государственного университета физической культуры, Lipskayala@mail.ru, Челябинск

Киуру Константин Валерьевич

Доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной коммуникации Уральского государственного университета физической культуры, kkiuru@mail.ru, Челябинск

ГРАЖДАНСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА: ПРОБЛЕМЫ И ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ

В статье с позиции компетентностного, мультикультурного и междисциплинарного подходов рассматриваются современные проблемы и особенности гражданского воспитания студентов вуза, ориентированного на формирование и развитие у них гражданской компетенции. Раскрывается ее взаимосвязь с активной гражданской позицией личности. Приводится в качестве примера паспорт, отражающий различные уровни сформированности данной компетенции, как интегральной характеристики личности.

Ключевые слова: гражданское образование, гражданственность, гражданская компетенция, активная гражданская позиция.

Lipskaya Larisa Alekseevna

Doctor of pedagogics, associate professor, head of the social and humanitarian science department of the Ural state university of physical culture, Lipskayala@mail.ru, Chelyabinsk

Kiuru Konstantin Valerievich

Doctor of philology, professor, head of the social communications department of the Ural state university of physical culture, kkiuru@mail.ru, Chelyabinsk

CIVIL COMPETENCE OF UNIVERSITY STUDENTS: PROBLEMS AND FORMING PECULIARITIES

The article discloses modern problems and peculiarities of civil education at University from competent and multicultural approaches, that is oriented on forming and developing of students' civil competence, it shows its connection with civil culture, active civil stand, it gives a passport that reveals several levels of this competence.

Keywords: a civil education, a civil culture, a civil competence, an active civil stand.

Происходящие в России процессы политической трансформации и модернизации, требуют от молодых граждан России, в том числе от студенческой молодежи, умения жить и активно участвовать в становлении гражданского общества и правового государства. Это означает, прежде всего, наличие у молодого человека гражданских качеств, позволяющих ему принимать участие в общественно-полезной деятельности, делать осознанный политический выбор. Наряду с подготовкой к трудовой деятельности, выходящая школа должна готовить образованного гражданина, критически мыслящего, обладающего высоким уровнем гражданской

культуры, демократическими ценностями, этическими принципами и жизненными установками.

В XXI веке в условиях непростой общественно-политической ситуации, роста социального, религиозного и культурного разнообразия в России очевидна заинтересованность социума в том, чтобы его молодые члены обладали достаточно высоким уровнем гражданской культуры, уважали права и свободы человека, являлись носителями гуманистических ценностных ориентаций. Новые подходы к образовательной политике, сформулированные в «Концепции модернизации российского образования на

период до 2010 г. », определяли цели образования как формирование у обучающихся «гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда» [6]. Приверженность студенческой молодежи правовым и моральным нормам, общественным принципам и гражданскому долгу является залогом укрепления российской государственности, важнейшей предпосылкой и условием становления в России гражданского общества и правового государства, достижения социального мира и согласия. Современное российское общество заинтересовано в высоком уровне гражданской компетенции каждого молодого человека, в его готовности к применению политико-правовых знаний, умений и навыков при исполнении роли гражданина своей страны. Это предохраняет государство от политического радикализма и экстремизма, является предпосылкой его стабильного и поступательного развития по пути демократических преобразований.

Необходимость гражданского воспитания, направленного на формирование гражданской культуры личности, признается сегодня многими учеными (Б. Г. Ананьев, А. С. Гаязов, О. С. Газман, А. В. Мудрик, В. А. Сластенин и др.). В современных исследованиях (Р. Г. Гурова, Ю. А. Маринкина, Е. И. Кокорина, Р. И. Хмелюк и др.) обосновывается необходимость развития гражданских качеств и гражданской позиции личности, в том числе в процессе вузовского гражданского образования. Вместе с тем, анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод о недостаточной разработанности в теории и методике профессионального образования проблемы гражданской компетенции студенческой молодежи, как важной составляющей общекультурных компетенций, на которые ориентируют высшую школу новые федеральные государственные образовательные стандарты.

Проведенные исследования свидетельствуют о том, что современная общественно-политическая ситуация предоставляет новые реальные возможности для действительного самоопределения молодых людей, реализации их потенциала, открывает

простор для их гражданского становления и развития, выбора различных форм и направлений социальной и политической активности. Изменение приоритетов в сфере высшего образования, его компетентностная переориентация выдвигают новые требования к содержанию вузовского гражданского образования. Компетентностный подход ориентирует на подготовку не только человека знающего свои гражданские права, но и готового к самостоятельному принятию ответственных решений, способного занять активную гражданскую позицию. С позиции компетентностного подхода гражданин современной России – это человек, обладающий высоким уровнем гражданской культуры, уважающий права и свободы личности, историческое прошлое своей страны, ее культурное наследие и традиции, заботящийся о ее интересах, обладающий высокой нравственностью, ответственностью за свои поступки и за судьбу демократического общества, имеющий опыт участия в общественно-полезной и общественно-политической деятельности.

Как показывает практика, преподаватели высшей школы не имеют реальных условий и достаточного опыта развития гражданской культуры студентов, становление которой происходит в большей степени стихийно без целенаправленного социализирующего воздействия со стороны вуза. Несмотря на наметившиеся в последнее время сдвиги в системе гражданского образования, до сих пор нельзя утверждать, что в вузе сложилась достаточно действенная система гражданской социализации молодежи, в результате которой осуществлялось бы целенаправленное формирование гражданской компетенции студентов. Как показывают опросы, больше половины молодых людей из-за своей аполитичности весьма поверхностно представляли государственное устройство, не интересовались политикой и не участвовали в выборах. В то же время, наблюдается тенденция нарастания негативных настроений в молодежной среде, у значительной части студентов, как показывают исследования, отсутствуют навыки легитимной общественно-политической деятельности, имеют место факты противозаконных настроений, что во многом обусловлено политико-правовой неграмотностью, низким уровнем их гражданской ком-

петенции, неразвитостью самоуправленческих начал в студенческой среде.

По результатам нашего и других исследований (Ю. Р. Вишневский, Д. В. Трынов, В. Т. Шапко) у большинства студентов преобладает нормативный подход к пониманию роли гражданина, главными качествами которого являются исполнение законов, а выполнение гражданского долга и обязанностей как гражданина находятся на нижних ступенях ранговой лестницы гражданских качеств. Значительная часть студенческой молодежи характеризуется противоречивостью оценок и суждений, не желанием активно противостоять проявлениям экстремизма и национализма, ее отличает невысокий уровень правосознания. Так, каждый десятый опрошенный считал для себя возможным не подчиняться закону [3, с. 113–114]. Наблюдается сокращение значимости бескорыстия как гражданского качества и усиливается прагматическое, утилитарное отношение к политике. Отмечается также рост амбивалентности моральных воззрений, которая проявляется в несогласованности между исповедуемыми идеями и принципами нравственности, с одной стороны, и реальным, нередко заниженным, уровнем моральных требований к себе и окружающим – с другой. Проведенный анализ имеющихся социологических исследований позволяет сделать вывод о мозаичности противоречивости характера гражданской культуры студенческой молодежи. Она проявляется в том, что, с одной стороны, студенты в той или иной степени знакомы с основами российского законодательства, государственного устройства, нормами общественной морали, а с другой стороны, далеко не всегда готовы следовать этим нормам, соблюдать законы, выполнять свой гражданский долг и обязанности, проявлять общественную активность и толерантность. В студенческой среде наблюдаются: проявления политического негативизма и абсентизма, правовой нигилизм; развитие асоциальных и девиантных явлений; распространение прагматической ориентации, стремления к благополучию любой ценой; проникновение националистических и экстремистских взглядов. С точки зрения политической стабильности, демократического развития общества, его духовного обновления эти явления крайне опасны.

Анализ результатов социологических и психолого-педагогических исследований показывает, что среди социальных институтов, влияющих на формирование гражданской компетенции, по оценке студентов роль высшей школы по значимости оказалась на четвертом месте после семьи, сверстников и СМИ. Одна из причин этого – не разработанность отвечающих современным требованиям педагогических условий, способствующих успешному формированию гражданской компетенции студенческой молодежи. Компетентностный подход к образованию требует более значительных конструктивных и системных преобразований не только в теории, но и в содержании, формах и методах педагогической работы со студенческой молодежью.

Вместе с тем, проведенный анализ свидетельствует о том, что в современной педагогической науке не уделяется должного внимания поиску эффективных путей и способов решения проблемы формирования гражданской компетенции у студентов, не определены параметры и критерии ее развития в вузе, недостаточно, на наш взгляд, проанализирована и существующая вузовская практика гражданского образования.

Среди ученых-педагогов, до настоящего времени нет еще единого понимания сущности гражданского образования, не определены новые подходы к его содержанию и организации. Так, например, А. Н. Рошин считает, что результатом гражданского воспитания должно стать сформированное гражданское сознание, в основе которого лежат ценностно окрашенные интегративные знания об обществе и государстве; о гражданских правах и обязанностях, обуславливающих свободу личности; о политике и общественных нормах, законах и символах государства, на территории которого проживает гражданин [8, с. 12].

Результаты показывают, что большинство ученых рассматривает гражданское образование как процесс становления и развития гражданской культуры студентов, при этом исследователи акцентируют внимание на личностных аспектах развития человека как гражданина и отражают определенный уровень его социального развития. Данный феномен рассматривается с позиции различных подходов, но не уделяется должное

внимание рассмотрению гражданского образования с позиции компетентного подхода, который ориентирует на формирование гражданской компетенции студентов. Эту проблему поднимает в своих работах И. А. Зимняя, которая относит к «компетенции гражданственности»: знания, соблюдение прав и обязанностей гражданина, свободу и ответственность, уверенность в себе, собственное достоинство, гражданский долг, знание и гордость за символы государства [4, с. 35].

Понятие «гражданская компетенция» тесно связано с понятием «гражданственность», которое Г. Н. Филонов, рассматривает как комплекс субъективных качеств личности, проявляющихся в отношении и деятельности человека при выполнении им основных социально-ролевых функций в различных сферах, включая сферу труда, семейно-бытовые, межнациональные и межличностные отношения [11, с. 26]. А. М. Князев дополняет характеристику гражданственности как субъектно-результативного качества «способностью гражданина нести ответственность за свои действия и их последствия, исправлять причиненный ущерб, если его действия инкриминируются ему с позиций гражданского права и нравственности» [7, с. 16]. Гражданственность является необходимым компонентом гражданской компетенции, выявляющей способность студентов приносить пользу обществу, действовать на основе правовых положений и моральных принципов, нести гражданскую ответственность за свои действия. Через социально-нравственное поведение и деятельность характеризует гражданственность А. В. Андреев, который рассматривает данное понятие сквозь призму гражданских качеств личности, характеризующих ее способность к активному проявлению своей гражданской позиции через социально-значимую, практико-ориентированную деятельность [1, с. 47].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что гражданская компетенция проявляется в гражданственности, в способности личности занимать активную гражданскую позицию.

Понятие «гражданская позиция» является междисциплинарным, отражающим интегральную, наиболее общую характеристику,

как личности человека, так и места, которое он занимает в обществе, и рассматривается в контексте соотнесения человеком внутреннего и внешнего, сочетания субъективных и объективных характеристик личности в системе гражданских взаимоотношений и деятельности.

Гражданская компетенция личности позволяет обеспечить ее успешную социальную адаптацию и интеграцию в гражданское общество на основе свободы ее самовыражения, освоения системы общечеловеческих ценностей, нравственных и гражданско-правовых норм. Процесс развития гражданской компетенции можно рассматривать как последовательный переход знаний о нравственных и правовых нормах поведения в нравственные и гражданские убеждения, а затем потребность в гражданских поступках, основанных на гуманистических, общечеловеческих ценностях.

Процессы глобализации, межкультурной интеграции требуют иного взгляда на проблемы гражданского воспитания, нежели это было в советский период. В данном случае несколько зауженной представляется точка зрения Н. А. Сиволобовой, которая считает, что «в основу концепции гражданско-патриотического воспитания учащихся должна быть положена идея о консолидирующей роли русских культурно-исторических традиций, духовно-нравственных ценностей в укреплении и развитии российской государственности в противодействии проявлениям национального и религиозного экстремизма» [9, с. 11].

Наиболее оправданным и перспективным в условиях многонационального и многоконфессионального российского государства, расширения международного сотрудничества, в том числе в сфере образования, представляется мультикультурный подход к гражданскому образованию. Данный подход предполагает согласование и сосуществование в рамках единого поликультурного образовательного пространства множества различных этнических и религиозных сообществ, каждое из которых мыслится как носитель особой культуры. Основой гражданского воспитания студентов может стать предложенная И. А. Тагуновой модель мирового образовательного пространства, которая исходит из многообразия простран-

ственных связей, характеристик общества и культур (стран) [10, с. 115]. Такая модель соответствует Болонскому соглашению, согласно которому высшее образование в России перенимает многие западные образцы, при этом пытаясь сохранить все лучшие наработки отечественной системы образования. При реализации данной модели трансформируется сама идеология гражданского образования: в программы обучения и в содержание преподаваемых социально-гуманитарных дисциплин вносятся изменения, направленные на раскрытие традиций и особенностей национальных культур, на формирование толерантности к другому мировоззрению, другой культуре, интерес к многообразию и разнукультурным взаимодействиям [7, с. 86].

Для того чтобы молодые люди умели ориентироваться в социально-политическом пространстве, знали свои права и умели ими пользоваться, были способны делать осознанный выбор и принимать решения в конкретной социальной ситуации, могли отстаивать свои интересы, необходима целенаправленная гражданская социализация, которая, в том числе должна осуществляться в процессе вузовского образования.

Значительным потенциалом в деле гражданской социализации студенческой молодежи обладает социально-гуманитарная подготовка студентов, направленная в соответствии с новыми стандартами на развитие общекультурных компетенций, в числе которых можно выделить и гражданскую компетенцию. Так, например, в стандарты для студентов-менеджеров заложена общекультурная компетенция (ОК-3), результатом овладения которой является способность занимать активную гражданскую позицию. По содержательному наполнению ее можно назвать гражданской компетенцией, уровневая характеристика которой представлена в разработанном нами паспорте компетенции (таблица 1).

В соответствии с новыми федеральными государственными образовательными стандартами ВПО при формировании компетенций студентов, в том числе гражданской компетенции, особая роль и значение отводится междисциплинарным связям, интеграции дисциплин социально-гуманитарного цикла в процессе организации учебно-воспитательного процесса в вузе.

Междисциплинарная основа становления у студентов гражданской компетенции обусловлена системной сущностью данной категории, ее многокомпонентностью, многоаспектностью целей, многосторонностью подходов к разработке задач обучения, гражданского воспитания и развития студенческой молодежи, как целостной системы социально-гуманитарного образования. Изучение студентами таких дисциплин как «история», «философия», «политология», «социология» с позиции многовариантности, альтернативности и объективности позволяет объемнее и реалистичнее понять сложные процессы и явления, происходящие в обществе и государстве, сформировать о них более адекватное и глубокое представление. Междисциплинарная интеграция позволяет студентам представить общество как целостную систему, успешно исследовать его с различных сторон, в самых разных аспектах, лучше понять свое место и роль в этом мире, подготовиться к выполнению роли граждан своей страны, для которых права и свободы личности выступают как приоритетные ценности. Так, например, использование междисциплинарных связей, системная интеграция социально-гуманитарных и политико-правовых знаний, осуществляется в процессе изучения студентами проблемы реализации прав и свобод личности в курсе политологии (тема «Тоталитарный режим»), в курсе истории (тема «Период правления И. Сталина»). Сложный характер системы социально-гуманитарного образования студентов требует разработки междисциплинарных, комплексных программ, как в изучении, так и в реализации этого процесса, направленных на развитие в каждом студенте гражданских качеств, определяющих меру его свободы, гуманности, духовности, ответственности. Гражданская компетенция студенческой молодежи выступает как совокупный результат обучения и гражданского воспитания. Осуществляя процесс развития у студентов гражданской компетенции на междисциплинарной основе, мы получаем возможность для формирования законопослушного и ответственного гражданина, как субъекта общественного процесса, обладающего вариативным мышлением, высоким уровнем самосознания, независимости суждений, готовности действовать на осно-

Планируемые уровни сформированности компетенции у студентов

Уровни развития компетенции	Содержательное описание уровня	Основные признаки уровня
Пороговый	Знает законы развития гражданского общества, особенности его функционирования и развития	Знает: основные институты гражданского общества, его структуру; имеет представления о правах и обязанностях гражданина.
	Умеет жить в гражданском обществе и правовом государстве	Умеет: ориентироваться в условиях современной действительности; выполнять отдельные общественные поручения.
	Владеет навыками развития собственной гражданской позиции	Владеет: отдельными навыками реализации собственных интересов; выполнения социально-ролевых функций.
Продвинутый	Знает законы развития гражданского общества, особенности его функционирования и развития	Знает: правовые основы гражданского общества в России; конкретные формы реализации своих прав и обязанностей как гражданина РФ; пути своего гражданского самосовершенствования.
	Умеет жить в гражданском обществе и правовом государстве	Умеет: анализировать и давать оценку деятельности социальных институтов; участвует в органах студенческого самоуправления; уважает закон, права и свободы других граждан.
	Владеет навыками развития собственной гражданской позиции	Владеет: навыками реализации общественно значимых интересов, социальных, экономических и политических прав; действует активно в рамках студенческого самоуправления.
Высокий	Знает законы развития гражданского общества, особенности его функционирования и развития	Знает: имеет целостное представление о закономерностях функционирования и особенностях развития гражданского общества; о современных концепциях прав человека и специфике их реализации.
	Умеет жить в гражданском обществе и правовом государстве	Умеет: сочетать личные общественные интересы; проявлять инициативу и брать на себя ответственность; соблюдает законы; стремиться приносить пользу обществу.
	Владеет навыками развития собственной гражданской позиции	Владеет: навыками участия в различных институтах гражданского общества; осознанного участия в выборах органов государственной власти и местного самоуправления.

ве выбранных гуманистических ценностей, уважая права и свободы других людей.

Проблема формирования гражданской компетенции студенческой молодежи находится в тесной взаимосвязи с функционированием институтов гражданского общества: общественных объединений, профессиональных союзов, партий, а также с организацией в вузе студенческого самоуправления. Участие студентов различных форм самоорганизации помогает им глубже понять роль и значение различных социальных институтов и молодежных организаций, ориентироваться в быстроменяющихся социальных процессах и явлениях, у них формируется установка на

приемлемое общественное поведение в разных жизненных ситуациях.

Библиографический список

1. Андреев А. В. Модель развития гражданских качества у студентов вуза в поликультурной среде // Вестник высшей школы. – 2011. – № 6. – С. 45–49.
2. Беловолов В. А., Янголь Д. Ю., Беловолова С. П., Куценко С. А. К вопросу о дистанционном обучении // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 10. – С. 298–311.
3. Вишневский Ю. Р., Трынов Д. В., Шапко В. Т. Гражданская культура студентов. Тенденции и проблемы формирования // Социологические исследования. – 2009. – № 4. – С. 108–117.

4. **Зимняя И. А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

5. **Князев А. М.** Воспитание человека и гражданина как философско-педагогическая проблема: монография. – М.: Изд-во РАГС, 2007. – 184 с.

6. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.: [Электронный ресурс] – Режим доступа к ст. – http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html.

7. **Липская Л. А.** История и философия образования: антропологические основания: учебное пособие. – Челябинск: УралГУФК, 2008. – 272 с.

8. **Рощин А. Н.** Гражданско-патриотическое воспитание подрастающего поколения в истории педагогической и общественной мысли России: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2006. – 26 с.

9. **Сиволобова Н. А.** Гражданско-патриотическое воспитание учащихся на основе русских культурно-исторических традиций: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2003. – 24 с.

10. **Тагунова И. А.** Теоретико-методологические аспекты мирового образовательного пространства: монография. – М.: ИТИП РАО, 2004 – 324 с.

11. **Филонов Г. Н.** Гражданское воспитание: реальность и тенденции развития // Педагогика. – 2002. – № 10. – С. 24–29.

Назарова Ольга Леонидовна

Доктор педагогических наук, профессор, начальник учебно-методического управления Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова, nazarova_ol@hotbox.ru, Магнитогорск

Кондрух Вячеслав Иванович

Доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Уральского государственного университет физической культуры, nazarova_ol@hotbox.ru, Челябинск

ОСОБЕННОСТИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье раскрываются особенности исследовательской деятельности педагогов профессиональной школы. Обуславливается ее значение в условиях роста числа научно-исследовательских работ среди практических работников учреждений профессионального образования. Показаны функции и критерии эффективности научного руководителя, выявляющие уровень подготовки к исследовательской деятельности педагога.

Ключевые слова: педагог профессиональной школы, исследовательская деятельность, методологическая культура, научный руководитель, профессиональное саморазвитие.

Nazarova Olga Leonidovna

Doctor of pedagogical sciences, professor, head of training and methodical management of the magnitogorsk state technical university. GI Nosov, nazarova_ol@hotbox.ru, Magnitogorsk

Condruh Vyacheslav Ivanovich

Condruh vyacheslav ivanovich doctor of pedagogical sciences, professor, department of pedagogy of the Ural state academy of physical culture, nazarova_ol@hotbox.ru, Chelyabinsk

FEATURES OF RESEARCH ACTIVITIES OF PROFESSIONAL SCHOOL TEACHERS

The article describes research activities of teachers especially vocational schools. Driven by its value in a growing number of research among practitioners of vocational education. Shows the functions and performance criteria of the supervisor, revealing the level of training in research activities of the teacher.

Keywords: professional school teacher, research activities, methodological culture, scientific supervisor, professional self-development.

В сфере профессионального образования в последние годы резко возрос объем научно-исследовательских работ. Педагогические работники профессиональных образовательных учреждений всех уровней, получив определенную свободу педагогического творчества, стали проявлять интерес к научно-экспериментальной работе. И это, несомненно, положительный момент.

Однако, следует согласиться с А. М. Новиковым [9, с. 8], что рост числа исследований вызывает и негативный момент. Быстрое вхождение в науку, подготовка и защита диссертаций отражается на

уровне научно-исследовательской культуры педагогических кадров. В педагогике стал стремительно нарастать дефицит исследовательской компетентности, особенно, ее методологической составляющей. Между тем, для каждого педагога-исследователя она профессионально значима: с одной стороны, как требование (норма) профессионально-квалификационного стандарта, а с другой – как потребность развивающейся практики. Поэтому так важно изучить особенности исследовательской деятельности педагогов профессиональной школы в современных условиях.

Одной из самых значимых особенностей исследовательской деятельности педагогов является, на наш взгляд, методологическая подготовка. Методологические основы исследовательской деятельности педагогов профессиональной школы предполагают: изучение исследовательской деятельности с позиций современной методологии, включая методологию педагогики; установление категориального аппарата и способов изучения феномена исследовательской деятельности педагогов; определение сущности и структуры методологической компетентности педагога.

Понятие «методология», как подчеркивает В. В. Краевский, трактуется неоднозначно. В наиболее широком смысле методологию определяют как систему принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также как учение об этой системе. Другое, тоже широкое определение методологии как учение о методе научного познания и преобразования мира. В современной литературе под методологией понимают, прежде всего, методологию научного познания, то есть учение о принципах построения, формах и способах научно-познавательной деятельности. Методология науки дает характеристику компонентов научного исследования – его объекта, предмета анализа, задачи исследования, совокупности исследовательских средств, необходимых для решения задачи данного типа, а также формирует представление о последовательности движения исследователя в процессе решения задачи. Эти определения методологии не противоречат друг другу – скорее они отражают процесс постепенного развития области методологической рефлексии, осознания деятелями собственной деятельности, вынесения такой рефлексии за рамки индивидуального опыта [5, с. 11].

Видный отечественный системолог Э. Г. Юдин в своей работе «Системный подход и принцип деятельности» определяет методологию как учение о методах научного познания, полагая, что всякая методология при этом выполняет регулятивные, нормативные функции и в этом, собственно, и состоит ее назначение [10, с. 194].

Методологическое знание может выступать в двух своих основных формах:

1) дескриптивной – описательной как совокупности знаний об изучаемой области явлений, включая сюда также и теоретическое объяснение, когда речь идет не только о данном в опыте, но и о внутреннем содержании, сущности изучаемых процессов; 2) предскриптивной – нормативной форме знания (о структуре научного знания, закономерностях научного познания) как предписаниях, прямых указаниях к осуществлению исследовательской деятельности, которые служат ориентирами в процессе исследования и направлены на регуляцию исследовательской деятельности.

Дескриптивный анализ имеет дело с ретроспективным описанием уже осуществленных процессов научного познания. В нормативном методологическом анализе преобладают конструктивные задачи, связанные с разработкой положительных рекомендаций и правил осуществления научной деятельности [9, с. 40].

В концепции Э. Г. Юдина представлено четыре уровня научной методологии: 1) философская методология; 2) общенаучная методология; 3) конкретно-научная методология; 4) методика и техника исследования.

Философская методология составляет общие принципы познания и категориальный строй науки в целом. Методологические функции выполняет вся система философского знания.

Общенаучная методология содержит общенаучные концепции, воздействующие на все или достаточно большую совокупность научных дисциплин. К общенаучному уровню методологии относятся общенаучные проблемы, а также понятия и категории, без которых невозможно исследование и даже выдвижение исследовательских проблем, их адекватное формулирование на языке науки.

В. В. Краевский, со ссылкой на коллективную работу В. С. Готта, Э. П. Семенюка, А. Д. Урсула «Категории современной науки», считает необходимым, характеризуя методологию педагогического исследования, представить структуру общенаучного уровня методологии в более развернутом виде: 1) общенаучные проблемы; 2) общенаучные понятия и категории; 3) общенаучные методы и подход к познанию; 4) общенаучные познавательные процедуры; 5) обще-

научные теории, гипотезы и дисциплины; 6) общенаучные принципы и законы; 7) общенаучная картина мира.

Конкретно-научная методология – совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине. Методология специальной науки включает в себя как проблемы, специфические для научного познания в данной области, так и вопросы, выдвигаемые на более «высоких» уровнях методологии, такие как, например, проблемы системного подхода или моделирования в педагогических исследованиях. Однако привлечение методологических средств с высших уровней не может носить характера механического переноса. Чтобы дать действительный, а не мнимый эффект, эти средства непременно должны получить соответствующую предметную интерпретацию и разработку.

Методика и техника исследования – набор процедур, обеспечивающих получение единообразного и достоверного эмпирического материала и его первичную обработку, после которой он только и может включаться в массив наличного знания. На этом уровне представлено высокоспециализированное методологическое знание, которое в силу присущих ему функций непосредственной регламентации научной деятельности всегда носит четко выраженный нормативный характер.

Все уровни методологии образуют сложную систему, в рамках которой между ними существует вполне определенная субординация. Все категории, подходы и методы находят отражение и на частнонаучном уровне методологии, в методологии педагогической науки [8, с. 43].

Исследовательская деятельность педагогов профессиональной школы, рассмотренная как практика, является системой педагогического воздействия на социально-педагогическую действительность с целью ее освоения и преобразования. Такая деятельность предполагает наличие социально-педагогических мыслительных инициатив «практического сознания», которые фиксируют высокоадаптивные отношения и связи, позволяют системе образования выживать, повышать свою эволюционную конкурентоспособность.

Рассмотрение исследовательской деятельности педагога как познавательной деятельности предполагает систематическое и положительное изложение учения (научного знания) о природе и возможностях педагогического исследования, существе его актов и процедур, обуславливающих семантическую обработку изменяющегося мира образования (обучения, воспитания, развития), реконструкцию его в понятийно-образном, содержательно-смысловом плане.

В отличие от «практики» познавательная деятельность характеризуется относительной инвариантностью познавательных координат, которые могут быть определены как описания-предписания структуры знания и которые отвечают общим критериям научности.

По свидетельству видного отечественного гносеолога В. В. Ильина, чисто оперативное единство науки обеспечивается [2, с. 4]:

- интеграцией знания – не механическое подытоживание достижений наук, а гармоническая взаимосвязь и взаимодействие отраслей науки, проявляющаяся во взаимобмене методами, понятиями, моделями, конструкциями;

- консолидацией знания – метатеоретическая логическая, методологическая, философская рефлексия, стимулирующая динамику категориального арсенала науки: координация и субординация, инкорпорация понятий, форм, средств познания;

- математизацией и компьютеризацией знания – конституирующими метрические, модельные, лексические аспекты единства науки;

- гуманизацией – утверждающей общность целей, предназначения, морально-этической, ценностной, социальной направленности исследований.

Исследовательская работа как творческий процесс возможна в том случае, если выполняющий ее человек овладел ее основными правилами и процедурами, способами оценки своей деятельности, составляющими своего рода «грамматику» научной работы, методологический минимум требований к ней.

В этих обстоятельствах помощь научного консультанта (руководителя), приходящая в форме разъяснений и определений методологического и концептуального аппарата, фактически всегда становится не только моментом научного (управленче-

ского) консультирования, но и моментом методологической учебы, мотивированной на достаточном уровне и организационно подкрепленной. Далее наступает продуктивная фаза, которую по отношению к педагогу-исследователю можно обозначить как генезис интереса к методологическим знаниям. Поэтому именно здесь располагается проблемный узел точка теории и практики действительной подготовки педагога к исследовательской деятельности.

А. А. Грибанькова подчеркивает роль научного руководителя в формировании психологической готовности соискателей и аспирантов. Рассматривая и анализируя различные модели взаимоотношений научного руководителя и аспиранта, соискателя, автор приходит к выводу, что успешность проведения диссертационного исследования зависит напрямую от характера их взаимодействия. Важно, чтобы научный руководитель мог взять на себя не только функцию советника, но и обеспечил достаточный уровень эмоциональной поддержки, дающий возможность аспиранту обрести уверенность в собственности в собственных силах. Для этого необходимо, чтобы руководители обладали базовыми психолого-педагогическими навыками и могли рефлексивно оценивать с позиции педагогической целесообразности те способы коммуникации, которые они практикуют. Повышение психологической компетентности научного руководства могло бы способствовать, по мнению автора, развитию научных школ и привлечению в науку талантливой молодёжи [1, с. 73]. С таким мнением трудно не согласиться. Однако хотелось бы добавить еще мотивационную функцию научного руководства. Целеполагание, четкое структурирование, планирование работы соискателя – педагога профессиональной школы, не менее важна. То есть научный руководитель должен владеть управленческими компетенциями.

В развитии обсуждения роли личности научного руководителя в формировании исследовательской культуры педагогов И. Д. Котляров поднимает проблему мотивации не соискателей и аспирантов, а именно научных руководителей. Учёный отмечает, искажение мотивов у научных руководителей, особенно в современных условиях, влечёт за собой ряд проблем [4, с. 100]:

– научный руководитель заинтересован не столько в высоком уровне исследования, сколько в обеспечении его защиты в диссертационном совете. По этой причине основным критерием эффективности научного руководителя является не уровень его собственных научных работ и не уровень диссертаций, подготовленных под его руководством, а наличие связей в диссертационных советах соответствующего профиля;

– в выборе тем научный руководитель руководствуется не целью создания научной школы, а обеспечением защиты;

– зачастую логическая связь между темами диссертационных работ, выполненных под руководством одного и того же научного руководителя, отсутствует, и другие.

Перечисленные явления необходимо устранять с помощью целого комплекса мер по изменению мотивации научного руководителя. И в то же время, рассматривая особенности исследовательской деятельности педагогов профессиональной школы, стоит отметить, что научной работой педагоги занимаются в большинстве своем как соискатели. Имея реально большую загруженность по основной работе, педагогам бывает сложно заставить себя системно осуществлять научно-исследовательскую деятельность. Но при этом такие исследования отличается практическая направленность, широкая апробация результатов и самостоятельное получение нового результата.

И. Д. Котляров, перечисляя функции научного руководителя, затрагивает еще один важный аспект – этическое руководство, привитие соискателю научной этики [4, с. 102]. Исходя из основных функций научного руководителя, можно обобщить требования к нему: знание текущего состояния научных исследований в своей предметной области, необходимое для правильного выбора темы исследований, знание истории развития научных представлений в своей отрасли и её межпредметных связей с другими областями знания, наличие собственных современных научных результатов, владение иностранными языками и информационными технологиями и др. Только в этом случае можно ожидать успехов от педагогов профессиональной школы как от молодых исследователей.

Анализируя особенности исследовательской деятельности педагогов профессио-

нальной школы, нами выявлено, что существенные характеристики педагогической системы подготовки педагогов к исследовательской деятельности определяются следующими основными понятиями [7, с. 254]:

- непрерывное профессиональное развитие педагогических кадров – особая конструктивная образовательная деятельность, преобразующая процессы профессионального становления в процессы профессионального развития, основанные на потребности самоактуализации, самопроектирования, самоосуществления личности;

- субъект профессиональной образовательной деятельности – педагог как «интегральная субъектность» – обладает сформированной в процессе непрерывного профессионального образования методологической культурой, развитыми способностями к постановке целей личностно ориентированного профессионального педагогического труда, к выбору способов и средств организации профессиональной педагогической деятельности и профессиональных взаимоотношений, а также субъективно включенный в процессы исследования профессионально-педагогической реальности;

- педагогическая деятельность (уровни):

- а) социологический уровень – охватывает область социализации педагога в профессиональной среде, мотивации его профессионального поведения и освоения культуры социально-педагогической деятельности, что находит отражение в способности к конструированию социально-педагогической реальности (используя базовые понятия социализации, социального планирования, социоинженерной деятельности), в эффективности личностно-ориентированных технологий социализации личности самих обучающихся, включенных в образовательный процесс;

- б) психологический уровень – обращен преимущественно к педагогическим способностям, к процессам усвоения и построения различных типов педагогической деятельности, что требует специального рассмотрения принципа «опережающей подготовки (квалификации)» и разработки научных положений, определяющих «зоны ближайшего развития» специалиста профессионально-педагогического образования;

- в) профессионально-педагогический уровень – соотносится с содержанием программ профессионального развития, согласованных с требованиями профессионально-квалификационного стандарта и реализуемых посредством технологий, трансформирующих исходные принципы в функциональную форму исследовательского профессионального развития педагога;

- профессиональное саморазвитие – процесс развития индивидуального своеобразия субъекта профессиональной педагогической деятельности, обеспечивающий присвоение индивидуальных способов самоутверждения и самовыражения в профессиональной среде через профессиональный педагогический труд, в частности, через индивидуальный исследовательский стиль педагогической деятельности, на основе личностно ориентированной методологической культуры педагога, профессионального сознания и рефлексивного профессионального мышления; реализуется как основное средство развития индивидуальности специалиста;

- методологическая культура педагога – особая форма функционирования педагогического сознания, управляющая мышлением педагога и проявляющаяся:

- а) в методологических умениях и операциях: целеполагания; определения ведущих принципов; отбора и перестройки содержания; моделирования и конструирования условий и средств, формирующих и развивающих личностные структуры обучающихся;
- б) в установлении в процессе методологического поиска причинно-следственных связей между функциями методологии и их реализацией в процессе познания и конструирования педагогической реальности;
- в) в определении в процессе методологического поиска гуманистической основы развития деятельности педагогического сознания: рефлексии, мотивирования, критичности, коллизийности, опосредования, смысловтворчества, самоактуализации, самореализации;
- г) в сотворении в процессе методологического поиска социально-педагогической реальности: субъектности; соавторства; ценностных ориентаций; продуктивного диалога.

Применительно к исследовательской деятельности критериальная система (перечень критериев) конкретизируется на уровне

педагогической деятельности по разработке средств и технологий практики прикладных педагогических исследований, которая имеет уровневое строение: диагностическая деятельность; проектировочная деятельность; экспериментальная деятельность [8, с. 45].

Педагогическая диагностика рассматривается нами как изучение признаков, характеризующих состояние различных элементов педагогической системы и условий ее реализации (на всех уровнях); как прогнозирование возможных отклонений и предотвращения нарушения нормальных тенденций ее функционирования и развития – нормативного диагностического эталона.

Критериями применения нормативного диагностического эталона являются [3 с. 213]: а) включенность нормативного диагностического эталона в педагогическую систему в качестве ее составного элемента или непосредственно воздействующего фактора; б) наличие целей педагогического оценивания изучаемого педагогического объекта или педагогического прогнозирования его развития и коррекции; в) применение методик использования диагностического эталона, специально разработанных и адаптированных к конкретным условиям практики профессионального обучения и воспитания; г) доступность процедур пользования нормативным диагностическим эталоном рядовым педагогом профессиональной школы.

Формирование целостной проектировочной деятельности педагога профессиональной школы является более сложным этапом его исследовательской подготовки, который, осуществляется успешно, если предварительно усвоено содержание диагностической деятельности и педагог стал способен к построению диагностической деятельности во внешнем, предметном плане. Если специфика диагностической деятельности состоит в процедуре сравнения фактического и нормативного состояний изучаемого объекта и в установлении разницы или «дэльты», то специфика проектировочной деятельности – это выдвижение эмпирических или теоретических гипотез.

В связи с рассматриваемым вопросом в завершение приведем в качестве уникального примера опыт и результаты работы «Школы педагога-исследователя», которая более двадцати лет успешно функциониру-

ет при кафедре педагогики Уральского государственного университета физической культуры под руководством доктора педагогических наук, профессора, заслуженного деятеля науки Российской Федерации А. Я. Найна. В ней родились и рождаются многочисленные научно-педагогические кадры, обладающие той методологической компетентностью, той научно-исследовательской культурой, которую можно ставить в пример и к которой можно стремиться.

Библиографический список

1. **Грибанькова А. А.** Научное руководство аспирантами: социально-психологические аспекты // Высшее образование в России. – 2011. – № 7. – С. 70–74.
2. **Ильин В. В.** Теория познания. Введение. Общие проблемы. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1993. – 168 с.
3. **Кондрух В. И.** Теоретические основы исследовательской подготовки педагогов колледжа: монография. – Челябинск: Челяб. фил. УГНОЦ УрО РАО, 2000. – 251 с.
4. **Котляров И. Д.** Проблемы осуществления научного руководства соискателями учёной степени кандидата наук // Образование и наука: известия Уральского отделения РАО. – 2010. – № 11(79). – С. 98–106.
5. **Краевский В. В.** Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя. – Самара: Изд-во СГПИ, 1994. – 165 с.
6. **Милинис О. А., Михальцова Л. Ф.** Личностная парадигма формирования ценностных ориентаций будущих педагогов // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 11. – С. 119–123.
7. **Назарова О. Л.** Управление качеством образовательного процесса в профессионально-педагогическом колледже: монография. – Челябинск: ЧелГНОЦ УрО РАО, 2003. – 316 с.
8. **Найн А. Я.** О методологическом аппарате диссертационных исследований // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 44–49.
9. **Новиков А. М.** Методология образования. – М.: Эгвес, 2002. – 320 с.
10. **Юдин Э. Г.** Системный подход и принцип деятельности. – М.: Наука, 1978. – 392 с.

Найн Александр Альбертович

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой рекламы и связей с общественностью Уральского государственного университета физической культуры, anain@yandex.ru, Челябинск

Тихонова Татьяна Юрьевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры рекламы и связей с общественностью Уральского государственного университета физической культуры, tanyshau@mail.ru, Челябинск

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА ОСНОВЕ РЕФЛЕКСИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Новые информационные технологии позволяют применять скрытые возможности для реализации модели учебного процесса при использовании рефлексивных учебно-познавательных педагогических приемов. Показана деятельность педагога физической культуры, которая зависит от уровня развития профессиональных компетентностей. Приведены различные виды тренингов: деловой, ролевой, сенситивный и перцептивный, способствующие развитию коммуникативной компетентности педагогов.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность; рефлексия; образовательный процесс; социально-психологический тренинг.

Nain Alexander Albertovich

Doctor of pedagogical sciences, the professor managing chair of advertizing and public relations of the Ural state university of physical training, anain@yandex.ru, Chelyabinsk

Tikhonova Tatyana Jurevna

Candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of chair of advertizing and public relations of the Ural state university of physical training, tanyshau@mail.ru, Chelyabinsk

DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE TEACHER PHYSICAL TRAINING ON THE BASIS REFLECTIVE TRAINING

New information technology allows to apply the latent possibilities to realization of model of educational process at use of reflective uchebno-informative pedagogical receptions. Activity of the teacher of physical training which depends on a level of development professional competence is shown. Various kinds of trainings are resulted: business, role, sensitive and perception, promoting development of communicative competence of teachers.

Keywords: communicative competence; a reflection; educational process; socially-psychological training.

Изменение социально-политических и экономических ориентиров современного общества привели к выдвиганию новых требований, предъявляемых обществом к выпускнику образовательного учреждения, к уровню его подготовленности. Стратегия современной профессиональной подготовки должна быть направлена на становление духовно развитой культурной личности, обладающей целостным, гуманистическим мироотношением. Образование в современных условиях призвано обеспечить успешность

граждан, эффективность экономики, усиление позиций государства на мировой арене. Ведущие направления развития российского образования определены Концепцией долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 г., Федеральной целевой программой развития образования на 2011-2015 годы, положениями приоритетного национального проекта «Образование» и Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». Данные направления стимулируют системные из-

менения в сфере образования, которые способствуют становлению гражданского общества и социально-экономического развития страны. Все это обуславливает инновационную деятельность образовательных учреждений и педагогов, которая требует не только эффективного представления результатов образовательной практики, но и педагогического обоснования целесообразности используемых моделей управления, обучения и воспитания. При этом, именно рефлексивное обучение, как отмечает М. В. Ивашина, способствует взаимопониманию между людьми, их сплочению в малых и больших группах, осознанию национально-этнического, профессионального и любого другого своеобразия каждого человека [11, с. 92]. В современном мире всё это приобретает особую общественную ценность. Рефлексия является одним из условий гармонизации социального творчества в сферах экономики, политики, культуры, педагогики и других, жизненно значимых сферах бытия современного человека. Вот почему так важно в целях развития коммуникативной компетентности обучать основам формирования рефлексивных умений уже на студенческой скамье [1; 3; 8].

Рефлексивные процессы буквально пронизывают всю профессиональную деятельность педагога. Они, по мнению О. А. Тимохина, проявляются в процессе [4, с. 21]:

- а) проектирования деятельности студентов;
- б) практического взаимодействия педагога с обучающимися;
- в) самоанализа и самооценки преподавателем вуза собственной деятельности.

В условиях совместной познавательной деятельности преподавателя и студентов и возникает познавательная рефлексия. Она необходима для того, чтобы согласовать и оптимизировать процесс совместной учёбы, научно-исследовательской работы, решения изобретательской задачи. Навыки познавательной рефлексии дают возможность рассматривать учебную задачу со стороны других членов группы, оценить свою позицию с иной точки зрения. Это в равной мере относится к педагогам и студентам, так как их слаженная учебная работа предполагает умение рефлексировать, осознать и обсуждать деятельность других как свою собственную и наоборот.

Большая советская энциклопедия трактует компетентность как некое подтвержденное право принадлежности к определенной профессиональной группе работников, признаваемое со стороны социальной системы в целом и представителями не только конкретной профессиональной группы, но и других социальных и профессиональных групп. На сегодняшний день в психолого-педагогической науке нет единого мнения в трактовке понятия «коммуникативная компетентность». Разные исследователи подходят с разных позиций к определению данного понятия. Большинство авторов (В. А. Беликов, А. А. Бодалев, М. В. Козин, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, А. В. Петровский, Н. Я. Сайгушев, Л. В. Самохина и др.) рассматривают коммуникативную компетентность как сложное комплексное явление.

Так, например, Т. В. Митина понятие коммуникативная компетентности связывает с определенной областью деятельности педагога. Она считает коммуникативно-педагогическую компетентность специальной способностью превращать свой предмет в средство формирования личности, способностью структурировать научные и практические знания. При этом выделяет следующие элементы этой компетентности: специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины; методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений у обучающихся; социально-психологическая компетентность в области процессов общения [10, с. 23].

М. Т. Шевчук рассматривает понятие «компетентность» в тесной взаимосвязи с понятием «квалификация» [12, с. 21]. Он определяет компетентность как интегральную профессионально-личностную характеристику, которая определяется готовностью и способностью выполнять коммуникативно-педагогические функции в соответствии с принятыми в социуме на настоящий момент нормами и стандартами. В связи с этим коммуникативная компетентность может служить показателем уровня квалификации педагога.

В. В. Соколова подходит к определению коммуникативной компетентности работающих в системе «человек-человек», в част-

ности учителей, как многофакторному анализируемому явлению. Автор подчеркивает, что коммуникативная компетентность определяется не только профессиональными базовыми (научными знаниями и умениями), но и ценностными ориентациями специалиста, интегративными показателями его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе, к своей деятельности, к смежным областям знания), способностью к развитию своего творческого потенциала [8, с. 73].

Г. П. Максимова в своей кандидатской диссертации, обобщив результаты теоретических и практических исследований различных ученых, приводит следующее определение коммуникативной компетентности – это интегративное качество личности учителя, определяющее развитие потребностно-мотивационной, операционально-технической сторон личности педагога и его самосознания, обеспечивающее сознательное решение профессиональных задач в интересах ребенка, общества и государства [6, с. 73–74].

Появление в образовании новых информационных технологий, использующих компьютерную и видеотехнику, средства коммуникаций, позволяет использовать новые возможности для реализации модели учебного процесса при использовании рефлексивных познавательных возможностей. Оперативная организация проблемно ориентированных баз знаний на основе реализации структурно-функциональных предметных и межпредметных связей, возможности моделирования процессов становится в этом случае надежным источником для повышения уровня познавательной деятельности студентов физкультурного вуза.

Управление учебно-исследовательской деятельностью основанное на использовании рефлексивных возможностей студентов, относится к категории управления сложными системами:

сообщение студенту необходимых и достаточных сведений о приемах и средствах овладения техникой рефлексии и межличностного общения;

практическое овладение навыками и приемами рефлексивной деятельности;

учебно-исследовательскую работу студентов по освоению приемов и навыков рефлексивной деятельности и межличностного общения.

Традиционный подход к управлению сложными системами основывается на представлении, согласно которому результат внешнего управляющего воздействия есть однозначное и линейное, предсказуемое следствие приложенный усилий, что соответствует схеме: управляющее воздействие – желаемый результат. Чем больше вкладывается энергии, тем больше, будто бы и отдача [3, с. 29]. Однако на практике многие усилия оказываются тщетными, если им противопоставляется отсутствие потребности и мотиваций студентов к эффективному сотрудничеству с педагогом (соучастие в творческом процессе).

Анализ предметного содержания творческой деятельности показывает, что ее основу составляют потребности, порождающие мотивации. Целостная творческая деятельность соотносится с понятиями потребностей – мотивов; действие – с понятием цели, операция – с понятием условий; с понятием задачи соотносится связь данного действия с реализующими его конкретными операциями. Процессы возникновения самих потребностей и их превращение в мотивы (процесс «опредмечивание потребностей») – особенно ответственный момент деятельности, т. к. с появлением мотивов его деятельность получает четкую направленность. Далее, необходимо выделить и изучить механизмы самого целеполагания, процессы определения субъектом системы целей и постановки ряда задач. Процессы их решения состоят в выборе и построении действий и операций, адекватных целям и условиям.

Анализ деятельности состоит в том, чтобы установить комплекс психических функций (способностей), участвующих в реализации предметного содержания деятельности. Так, в процессе превращения потребностей в мотивы решающую роль играют практические действия со всеми обеспечивающими их сенсомоторными, перцептивными, интеллектуальными (наглядно-образными) и эмоциональными функциями. При реализации деятельности единицы её предметного содержания меняют свои функции: цель может стать мотивом, действие – операцией. Поэтому важно различать исходную и превращенные формы данного вида деятельности. Понимание общей структуры деятельности и процессов её реализации важно для

решения конкретных вопросов овладения техникой рефлексии ибо осознание мотивов к деятельности – это только первый, чрезвычайно важный этап приобщения к освоению техники, но не определяющий конечных результатов рефлексивного совершенствования выпускника вуза физической культуры.

Творческий характер педагогических приемов стимулирования рефлексивных функций обучающихся, как педагогическое условие рефлексивного управления учебно-исследовательской деятельностью студентов физкультурного вуза предполагает формирование у студентов высокой культуры мышления – мышления понятиями, абстракциями, управление мыслительными конструкциями, сложившимися в процессе рефлексивного познания действительности. Учебный процесс в высшей школе охватывает мышление во всей его широте и глубине, рассматривает его как активный процесс отражения объективной реальности в обобщениях. Это целенаправленная деятельность, в процессе которой осуществляется переработка имеющейся и вновь поступающей информации. Мышление – обобщенное и опосредованное отражение действительности, в процессе которого мысль человека углубляется в её суть, открывая закономерности. Именно направленное мышление и сформированная коммуникативная компетентность являются теми составляющими, которые определяют процесс исследования и научного обобщения в высшей школе.

Профессиональная деятельность педагога физической культуры зависит как от индивидуальных особенностей личности, так и от уровня развития профессиональных компетентностей, которые мы рассматриваем как своеобразную готовность преподавателя и его способность грамотно решать профессиональные задачи. Выявленные зависимости позволили выделить особенности профессиональной деятельности учителя физической культуры, которые обусловлены целевыми установками предмета «Физическая культура» и ее содержанием.

Исходя из этих направлений профессиональной деятельности, в рамках компетентного подхода раскрывается своеобразие содержания специально-профессиональных компетентностей учителя физической культуры: когнитивной, здоровьесформирующей,

коммуникативной, предметно-инструментальной, и креативной.

Когнитивная компетентность характеризуется знанием основ физического развития ребенка, физических качеств, двигательных навыков и умений, специфичности антропометрических характеристик, сенситивных периодов, влияния физических упражнений на организм, методики формирования физической культуры личности, здорового образа жизни, закаливания организма, гармоничного развития личности школьника.

Предметно-инструментальная компетентность, с одной стороны, отличается знанием психологии ребенка, принципов гуманной педагогики, природосообразности, сознательности и активности, развития личности в деятельности. С другой, проявляется в выборе научно обоснованных методов и технологий физического развития на основе знаний физкультурно-спортивной, оздоровительно-реактивной, управленческой, воспитательной деятельности, умения выделить цель, обозначить содержание, обосновать формы и методы овладения педагогической рефлексией.

Здоровьесформирующая компетентность проявляется в конструктивных умениях учителя физической культуры создать комфортную образовательную среду: методически грамотная система предупреждения отклонений от здорового образа жизни, коррекционная педагогика личностного развития, индивидуальный подход с учетом физического, умственного и психического развития ученика.

Коммуникативная компетентность учителя физической культуры отличается не только грамотностью (литературной, педагогической и т. д.) общения, но в большей мере быстрой реактивностью, владением невербальными способами взаимодействия, когда личный пример становится основным методом убеждения.

Креативная компетентность учителя физической культуры выражается в творческом мышлении и моторно-творческом самовыражении, которое характеризует способность находить и принимать множество вариантов при решении проблемы; способность без особых усилий переходить от одной проблемы к другой, не ограничиваясь одной единственной точкой зрения; принятие нестандартных, непривычных, неординарных решений.

Именно уровень сформированности коммуникативных компетентностей, опосредованных стилевой направленностью будущего учителя определяет продуктивность его педагогической деятельности. При этом стиль профессиональной деятельности учителя физической культуры обусловлен индивидуальными особенностями личности, уровнем развития компетентностей и спецификой урока физической культуры. В этом аспекте коммуникативная компетентность является основополагающей в формировании стиля профессиональной деятельности.

Коммуникативная компетентность педагога физической культуры не возможна без постоянного осмысления, анализа своей педагогической деятельности, поступков, поведения. Осознание, критический анализ и определение путей конструктивного совершенствования своей деятельности осуществляется на основе педагогической рефлексии.

Важнейшими компонентами социально-психологического блока коммуникативной компетентности педагога физической культуры являются умения использовать психологические средств: вербальные, невербальные, проксемические, механизмы коммуникативного воздействия.

Как показало наше исследование, большинство молодых выпускников физкультурных вузов, пришедших в школу, на тренерскую деятельность, испытывают проблемы в общении с детьми, трудности с родителями и др. Одна из причин этого в том, что молодой специалист не овладел умениями и навыками эффективного общения. Существенную помощь в формировании коммуникативных умений и навыков может оказать социально-психологический тренинг [3; 9].

Под социально-психологическим тренингом обычно понимают своеобразные формы обучения знаниям и отдельным умениям в сфере общения, а также формы соответствующей коррекции. Социально-психологический тренинг – это активная форма социально-психологической подготовки к общению. По мнению ряда исследователей, социально-психологический тренинг педагога призван решать следующие задачи: формирование активной позиции студентов в коммуникации, представлений о себе как субъекте коммуникативной деятельности; обогащение запаса социально-психологи-

ческих и психических знаний о культуре коммуникации, знаний об этикете; развитие у студентов диалогического мышления; совершенствование социальных навыков коммуникации; развитие и совершенствование культуры использования рефлексии и эмпатии будущим педагогам; развитие способностей совершенствования собственной коммуникативной культуры [5, с. 67–70].

Основной целью социально-психологического тренинга является совершенствование коммуникативных качеств. К таким качествам относятся: способность к эмпатическому сопереживанию, умение слушать, убеждать, осознавать свои социальные роли и формировать желаемые модели поведения.

Опыт собственной педагогической деятельности позволяет сделать вывод о том, что развитию коммуникативной компетентности будущих учителей физической культуры способствуют различные виды тренингов: тренинг деловой, ролевой, сенситивный, перцептивный.

Организация социально-психологического тренинга коммуникативной компетентности будущего специалиста физического воспитания должна подчиняться основным принципам тренинга общения: коммуникация по принципу «здесь и теперь»; субъектная позиция; персонификация высказываний; акцентирование языка чувств; активность, доверительность в общении; конфиденциальность, добровольное участие; диалогизм взаимодействия; самодиагностика. Все, что происходит во время занятий, не выносится за пределы группы.

Каждый участник выполняет упражнение самостоятельно, сам изучает себя и других участников тренинга, корректирует свои знания, умения, поведение, качества, характерные для коммуникативной культуры.

Развитию коммуникативной компетентности студентов способствуют следующие социально-психологические тренинги, адаптированные в нашей опытно-экспериментальной работе:

- эмпатия как важный компонент коммуникативной компетентности специалиста физического воспитания;
- этикетные навыки коммуникации, их развитие;
- невербальные средства коммуникации, совершенствование навыков их использования;

• вербальные средства коммуникации. Их совершенствование.

Каждое занятие начинается с определенного ритуала. Далее идет основная часть – 4–5 упражнений, одно из которых направлено на психологическую разминку, а другие на осознание сильных и слабых сторон собственной коммуникативной культуры; на гармонизацию сильных и слабых сторон собственной коммуникативной культуры или одного из ее элементов; упражнения на овладение коммуникативной культурой или отдельных ее элементов. В конце занятия осуществляется анализ, (рефлексия) того, что происходило во время упражнений в форме обсуждения чувств и переживаний участников группы. Завершается тренинг проведением заключительного анкетирования и сообщением домашнего задания.

Практика показывает, что невозможность усвоения и накопления неограниченного количества знаний должна быть компенсирована высоким уровнем интеллектуального развития. Поэтому интенсификация рефлексивной учебно-познавательной деятельности обеспечивает непрерывное развитие интеллекта обучаемого.

Для создания реальных предпосылок перехода от предметного, репродуктивного познания к рефлексивному необходимо:

возбуждать, актуализировать, вновь формировать у обучающихся интерес к учебному предмету вообще и к данной конкретной задаче;

обеспечивать наличие у каждого обучающегося достаточной общей и специальной подготовки, чтобы он мог самостоятельной «перепрыгнуть барьер неизвестности», самостоятельно найти скрытые резервы рефлексии;

создавать и поддерживать благоприятный общий психологический климат.

Коммуникативная компетентность педагога физической культуры не возможна без постоянного осмысления, анализа своей педагогической деятельности, поступков, поведения. Осознание, критический анализ и определение путей конструктивного совершенствования своей деятельности осуществляется с помощью педагогической рефлексии. Познавательная рефлексия – это необходимое условие того, что субъектом учебно-познавательной деятельности были студент и преподаватель одновременно. Пе-

дагог, способный встать на позиции обучающихся, и студент, способный посмотреть на себя глазами преподавателя. Участники рефлексивного обучения приобретают новый опыт обучения, анализа получаемой информации. У них развиваются такие личностные качества, как практичность, критичность и аналитичность ума, способность к самооценке и самоанализу своей собственной деятельности.

Библиографический список

1. **Варкин С. Г.** Педагогическая рефлексия: какой ей быть? // Учительская газета. – 1994. – 16 окт.
2. **Ковришклина Н. С.** Развитие у будущих педагогов умения решать проблемные ситуации. – Пермь: Перемена, 1992. – 56 с.
3. **Найн А. А.** Рефлексия профессиональной деятельности педагога физической культуры: учебное пособие. – Челябинск: ЧелГНОЦ УрО РАО, 2000. – 88 с.
4. **Тимохин О. А.** Оптимизация познавательной деятельности обучающихся // Специалист. – 1996. – № 3. – С. 14–17.
5. **Горячкина Е. В.** Тренинг как одна из форм обучения учителя общения // Начальная школа. – 1997. – № 3. – С. 67–70.
6. **Максимова Г. П.** Коммуникативная культура преподавателя и ее развитие в профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – Ростов-н/Д., 2000. – 179 с.
7. **Рыданова И. И.** Основы педагогики общения. – Минск: Беларуская наука, 1998. – 319 с.
8. **Соколова В. В.** Культура речи и культура общения. – М.: Просвещение, 1995. – 191 с.
9. **Юзеева Т. Ю.** Формирование коммуникативной культуры будущего специалиста физического воспитания в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2004. – 179 с.
10. **Митинина Т. В.** Развитие коммуникативной компетентности руководителей муниципальных методических служб // Инновации в образовании. – 2009. – № 3. – С. 21–24.
11. **Ивашина М. В.** Рефлексия как основа развития профкомпетентности специалистов профессионально-педагогического колледжа // Образование и наука. – 2005. – № 4. – С. 91–93.
12. **Шевчук М. Т.** Формирование компетентности у студентов гуманитарного цикла (на основе иностранного языка) // Образование, культура, наука. – 2006. – № 1. – С. 20–24.
13. **Фролов А. А., Фролова Ю. Н.** Модель формирования научно-познавательной компетентности обучающихся // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 9. – С. 51–64.

Анисимова Вера Александровна

Доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогики Уральского государственного университета физической культуры», dissovet-2006@rambler.ru, Челябинск

Карпова Ольга Леонидовна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры связей с общественностью и гуманитарных дисциплин Уральского социально-экономического института (филиал) ОУП ВПО Академии труда и социальных отношений, olga@cheldiplom.ru, Челябинск

РАЗВИТИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ

Развитие научно-исследовательской работы студентов рассматривается как важный этап профессионального становления специалиста, востребованного в современном образовательном социуме. Анализируются формы, методы и принципы организации научной работы студентов. Приведено содержание понятийной цепочки опытно-экспериментальной работы по проблеме формирования исследовательских умений. Показана эффективность развития творческой активности студентов физкультурного вуза.

Ключевые слова: развитие, научно-исследовательская работа студентов, творческая активность

Anisimova Vera Alexandrovna

Doctor of pedagogical sciences, the senior lecturer of department of pedagogy of the Ural state university of physical culture, dissovet-2006@rambler.ru, Chelyabinsk

Karpova Olga Leonidovna

Doctor of pedagogical sciences, the professor of chair of public relations and humanitarian disciplines of the Ural social and economic institute (branch) of Academy of work and social relations, olga@cheldiplom.ru, Chelyabinsk

DEVELOPMENT RESEARCH WORK OF STUDENTS AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ACTIVITY

Development of research students is considered an important phase of professional development expert, in demand in today's educational society. Examines the forms, methods and principles of the scientific work of students. Is the contents of the conceptual chain of experimental work on the problem of the formation of research skills. The efficiency of the development of creative activity of students of high school athletic.

Keywords: development, scientifically-research work of students, creative activity.

Современное развитие высшего профессионального образования предусматривает последовательный процесс развития личности, направленный на формирование системы научно-практических знаний и умений, ценностных ориентации, которые могли бы позволить студенту активно функционировать в качестве полноправного члена общества, гражданина своей страны. Именно поэтому, основными задачами современного образования являются развитие творческих способностей студентов, подготовка их к

различным формам деятельности, выработка адекватного отношения к окружающему миру, к самостоятельной жизни. Важно суметь задать способность ориентироваться в социуме, а главное – реализовать свой творческий потенциал, стать создателем своей судьбы, нужным обществу и окружающим людям. Возрастающее значение в формировании творческих качеств специалиста приобретает научно-исследовательская работа студентов, которая сегодня становится неотъемлемой и все более важной частью их

познавательной деятельности.

Участие студентов в научной работе под руководством опытных наставников позволяет развивать творческое мышление, воспитывать потребность и умение применять теоретические знания в практической деятельности, способствует формированию сознания личной сопричастности к общественно значимым делам, сознательного отношения к труду, активной жизненной позиции. Общение ученого со студентами в процессе совместной научно-исследовательской работы не только способствует индивидуализации обучения, но и обеспечивает творческое сотрудничество учителя и ученика, влияние личности ученого-педагога на формирование личности будущего специалиста физической культуры.

В Концепции федеральной целевой программы «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2006–2015 годы [3] отмечается, что решающее значение в подготовке творчески активной личности имеет всесторонняя реализация принципа единства преподавателя и научной работы, ученого и научно-исследовательских процессов. Эта связь начинается с такой постановки и организации учебного процесса, которая ориентирована на формирование научного склада мышления студентов.

Отмеченное позволяет сформулировать ряд явно выраженных противоречий, между:

- действительным состоянием научно-исследовательской работы студентов вуза и общественными потребностями в специалистах новой формации, владеющими навыками научного творчества;

- необходимостью координации научного творчества студентов с общим направлением НИР кафедр и действительным состоянием организации научно-исследовательской работы; (отсутствием на многих кафедрах единого перспективного и текущего планов научно-исследовательской работы преподавателей и студентов);

- необходимостью развития творческого, поискового мышления студентов и сложившимися догматическими стилем и методами обучения, рассчитанными на передачу и усвоение готовых знаний, однозначных точек зрения.

Под воздействием потребности общества в активных специалистах, способных к творческой деятельности, в высшей физ-

культурной школе постепенно формируется понимание необходимости единства учебно-научного процесса, т. е. интеграции учебного процесса и научно-исследовательской работы.

Из отмеченного органично вытекает проблема исследования: каковы условия и средства развития творческой активности будущих специалистов физической культуры.

Многие ученые отмечают приоритетную роль научно-исследовательской работы студентов в подготовке специалистов на рынке труда [2; 6; 7; 9; 10].

Во-первых, Н. В. Сычкова отмечает, темп генерации знаний стал столь высоким, что выпускник вуза только тогда может быть в курсе современных научных концепций, когда он непосредственно участвует в их разработке. Принцип сочетания научной работы с обучением становится действенным фактором формирования специалиста [8, с. 42].

Во-вторых, участие студентов в научной работе, введение исследовательских элементов в различные формы учебных занятий является эффективным средством преодоления известного противоречия между массовым характером подготовки в вузе и потребностями развития у каждого обучаемого самостоятельности и инициативы, индивидуального профессионального почерка и творческих способностей.

В-третьих, научно-исследовательскую работу студентов следует рассматривать как один из путей разрешения противоречия между темпами развития науки, техники, культуры и темпами развития самой высшей физкультурной школы [4, с. 7].

В-четвертых, есть еще один важный момент всемерного развития и поощрения научно-исследовательской деятельности студенчества – это их развитие творческих способностей, без чего невозможно формирование активной личности специалиста.

По нашему мнению решающее значение имеет всесторонняя реализация принципа единства преподавания и научной работы, учебного и научно-исследовательского процессов. Эта связь начинается с такой постановки и организации учебного процесса, которые ориентированы на формирование научного склада мышления. Большими возможностями в этом отношении располагают как традиционные, так и нетрадиционные

методы и формы обучения. В частности, нуждается в переосмыслении и перестройке такая традиционная форма, как лекция. Следует значительно усилить направленность лекции на выработку у студентов научного стиля мышления и деятельности, побуждение интереса к научному творчеству. Постановка проблем, сопоставление различных точек зрения или научных концепций, использование данных других наук, ориентация на изучение литературы, самостоятельный поиск ответов на те вопросы, на которые они еще не найдены – все эти компоненты лекции стимулируют у студентов потребность в овладении современной научной методологией.

В современном обществе возникло и успешно применяется немало нетрадиционных форм и методов вовлечения студентов в науку и их воспитания наукой. Эти формы и методы усиливают творческий характер учебного процесса. Среди них хорошо зарекомендовали себя различного рода научно-творческие объединения студентов, проблемные семинары по научно-исследовательской работе студентов. Широко проводятся конкурсы научной работы студентов по педагогическим наукам, олимпиады, конференции, круглые столы. Повысился научный уровень курсовых и выпускных квалификационных работ, возрастает интерес к студенческим научным конференциям [1; 2].

Опыт руководства написанием выпускных квалификационных работ особенно важен, поскольку они являются традиционной формой научно-исследовательской деятельности. Все чаще темы выпускных квалификационных работ связаны с будущей профессиональной деятельностью и выполняются с использованием новых технологий.

Студенческие конференции способствуют общению научной студенческой молодежи, и акцентируют ее внимание на важнейших направлениях науки, обращают внимание на взаимодействие этих направлений, рост международных связей и связи науки с производством, с практическим решением социально-экономических задач, как на региональном, так и на глобальном уровнях.

Перестройка высшего физкультурного образования предусматривает создание необходимых материальных, организационных, методических условий для качественного

улучшения научного творчества студентов, повышения его роли в воспитании творческого специалиста. В этой связи необходимо:

- совершенствовать организационные формы научной работы как средства развития творческой активности будущих специалистов;

- создать такое общественное мнение, которое способствует утверждению в студенческой среде понимания того, что недооценка научно-исследовательского труда и необходимости формирования соответствующих навыков способна обернуться нежеланием искать и применять новые методы обучения;

- к результатам научно-исследовательской работы студентов надо подходить с позиций высоких теоретико-методологических требований науки [6, с. 27].

В нашей опытно-экспериментальной работе использована следующая понятийная цепочка: факт→проблема→исходные концептуальные положения→идея→замысел→гипотеза→желаемый результат. Ее содержание мы представили в виде таблицы 1.

Опытно-экспериментальная работа по формированию исследовательских умений у студентов вуза физической культуры строилась в соответствии с определенным набором принципов, соблюдение которых делает ее достаточно эффективной и обеспечивает возможности для решения поставленных нами задач. Среди этих принципов мы выделяем принципы: соответствия, преемственности, комплексности и успешности деятельности достижения.

Обобщенные результаты состояния сформированности творческой активности студентов представлены в таблице 2–3. Сопоставляя результаты, представленные в таблице 2–3, можно отметить изменения, происшедшие в уровнях творческой активности студентов. Причем, изменения более значительны в экспериментальной группе, чем в контрольной. Так, на 46,7% уменьшилось количество студентов экспериментальной группы, имеющих низкий уровень творческой активности студентов, против 19,1% в контрольной группе.

На 17,8% увеличилось количество студентов экспериментальной группы, имеющих средний уровень творческой активности, против 12,7% в контрольной группе. Высо-

**Содержание понятийной цепочки опытно-экспериментальной работы
по проблеме формирования исследовательских умений**

Понятийная цепочка опытно-экспериментальной работы	Опытно-экспериментальная работа по формированию исследовательских умений студентов
Исходный факт	Студенты университета слабо владеют умениями исследовательской деятельности при объективной необходимости выполнения дипломного проекта, недостаточный уровень качества выпускных квалификационных работ
Ведущее концептуальное положение	Вера в потенциальные исследовательские возможности каждого студента университета физической культуры
Понятийная цепочка опытно-экспериментальной работы	Опытно-экспериментальная работа по формированию исследовательских умений студентов
Идея, замысел, ход	Реализовать в дидактической подготовке студентов университета физической культуры принцип единства учебно-воспитательной и научно-исследовательской деятельности, обеспечить на основе моделирования научных исследований в процессе обучения прочное овладение базовыми знаниями и исследовательскими умениями
Желаемый (искомый) результат	Прочное усвоение базовых предметных знаний, формирование исследовательских умений студентов вуза физической культуры высокого уровня развития, высокое качество исполнения выпускной квалификационной работы

Таблица 2

**Состояние сформированности творческой активности студентов
на начало и конец педагогического эксперимента**

Группа	Этап	Уровни						Ср.	К _{эфф.}	$\chi^2_{\text{наб.}}$
		Низкий		Средний		Высокий				
ЭГ	Начало	30	66,7	13	28,9	2	4,4	1,378	0,952	0,316
	Конец	9	20,0	21	46,7	15	33,3	2,133	1,253	7,999
КГ	Начало	29	61,7	15	31,9	3	6,4	1,447	—	—
	Конец	20	42,6	21	44,6	6	12,8	1,702	—	—

Начало для $df = 1$ и $\alpha = 0,05$ $\chi^2_{\text{крит.}} = 3,841$ Конец для $df = 2$ и $\alpha = 0,05$ $\chi^2_{\text{крит.}} = 5,991$

Таблица 3

Динамика становления творческой активности обучающихся

Группа	Показатели абсолютного прироста (G)				
	G по уровням (в %)			G по Ср	G по Р
	Низкий	Средний	Высокий		
ЭГ	– 46,7	+17,8	+28,9	+0,755	+0,301
КГ	– 19,1	+12,7	+6,4	+0,255	—

кий уровень сформированности творческой активности в экспериментальной группе по сравнению с контрольной больше: он выше почти в пять раз.

Результаты проведения педагогического эксперимента подтвердили влияние модернизации физкультурного образования на процесс формирования творческой активности студентов физкультурного вуза.

Таким образом, научно-исследователь-

ская работа по своей структуре и задачам предоставляет студентам наиболее благоприятные условия для развития интуиции, воображения; способствует формированию положительной «Я-концепции»; помогает «запустить» механизм самообразования, самореализации; создает высокую мотивацию познавательной деятельности; формирует черты творческой личности, полученные знания и умения помогают сориентиро-

ваться в дальнейшей жизни и несомненно повлияют на выбор профессии. Психологи утверждают, что научно-исследовательская работа повышает стрессоустойчивость, способствует эмоциональному благополучию, улучшает коммуникативные навыки, раскрывает творческие способности, формирует чувство ответственности и самостоятельности. Следовательно, развитие научно-исследовательской деятельности способствует формированию творческой активности студентов вуза физической культуры.

Библиографический список

1. **Анисимова В. А.** Факторы становления концептуальных представлений исследовательской деятельности студентов вуза физической культуры // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 8. – С. 100–108.
2. **Карпова О. Л.** Педагогическая концепция содействия развитию самообразовательной деятельности студентов вуза: монография. – Челябинск: Изд-во ЧелГНОЦ УрО РАО, 2009. – 312 с.
3. Концепция федеральной целевой программы «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2006–2015 годы. – М.: Росспорт. – 18 с.
4. **Корневский С. А.** Вузовская наука и НИР студентов в контексте системы парадигмы высшего физкультурного образования // Теория и практика физ. культуры. – 2005. – № 7. – С. 8–10.
5. **Круглова Л. Ю.** Творческая игра: создаем новое и интересное: уч.-метод. пособ. – М.: Изд-во Полицентр, 2002. – 110 с.
6. **Найн А. Я., Назарова О. Л., Кондрух В. И.** Развитие профессионально значимых качеств будущих специалистов физической культуры: учебное пособие. – Челябинск: ЧелГНОЦ УрО РАО, 2006. – 151 с.
7. Развитие творческой активности студентов опыт, проблемы, перспективы / А. П. Дьяков, Г. В. Горченко / под ред. В. С. Рахманина. – Воронеж: изд-во ВГУ, 2006. – 260 с.
8. **Сычкова Н. В.** Исследовательская подготовка студентов университета: монография. – Магнитогорск: МаГУ, 2002. – 243 с.
9. **Ушацев В. П.** Обучение основам творческой деятельности. – Магнитогорск: МГПИ, 2002. – 56 с.
10. **Якиманская И. С.** Развивающее обучение. – М.: Педагогика, 1979. – 144 с.

Камалетдинов Владимир Гильмухаметович

Доктор педагогических наук, профессор кафедры управления физической культурой Уральского государственного университета физической культуры, uralguflk.ac.ru@yandex.ru, Челябинск

Попова Александра Федоровна

Заведующая кафедрой экономики Уральского государственного университета физической культуры, доктор педагогических наук, профессор, shura1953@yandex.ru, Челябинск

Мусакаев Мидхат Биктимирович

Кандидат педагогических наук, профессор, директор Стерлитамакского техникума физической культуры fiz_tech@mail.ru, Стерлитамак

МОДЕЛИРОВАНИЕ В СИСТЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ ФИЗКУЛЬТУРНО–СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ

В представленной статье на основе анализа теоретических и официальных источников акцентируется внимание читателей на совершенствовании физкультурно–оздоровительной и спортивной работы среди населения как важного феномена социально–экономического развития общества. В качестве путей разрешения проблемы вовлечения населения в занятия физической культурой и спортом авторы рассматривают один из научных методов познания– моделирование, считая, что практико–ориентированное оперирование элементами модели управления физкультурно–спортивной деятельностью позволит решить задачи по оздоровлению населения Российской Федерации и продлить его физическое долголетие.

Ключевые слова: моделирование, управление, деятельность, физкультурно–спортивная деятельность, социально– экономические процессы.

Kamaletdinov Vladimir Gilmukhametovich

Doctor of pedagogical sciences, professor of the management chair of the Ural state university of physical culture, uralguflk. ac.ru@ yandex.ru, Chelyabinsk

Popova Alexandra Fyodorovna

Chief of economics department, doctor of pedagogical sciences, professor, of the Ural state university of physical culture, shura1953@yandex.ru, Chelyabinsk

Musakaev Midkhat Biktimirovich

Candidate of pedagogical sciences, professor, headmaster of Sterlitamak college of physical culture, fiz_tech@mail.ru, Sterlitamak

MODELLING WITHIN THE SYSTEM OF PHYSICAL CULTURE AND SPORT MANAGEMENT

The authors of the article draw attention to health–improving and sport work within the population, based on the analysis of theoretical and official sources of information, as an important phenomenon of a society social–economic development. One of scientific methods of learning – modelling as one of the ways of solving the problem of population involvement into regular physical culture lessons is viewed in the article. The authors suppose that practice–oriented usage of the elements of the management model of health–improving and sport work will help to solve the tasks of population health improving and its physical longevity prolongation.

Keywords: modelling, management, activity, physical culture and sport, social–economic processes.

Ретроспективный анализ свидетельствует о том, что способ существования в сфере органической природы, включая человеческое

общество, сопряжено с активностью, причем специфическим проявлением активности в социальной сфере выступает деятельность.

В теоретических источниках деятельность человека рассматривается как форма активного отношения к окружающему миру, предполагающая противопоставление субъекта и объекта деятельности, в результате которой мы можем получить новый продукт и это свидетельствует о том, что деятельность является движущей силой, в нашем случае, общественного развития.

Современное научное познание свидетельствует о том, что не только деятельность в сфере искусства или нравственности, но и в технике (инструментальная деятельность) получает свой смысл в зависимости от нравственной ориентированности личности, от ее влияния на человеческое существование. С другой стороны, зависимость деятельности от других социальных факторов выражается в том, что в разных типах культуры она занимает существенно различные места, выступая то в роли носителя высшего смысла человеческого бытия, то на правах необходимого, но отнюдь не почитаемого условия жизни. По своему направлению деятельность может классифицироваться как духовная, материальная, производственная, трудовая, учебная и т. д.

Объектом же нашего внимания является физкультурно–спортивная деятельность, которая по своему социально–экономическому значению для общества необходима, а по содержанию полифункциональна и в свою очередь, может быть разделена на более частные виды деятельности. В отечественных научных работах физкультурно–спортивная деятельность рассматривается как особая активность людей, направленная на преобразование самого себя, физической, психической, а в целом и социальной сущности человека, а также влияющая на изменение природы и общества [4, с. 8].

Общая социально–педагогическая проблема физкультурно–спортивной деятельности связана с эффективностью реализации социально–экономических и социально–педагогических функций физической культуры и обусловлена взаимосвязью с другими явлениями общественной жизни, сочетанием физического воспитания с остальными аспектами и видами воспитания, в том числе и трудовым. Социально–педагогические воздействия физической культуры осуществляются непосредственно в процессе

физкультурно–спортивной деятельности, в ходе занятий физическими упражнениями в процессе учебных, тренировочных занятий и спортивных соревнований, когда человек развивает, обогащает свой теоретический и практический опыт в двигательной деятельности.

Физкультурно–спортивная деятельность в стране неразрывно связана не только с вопросами воспитания молодежи, подготовки ее к труду и защите демократических завоеваний, но и с вопросами повышения производительности труда трудоспособного населения, сохранения его долголетия за счет правильного использования средств физической культуры, организации профилактических мероприятий с использованием естественных сил природы.

Как отрасль социально–экономического развития страны физкультурно–спортивная деятельность, в которую вовлечено более 16 % населения, представлена:

- кадровым потенциалом в количестве 390000 специалистов (учителя физической культуры, тренеры по 104 видам спорта, организаторы физкультурно–оздоровительных групп и руководители физкультурно–спортивных организаций);

- финансовыми вложениями, источниками которых являются государство, субъекты Российской Федерации, муниципальные образования и частные лица;

- наличием материальной базы для занятий физкультурно–спортивной деятельностью, в числе которой: 450 дворцов спорта, более 2500 стадионов, 67000 спортивных залов, 32534 лыжных баз, 3535 плавательных бассейнов;

- учреждениями дополнительного образования физкультурно–спортивной и оздоровительной направленности, в которых занимаются более четырех миллионов детей и подростков.

Общее количество спортивных сооружений в Российской Федерации составляет около 250000 единиц, а их пропускная способность позволяет одновременно охватить до 16 % населения страны и при координированной планомерной организации их работы физкультурно–спортивные организации страны могли бы успешно выполнить поставленные государством перед ними задачи по вовлечению населения в регулярные

занятия физической культурой и спортом с целью укрепления здоровья и повышения работоспособности. Но вопрос заключается в том, что в условиях рыночных отношений спортивные сооружения относятся к разным формам собственности: федеральной, субъектам федераций, муниципальной и частной, а некоторые физкультурно-спортивные организации имеют любительский статус и не имеют льготного права пользоваться имеющимися на прилегающей территории спортивными сооружениями. Данная ситуация актуализирует вопрос решения задач изложенных в Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года по вовлечению населения в регулярные занятия физкультурно-спортивной деятельностью. Решение данной проблемы нам видится в создании модели управления физкультурно-спортивной деятельностью на уровне муниципальных образований на основе взаимодействия их субъектов.

Анализ теоретических источников свидетельствует о том, что в настоящее время нет такой области знаний, которая бы при проведении исследования не использовала методы моделирования. Отмечено, что и педагогика рассматривает моделирование как быстро прогрессирующий теоретический познавательный метод на основе пересмотра прежних методологических принципов воспитания молодежи, формирования их ценностных жизненных ориентаций и подготовки спортсменов высокого класса.

Ученые разных направлений вносят свое видение в понятие «моделирование» и поэтому по мере накопления теоретических знаний рассмотрено довольно большое количество его определений [1].

Педагогика рассматривает моделирование как «один из методов познания и преобразования мира, получивший особо широкое распространение с развитием науки, обусловившим создание новых типов моделей, раскрывающих новые функции самого метода». Несколько иначе трактует это понятие Е. В. Федотова, которая рассматривает моделирование как «процесс исследования объекта познания на его моделях, который включает построение моделей, их исследование, анализ полученных результатов и их перенос на подлинный объект изучения»[9].

Теоретическая основа, по нашему мнению, предполагает возможность построения перспективы развития того или иного явления общественного развития, совершенствования функций предприятия, организации, учреждения.

Автор отечественной методики подготовки спортсменов высокого класса Н. Г. Озолин определяет моделирование как «важный фактор организации и планирования подготовки спортсмена, дающий возможность прогнозировать желаемый результат достижения, правильно ставить задачи, использовать эффективные средства тренировки и наглядно видеть путь к цели» [8, с. 381].

Несколько иначе подходит к этому понятию Л. П. Матвеев, считая, что моделирование нужно рассматривать как средство системного подхода. Необходимо отметить, что в теории физкультурно-спортивной деятельности среди общенаучных форм и методов данный подход получил более широкое применение, так как именно он создает более благоприятные возможности для всестороннего исследования систем, отличающихся высокой динамичностью, сложностью, многофакторностью [7].

Гносеологическая сущность моделирования широко раскрыта в отечественной научной литературе и представляет собой методологическую основу интерпретации и анализа эмпирических данных раскрытых в модели. Широкое использование данного метода в педагогических исследованиях объясняется многообразием гносеологических функций, в числе которых описательная, объяснительная и предсказательная. В основе этого метода лежит единство законов природы и исторически сложившаяся познавательная способность абстрагировать сходное в различных объектах, а так же устанавливать их соответствие, что и позволяет исследовать объекты косвенным путем через изучение других объектов, аналогичным им в некотором строго определенном отношении.

В нашем исследовании моделирование рассматривается не только в целях теоретического и общеметодологического обоснования научных изысканий в сфере физкультурно-спортивной деятельности, но и в целях практико-ориентированного оперирования на муниципальном уровне эле-

ментами структуры управления физкультурно–спортивной деятельностью, которая представляет социально важную отрасль общественного развития.

Необходимо отметить, что образовательная система в сфере физкультурно–спортивной деятельности как объект общего социального развития является наиболее сложной системой и для того, чтобы управлять столь сложной открытой системой, прежде всего необходимо знание его самоорганизации. Моделирование же, в свою очередь, предполагает предварительное глубокое и разностороннее исследование моделируемого объекта – физкультурно–спортивной деятельности с учетом содержания и ее социально–экономических функций.

Рассматриваемое нами понятие используется как в широком общем познавательном смысле, так и в узком, специальном. В научных исследованиях различают исследовательское моделирование (как один из исследовательских подходов), проектировочное исследование (как способ проектирования объектов, процессов) и практико–технологическое проектирование (как способ системного упорядочения созидательной деятельности в ее практическом воплощении), которое в нашем случае рассматривается в качестве предмета исследования.

Проблематика исследовательского моделирования была широко представлена отечественными учеными А. А. Зиновьевым, Н. И. Ревзиным, П. П. Масловым, В. А. Штофом и др. в гносеологическом и методологическом аспектах еще в середине XX–го века [3; 6]. В. М. Глушков выявил две важные методологические особенности моделирования объектов и явлений природы в современных естественных науках:

- первая состоит в информационном характере создаваемых моделей;
- вторая – в их динамичности [2].

Динамический характер современных естественно – научных моделей означает, что моделируется не только материальная структура объекта, сколько его поведение и функции в той или иной области явлений природы. В этот же период разрабатывался, на наш взгляд, наиболее важный аспект моделирования, теория подобия, ставшая его концептуальной основой [1].

В научной отечественной литературе выделяют три этапа в истории изучения и использования метода моделирования:

первый этап – мысленные модели практически не отличаются от представлений об изучаемом объекте, материальные модели представляют собой преимущественно макеты или миниатюрные копии изучаемых предметов;

второй этап – отличается тем, что с половины XX–го века все модельные характеристики создаются по определенным правилам, что позволяет делать конкретные качественные и количественные выводы о свойствах, параметрах и других характеристиках и закономерностях поведения исследуемого объекта. в результате чего модель становится предметом специального теоретико–познавательного исследования;

третий этап связан с развитием кибернетики, в результате чего возникают предпосылки позволяющие осмыслить моделирование как общенаучный метод познания, и начинается практическая разработка решения проблем его применения в социально–гуманитарном и, в частности, педагогическом процессе.

Анализ теоретических источников позволил нам выявить алгоритм процесса моделирования в системе управления физкультурно–спортивной деятельностью, отвечающих потребностям рыночных отношений, который предусматривает:

- изучение вопросов, для решения которых будет использоваться модель, пути использования и возможные ограничения;
- степень детализации моделей, количество ее параметров в сфере физкультурно–спортивной деятельности, и характер связи между отдельными параметрами, а также виды управляющих воздействий на систему;
- определение продолжительности времени моделирования, которое должно быть достаточным для проявления характерных признаков изучаемого явления.

В научных источниках нами не обнаружено строгих правил построения модели, поэтому мы рассматривали процесс моделирования в системе управления физкультурно–спортивной деятельности с позиции:

- постановки цели и задач исследования;
- разработки модели;

– промежуточного контроля ее адекватности сформулированным задачам исследования;
– итогового контроля и интерпретации полученных результатов о моделируемом объекте.

Анализ теоретических источников свидетельствует, что моделирование должно включать некоторые способы отображения действительности изучаемых объективных закономерностей и особенностью всех этих способностей является то, что при моделировании для изучения исследуемого объекта применяется искусственный или естественный «объект» (модель), имеющий некое объективное соответствие с изучаемым объектом (оригиналом). Учитывая, что модель являясь промежуточным звеном между субъектом (исследователем) и предметом исследования, то она должна иметь и сходства с реальным объектом исследования, а наличие такой общности отношений между моделью и оригиналом позволяет исследователю путем изучения самой модели получить новые данные о предмете исследования.

Результаты анализа теоретических источников и официальных документов привел нас к выводу о том, что моделирование, как метод познания физкультурно–спортивной деятельности, в основном используется лишь в одном из ее социально важных направлений – в подготовке спортсменов высокого класса без учета территориальной структуры управления этим процессом и организационно–педагогических условий, что на наш взгляд, не в полной мере отражает социально–экономические функции физкультурно–спортивной деятельности в демократическом государстве. Проблема же заключается в создании единой территориальной модели структуры линейного управления физкультурно–спортивной деятельностью согласно ее функциональной направленности, отвечающей потребностям государства в воспитании молодежи, сохранении высокой работоспособности трудовых ресурсов и удовлетворении населения в двигательной деятельности с целью сохранения своего здоровья.

Библиографический список

1. **Веников В. А.** Некоторые методологические вопросы моделирования // Вопросы философии. – 1964. – № 11. – С. 73–84.

2. **Гнатышина Е. А.** Моделирование подготовки педагога профессионального обучения // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 21–30.

3. **Зиновьев А. А., Ревзин Н. И.** Логическая модель как средство научного исследования // Вопросы философии. – 1996. – № 1. – С. 82–90.

4. **Камалетдинов В. Г.** Педагогические аспекты развития культуры управления физкультурно–спортивной деятельностью: монография. – М.: Советский спорт, 2002. – С. 8.

5. **Мусакаев М. Б., Камалетдинов В. Г.** Системный подход в управлении физкультурно–спортивной деятельностью // Теория и практика физической культуры. – 2011. – № 11. – С. 19–23.

6. **Маслов П. П.** Моделирование в социологических исследованиях // Вопросы философии. – 1962. – № 3. – С. 62–78.

7. **Матвеев Л. П.** Модельно–целевой подход к построению спортивной подготовки // Теория и практика физической культуры. – 2000. – № 2. – С. 28–37.

8. **Озолин Н. Г.** Настольная книга победителя. – М.: Изд-во Астрель: Изд-во АСТ, 2002. – 486 с.

9. **Федотова Е. В.** Основы управления многолетней подготовкой юных спортсменов в командных игровых видах спорта. – М.: Компания Спутник+, 2001. – 245 с.

Кузьмин Андрей Михайлович

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии Уральского государственного университета физической культуры, romanova-natasha@yandex.ru, Челябинск

Коровин Сергей Семенович

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и практики физического воспитания Оренбургского государственного педагогического университета, romanova-natasha@yandex.ru, Оренбург

Еганов Александр Васильевич

Доктор педагогических наук, Академик РАН, профессор кафедры теории и методики борьбы, Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Уральский государственный университет физической культуры», eganov@bk.ru, Челябинск

СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье рассматривается проблема становления профессиональной культуры будущего педагога физической культуры в образовательном процессе вуза, обосновывается ее актуальность; выделены основные подходы к решению проблемы. Обозначена структура профессиональной позиции, рассмотрены приоритетные направления работы со студентами на занятиях.

Ключевые слова: профессиональная позиция, педагог физической культуры, субъект, моделирование, диагностические приемы.

Kuzmin Andrey Michailovich

Doctor of pedagogical sciences, professor, the head of the chair of psychology of Ural state university of physical culture, romanova-natasha@yandex.ru, Chelyabinsk

Korovin Sergey Semenovich

Doctor of pedagogical sciences, professor, the head of the chair of the theory and the practice of physical education of Orenburg state pedagogical university, romanova-natasha@yandex.ru, Orenburg

Eganov Alexander Vasylyevich

Doctor of pedagogical science academician of RAE, professor of theory and methods of martial art, FGBOU VPO «Ural state academy of physical culture», eganov@bk.ru, Chelyabinsk

THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL POSITION OF FUTURE TEACHER IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE UNIVERSITY OF PHYSICAL CULTURE

In this article considered the problem of the formation of professional position of future teacher of physical culture in the educational process of the university, reasoned the actuality of it; highlighted the main approaches to the solution of it. Designated the structure of the professional position, considered the priority direction of work with students in the studies.

Keywords: the professional position, the teacher of physical culture, subject, the modeling, diagnostic methods.

Одной из актуальных задач, стоящих перед системой высшего профессионального образования, является воспитание профессиональной позиции студентов. Это

значит, что наряду с приобретением профессиональных знаний, умений и навыков, ключевых компетенций, за годы обучения в вузе студенты должны «обрести себя», опре-

делиться с системой ценностей, научиться самостоятельно ориентироваться в бесконечном потоке информации, независимо и критически мыслить, формировать и отстаивать собственную точку зрения, овладеть творческими способами решения научных и жизненных проблем, познать радость самореализации в деятельности, открыть рефлексивный мир собственного «Я», и при этом – уметь уважать точку зрения других, участвовать в совместном поиске вариантов решения профессионально-педагогических проблем.

На сегодняшний день в теории и практике высшей школы сложилась противоречивая ситуация. Несмотря на то, что исследователями разработаны исходные методологические основания, накоплен значительный теоретико-экспериментальный материал, позволяющий определить направления психолого-педагогической работы по актуализации субъектных сил студенческой молодежи, традиционная образовательная система вуза недостаточно эффективно использует научный потенциал при решении проблемы воспитания профессиональной позиции будущих педагогов.

Это выражается в том, что студенты по-прежнему остаются ориентированы на фиксацию и воспроизведение информации, у них слабо развиты навыки самостоятельной работы с источниками информации, самостоятельного поиска вариантов решения проблем, критического мышления.

Раскрывая сущность позиции педагога, исследователи констатируют, что именно она является источником активности. Следовательно, отражает и субъективные свойства специалиста образования, тем самым опосредовано воспитывая эти качества у будущих педагогов [1; 2; 3; 4; 6].

Анализ литературы показал, что в психолого-педагогических исследованиях качество субъекта преимущественно обуславливается его позицией, которая выступает как интеграция его доминирующих избирательных отношений в каком-либо существенном для него вопросе.

Система отношений студента как составляющая его профессиональной позиции может возникать как под воздействием внешних (средовых) факторов так и в процессе профессионального воспитания в вузе, кото-

рое следует рассматривать как приобщение индивида к системе жизненных и профессиональных ценностей. Формируемые отношения определяют направленность профессиональной позиции студента.

Проведенный анализ заявленной проблемы позволил выделить приоритетные подходы к ее решению. Ведущим подходом мы считаем аксиологический, который означает:

- в философском аспекте – трактовку проблемы с точки зрения воспитания ценностного отношения субъекта к профессиональной деятельности, профессиональному образованию, которое возникает и функционирует в вузовском образовательном пространстве;

- в социологическом аспекте – подход к проблеме с точки зрения освоения студентами социальных норм и образцов профессионального поведения;

- в психолого-педагогическом аспекте – интерпретацию проблемы с точки зрения становления у студентов системы ценностей самоактуализирующейся личности будущего педагога физической культуры, в основе которой – ценностное отношение к образованию, проблемам сохранения и укрепления здоровья, креативность, внутренняя гармония, рефлексивные способности, направленность на конструктивное педагогическое общение и т. д.

Помимо аксиологического, основу исследования проблемы становления профессиональной позиции будущего педагога в образовательном процессе вуза физической культуры составляют системный, деятельностный и субъектный подходы. Согласно деятельностному подходу, становление позиции личности осуществляется сначала во внешней, а затем во внутренней деятельности, что обеспечивает ее «присвоенность» и устойчивость. Субъектный подход акцентирует роль творческого носителя активности, осуществляющего изменения в себе самом как в субъекте. Применение системного подхода позволяет упорядочить содержательные и процессуальные характеристики развивающей деятельности с системными характеристиками исследуемого феномена, дает возможность осуществления системных педагогических воздействий.

Итак, становление профессиональной позиции обучающихся – приоритетная со-

циально-педагогическая проблема. Ее решение затрагивает насущные вопросы социума и образования, поскольку в современных условиях востребован человек, способный адекватно оценивать происходящие в обществе и образовательных системах события, выражать свое отношение с позиции присвоенных ценностей и интериоризованных норм, которые есть суть морального закона внутри каждого человека. Эта многоаспектная проблема со всей очевидностью отражает необходимость воспитания у будущих специалистов образа изменяющегося мира, образа мыслей и действий, дающих им возможность осознавать личностное «Я» в изменяющемся мире, свою уникальность, неповторимость, непохожесть, вырабатывать свой индивидуальный стиль деятельности. Иметь собственную педагогическую позицию – значит формировать собственное педагогическое кредо, совершать сознательный выбор тех жизненных и профессиональных целей, которые соответствуют не только их собственным желаниям, интересам и намерениям, но и намерениям тех людей, среди которых они живут, с кем общаются и работают, кого воспитывают.

Следует обратить внимание на то, что формирование позиции будущего педагога не сводится к развитию его сознательности, ответственности, позиции ценностей и норм культуры, морали, образовательной деятельности. Безусловно, все это необходимо. Но, полноценное воспитание и развитие профессиональной позиции, ее становления предполагает формирование способности будущего педагога к рефлексии, благодаря чему он выделяет себя и воспитанника в мире, в педагогической реальности. Благодаря рефлексии будущий специалист осуществляет выбор средств и способ достижения поставленной цели.

Исходя из ведущих характеристик профессиональной позиции педагога, представленных в проанализированных научных источниках, а также из практического опыта работы со студентами высших учебных заведений, мы выделяем структуру профессиональной позиции будущего педагога физической культуры, которая представляет совокупность взаимосвязанных между собой компонентов: мотивационно-ценностного, интеллектуального, креативно-деятельностного, эмоционально-рефлексивного.

Мотивационно-ценностный компонент включает направленность студента на определенную систему педагогических ценностей; наличие собственных убеждений, своего профессионального кредо; установку на постоянное саморазвитие и самосовершенствование в процессе профессиональной деятельности.

Интеллектуальный компонент подразумевает достаточную информированность о выбранной профессии; способность самостоятельно добывать и критически осмысливать необходимую информацию; эрудированность и компетентность.

Креативно-деятельностный компонент включает творческое мышление, инициативность, способность оптимально выстраивать педагогическое общение с субъектами образования.

Эмоционально-рефлексивный компонент характеризует позитивно окрашенную и эмоционально переживаемую систему профессиональных приоритетов (гуманизм, эмоциональная рефлексия, эмпатия и т. д.).

Обратимся и непосредственно к опыту по педагогическому содействию становлению профессиональной позиции будущих педагогов физической культуры. Работа проводилась со студентами Уральского государственного университета физической культуры и Оренбургского государственного педагогического университета (институт физической культуры и спорта). Основные результаты исследования отражены в кандидатской диссертации Г. Б. Холодовой [5], выполненной под руководством автора.

Работа со студентами проводилась в рамках дисциплин психолого-педагогического, физкультурно-спортивного циклов, а также в процессе реализации разработанного нами спецкурса «Профессиональная позиция педагога физической культуры», имеющего междисциплинарный характер.

Особенно эффективными зарекомендовали себя формы работы малых групп студентов, а также методы игрового моделирования. Остановимся на их содержании подробно.

Организация работы малых групп происходила в следующей логике:

1. Преподаватель с помощью старосты формирует необходимое число групп, численный состав которых не превышает семь

человек, но и не должен быть меньше пяти. Именной состав микрогруппы формируется с помощью старосты на основе двух критериев: приблизительное равенство по учебным возможностям; индивидуальный личностный выбор.

2. Каждая группа внутри себя определяет старшего, который берет ответственность за качественную подготовку группы к учебным занятиям, выполняя функции распределения учебных поручений, координации взаимодействия (в том числе и с преподавателем) на этапе подготовки микрогрупп к занятиям, контроля за выполнением порученных каждому члену микрогруппы заданий, организации разработки сценария проведения своей части занятия с группой, коррекции (при необходимости) воздействия на академическую группу.

3. Преподаватель дает инструкцию о работе микрогруппы в составе студенческой группы:

- в чем цель организации микрогруппы в составе группы;
- какими условиями определяется необходимость их формирования;
- как должна работать каждая микрогруппа до занятия и во время него;
- как будет оцениваться результативность работы микрогрупп и академической группы в целом.

4. Преподаватель формирует экспертную группу, дает характеристику ее функций, требований к ее работе и условий заменяемости. При этом формируются критерии оценочной деятельности экспертной группы.

5. Основными функциями экспертной группы являются: отслеживание качества работы микрогрупп, стимулирование их творчества, включение самоанализа по проделываемой работе; обеспечение условий сравнимости результатов микрогрупп и степени активности каждого ее члена; оценивание работы каждой микрогруппы.

6. Критериями оценки деятельности микрогрупп, соответственно, являются:

- научная адекватность и актуальность выбранных микрогруппой форм и методов обучающего воздействия на академическую группу (т. е. качество работы микрогруппы как «коллективного преподавателя»);
- оптимальность содержания, форм и методов работы микрогруппы; свобода вла-

дения материалом, «независимость» от конспекта или первоисточника, энергичность и своевременность управленческих действий относительно академической группы.

Исследование показало, что содержание работы в технологии малых групп обеспечивает освоение большого по объему материала, а также открытую демонстрацию результатов самостоятельной работы, обеспечиваемую рефлексией. Соответственно цели и плану занятия, каждому студенту предлагается для проработки определенный логически заверченный пласт учебного материала, который осваивается и выстраивается для предъявления всей группе. Ключевыми словами во взаимодействии микроколлектива, выступающего по вопросу плана занятия, являются слова: «Запишите, выделите, проанализируйте, сопоставьте, прокомментируйте, выскажете суждения, сформулируйте, решите». Именно эти глаголы и определяют процесс включения саморефлексивных механизмов. В ходе занятия в соответствии с его планом экспертная группа предоставляет слово каждому микроколлективу, а также регулирует время выступления каждого.

Преподаватель участвует на занятии в роли комментирующего специалиста. При необходимости он уточняет понятия, позиции, точки зрения, акцентирует внимание на наиболее важных моментах.

Очевидными достоинствами использования данной методики в воспитании субъектной профессиональной позиции, в частности, при проведении семинарских занятий, являются:

- значительное увеличение объема и качества изучаемой информации;
- открытое проявление творчества студентов;
- активность, самостоятельность, ответственность – как позиция личности будущего педагога;
- оптимальные условия формирования профессиональных ценностных умений, таких как отбор материала, его целесообразное планирование, структурирование, логизирование;
- необходимость работы с первоисточниками;
- наработка собственного дидактического материала, готового к использованию при

готовом отчете по изучаемому курсу и в профессиональной деятельности;

- обеспечение возможности систематического отслеживания индивидуального продвижения студентов;

- формирование профессиональных умений в различных ролевых позициях;

- развитие умений рефлексивного взаимодействия, механизмов рефлексии как компонента профессиональной позиции будущего педагога физической культуры.

Как показывает опыт работы со студентами, апробированная методика в малых группах характеризуется высокой эффективностью, обеспечивает формирование умений рефлексивной деятельности, позитивной мотивации к освоению профессиональных умений и способностей, позволяет развивать инструментарий образовательной деятельности и может быть воспроизведена преподавателями для изучения всех дисциплин учебного плана.

Обратимся и к анализу применения методов игрового моделирования в работе со студентами. Моделирование игровой среды в становлении профессиональной позиции будущего педагога физической культуры – это учебная по цели и содержанию, но, игровая по форме деятельность, способствующая рефлексивному продвижению студентов через постепенное включение их в имитирующую педагогическую деятельность и удовлетворение их профессиональных интересов.

Любая педагогическая игра ставит перед студентом педагогическую задачу в виде цели. Первоначально происходит этап ориентации студента в задаче и оценки с позиции личностного смысла. Если задача имеет личностный смысл, актуализируются: доминирующая мотивация, которая имеет непосредственное отношение к поставленной задаче; первоначальная ориентация, синтезирующая условия задачи и создающая своего рода модель данной задачи в совокупности причинно-следственных связей; память, дающая возможность сравнивать данную модель с теми моделями, которые она имеет в результате опыта.

Среди игровых приемов, развивающих рефлексивные способности студентов, мы использовали прием с названием «совет будущему педагогу физической культуры»,

который применялся в процессе аудиторных занятий, а также при прохождении педагогической практики. В случае затруднений, возникающих в налаживании отношений между студентом и преподавателем, студентами между собой, необходимы внимание и добрый совет. Мы старались сделать так, чтобы студент получил совет от своих сокурсников. Если это не получалось, прибегали к приему коллективной мыследеятельности. Если студент убеждался в эффективности данных ему советов, он начинал более внимательно и скрупулезно анализировать свои действия и поступки, постепенно вырабатывая субъектную позицию по тем или иным вопросам. Таким образом, в ходе педагогических игр происходит оценка собственных способностей, признание необходимости непрерывного, постоянного их развития как естественного роста, а также их оформление как залога успеха в будущей профессиональной деятельности.

В процессе работы со студентами широко использовались диагностические приемы. С их помощью будущие педагоги знакомились с технологиями диагностики уровня развития тех или иных качеств личности, процедурной диагностики, обработки и интерпретации фактов: у студентов создавалась установка на самовоспитание, саморазвитие определенных качеств, необходимых для профессионально-педагогической деятельности. Так, например, в начале занятий студентам задавался вопрос: «Умеете ли вы слушать?». Для них на первый взгляд казалось, что каждый умет это делать, и здесь не может быть проблемы. Далее мы предлагали студентам проверить, в какой степени каждый из них обладает данным умением. Для этого оговаривались основной замысел и процедура диагностики, критерии и показатели развития этого умения. Затем каждый студент выполнял предложенный тест и сам оценивал умение слушать. И почти в каждом случае объективный замер данного качества показывал, что над его развитием необходимо еще много работать.

Будущим педагогам разъяснялся механизм потери контакта с собеседником, предлагались конкретные рекомендации о том, как его необходимо слушать. Содержание занятий диагностического характера создавало широкие возможности для ознакомления

студентов с различными диагностическими методиками по широкому спектру вопросов, связанных с будущей профессиональной деятельностью.

Результатом диагностических процедур становилась разработка студентами индивидуальных программ формирования позитивного устойчивого отношения к профессиональной деятельности на определенный срок, выполнение которых и возникшие трудности по желанию студентов подробно анализировать на занятиях.

Развивая у студентов диагностические способности, мы пришли к выводу о том, что они играют существенную роль в самопознании личности будущего педагога; с их помощью формируются умения и навыки рефлексии как компонента профессиональной позиции.

Подводя итоги вышеизложенному, обратим внимание, что названными методами возможности образовательного пространства вуза в решении заявленной проблемы далеко не исчерпываются. Только совместными усилиями преподавательского состава, при использовании богатого потенциала внеучебной деятельности, соответствующей организации занятий физической культурой и спортом, можно говорить о реальном достижении ими уровня профессиональной позиции, соответствующего современным требованиям.

Таким образом, можно отметить, что диагностические способности играют существенную роль в самопознании личности будущего педагога. На их основе происходит становление профессиональной позиции студента в образовательном процессе вуза физической культуры.

Библиографический список

1. Ангеловский А. А. Профессионализация личности. Социальные агенты первичной и вторичной профессионализации // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 7. – С. 70–80.
2. Идиатуллина Л. Е. Становление профессиональной позиции педагога в воспитании ценностного отношения к здоровью подростков в образовательном учреждении: учеб. пособие. – Челябинск: УралГУФК, 2009. – 265 с.
3. Кузьмин А. М., Сазонов И. Ю. Гуманистические аспекты воспитания будущего педагога физической культуры: монография. – Челя-

бинск: УралГУФК, 2010. – 206 с.

4. Назарова О. Л., Найн А. Я., Кондрух В. И. Развитие профессионально значимых качеств будущих специалистов физической культуры: науч.-метод. пособие. – Челябинск: УралГУФК, 2010. – 194 с.

5. Холодова Г. Б. Воспитание субъектной профессиональной позиции будущих педагогов физической культуры: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск: УралГУФК, 2011. – 27 с.

6. Хлытина О. М. Способы актуализации субъектной позиции старшеклассников при изучении истории // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – №1. – С. 168–178.

Куликова Людмила Матвеевна

Доктор педагогических наук, профессор, заместитель начальника отдела практики Уральского государственного университета физической культуры, otdepractika@mail.ru, Челябинск

Ляпкало Ксения Леонидовна

Аспирант кафедры психологии Уральского государственного университета физической культуры, lyapkalo_kseniya@mail.ru, Челябинск

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

В статье проведен анализ педагогических воздействий и условий развития познавательных ценностей. Показаны связи «порождения» и «преобразования», которые характеризуют состояние познавательной позиции студентов. Рассмотрены средства и формы педагогического общения. Построена модель и проанализированы педагогические стратегии процесса развития познавательных ценностей студентов колледжа.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, условия развития, познавательные ценности, педагогическое общение, моделирование, студенты

Kulikova Ludmila Matveevna

Doctor of pedagogical sciences, professor, assistant chief of practice department of the Ural state university of physical culture, otdepractika@mail.ru, Chelyabinsk

Lyapkalo Kseniya Leonidovna

Post-graduate student of the psychology chair of the Ural state university of physical Culture, lyapkalo_kseniya@mail.ru, Chelyabinsk

PROCESS OF DEVELOPMENT COGNITIVE VALUES MODELLING OF COLLEGE STUDENTS

The analysis of pedagogical influence and conditions of extension cognitive values, is given in the article. It shows interconnection between «generation» and «conversion», which are characterize the state of cognitive position of the student. The article consider means and forms of pedagogical communication. The model is construct and pedagogical strategy of process of extension cognitive values modelling of college students are analysed.

Keywords: pedagogical influence, competences, conditions of development, cognitive values, pedagogical communication, modelling, students

В современном реформируемом российском образовании главный приоритет принадлежит проблеме повышения эффективности образовательного процесса, качества обучения. Достижение качественного уровня во многом определяется тем, в какой степени обучающийся является субъектом познания, насколько у него сформирована система познавательных ценностей. Это относится в полной мере и к системе среднего профессионального образования, решающей задачи подготовки будущих специалистов системы образования, в целом, и педагогов физической культуры, в частности.

Моделирование процесса развития познавательных ценностей студентов колледжа физической культуры (ФК) имеет важное значение в решении изучаемой проблемы.

Остановимся на анализе педагогических воздействий и условий, которые позволяют сделать более эффективным протекание исследуемого процесса. Педагогические условия развития познавательных ценностей студентов колледжа ФК необходимо создавать в процессе организации педагогического общения, коммуникативной деятельности, которые выступают приоритетным факто-

ром формирования системы познавательных ценностей будущих специалистов.

Рассматриваемый процесс предполагает построение педагогической модели на основе стратегий педагогического общения как условия развития познавательных ценностей, включающий цель, ценностные основания, стратегии, структуру, этапы, педагогические условия, уровневые изменения, прогнозируемый результат.

Процесс становления и развития системы ценностей молодого человека предполагает наличие определенной картины представлений студента о самом себе, сложившихся на основе ценностных ориентаций субъекта образовательной деятельности: «Я – активно обучающийся» и «Я – успешно социализирующийся». С точки зрения М. А. Царева, принципиальным является переживание студентом собственного движения вперед в интеллектуальном развитии, а рост внутренних мотивов к учению осуществляется в гуманистической образовательной среде как переживание пропозиций: «Я – знающий», «Я – мыслящий», «Я – умелый», «Я – целеустремленный», «Я – саморазвивающийся». Вторая важная ценностная позиция самооценки студента: «Я – успешно социализирующийся», «Я – коммуникабельный», «Я – дружелюбный», «Я – доверяющий», «Я – вежливый», «Я – адаптированный», «Я – эмпатийный» [8, с. 56].

Определенной частью механизма развития познавательных ценностей в условиях педагогического общения является механизм сдвига мотива на цель. Так, например, учебная деятельность, как духовный продукт совместной работы и предметного общения, пробуждается к реализации мотивами общения и достижения, но со временем приобретает самостоятельную побудительную силу. При этом важен момент накопления положительных эмоций – до тех пор, пока мотив не будет включен в систему существующих мотивов. Настает момент, когда студент колледжа испытывает удовлетворение от того, что у него начинают проявляться черты профессионализма, в первую очередь это индивидуальный стиль деятельности. Важно, что основное в механизме развития познавательных ценностей – это интерактивная, «диалоговая» деятельность, построенная на основе педагогического общения.

На разных этапах педагогического общения в образовательном процессе колледжа посредством встречных усилий преподавателя и студентов, а также студентов между собой происходит освоение ценностных познавательных позиций студента и различных функций его как субъекта в коммуникациях диалогового типа (соучастника, партнера, инициатора новых целей, конструктивного критика, организатора). Ведущим становится один из видов познавательной деятельности в учении: введение в деятельность и ориентация, действия имитируемые и поддерживаемые, затем разделенные и самостоятельные действия, далее саморегулируемые, самопобуждаемые и самоорганизующиеся действия и «интеллектуальное партнерство».

Их продуктом являются актуализация новых смыслов учения, самоопределение в позициях-ролях (профессионально ориентированных); выдвижение студентами и педагогом новых целей учения и целей по регуляции личностных позиций в партнерстве; нормирование способов деятельности, поведения, времени.

Проектируемая модель педагогического содействия развитию познавательных ценностей студентов колледжа в условиях педагогического обучения – это научная модель, представляющая собой абстрагированное выражение сущности исследуемого явления (рисунок 1). Данную модель мы рассматриваем как подсистему открытого типа в контексте системы профессионального педагогического подготовки будущего специалиста физической культуры [3].

Эффективность развития познавательных ценностей студентов определяется полнотой принципов обучения, соблюдение которых обеспечивает положительный результат в работе. При этом развитие познавательных ценностей студентов должно реализовываться в рамках организационно-функциональной модели, для построения которой необходимо выделить следующие принципы моделирования: целостность, опережающий практико-ориентированный подход, личностно ориентированный и деятельностный подходы, креативность, диалогичность (полисубъективность), открытость, интегративность, динамичность и актуальность содержания курсов, целост-



Рис. 1. Схема модели педагогического содействия развитию познавательных ценностей студентов колледжа в условиях педагогического общения

ность учебно-воспитательной практики, оптимальность содержания учебно-тематических блоков учебных программ, фасилитация.

Исходя из заданных требований, модель педагогического содействия развитию познавательных ценностей студентов кол-

леджа в условия педагогического общения представлена тремя взаимосвязанными и взаимообусловленными блоками: целевой, организационно-исполнительный и оценочно-результативный.

В целевом блоке модели представлена цель и методологическая база.

Решение проблемы эффективного развития познавательных ценностей студентов предполагает выбор стратегий, которые ограничиваются определенными аспектами и проявляются в каких-либо закономерностях и особенностях. В нашей модели это педагогические стратегии ориентирования, включения и приобщения, обогащения. Основой этой направленности выступают один или несколько подходов к исследованию. Для нашего исследования наиболее продуктивным являются аксиологический и интегративно-развивающий подходы. Данные подходы послужили методологической основой для разработки и обоснования модели педагогического содействия развитию познавательных ценностей студентов колледжа в условиях педагогического общения.

В организационно-исполнительном блоке показано, что модель носит этапный характер (этапы: мотивационно-целевой, деятельностно-развивающий, рефлексивно-креативный), что обеспечивает развитие познавательных ценностей студентов колледжа. Выделены педагогические условия успешности реализации модели педагогического содействия развитию познавательных ценностей студентов колледжа, к которым относятся: развитие позитивной мотивации студентов к овладению научным знанием; целевое включение студентов в ценностно значимую исследовательскую деятельность; оптимизация обучающей среды колледжа с учетом доминирующего когнитивного стиля студента.

Оценочно-результативный блок включает уровни (недостаточный, допустимый, оптимальный), критерии развитости познавательных ценностей студентов колледжа и результат: студент, обладающий развитой системой познавательных ценностей.

Модель развития познавательных ценностей студентов колледжа – это теоретически представленная и практически реализуемая система, которая отражает опыт исследования и дает новую информацию об объекте, обнаруживая связи порождения и связи преобразования [3].

Связи «порождения» характеризуют такое состояние познавательной позиции студента, когда он выступает как основной «объект», вызывающий к жизни другой – «помощь педагога» в развитии познавательных

умений и навыков. Такие связи формируют, прежде всего, воспроизводящий, репродуктивный уровень познавательной активности.

Связи «преобразования» показывают положение, когда оба объекта переходят из одного состояния в другое и производят интенсифицирующее преобразование, то есть коммуникативная деятельность обеспечивает изменения или интенсификацию процесса развития познавательных ценностей в обучении и саморазвитии, что предполагает активизацию коммуникативных действий субъектов педагогического общения.

Управление таким взаимодействием строится на основе гуманистической и деятельностной поддержки и представляет собой способ реализации взаимосвязи коммуникативной деятельности студентов и их субъектности в образовании. Эти связи реализуются в форме получения, передачи и обмена информацией в организованной и спонтанной деятельности общения студентов и преподавателя.

Глубинной основой педагогического общения студентов и преподавателей является для педагога потребность в продуктивной социальной и педагогической деятельности, а для студента – необходимая потребность в общении, личностном и профессиональном росте, в новой информации. Для студента, это, прежде всего, ценности познания и учения, установления и развития контактов, познания себя и других людей.

Анализируя имеющиеся сведения о *средствах педагогического общения*, мы выделяем в качестве основополагающих вербальные и невербальные средства педагога и студента в «вертикальных» (руководитель и подчиненный) и «горизонтальных» коммуникациях (отношения на равных), непосредственных и опосредованных (например, в виде письменных указаний) коммуникативных воздействий, направленных на развитие познавательных ценностей.

Для развития у студентов познавательных ценностей важно, чтобы в процессе переориентировки на разные формы педагогического общения они обогащали свой коммуникативный опыт, проявляя индивидуальные способы вступления в диалог, построения диалога, способы познавательной ориентации, пассивного и активного слушания, вербализации и интерпритации изучаемого

материала, освоение культуры критики, задавания вопросов, участия и организации дискуссий, полемики и убедительной аргументации.

Следствиями педагогического общения являются восприятие, понимание, либо непонимание людьми друг друга, лидерство и приспособление, сплоченность и конфликтность, – именно то, без чего невозможно создание полноценной познавательной среды в процессе образования. В интенсивном педагогическом общении студент и преподаватель проявляют «волю к диалогу», педагогическое воображение, что способствует самовключению студентов в познавательную деятельность, когда учитываются доминирующие когнитивные стили.

Развитие познавательных ценностей студента наиболее успешно осуществляется в условиях педагогического общения посредством создания определенных педагогических стратегий, и соответствующих им педагогических условий в образовательном процессе колледжа. В связи с этим необходимо обратиться к ключевому понятию «педагогическая стратегия».

Понимание педагогической стратегии коррелирует с позицией И. В. Дрыгиной, которая в своем исследовании обращает внимание на то, что «посредством педагогических стратегий разворачиваются процессы становления, формирования, развития, воспитания личности» [1, с. 13]. Для дальнейшего углубления в проблему нашего исследования представляется необходимым проанализировать стратегии, представленные в психолого-педагогической теории и практике, возможность их влияния на эффективность процесса развития познавательных ценностей студента в условиях учебного общения.

Наибольший интерес в этом направлении представляют стратегии интериоризации, экстериоризации, проблематизации и рефлексии, ускорения и обогащения, индивидуализации, обучения мышлению, которые положены в основу выбранных нами стратегий. Они оформляются в долгосрочную программу основных действий, направленных на достижение определенных целей и соответствующих действий по ее реализации.

Стратегия интериоризации, по мнению Л. Д. Столяренко, применяется в обучении при формировании знаний, умений и ка-

честв и предполагает создание педагогом полной ориентировочной основы деятельности, которая затем обобщается и переносится во внутренний план [6, с. 12].

Стратегия проблематизации и рефлексии в педагогическом общении – это конструирование педагогом речевых и знаковых деятельностей, проблемных ситуаций и организация самоанализа.

Стратегию ускорения и обогащения исследователи связывают с изменением скорости, темпа учения, но не с содержанием изучаемого, и выделяют требования при использовании данной стратегии в обучении, поскольку студенты должны иметь интерес и способности в той сфере, где будет использоваться ускорение.

Стратегия индивидуализации обучения связана с обогащением опыта индивида, и рассматривается в контексте личностно ориентированного подхода к образованию, опираясь на необходимость учета неповторимости каждого индивида. Стратегия обучения мышлению предполагает целенаправленное развитие интеллектуально-творческих способностей студента в ситуациях мозговых штурмов и организационно-мыслительных игр.

Анализ сущности и содержания педагогических стратегий дал возможность предположить, что наиболее эффективным для выделения педагогических условий развития познавательных ценностей субъекта в процессе учебного общения могут служить стратегии ориентирования, включения и приобщения, обогащения. Остановимся на рассмотрении каждой стратегии более подробно.

Ориентирование – это педагогическая стратегия, направленная на осознание личностью (в нашем случае – студента) ценностного (аксиологического) аспекта активности, самоопределения в профессии и жизни, реализацию педагогом соответствующих форм, способов, методов, приемов, средств [1, с. 14].

В контексте проведенного исследования ориентирование представляется как оказание помощи студенту в выявлении и принятии системы ценностей «для себя» (наряду с познавательными ценностями – это профессиональные, нравственные, гуманистические и др.), ее роли в становлении специалиста. При этом важно, чтобы осуществлялось осозна-

ние студентом собственных потребностей и возможностей, прояснение значимости их применения «для себя», а так же для других.

Третьей значимой стратегией является *обогащение*. Под педагогической стратегией обогащения, вслед за И. В. Дрыгиной, мы понимаем «совокупность встроенных педагогических действий по привнесению в жизненный опыт студентов новых способов действия и взаимодействия в соответствии с поставленной целью» [1, с. 15]. Обогащение познавательной ценностной сферы студентов колледжа предполагает преобразование имеющегося жизненного опыта молодых людей в качественно более высокое состояние.

Анализ психолого-педагогических источников, личный опыт преподавательской деятельности показывает, что результативность предложенных педагогических стратегий повышается, если они реализуются не спонтанно, а упорядоченно – в сочетании «регламентированного» и «импровизированного» педагогического стилей преподавателя в общении со студентом. Стратегии способствуют зарождению, разворачиванию ценностного отношения к познанию в образовательном процессе колледжа, обеспечивая в условиях учебного общения развития познавательных ценностей студента.

Построенная модель в нашем изыскании рассматривается как комплекс таких избирательно вовлечены компонентов, у которых взаимодействие и взаимоотношения принимают характер взаимодействия компонентов для получения фиксированного полезного результата. Главной чертой при этом является динамичность, стремление к целостности. Важнейшим образующим фактором, обеспечивающим целостность такой системы, выступает направленность педагогического общения преподавателя и студентов, поддержка и содействие со стороны педагога как средство развития познавательных ценностей студентов.

Библиографический список

1. Дрыгина И. В. Активизация лидерского потенциала личности студента в образовательном процессе вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2005. – 23 с.
2. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. – М.: ИКЦ «Март», 2005. – 448 с.

3. Куликова Л. М. Модернизация содержания и организации непрерывной педагогической практики в физкультурном вузе: монография. – М.: Изд-во Теория и практика физической культуры, 2004. – 269 с.

4. Образование. Наука. Творчество. Теория и опыт взаимодействия: монография / под общ. ред. В. Г. Рындак. – Екатеринбург: УрО РАО, 2002. – 352 с.

5. Матросова О. Ю. Личностно ориентированное взаимодействие педагога и учащихся как фактор развития познавательной самостоятельности: дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2004. – 172 с.

6. Столяренко Л. Д. Основы психологии. – Ростов-на-Дону: Изд-во Феникс, 1996. – 736 с.

7. Фролов А. А., Фролова Ю. Н. Модель формирования научно-познавательной компетентности обучающихся // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 9. – С. 51–64.

8. Царев М. А. Коммуникативная деятельность как фактор формирования субъектности студента: дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2004. – 215 с.

Липская Лариса Алексеевна

Доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой социально-гуманитарных наук Уральского государственного университета физической культуры, Lipskayala@mail.ru, Челябинск

Анисимова Вера Александровна

Доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогики Уральского государственного университета физической культуры», dissovet-2006@rambler.ru, Челябинск

ИНТЕГРАТИВНО-КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье рассматривается проблема качества подготовки студентов вуза физической культуры, обосновывается необходимость управления данным процессом с позиции интегративно-компетентностного подхода как теоретико-методологической стратегии исследования и практической реализации данного процесса, в рамках разработанной на его основе интегративной компетентностной модели.

Ключевые слова: качество подготовки студентов, управление качеством, компетенции, интегративно-компетентностный подход, интегративная компетентностная модель.

Lipskaya Larisa Alekseevna

Doctor of pedagogics, associate professor, head of the social and humanitarian science department of the Ural State University of Physical Culture, dissovet-2006@rambler.ru, Chelyabinsk

Anisimova Vera Alexandrovna

Doctor of pedagogical sciences, the senior lecturer of department of pedagogy of the Ural state university of physical culture, dissovet-2006@rambler.ru, Chelyabinsk

AN INTEGRATIVE-COMPETENCE APPROACH AS A BASIS OF QUALITY MANAGEMENT TRAINING OF STUDENTS OF THE UNIVERSITY OF PHYSICAL CULTURE

The article is devoted to the problem of quality management training of students the University of Physical Culture, the necessity of management is grounded on an integrative-competence approach, which is considered to be a methodological-theoretic strategy for research and practical realization of this process, within the scope of an integrative-competence model.

Keywords: quality of students' training, a quality management, competences, an integrative-competence approach, an integrative-competence model.

Интеграция России в мировое образовательное пространство, реализация принципов Болонской декларации актуализировали проблему повышения качества высшего образования, в том числе качества подготовки студентов вузов физической культуры,

Одним из наиболее эффективных инструментов подготовки выпускников в «Национальной доктрине образования до 2025 года» признается компетентностный подход, который отвечает постоянно возрастающим потребностям личности, общества и рынка

труда. В современной педагогической науке компетентностный подход рассматривается учеными (И. А. Зимняя, В. В. Сериков, В. А. Сластенин, А. В. Хуторской, В. Д. Шадриков и др.) как наиболее продуктивный подход для решения задач повышения качества высшего профессионального образования.

Федеральные государственные образовательные стандарты ВПО третьего поколения, также разработанные на основе компетентностного подхода, требуют подготовки конкурентоспособного работника в сфере физи-

ческой культуры и спорта, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов. От современных выпускников сегодня требуются, не только знания и умения работать в том или ином виде физкультурно-спортивной деятельности, но и готовность к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности, способность эффективно решать профессиональные задачи в различных проблемных ситуациях.

Далеко не все выпускники физкультурных вузов обладают высоким уровнем теоретической подготовки, владеют практическими навыками профессиональной и общественно-полезной деятельности. Как показывают исследования, молодые организаторы физической культуры, педагоги и тренеры не всегда способны качественно выполнять возложенные на них обязанности, комплексно продемонстрировать в процессе физкультурно-спортивной и других социально-значимых видах деятельности приобретенные в вузе компетенции.

В связи с этим особую актуальность приобретают вопросы, связанные с разработкой интегративного подхода как теоретико-методологической основы эффективной реализации процесса управления качеством подготовки студентов вуза физической культуры, способствующего интеграции взаимосвязанных профессиональных и общекультурных компетенций в процессе их формирования, необходимых для успешной деятельности, как в сфере физической культуры, так и других сферах общественной жизни.

Проблема управления качеством профессионального образования, как самостоятельное явление в современной педагогической науке, в той или иной степени рассматривалась в контексте: создания системы управления качеством на уровне образовательного учреждения (Ю. А. Конаржевский, М. М. Поташник, А. И. Суббето и др.); управления самостоятельной работой студентов (С. И. Архангельский, М. А. Данилов, Н. Д. Никандров и др.); мониторинга качества образования (В. А. Кальней, А. Н. Майоров, Д. Ш. Матрос и др.). Эти работы спо-

собствуют накоплению и систематизации научных знаний по проблеме качества подготовки студентов вуза физической культуры. Однако следует отметить, что такой важный аспект как управление качеством этого процесса на основе синтеза интегративного и компетентностного подходов в них не рассматривается. Вплоть до настоящего момента, несмотря на значительное количество публикаций (И. А. Зимняя, Э. Ф. Зеер, А. В. Хуторской, В. Д. Шадриков и др.), использование интегративно-компетентностного подхода в образовании остается сложной, недостаточно исследованной и теоретически проработанной темой.

Практика также свидетельствует о том, что преподаватели высшей школы не уделяют должного внимания этой проблеме: не разработан, соответствующий новым стандартам, диагностический инструментарий интегративной оценки качества сформированности компетенций, недостаточно используются инновационные методы, способствующие комплексному развитию, как профессиональных, так и общекультурных компетенций у студентов. Это, в конечном счете, приводит к невысоким результатам подготовки специалистов по физической культуре и спорту, которые не в полной мере отвечают потребностям общества и рынка труда.

Проведенный нами анализ свидетельствует о противоречии между требованиями современной педагогической теории в научном обеспечении процесса управления качеством подготовки студентов физкультурного вуза с позиции новых подходов, создающих предпосылки для комплексного и интегрированного развития у них взаимосвязанных компетенций, и не достаточной разработанностью основных положений интегративно-компетентностного подхода, обеспечивающего необходимую теоретико-методологическую основу для успешной реализации данного процесса.

Таким образом, актуальность исследования определяется тем, что существует острая необходимость разработки и реализации интегративно-компетентностного подхода, способного обеспечить эффективное управление качеством подготовки студентов вуза физической культуры. Понятие «подход» рассматривается нами как теорети-

ко–методологическое основание, стратегия исследования данного процесса. Разработка и реализация каждого подхода, согласно В. А. Беликову, предусматривает: выделение и формулировку положений в основании подхода, выделение и установление признаков ключевых понятий подхода, их структуры и взаимосвязи, описание процедуры реализации подхода [1, с. 63].

Научным и методологическим базисом современного высшего, в том числе физкультурного образования, являются международные стандарты качества серии ИСО 9000, а также организационный опыт внедрения «систем всеобщего управления качеством» (Total Quality Management) в вузе. Согласно ГОСТ Р ИСО 9000 – 2008 качество рассматривается как степень соответствия, присущих объекту характеристик, установленным требованиям, нормам (стандартам). Соответственно, качество подготовки студентов вуза физической культуры можно трактовать как совокупность характеристик результатов образования, соответствующих требованиям федеральных государственных образовательных стандартов ВПО третьего поколения, определяемых набором компетенций, которыми должен овладеть выпускник. Особенностью интеграционных процессов в сфере современного многоуровневого физкультурного образования является, то, что новые стандарты предусматривают интегрированное описание результатов образования – совокупности приобретенных компетенций, как способности применять на практике знания, умения и навыки [2, с. 109–116].

Опираясь на исследования ученых (В. И. Байденко, И. А. Зимняя, Э. Ф. Зеер, А. В. Хуторской, В. Д. Шадриков и др.), понятие «компетенции студента вуза физической культуры» рассматривается нами, как способность применять необходимую и достаточную совокупность знаний, умений, навыков и личностных качеств, для эффективной деятельности в сфере физической культуры и спорта, а также других сферах общества.

Введение компетентностного подхода, по мнению А. В. Хуторского, позволяет решать проблему, которая стоит перед высшей школой, когда студенты могут хорошо овладеть набором теоретических знаний, но испыты-

вают значительные трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных задач или проблемных ситуаций [3]. Принимая в качестве интегрального критерия качества подготовки студентов полноту сформированных у них компетенций, важно также учитывать уровень усвоения их в существенных связях и отношениях друг с другом, а также наличие опыта их применения. Следовательно, чтобы различные компетенции носили не разрозненный, а интегрированный характер, могли естественным образом взаимообуславливать и взаимодополнять друг друга, необходим интегративно–компетентностный подход к образованию студентов. Сочетание сопряженных подходов в едином интегративно– компетентностном подходе может максимально синтезировать профессиональных и общекультурные компетенции будущего специалиста по физической культуре, обеспечить комплексное взаимосвязанное обучение, воспитание, личностное и профессиональное развитие студентов.

Концепция интегративно–компетентностного подхода позволяет сформулировать ведущую идею о компетентностной ориентации интегративной подготовки будущего специалиста по физической культуре как системообразующей основе повышения качества данного процесса. Она обуславливает необходимость учета отличительных особенностей его подготовки в вузе физической культуры, ее комплексного характера, предполагающего интеграцию разных взаимосвязанных компетенций, видов профессиональной деятельности, целостное становление многогранной личности студента, его духовное, социальное, физическое и психическое развитие. В процессе компетентностно–ориентированной подготовки студентов интегральным результатом качества образования становится комплекс различных систематизированных и синтезированных компетенций, которые в совокупности составляющими компетентность специалиста по физической культуре.

Эта идея создает продуктивную основу для реализации диалектического единства принципа вариативности (многообразия) и принципа интеграции, как основополагающих принципов комплексного развития профессиональных и общекультурных ком-

петенций студентов, согласования их профессионального, личностного и социального становления в русле многовариантной и многоуровневой интегрированной подготовки в вузе физической культуры.

Основополагающие принципы данного подхода выступают как методологические и практические требования о необходимости интеграции и соответствия образовательного потенциала различных программ, организационных форм, методов и средств индивидуальным потребностям каждого студента в выборе разнообразных вариантов качественно привлекательных образовательных траекторий, обеспечивающих согласованное и комплексное развитие всего набора компетенций, определяемых стандартом.

Добиться эффективности (качества) образования невозможно без управления этим процессом. По мнению М. М. Поташника, управление качеством образования «оптимально сочетает в себе ориентацию на достижение конкретного (операционально заданного) результата с ориентацией на процесс, ведущий к достижению этого спрогнозированного и операционально заданного результата» [4, с. 183]. Кроме этого, от процесса (его качества) зависит и сам результат, т. е. управление качеством образования это управление по целям и управление по результатам. Такого же мнения придерживаются ученые В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко и Е. Н. Шиянов, которые рассматривают управление как целенаправленное, сознательное взаимодействие участников целостного педагогического процесса на основе познания его объективных закономерностей с целью достижения оптимального результата [5, с. 421]. Однако если прогнозируются качественно новые результаты, в данном случае переход на качественно более высокий уровень сформированности комплекса профессиональных и общекультурных компетенций, вероятность которых достижима, то такое управление почти всегда осуществляется в инновационном режиме.

Управление качеством подготовки студентов вуза физической культуры предполагает: установление взаимосвязи целей управления, определение направления их реализации и способов достижения; координацию действий всех субъектов управления; учет влияния внешних и внутренних факторов на

повышение качества образования. Управление, базирующееся на интегративно-компетентностном подходе, выступает в качестве действенного и эффективного механизма для достижения требуемого уровня качества подготовки студентов на основе разветвленного и интегрированного профессионального, естественно-научного и социально-гуманитарного знания, межпредметных и внутрипредметных связей, а также объединения и интеграции организационных, методических, научных, кадровых, управленческих и иных усилий и ресурсов [6, с. 14].

Использование интегративно-компетентностного подхода дает возможность рассматривать управление качеством подготовки студентов как целенаправленный процесс комплексного формирования и развития у них системы профессиональных и общекультурных компетенций, нужных для решения конкретных задач в различных сферах профессиональной и общественно-полезной деятельности (педагогической, тренерской, организационно-управленческой, рекреационной, культурно-просветительской и научно-исследовательской).

Формирование и развитие компетенций мы рассматриваем как управляемый процесс целенаправленного, поступательного и качественного их изменения в результате подготовки студентов в физкультурном вузе, который осуществляется в рамках специально спроектированной нами интегративной компетентностной модели. В числе структурных компонентов модели исследуемого процесса, который представляет последовательность выполнения различных видов управленческих действий, направленных на повышение качества образования студентов, можно выделить: планирование качества (определение целей, подходов и принципов в области качества образования), организационное обеспечение качества; контроль и оценку качества, включая корректирующие действия преподавателя и прогнозируемый результат. В соответствии с этими компонентами, в модель были включены взаимосвязанные структурные блоки: проектно-целевой, организационно-процессуальный и контрольно-оценочный. Выделение связей и зависимостей выделенных структурных блоков позволяет обеспечить единство всех компонентов исследуемого процесса.

Интегративная компетентностная модель выпускника физкультурного вуза, как показало наше исследование, ориентирует на достижение конечных результатов – подготовки компетентного, конкурентоспособного и высококвалифицированного работника. Она является интегративной моделью, поскольку вбирает в себя все лучшее, что присуще западным образовательным моделям. В то же время, дает возможность избежать их ограниченности, проявляющуюся прагматическом характере образования, учитывающем преимущественно требования рынка труда и нужды работодателей. Она позволяет учесть традиции российской системы образования, ориентированной, не только на обучение, но и на воспитание, развитие культуры личности бакалавра, обучающегося по направлению подготовки «физическая культура», в процессе формирования у него культуры мышления (ОК–1), способности уважительно и бережно относиться к историческому наследию и культурным традициям (ОК–2).

Предлагаемая модель, путем интеграции общекультурных и профессиональных компетенций, обязательной и вариативной части образовательной программы, восполняет пробелы в социально–гуманитарной подготовке студентов [7]. Она исходит из приоритетного обращения к духовно–нравственным ценностям образования, ориентации, не только на достижение профессиональных, но и личностно значимых целей, отражающих современные гуманистические представления о социокультурной образовательной среде и ее влиянии на личность обучающегося.

Для того чтобы в соответствии с требованиями стандарта выпускник после окончания вуза мог успешно формировать общую культуру личности обучающихся в процессе физкультурно–спортивных занятий, приобщать ее к общечеловеческим ценностям и здоровому образу жизни, он сам должен обладать этими ценностями и культурой. Для этого необходимо установление межпредметных связей, выявление тех социально–гуманитарных и профессиональных дисциплин, изучение которых оказывает непосредственное влияние на формирование у бакалавров комплекса, как профессиональных, так и близким к ним общекультурных компетенций. Например, стандарт

требует сформировать у выпускника в процессе изучения психолого–педагогических дисциплин способность воспитывать у обучающихся социально–личностных качеств: целеустремленность, организованность, трудолюбие, ответственность, гражданственность, коммуникативность, толерантность (ПК–3). Овладение этой профессиональной компетенцией напрямую связано с формированием общекультурной компетенции (ОК–11), дающей студенту возможность использовать основные положения и методы социально–гуманитарных наук (истории, философии, культурологии, социологии, политологии) при решении социальных и профессиональных задач. Освоение содержания этих наук позволяет выпускнику осознавать роль насилия и ненасилия в истории, место человека в историческом процессе, политической организации общества (ОК–3). Затем, в качестве организатора физической культуры, он сам может успешно продемонстрировать своим воспитанникам те компетенции, которые освоил в вузе, в частности готовность толерантно воспринимать социальные и культурные различия, способность к диалогу с представителями других культур и государств (ОК–2). Эта компетенция формируется у студентов–бакалавров, как в процессе изучения базовых гуманитарных дисциплин, так и дисциплины «Основы теории межкультурной коммуникации», которая входит в вариативную часть образовательной программы, предусмотренной стандартом.

Особенностью модели является то, что интегративно–компетентностный подход, выступающий в качестве ее методологической основы, позволяет рассматривать качество образования в вузе физической культуры в различных аспектах: знаниецентристском, как трансляции и усвоения студентами профессионально–специализированного, социально–гуманитарного и естественнонаучного знания в комплексе; социоцентристском, как соответствие потребностям развития общества, культуроцентристском, ориентированном на становление «человека культуры»; человекоцентристском, отвечающим запросам и потребностям личности. Такая модель базируется на приоритетности социальной и культурной функций физкультурного образования, направленных на обеспечение саморазвития обучающегося, его

самосовершенствование, смыслодостижение и самореализацию.

В отличие от разработанной О. А. Удотовой модели реализации интегративно-мотивационной концепции управления качеством образовательного процесса вуза, ориентированной в основном на развитие мотивационной сферы личности студента, ее ценностных ориентаций [8, с. 238–239], предложенная нами интегративная компетентностная модель сфокусирована на развитии у студентов набора необходимых компетенций. Наряду со знаниями, умениями и навыками, они интегрируют различные качества личности студента, в том числе положительную мотивацию к профессиональной и общественно-полезной деятельности, ценностное отношение к ней, а также имеющийся опыт этой деятельности. В модели органично сочетаются задачи по воспитанию профессиональных, личностных и социальных качеств у студентов.

Управление образованием невозможно без использования методов стимулирования целенаправленной активизации деятельности, как преподавателей, так и студентов [9, с. 125]. В связи с этим модель предусматривает участие в управлении образовательным процессом студентов, которым предоставлено право выбора индивидуальной образовательной траектории, вариантов самостоятельной работы, возможность для самореализации в различных формах учебной и вне учебной деятельности.

Инновационный потенциал интегративно-компетентностного подхода заключается также в том, что он обеспечивает преемственность подготовки выпускников – бакалавров и магистров, которая заложена в новых образовательных стандартах. В них содержится механизм реализации последовательности и непрерывности многоуровневой подготовки студентов, который находит воплощение в дополнении и интеграции уже приобретенных студентами знаний, умений и навыков на более низких ступенях вузовского образования.

Таким образом, управление качеством подготовки студентов вуза физической культуры рассмотрено нами как целостный и целенаправленный процесс с позиции интегративно-компетентностного подхода. Как показало наше исследование, разработанная

на основе данного подхода интегративная компетентностная модель обеспечивает повышение эффективности данного процесса, способствует переходу на качественно более высокий уровень сформированности у студентов физкультурного вуза набора взаимосвязанных компетенций, которые носят комплексный интегративный характер.

Библиографический список

1. **Беликов В. А.** Образование. Деятельность. Личность: монография. – М.: Академия Естествознания, 2010. – 340 с.
2. Интеграция высшего профессионального образования в сфере физической культуры: монография / под. общ. ред. А. Я. Найна. – Челябинск: ЧелГНОЦ Уро РАО, 2008. – 380 с.
3. **Хуторской А. В.** Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm/> – 23.04.2002 г.
4. Управление качеством образования / под ред. М. М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 438 с.
5. **Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Шиянов Е. Н.** Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
6. **Липская Л. А., Липская Л. А., Клевцова О. А.** Управление качеством компетентностно-ориентированного образования студентов: учебно-методическое издание. – Челябинск: Уральская академия, 2010. – 86 с.
7. **Липская Л. А.** Вариативное развитие отечественного образования: педагогико-антропологический контекст: монография. – Челябинск: Уральская академия, 2007. – 260 с.
8. **Удотова О. А.** Реализация основных положений интегративно-мотивационной концепции в управлении качеством образовательного процесса вуза // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – №8. – С. 236–243.
9. **Сериков Г. Н.** Управление образовательным учреждением: Явление и понятия: учебник для студентов педагогических специальностей. – Челябинск: ЮУрГУ. – Ч. 1. – 2007. – 280 с.

Попова Александра Фёдоровна

Доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой экономики социальной сферы Уральского государственного университета физической культуры, shura1953@yandex.ru, Челябинск

Камалетдинов Владимир Гильмухаметович

Доктор педагогических наук, профессор кафедры управления физической культурой Уральского государственного университета физической культуры, uralgufl.ac.ru@yandex.ru, Челябинск

Сиротин Олег Александрович

Доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики физического воспитания Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Уральский государственный университет физической культуры», tmfv_90@mail.ru, Челябинск

**ПОДГОТОВКА ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА**

Дано параметрическое представление компетенций. Определены их уровни сформированности у студентов вуза физической культуры. Обобщен мировой опыт стандартизации профессиональных и общекультурных компетенций. Представлена авторская программа формирования экономических компетенций у студентов вуза физической культуры. На основе компетентностного подхода даны рекомендации по оценке качества освоения основных образовательных программ.

Ключевые слова: компетенции, экономика, физическая культура, спорт, организация

Popova Alexandra Fyodorovna

Doctor of pedagogical sciences, professor, managing head of economy of social sphere of the Ural state university of physical training, shura1953@yandex.ru, Chelyabinsk

Kamaletdinov Vladimir Gilmukhametovich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the management chair of the Ural state university of physical culture, uralgufl.ac.ru@yandex.ru, Chelyabinsk

Sirotin Oleg Alexandrovich

Doctor of pedagogical science, professor of theory and methodology of physical education FGBOU VPO «Ural state academy of physical culture», tmfv_90@mail.ru, Chelyabinsk

**PREPARATION OF GRADUATES OF HIGH SCHOOL OF PHYSICAL
TRAINING IN THE CONDITIONS OF THE COMPETENT APPROACH**

Parametrical representation of competencies is given. Their levels of formation at students of high school of physical training are defined. Generalization of world experience of standardization of professional and common cultural competences. The author's program of formation of economic competences at students of high school of physical training is presented. On a basis of competence the approach and recommendations are made according to the quality of development of the basic educational programs.

Keywords: the competence, economy, physical training, sports, the organization.

Под «компетенцией» в самом широком смысле понимается психосоциальное качество, означающее силу и уверенность, исходящие от чувства собственной успешности и полезности, что даст человеку осознание своих

способностей эффективного взаимодействия с окружением [7, с. 5].

С позиций руководителя (лидера) организации предпринимательского типа компетенция – это характеристики персонала,

Параметрическое представление компетенции специалистами в сфере HR-менеджмента

Параметр компетенции	Содержание представленного параметра
1. Совокупность знаний	Предусматривает обладание информацией, требуемой для выполнения работы. Знания определяют интеллектуальный потенциал человека
2. Навыки	Это владение средствами и методами выполнения определенных задач. Навыки проявляются в широком диапазоне: от физической силы и сноровки до специализированного обучения. Общим для навыков является их конкретность
3. Способности	Обусловлены врожденной предрасположенностью выполнять определенный вид деятельности. Способность можно также рассматривать как приблизительный синоним одаренности
4. Прилагаемые усилия	Связаны с сознательным приложением в определенном направлении ментальных и физических ресурсов. Усилия составляют ядро рабочей этики. Любому человеку можно простить нехватку таланта или средние способности, но никогда – недостаточные усилия. Без усилий человек напоминает вагоны без локомотива, которые так же полны «способностей», однако безжизненно стоят на рельсах
5. Стереотипы поведения	Это видимые формы действий, предпринимаемых для выполнения определенных работ. Поведение включает в себя наследованные и приобретенные реакции на ситуации и ситуационные раздражители. Наше поведение отражает наши ценности, этику, убеждения и реакцию на окружающий мир. Когда человек демонстрирует уверенность в себе, формирует из коллег команду или проявляет склонность к действиям, его поведение соответствует требованиям организации

необходимые для успешной деятельности: совокупность знаний, навыков, способностей, прилагаемых усилий и стереотипов поведения [8, с. 10]. В параметрическом виде она представлена в табл. 1.

А. М. Имашев акцент делает на функциональных компетенциях специалистов сферы ФКиС [1, с. 97]. Компетенции эти следующие: коммуникативные, двигательные, конструктивные, проектировочные, гностические, информационные, ориентационно-воспитательные, развивающие, мобилизационные, организационно-управленческие.

Главной идеей данной работы является эмпирическое исследование проблемы формирования функционального аспекта «профессиональной компетентности» будущего учителя физической культуры в его личностно-профессиональном развитии в вузе. Под этим термином нами понимается уровень сформированности функциональных элементов профессионально-педагогической деятельности.

В основе разработанного перечня функциональных компетенций лежит профессиографический подход, соответствующий требованиям создания квалификационных

характеристик специалистов-педагогов. Нами к ним добавлена культурно-управленческая функциональная компетенция, важная с позиций обучения экономической культуре будущих специалистов сферы ФКиС.

Под управлением компетенциями понимается процесс сравнения потребности организации предпринимательского типа в кадрах с наличными трудовыми ресурсами и выбор форм воздействия для приведения их в соответствие с требованиями производства. Данные ресурсы – это персонал организации предпринимательского типа, обладающий не только компетенциями, но также желаниями трудиться и мотивацией к этому. Данное общество предусматривается в процессе разработки технологии управления компетенциями посредством ротации трудовых ресурсов, продвижения, найма, и развития персонала. Говоря иначе, эти технологии интегрируют требования производства и соответствие им персонала организации предпринимательского типа.

Любая компетенция дифференцируется посредством уровней выраженности, благодаря чему облегчается возможность ее диа-

гностики. Такое – детализированное – описание компетенции экономиста организации предпринимательского типа может быть представлено следующим образом.

1. Первый уровень – это уровень понимания (экономист понимает необходимость данных компетенций, он старается их проявлять, но это не всегда получается).

2. Повышенный уровень (базовый уровень) – компетенция развита нормально; экономист проявляет необходимые для работы качества.

3. Лидерский уровень – экономист задает нормы для коллектива, когда не только он, но и другие начинают проявлять данную компетенцию; экономист помогает другим проявлять необходимые навыки, особенно при решении сложных задач, возникающих в процессе осуществления хозяйственной деятельности. Здесь особо важна компетенция гибкости [8]: «Быстро адаптируется к работе в разнообразных ситуациях, с разными людьми и группами; меняет свои подходы к работе в соответствии с переменами внутри и вне организации; понимает и ценит достоинства нескольких подходов к решению вопроса; даже после выбора оптимального плана стремится сохранить возможность возвращения к альтернативным решениям; сохраняет продуктивность даже в тех случаях, когда надежды на первоначально избранный путь не оправдались».

В организации предпринимательского типа «вуз» компетенция – это способность

применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области [8, с. 4]. При этом речь идет о двух видах компетенций: общекультурных (ОК-1-16) и профессиональных (ПК-1-15).

Всего – 31 компетенция, что отражается в структуре основной образовательной программы следующим образом (табл. 2).

Речь идет о профессиональной (расчетно-экономической, организационно-управленческой, аналитической, научно-познавательной и педагогической) деятельности выпускников в вузе. В УралГУФКе по направлению подготовки бакалавров «Экономика» профиль «Экономика предприятий и организаций» основная профессиональная компетенция выпускников (ПКВ) звучит следующим образом: «владеет культурой экономического мышления, демонстрирует и применяет экономические знания, умения и личностные качества для успешной профессиональной деятельности».

Базовая структура знаний, необходимых студенту для освоения данной компетенции, следующая: современные экономические теории; экономический образ мышления (глобальный и стратегический); экономические системы и институты; поведение предприятий и организаций на рынках с различным уровнем конкуренции; измерения в экономике; макроэкономическое равновесие и определение уровня совокупного спроса; рынок и государство в современной экономике; организация управления: современные фир-

Таблица 2

Структура основной образовательной программы бакалавра

Учебные циклы, разделы	Трудоемкость (зачетные единицы)	Коды формируемых компетенций
Б. 1. Гуманитарный, социально-экономический цикл (базовая и вариативная части)	38-48	ОК-1-14 ПК-9, 13-15
Б. 2. Математический цикл (базовая и вариативная части)	40-50	ОК-12,13 ПК-1-6,10,12,14,15
Б. 3. Профессиональный цикл (базовая-общепрофессиональная и вариативная части)	130-140	ОК-1,4-9,11-15 ПК-1-15
Б. 4. Физическая культура	2	ОК-16
Б. 5. Учебная и производственные практики	8-12	ОК-7-9,11-13,15 ПК-1-13
Б. 6. Итоговая государственная аттестация	12	ОК-1,5,6 ПК-1-10
Общая трудоемкость основной образовательной программы	240	ОК-1-16 ПК-1-15

мы и тенденции; фирма и организационные формы предпринимательской деятельности; оптимизация и корпоративное управление; институциональная теория фирмы; эволюция самоорганизующихся систем.

В процессе разработки паспорта компетенции выпускника УралГУФК (бакалавр по направлению «Экономика») нами предложена следующая ее структура:

1) Знания основ экономической теории и прикладных экономических дисциплин, характеризующих деятельность хозяйствующих субъектов;

2) Умение анализировать экономические явления, процессы и институты и использовать полученные сведения для принятия управленческих решений;

3) Умения осуществлять выбор инструментальных средств разработки моделей и разрабатывать бизнес-процессы;

4) Владение методологией экономического исследования и навыками самостоятельной работы.

Разработаны также планируемые уровни сформированности компетенции у студентов-выпускников вуза (табл. 3). Во-первых, это пороговый уровень, а во-вторых, это повышенный уровень их предполагаемой подготовки в процессе обучения в УралГУФКе (начиная с 2011 года).

В процессе исследования нами разработаны паспорта и параметры формирования у студентов названных ранее компетенций. Ниже – в качестве примера – рассмотрена одна из них (ПК-1): «способен собрать и проанализировать исходные данные, необходимые для расчета экономических и социально-экономических показателей, характеризующих деятельность хозяйствующих субъектов».

1. Паспорт компетенции.

1.1. Место и значимость данной компетенции в результате образования выпускника вуза по завершении освоения компетентностно-ориентированной ООП ВПО по направлению подготовки (бакалавр).

Компетенция является обязательной для выпускника-экономиста (бакалавра) и включена в раздел 5 требований к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата (подраздел 5. 2 «Профессиональные компетенции»). Формирование этой компетенции необходимо в

современной кризисной экономической ситуации для любого экономиста (табл. 3).

Ее значимость определяется необходимостью фундаментальной экономической грамотности для компетентного решения проблем. Когнитивная составляющая этой компетенции основана на знании закономерностей развития экономики на микро– и макроуровне. Деятельностная составляющая формируется в профессиональном экономическом образовании, на основе знания методов экономического мониторинга, принципов экономической экспертизы и подходов к анализу и прогнозу состояния социально-экономических систем. Компетенция имеет также четкую управленческую компоненту в сфере предпринимательской деятельности, ценностную ориентацию на обеспечение конкурентоспособности хозяйствующего субъекта.

1. 2. Структура компетенции

Обучающийся должен указать в соответствии с ФГОС

Знает

– основы математического анализа, линейной алгебры, теории вероятностей и математической статистики, необходимые для решения экономических задач;

– основы построения, расчета и анализа современной системы показателей, характеризующих деятельность хозяйствующих субъектов на микро– и макроуровне;

Умеет

– применять методы математического анализа и моделирования, теоретического и экспериментального исследования для решения экономических задач;

Владеет

– методикой построения, анализа и применения математических моделей для оценки состояния и прогноза развития экономических явлений и процессов.

2. Программа формирования компетенции.

2.1. Необходимое содержание образования для обеспечения формирования у студентов вуза данной компетенции

Названия учебных дисциплин, курсов, модулей, практик (или их разделов), планируемых для включения в учебный план ООП ВПО для формирования компетенции ПК-1 экономическая теория (институциональный образ мышления экономической личности),

Планируемые уровни сформированности компетенции у студентов-выпускников вуза

Уровни сформированности компетенции	Структура компетенций	Основные признаки уровня
Пороговый уровень	Знает основы экономической теории и прикладных экономических дисциплин, характеризующих деятельность хозяйствующих субъектов	– дает определение основных понятий; – распознает объекты хозяйственной деятельности; – имеет представление об основах построения, расчета и анализа современной системы показателей, характеризующих деятельность хозяйствующих субъектов
	Умеет анализировать экономические явления, процессы и институты и использовать полученные сведения для принятия управленческих решений	– оценивает взаимосвязи экономических явлений на микро– и макроуровне; – умеет анализировать данные статистики о социально-экономических процессах; – демонстрирует свои возможности по оценке рисков и эффективности хозяйственной деятельности
	Умеет осуществлять выбор инструментальных средств разработки моделей и разрабатывать бизнес-процессы	– рассчитывает экономические и социально-экономические показатели хозяйственной деятельности; – умело использует источники экономической, социальной и управленческой информации; – оценивает и выявляет тенденции изменения социально-экономических показателей развития хозяйствующих субъектов
	Владеет методологией экономического исследования и навыками самостоятельной работы	– владеет современными методами сбора, обработки и анализа экономических и социальных данных; – критически осмысливает экономические процессы и явления на микро– и макроуровне; – критически оценивает реализацию на практике стандартных теорий и экономических моделей
Повышенный уровень	Знает основы экономической теории и прикладных экономических дисциплин, характеризующих деятельность хозяйствующих субъектов	– оценивает институциональную структуру, направления экономической политики государства, особенности развития национальной экономики; – понимает и интерпретирует закономерности функционирования современной экономики на микро– и макроуровне; – знает особенности ведущих школ и направлений экономической науки
	Умеет анализировать экономические явления, процессы и институты и использовать полученные сведения для принятия управленческих решений	– предлагает способы решения проблем экономического характера; – прогнозирует развитие экономических процессов и явлений; – представляет результат аналитической и исследовательской работ в виде выступления, доклада, обзора, аналитического отчета, статьи
	Умеет осуществлять выбор инструментальных средств разработки моделей и разрабатывать бизнес-процессы	– осуществляет выбор инструментальных средств для обработки экономических данных; – разрабатывает математические модели объектов, явлений и процессов; – организывает работу малого коллектива, рабочей группы
	Владеет методологией экономического исследования и навыками самостоятельной работы	– способен к самоорганизации и организации выполнения поручений; – владеет культурой экономического мышления и поведения; – имеет способности к научной и педагогической деятельности в сфере экономики физической культуры и спорта

право (выбор и анализ организационно-правовой формы хозяйствования, структура собственности), культура предпринимательской деятельности, математический анализ, методы оптимальных решений, методы моделирования и прогнозирования, бухгалтерский учет и анализ. Учебные практики.

Базовая структура знаний, необходимая студенту для освоения данной компетенции:

- современные научные концепции теории фирмы и государства;
- системная модель хозяйственного субъекта;
- современные классификации хозяйствующих субъектов;
- субъекты хозяйственно-гражданских и правовых отношений;
- производственно-хозяйственная деятельность и ее анализ;
- внешняя и внутренняя среда хозяйствующего субъекта;
- экономический реинжиниринг в системе предпринимательского менеджмента;
- институциональные основы хозяйственной деятельности;
- внутрихозяйственная этика и культура;
- SWOT– и COPS-анализ;
- культура экономического анализа и учета.

2. 2. Основные пути, методы и технологии формирования данной компетенции у студентов вуза при освоении ООП ВПО:

- лекции, семинарские и практические занятия;
- выполнение письменных работ (рефераты на заданную или свободную тему, отчеты по практикам, аналитические эссе на инициативные темы);
- задания, выполняемые на учебных практиках;
- дискуссии, деловые игры;
- самостоятельная работа;
- выполнение курсовых и выпускной квалификационной работы.

2. 3. Календарный график и возможные траектории формирования данной компетенции у студентов вуза при освоении ООП ВПО

В формировании компетенции ПК-1 «способен собрать и проанализировать исходные данные, необходимые для расчета экономических и социально-экономических показателей, характеризующих деятельность хозяйствующих субъектов» можно выделить

следующие этапы: подготовительный (1-й – 2-й курсы обучения), основной (3-й курс), заключительный (4-й курс).

Отметим и то, что образовательное учреждение обязано гарантировать качество освоения основных образовательных программ (обеспечивать гарантию качества подготовки выпускников), в том числе путем [9, с. 16]:

- разработки стратегии по обеспечению качества подготовки выпускников с привлечением представителей работодателей;
- мониторинга, периодического рецензирования образовательных программ;
- разработки объективных процедур оценки уровня знаний и умений обучающихся, компетенций выпускников;
- обеспечении компетентности преподавательского состава;
- регулярном проведении самообследования по согласованным критериям для оценки деятельности (стратегии) и сопоставления с другими образовательными учреждениями с привлечением представителей работодателей;
- информировании общественности о результатах своей деятельности, планах, инновациях.

Оценка качества освоения основных образовательных программ должна включать текущий контроль успеваемости, промежуточную аттестацию обучающихся и итоговую государственную аттестацию выпускников. Для этого необходимо изучать опыт других стран в сфере стандартизации высшего профессионального образования по направлению «Экономика», обеспечивая тотальный менеджмент качества – TQM [6, с. 39].

В самом обобщенном виде этот опыт представлен в виде табл. 4. Он касается в основном руководящего (лидерского) состава вузов как организаций предпринимательского типа, их основных подразделений, отвечающих за TQM.

Обобщая опыт разных стран (в том числе и названных в таблице 4), можно констатировать, что наиболее распространенными являются следующие стандарты профессиональных компетенций: 1) стратегическое и глобальное мышление (аналитические способности); 2) управление изменениями (инновационность, управление творчеством); 3) организационное культуростроение. Это также универсальные

Мировой опыт стандартизации компетенций

Страна	Тезисное представление опыта стандартизации компетенций
США	Три уровня профессионализма – PHR, SPHR, GPHR (тестирование, глубина необходимых знаний, человеческих ресурсов, знание технологий экономического анализа, оценка трудовых отношений, коммуникационные стратегии, мотивационные компетенции, организационное поведение, должностные инструкции, технологии создания структур, разработка программ и процессов, международные бизнес-процессы, межкультурная теория и специфические знания конкретной культуры, информационные системы управления)
Германия	Профессиональные стандарты (стратегическая ориентация, корпоративная культура, социальное партнерство, инструментальный менеджмент, управление изменениями и компетенциями, внешние взаимоотношения, системы вознаграждения, выявление решающих факторов экономического успеха, управление инновационным потенциалом, прозрачные и измеримые издержки, успешное планирование, формирование центра прогрессивных изменений, ориентация на интересы организации и ее сотрудников)
Великобритания	Стандартизация, основанная на разработке норм, охватывающих практически все области деятельности и управленческие функции (уровни компетенций и навыков, профессионализм, концепция «думающего» исполнителя и эффективного специалиста, научные методы управления, стандартизация процессов, маркетинг и взаимодействие с клиентами, знание корпоративных задач, рост стоимости организации предпринимательского типа, мотивация, применение формальной власти, командность, профессиональное доверие, аналитическое и креативное мышление, стандарт деловой осведомленности и профессионального обучения)

компетенции (межличностные, инструментальные, системные – в том числе гибкость и адаптивность).

Библиографический список

1. **Имашев А. М.** Состояние и структуры функциональных компетентностей будущих учителей физической культуры. – Новосибирск: Ком-ГАФКСиТ, 2009. – 127 с.

2. **Ломакина Э. Н.** Профессиональное направление как механизм психологической готовности к профессиональной деятельности студентов // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 10. – С. 139-140.

3. **Попова Е. А., Лелекова С. Ю.** Компетентностный подход к управлению персоналом. – Челябинск: УралГУФК, 2010. – 88 с.

4. **Попова А. Ф., Попова А. А.** Компетентностный подход к подготовке выпускников вуза по направлению «Экономика» // Саморефлексия делового предприятия в сфере организационного культуростроения: сборник статей. – Костанай: КСТУ, 2011. – С. 82–83.

5. Практическая психология в текстах, или как научиться понимать себя и других. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2004. – 400 с.

6. Продвижение культуры TQM в вузе / под ред. А. Ф. Поповой. – Челябинск: УралГУФК, 2010. – 53 с.

7. Психологический словарь [Текст]. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – 640 с.

8. Служба управления персоналом / А. Я. Кибанов, В. Г. Коновалова, М. В. Ушаков. – М.: КНОРУС, 2010. – 416 с.

9. Федеральный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Экономика. – М.: Министерство образования и науки РФ, 2009. – 26 с.

10. **Холден Н. Дж.** Кросс-культурный менеджмент. Концепция когнитивного менеджмента: учебное пособие. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 363 с.

Сериков Сергей Геннадьевич

Доктор педагогических наук, профессор, проректор по учебной работе Уральского государственного университета физической культуры, serikov06@mail.ru, Челябинск

Сериков Геннадий Николаевич

Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики профессионального образования Южно-Уральского государственного университета, ppo@mail.ru, Челябинск

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ В АСПЕКТЕ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В статье с позиции проблемы обеспечения качества образования анализируется понятие здоровьесберегающего образовательного процесса и готовность педагога к его осуществлению. Подробно раскрывается структурно-содержательная сторона авторской программы повышения квалификации кадров в аспекте педагогического обеспечения здоровьесбережения учащихся, характеризуются формы и методы ее реализации в системе дополнительного образования учителей.

Ключевые слова: качество, здоровьесбережение, образованность, повышение квалификации

Serikov Sergey Gennadyevich

Doctor of pedagogical sciences, professor, vice-rector for academic affairs and research of the Ural state university of physical culture, serikov06@mail.ru, Chelyabinsk

Serikov Gennadiy Nikolaevich

Doctor of pedagogical sciences, professor of the department for pedagogic of professional education of the South-Urals state university, ppo@mail.ru, Chelyabinsk

DIDACTIC PRECONDITIONS OF TEACHERS' PROFESSIONAL SKILLS IMPROVEMENT WITHIN THE ASPECT OF REALIZING HEALTH IMPROVING EDUCATIONAL PROCESS

The notion of health preserving educational process and teachers' role in its realizing, viewed from the position of the problem of ensuring educational quality is analyzed in the article. The structural-substantive side of the author's programme of teachers' professional skills improvement within the aspect of pedagogical ensuring students' health improvement is viewed in details here. Forms and methods of its realization within the system of teachers' extended education are also characterized in the article.

Keywords: Quality, health improvement, education, professional skills improvement

Повышающиеся требования со стороны государства к Российской системе образования влекут за собой необходимость дальнейшего совершенствования подготовки специалистов. Актуальность обеспечения роста качества подготовки по различным профилям профессионального педагогического образования обуславливается и необходимостью соответствия общеевропейским стандартам. Все это обуславливает значимость мер по повышению качества и в системе дополнительного профессио-

нального образования педагогических работников.

Специфика проблемы повышения качества дополнительного профессионального педагогического образования в системе повышения квалификации учителей заключается в том, что качество подготовки педагога-практика должно оцениваться, в первую очередь, по показателям качества образования его учеников, воспитанников. Вышеуказанное обуславливает высокую значимость усиления профессиональной подготовки

работников образования, выведения уровня системы повышения квалификации педагогов на качественно новые рубежи, соответствующие международным стандартам качества.

В современных научных трудах достаточно много внимания уделяется проблемам качества образования. В то же время критерии качества образовательного процесса разработаны не до конца. Известно, что понятие «качество» означает соответствие определенным нормативам, стандартам [4]. Поэтому в узком понимании качество образования учащихся можно трактовать как соответствие требованиям государственного образовательного стандарта. Если же подходить к проблеме более широко, то под качеством образования необходимо понимать и достижение высокого уровня материально-технических, социально-бытовых, организационно-педагогических и других условий.

Исходя из этого, среди критериев качества образования целесообразно рассматривать не только соответствие уровня образованности учащихся требованиям государственного образовательного стандарта, но и соответствие создаваемых в образовательном процессе условий требованиям комфортности для ребенка. В физиологическом аспекте это предполагает предотвращение переутомления от учебных нагрузок [2]. С точки зрения психологической составляющей данной проблемы, речь должна идти о достижении ситуаций успеха, формировании положительной мотивации к учению [3]. В социальном же аспекте обеспечение комфортных условий для обучающегося связано с созданием атмосферы сотрудничества, благоприятного социального климата в ученическом коллективе [1]. С этой стороны в качестве интегративного критерия качества образования целесообразно рассматривать состояние здоровья учащихся, которое в соответствии с уставом Всемирной организации здравоохранения как раз и объединяет в себе физическое, психологическое и социальное состояние человека.

Таким образом, в системе ведущих показателей качества образования целесообразно опираться на уровень образованности учащихся и состояние их здоровья. При этом критерием качества образовательного процесса является достижение паритета

образованности и здоровья детей [6]. В настоящее время нами разрабатывается научно-исследовательская тема «Управление качеством образования по критерию паритета образованности и здоровья обучающихся», включенная в план работ по программе «Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций» реализуемой Уральским отделением Российской академии образования. В рамках проводимых исследований нами обосновывается подход, согласно которому здоровьесберегающее образование следует понимать именно как образовательный процесс, ориентированный на обеспечение паритета образованности и здоровья учащихся. А для того, чтобы достичь соответствующего паритета в практике образования, необходимо уделять серьезное внимание повышению квалификации педагогических работников в аспекте осуществления здоровьесберегающего образовательного процесса. В этом по нашему глубокому убеждению проявляется одно из важных направлений совершенствования качества системы дополнительного профессионального педагогического образования.

Таким образом, важнейшим условием эффективной педагогической деятельности, направленной на обеспечение паритета образованности и здоровья учащихся, является готовность учителя к осуществлению здоровьесберегающего образовательного процесса. Последняя включает в качестве составляющих: компетентность, нравственность, инициативность, профессиональное (педагогическое) мастерство [5].

Относительно готовности к здоровьесбережению компетентность означает наличие у педагога необходимых знаний, в объем которых входят: сведения о здоровье вообще, здоровье учащегося и его составляющих; представления об образованности, ее составляющих и уровнях; представления о соотношении здоровья и образованности; представления о функциях работника образования в условиях здоровьесберегающего образовательного процесса; представления о здоровьесберегающем образовательном процессе, его характеристиках и особенностях; знания в области педагогики, психологии, валеологии, здорового образа жизни, частной методики, теории управления; сведения о средствах, используемых в рамках

здоровьесбережения, в том числе в преподаваемой дисциплине.

Нравственность педагога проявляется в его отношениях к другим субъектам образовательных процессов, к результатам своего и их труда. Инициативность педагога означает, что он активно включается в здоровьесберегающую деятельность, выражает желание участвовать в здоровьесберегающем образовательном процессе. Активность в социализации, освоении и внедрении здоровьесбережения является характерным признаком инициативности педагога. Вследствие этого инициативность работника образования находит следующие проявления: направленность личности педагога на постановку проблемы здоровьесбережения учащихся; потребность совершенствовать образовательный процесс в русле здоровьесбережения; наличие организационно-управленческих способностей, способностей спроектировать и организовать выполнение собственной здоровьесберегающей деятельности.

Мастерство проявляется в хорошей сформированности умений и навыков, которая имеет следствием высокую результативность и качество здоровьесберегающего образовательного процесса. Главными характеристиками мастерства педагога будем считать: наличие опыта в области реализации здоровьесберегающих технологий; способность выбирать и грамотно применять наиболее эффективные, адекватные технологии; способность создания и внедрения своей собственной здоровьесберегающей технологии.

В целях формирования соответствующих показателей готовности учителей школ нами разработана программа повышения квалификации кадров в аспекте педагогического обеспечения здоровьесбережения учащихся, которая в настоящее время апробируется в рамках методической работы отдельных общеобразовательных учреждений Челябинской области. Характеризуя содержание соответствующей программы в общем виде, следует отметить, что оно базируется на традиционных методологических основаниях, концептуальных положениях, подходах к проектированию образовательных систем.

В частности, в данной программе отражены такие аспекты, значимые с точки зрения подготовки кадров к осуществлению здоро-

вьесбережения школьников, как педагогические понятия образованности и здоровья учащихся, основные элементы, определяющие состав данных категорий, структура элементов, входящих в их состав, функциональные назначения каждой из выделяемых составляющих и рассматриваемых понятий в целом с точки зрения повышения эффективности участия в образовании, генетические закономерности в функционировании образованности и здоровья учащихся. Рассмотрены ведущие взаимосвязи между данными феноменами, проявляющиеся в образовательном процессе, обоснована их взаимообусловленность с точки зрения повышения качества образования в целом.

Рассмотрены особенности деятельности учащихся, направленных на выполнение функций учения и самообразования, закономерности возникновения умственного утомления и переутомления в процессе исполнения данных функций, показана роль двигательной активности в предотвращении соответствующих нежелательных эффектов, возможности использования средств физической культуры в целях сохранения и укрепления здоровья учащихся, повышения их умственной работоспособности. Охарактеризовано влияние возрастных особенностей физического, психического и социального развития школьника на выполнение им умственной и физической деятельности, направленных на развитие образованности и сбережение здоровья.

В содержание программы повышения квалификации кадров включены также основные понятия системного подхода к осуществлению образовательного процесса, общие положения применения данного подхода к обеспечению паритета между развитием образованности и сбережением здоровья учащихся. Отражены концептуальные положения осуществления здоровьесбережения в образовательном процессе, такие как направленность взаимодействий участников образования на сотрудничество, сочетание умственных и физических нагрузок учащихся в образовательном процессе, системность педагогических средств реализации здоровьесберегающего образования и др.

В частности, уделено внимание вопросам взаимной поддержки педагогов и учащихся с целью повышения эффективности про-

цесса усвоения образованности и сохранения здоровья, поддержания благоприятного психологического и эмоционального фона в их совместной деятельности в образовании. Рассмотрены зависимости образованности и здоровья учащихся от личных качеств педагога, его способностей к поддержанию сотрудиических отношений с детьми. Характеризуется содержание взаимодействия учителей и учащихся в здоровьесберегающем образовательном процессе. Включены элементы, раскрывающие возможности преодоления межличностных противоречий в отношениях педагогических работников и их подопечных. Также находят свое отражение аспекты, связанные с обеспечением гуманизации взаимоотношений участников образования, учетом их индивидуальных особенностей, обеспечением педагогического содействия развитию у школьников ответственного отношения к своему здоровью и к образованию.

Как уже было сказано выше, в разработанной программе повышения квалификации работников образования охарактеризованы концептуальные подходы к реализации сочетания умственных и физических нагрузок учащихся в образовательном процессе. Предполагается изучение психофизиологических механизмов, действующих в процессе выполнения умственных и физических нагрузок, источников их возникновения в условиях выполняемой школьниками в образовании деятельности. Обосновывается значение чередования данных видов деятельности с точки зрения снижения утомляемости, повышения работоспособности и, соответственно, увеличения эффективности в освоении образованности и сбережении здоровья детей. Раскрываются возможности компенсирования недостатка физических нагрузок в практике образования с целью достижения паритета умственного и физического аспектов деятельности учащихся.

В содержание программы включены также концептуальные вопросы, касающиеся системной интерпретации педагогических средств реализации здоровьесберегающего образовательного процесса. Охарактеризованы основные положения системного трактования понятий здоровьесберегающих методик и технологий. Даны сведения об искусственных образовательных системах, к

коим относятся соответствующие методики и технологии. Отражены общие подходы к определению оснований их систематизации, учету морфологического, структурного, функционального и генетического аспектов при проектировании методик и технологий осуществления здоровьесбережения учащихся в образовательном процессе.

Важное место в описываемой программе занимают элементы, связанные с проектированием здоровьесберегающих методик и технологий. Сюда, в частности, входит состав педагогических средств, способствующих развитию образованности и укреплению здоровья учащихся в образовательном процессе. В связи с этим, характеризуются возможности регулирования объемов учебных заданий, рациональной организации учебного труда, осуществления индивидуализации графиков усвоения материала и выполнения заданий, установления индивидуальных графиков сочетания умственной и физической деятельности в образовательном процессе. Включен материал по использованию материально-технических средств здоровьесбережения школьников, созданию соответствующих санитарно-гигиенических условий, благоприятного с точки зрения развития образованности и сохранения здоровья психологического климата, организации информационного обеспечения здоровьесберегающего образовательного процесса.

Отражены практические подходы к структурированию соответствующих педагогических средств здоровьесбережения по основанию достигнутых успехов в образовании и состояния здоровья учащихся. Показаны приоритеты в реализации этих средств в работе с различными категориями школьников. Предложены методики педагогического диагностирования текущих состояний образованности и здоровья детей. Рассмотрены различные варианты структурирования элементов здоровьесберегающих методик и технологий в зависимости от особенностей здоровья и образованности учащихся.

Существенное внимание уделяется также вопросам распределения функций между педагогами и учащимися при проектировании и реализации здоровьесберегающих методик и технологий в образовательном процессе. Даются рекомендации к проведению консилиумов по разграничению обязанностей,

связанных с пользованием теми или иными средствами, способствующими развитию образованности учащихся и укреплению их здоровья, между управленческими кадрами, преподавательским составом, школьниками и их родителями, а также рекомендации к составлению по результатам консилиума соответствующих циклограмм. Рассмотрены возможности реализации функций педагогического управления и ученического самоуправления в аспектах организации (самоорганизации), побуждения (самостимулирования), контроля (самоконтроля) здоровьесберегающей деятельности в образовании в зависимости от текущих показателей образованности и здоровья школьников.

Охарактеризованное выше содержание изучаемого материала структурировано на три основных блока. Первый из них – инвариантный, общий для всех категорий педагогических работников. Он направлен на развитие общеметодологической подготовленности, освоение физиологических, психологических и педагогических основ здоровьесберегающего образования. Второй блок – вариативный. Его содержание различно для разных категорий слушателей – представителей школьной администрации, классных руководителей, учителей-предметников. Данный блок ориентирован на учет особенностей частных методик, изучение возможностей реализации педагогических средств здоровьесбережения учащихся в процессе преподавания отдельных образовательных дисциплин. Третий блок – индивидуально-ориентированный. Он предполагает учет исходного уровня подготовленности каждого слушателя в аспекте осуществления здоровьесберегающего образования, мотивации того или иного педагога к проектированию и реализации здоровьесберегающих образовательных технологий, интересов и потребностей учителей в освоении дополнительной информации, значимой с точки зрения обеспечения паритета образованности и здоровья учащихся в практике образования.

В процессе реализации первого блока содержания представленной программы могут быть использованы такие формы и методы работы, как педагогические советы, психолого-педагогические семинары, научно-практические конференции, цикловые методобъединения, педагогические чтения

и др. Второй блок базируется на работе методических объединений специалистов, семинарах-практикумах, творческих отчетах рабочих групп, создании малых творческих групп и др. В работе по третьему блоку отдается предпочтение индивидуальным заданиям, творческим отчетам, практикумам, семинарам, шефству и т.д. [7].

В процессе проводимой в настоящий момент апробации охарактеризованной программы повышения квалификации педагогических работников в аспекте осуществления здоровьесберегающего образовательного процесса возможно уточнение некоторых позиций, касающихся содержания отобранного материала, методов и форм его реализации в работе с учителями. По итогам данной апробации мы планируем отслеживать изменения уровня готовности педагогов к применению здоровьесберегающих образовательных технологий. На основе полученных результатов можно будет делать выводы о целесообразности более широкого внедрения рассматриваемой программы в систему дополнительного профессионального педагогического образования либо о ее дальнейшем совершенствовании.

Библиографический список

1. Амонашвили Ш. А. Размышление о гуманной педагогике. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 494 с.
2. Антропова М. В., Манке М. А. Обучение с учетом психофизических особенностей подростков // Педагогика. – 1993. – № 6. – С. 9–13.
3. Белкин А. С. Ситуация успеха. Кн. для учителя. – Екатеринбург: УГППУ, 1997. – 185 с.
4. Коротков Э. М. Управление качеством образования. – М.: Академический проект; Мир, 2006. – 320 с.
5. Сериков Г. Н. Образование: аспекты системного отражения. – Курган: Зауралье, 1997. – 464 с.
6. Сериков С. Г., Клестова О. А., Коржова М. Е. Концептуальные подходы к обеспечению сочетания умственных и физических нагрузок учащихся в здоровьесберегающем образовательном процессе // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 202–208.
7. Сериков С. Г., Клестова О. А. Подготовка педагогов к осуществлению здоровьесберегающего образования: теоретические предпосылки и реализация в практике образовательных учреждений. – Челябинск: ИЦ «Уральская академия», 2005. – 64 с.

Найн Александр Альбертович

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой рекламы и связей с общественностью Уральского государственного университета физической культуры, anain@yandex.ru, Челябинск

Киуру Константин Валерьевич

Доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальных коммуникаций и организации работы с молодежью, Уральского государственного университета физической культуры, kkiuru@mail.ru, Челябинск

Найн Альберт Яковлевич

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Уральского государственного университета физической культуры, Olga@cheldiplom.ru, Челябинск

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ КАК ФАКТОР УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Педагогическая рефлексия рассматривается как приоритетный фактор управления учебной деятельностью студентов университета. В статье показано влияние рефлексии на развитие самостоятельности студентов в суждениях, самоутверждении, правомочности своих действий в процессе профессиональной подготовки. В рефлексивном управлении учебной деятельностью обучающихся реализуется индивидуально-личностный подход к самоутверждению личности в противовес доличностному (общественному и коллективному).

Ключевые слова: педагогическая рефлексия; фактор; учебная деятельность; управление.

Nain Alexander Albertovich

Doctor of pedagogical sciences, the professor managing chair of advertizing and public relations of the Ural state university of physical training, anain@yandex.ru, Chelyabinsk

Kiuru Konstantin Valerevich

Doctor of philology, the professor managing chair of social communications and the organization of work with youth, the Ural state university of physical training, kkiuru@mail.ru, Chelyabinsk

Nain Albert Jakovlevich

Doctor of pedagogical sciences, the professor managing chair of pedagogics of the Ural state university of physical training, Olga@cheldiplom.ru, Chelyabinsk

PEDAGOGICAL REFLECTION AS THE FACTOR MANAGERMENTS OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS OF HIGH SCHOOL

The pedagogical reflection is considered as the priority factor of management by educational activity of students of university. Influence of a reflection on development of independence of students in judgements, self-affirmation is shown, to legitimacy of the actions in the course of vocational training. In reflective management of educational activity the individually-personal approach to self-affirmation of the person in a counterbalance доличностному (public and collective) is realized.

Keywords: a pedagogical reflection; the factor; educational activity; management

Современная образовательная парадигма нацеливает вузы на развитие личностного и культурологического потенциала обучающихся. Особое значение при этом приобретают методологические основания рефлексии как фактор управления учебной деятельностью студентов. Отметим при

этом, что основой рефлексивного управления учебной деятельностью является системный подход, позволяющий, как пишет Л. Н. Борисова, осознавать собственное бытие и мир как субъективный образ объективной реальности [3, с. 9]. Функции сознания – это операции с информацией, полученной

извне, постоянное получение новой информации, генерирование и выдача её вовне как сигнала к действию. В таком подходе к сознанию как к системной категории заложено известное положение о том, что рефлексивное отражение действительности сознанием, её переработка, критическое осмысление порождает (генерирует) новые формы отражения, создает более широкие возможности для оперирования понятиями. Управление образовательным процессом на рефлексивных началах обращено прежде всего к эффективной работе сознания обучающегося. Это отмечают Л. Н. Борисова [3], И. Н. Семёнов [8], В. Д. Шадриков [12] и др.

Так, например, группа ученых коллективной монографии под руководством Г. П. Щедровицкого [13] рассматривает рефлексия как наиболее сложную форму сознания, не поддающуюся строгому семантическому определению. Эта сложность, по их мнению, всегда связана с субординацией уровней, иерархическим принципом построения, с необходимостью рассматривать её в развитии, во взаимосвязи с другими формами мышления.

Изучая интеграционные процессы высшего профессионального образования в сфере физической культуры, отметим и то, что рефлексия – это не столько толкование феноменов окружающего мира, результатов опыта познания, сколько использование реальных возможностей своего мышления, творческой работы сознания с образами и представлениями, сконструированными самим же сознанием. Познание опирается на приобретенные опытом знания, отмечая сам опыт, перерабатывая созданный мыслительный образ знания в новое понятие. Мир, предмет научения становится бытием сознания, материалом для операций с созданными мысленными образами.

Рефлексия в нашем изыскании рассматривается как форма теоретической деятельности человека, направленной на осмысление своих собственных действий и убеждений, являющейся основанием его мышления и деятельности и состоящей из трех этапов: анализ деятельности с затруднением, её субъективная критическая реконструкция и обращение к новой норме деятельности.

Отметим и то, что рефлексия становится основой создания самодостаточности личности, для самоутверждения её в новом, рыночном социуме. Сознание (по М. К. Мамардашвили) – предельное понятие философии, так же как жизнь и смерть – предельные понятия биологии. Следуя логике подобного сопоставления, жизнь и смерть индивидуума, их смысл – предельные понятия философии естествознания.

Путь к диалогу с собственным «Я» в процессе обучения – это не только самопознание, но, прежде всего, путь «осознания» себя субъектом образовательного процесса. Это классический путь рефлексии сознания. Но он шире рефлексии, ибо включает и чувственное и сверхчувственное содержание (подсознательное, по З. Фрейду). Сознательное и подсознательное не только сосуществуют, но постоянно взаимодействуют. Подсознание не просто «подпитывает» рефлексия, но активно встраивает в осознание акты интуитивные конструкции.

Рассматривая методологические основания рефлексии как фактор управления учебной деятельностью обучающихся, мы не можем обойти острейшую проблему о природе сознания – основы рефлексии. Острота проблемы в её конечном выражении – в признании сознания как функции высокоорганизованной материи (мозга – у человека) или в утверждении нового, имеющего, правда, глубокие исторические корни, видения сознания как объективной реальности, для которой человеческий мозг является своего рода испытательным полигоном. Через операциональное поле сознания человеку становится доступен и окружающий мир, и он сам. Сознание мгновенно соотносит то, что он увидел, услышал, с тем, что он видел, знал, осознавал. Сознание не поддается строгому определению. В описании сознания можно выделить две тенденции, отчетливо проявившиеся после генерального наступления информатики на традиционные представления о сознании, предпринятого на IX Всемирном форуме по информатизации (г. Москва, 26–27 октября 2007 г.).

Рефлексия в концепции К. Е. Данилина о мировом информационном поле рассматривается не более чем инструмент управления личностным сознанием и как форма, в которой мировое поле смыслов реализуется в челове-

ческом сознании [5, с. 136].

В рефлексивном управлении учебно-познавательной деятельностью студентов на основании встречного субъект-субъектного обмена информацией обеспечивается корректировка содержания, организации педагогической деятельности в соответствии с целевой установкой. Рефлексивное управление в этом случае обеспечивает подбор адекватных складывающимся условиям отношений к предмету и уровню знаний обучающихся, педагогических средств, методов, приемов обучения.

Поэтому рефлексивное управление образовательным процессом – это управление, основанное на законах функционирования человеческого разума в системе «учитель-ученик», превращаемой на основе рефлексивного управления из субъект-объектной в субъект-субъектную систему. Позитивная стратегия рефлексивного управления образовательным процессом основана на утверждении индивидуально-личностного подхода к образованию, активного субъект-субъектного рефлексивного соучастия в разработке и освоении новых знаний о предметах и явлениях социальной действительности.

Обычные для обучающегося вопросы, которые он снимает в процессе научения, «что это», «как это происходит», «какие процессы (условия) определяют течение события», «какие законы управляют процессом». Рефлексивное управление обеспечивает не только обретение позитивных знаний о предмете, явлениях действительности, но и дает возможность обучающемуся осознать смысл и цель приобретения. В процессе образования рефлексия способствует решению смысложизненных проблем, которые для обучающегося приобретают характер путеводителя по путям жизни, духовного стержня бытия. Эта сторона рефлексивного управления становится объективно необходимой в силу следующих причин:

а) реальное состояние духовного развития подрастающего поколения в постсоветском обществе может быть охарактеризовано как кризисное, нравственные идеалы в результате социальной переориентации оказались размытыми или снятыми совсем;

б) нравственное воспитание, по существу, вычеркнуто из системы образования обучающихся;

в) широкое, бесконтрольное распространение низкопробного чтива, свободный доступ подрастающего поколения к «ценностям культуры», которые всегда считались издержками цивилизации, несут в себе потенциальную и реальную опасность нравственной деградации молодежи;

г) самая тяжкая нравственная потеря – разрушение трудовой морали, восстановить которую можно на пути рефлексивного управления образовательным процессом, побуждением к трудовой деятельности как к признанию человека в мире социума.

В концепциях, разработанных в психологии, рефлексивное управление человеческой индивидуальностью предстает как особый уровень человеческого существования, требующий для своего раскрытия особых методических средств. В концепции О. С. Анисимовой понятие индивидуальности вводится как необходимый элемент четырех модусов человеческого существования: индивид – субъект – личность – индивидуальность. При этом, если в качестве индивида человек предстает в системе своих природно обусловленных признаков как типичный представитель вида *Homo sapiens*, в качестве субъекта как носитель и источник различных специфических человеческих видов активности: труда, общения, познания, игры, в качестве личности как типичный представитель определенного общества (социума) на определенной стадии его исторического развития, то в качестве индивидуальности человек выступает не просто как носитель уникальных, присущих только ему признаков, но как система элементов, относительно замкнутая вследствие внутренней взаимосвязи своих свойств, встроенная в метасистему взаимодействия с миром [1, с. 115–116].

Формирование качеств, относимых к одной группе, осуществляется в рамках реализации специфических программ воздействий и факторов, а между этими качествами имеют место субординационные и координационные связи, отличающиеся по силе от связей с качествами, принадлежащими к другим группам. В. А. Кан-Калик выделяет и те особые образования, которые конституируют собственно человеческую индивидуальность: тенденции и потенции, самосознание, комплексы ценностей (жизненных планов и перспектив, глубоко личностных

переживаний), определенные организации образов («портретов», «пейзажей», «сюжетов») и концентров, притязания и самооценки [6, с. 39–40].

Таким образом, в процессе рефлексивного управления учебной деятельностью студентов, человеческая индивидуальность экстериоризируется, с её точки зрения, в творческой деятельности, вкладывая свою сущность в произведение.

Совершенно очевидно, что в условиях интеграционных процессов, ориентирование на получение научных знаний, рефлексивное образование неизбежно сталкивается с вопросом – зачем, для чего нужны эти знания? В любом непредвзятом ответе непременно прозвучит – для блага (собственного и для других), для пользы, для утверждения добродетели (разумной справедливости) в социуме, который для субъекта же и существует (точнее – существует благодаря благу, творимому субъектом). Безусловно, рациональное рассуждение о моральных категориях и принципах относится к категории наивысшей трудности. Для этого, кроме научного знания, требуется и определенный жизненный опыт. Поэтому обучение нравственным нормам, нравственным суждениям, создание установки на неприятие безнравственных форм бытия – актуальная потребность в системе образования, особенно остро обозначившаяся в физкультурных вузах. Граница между нравственно оправданным (разрешенным) и аморальным (недозволенным) в сфере физической культуры и спорта, зачастую, недопустимо размыта (некоторые виды спортивных единоборств, борьба без правил).

В какой мере рефлексивное управление учебной деятельностью может способствовать нравственному становлению личности? М. Липман, директор института по развитию философии для детей (Монтклэр, США), известный теоретик образования так определяет цель рефлексивного образования: научение молодых людей навыкам разумности с тем, чтобы в дальнейшем они стали разумными гражданами, разумными партнерами, разумными родителями. Ученый подчеркивает в рефлексивном образовании его воспитательную сторону. Научение – вне всякого сомнения, организует ум, совершенствует мыслительные процессы, обеспечи-

вает накопление полезной информации. Но этого мало для созидания самодостаточной, самостоятельной личности. Рефлексивное образование восполняет этот недостаток. Сопоставляя «добро и зло», «честно – бесчестно», «имею право – не имею права» в процессе рефлексивного образования, обучающийся делает моральный выбор для себя. Управляемый по законам рефлексии педагогический процесс обеспечивает нравственный выбор в пользу добра, великодушия, справедливости. Одна из задач, стоящих перед этическим исследованием, и это относится не только к применению силы или насилия, но и ко всем другим проблемам, состоит в том, чтобы тщательно изучить, что именно принято считать само собой разумеющимся в моральном рассуждении.

Сообщество, по мнению группы авторов, занятое тщательным этическим исследованием, может прийти к такого рода вопросам [9, с. 340–341]:

- может ли человек быть жестоким и, тем не менее, добрым?
- существуют ли обстоятельства, при которых неправильно быть великодушным?
- можем ли мы любить того, кто нам не нравится?
- можем ли мы ревновать человека, которого не любим?
- бывает ли правда неуместной?
- являются ли справедливость и свобода в принципе несовместимыми?
- являются ли все пороки результатом самообмана?
- может ли иметь место насильственное действие там, где отсутствует правда?
- возможно ли применить насилие, желая блага?

Заметьте, – пишет В. А. Канн-Калик, – что такие вопросы акцентируют внимание на совместимости людей, последовательности в процессе обучения. Так, даже если справедливость всегда и везде – благо, не исключена возможность, что другие блага, скажем свобода, могут ограничивать её практическую применимость [6, с. 23].

Мы намеренно привели столь пространную цитату: действительно, в выборе нравственных предпочтений обучающийся руководствуется, зачастую, так называемым здравым смыслом, если в этом выборе нет места рефлексии, он завершается самым

простым решением – да или нет. Умение рассуждать, сопоставлять различные варианты сочетаний нравственных оценок появляется у человека, научившегося рефлексии относительно собственных нравственных посылок и бытующих предрассудков. Рефлексивное управление учебной деятельностью обучающихся – это наиболее рациональный путь к нравственному оздоровлению будущего специалиста в обширном образовательном пространстве. Не имеющий устойчивых навыков нравственного выбора, специалист может оказаться в положении человека, для которого добро и зло вполне уравниваются величиной вознаграждения за безнравственное деяние.

Переход от нравственно оправданной функции телохранителя к асоциальным формам деятельности у специалиста с размытыми представлениями о нравственных основах бытия, совершается без мук совести. Социум получает вместо законопослушного, нравственного члена общества – потенциального разрушителя нравственных устоев. Поэтому развитие самостоятельности в суждениях, развитие самообладания, самоутверждения в правомерности своих действий у обучающихся необходимо поставить в рамки нравственного максимализма. Это в особенности относится к самоутверждению личности – качеству специалиста, без которого выходить на рыночный подиум невозможно. Самоутверждению через других, через попираание интересов окружающих противопоставляется самоутверждение через рефлексию. Этих взглядов придерживаются многие исследователи: Л. Н. Борисова [3], И. Н. Семёнов [8] и др.

Самоутверждение – сознательный (волевой) акт экстерниоризации внутренних побуждений к самостоятельным решениям и действиям, уверенность в правомерности собственных суждений и праве на проведение их в жизнь. Начальная психическая акция самоутверждения – импульс к самоутверждению – подтверждается реальными возможностями (потенциалом) личности к самоутверждению. В процессе самоутверждения личности совершается переход от рефлексии эвристического (познавательного) типа к рефлексии критического типа (переосмыслению собственного опыта проб и ошибок).

Руководитель (педагог) образовательного процесса видит в самоутверждении обучающегося одну из важных задач формирования нравственной личности, используя для этого не только импульс (побуждение), но и потенциал (реальную возможность) к самоутверждению.

Различают общий и ситуационный импульсы самоутверждения:

а) общий, то есть избранный для всех видов деятельности;

б) ситуационный, действующий на коротком отрезке времени, при смене видов деятельности, при изменении внешних условий.

Самоутверждение – это, в конечном счёте, способ, средство сохранения самостоятельности (самодостаточности, «самости») личности.

Реализация потенциала самоутверждения осуществляется в процессе рефлексивного управления, обеспечивается переводом интериоризованной рефлексии (внутренней, свернутой её формы) в экстерниоризованную. Такой переход может быть совершен только при активных управленческих действиях субъекта управления.

Не побуждаемый к активным встречным действиям в сфере рефлексии субъект управления остается пассивным исполнителем воли управляющего субъекта. Рефлексивное управление образовательной деятельностью студентов в условиях интеграции строится на единении рефлексии и информатиологии как основы содержательного обмена между управляющим субъектом и управляемым субъектом. На определенном этапе становления рефлексивного управления субъект-объектные отношения перерастают в субъект-субъектные отношения. Ведущей ролью в преобразовании объекта управления в субъект является выраженное стремление к самоутверждению, к обретению личностной самодостаточности.

Следует заметить, как показало наше изыскание, формирование самодостаточной личности, способной к самоутверждению в профессиональной деятельности, со сложившимися нравственными устоями – таковы в общем виде направления разработки проблемы в ближайшей и достаточно отдаленной перспективе.

В России зарождается новое поколение молодых людей, широко образованных, уверенно осваивающих культурно-исторические и непреходящие нравственные ценности российского менталитета. Духовная энтропия – разрушение нравственных ценностей как неизбежное следствие крутой ломки социальных устоев, в ближайшем будущем будет остановлена негэнтропийным процессом нравственного, осмысленного бытия. Путь к этому один – разумное отношение к унаследованному опыту гуманистического мировосприятия на основе интеграционных процессов, активно происходящих в образовательном пространстве высшей школы.

В заключении отметим, что уровень рефлексивного развития учебной деятельности студентов определялся путём его самооценивания. Для этого использовался комплекс тестов. В ряду познавательных рефлексивных умений нами выделены: понимание сущности предмета рефлексии; умение найти аналогии в ряду близких понятий; умение выделить ведущие идеи, свойства предмета; точность формулирования понятий; умения находить нетривиальные решения учебных заданий; владение творческими умениями.

В ряд учебно-исследовательских рефлексивных умений вошли: умение видеть проблему; определение частной темы исследования проблемы; умение сформулировать цель, задачи исследования; умение сформулировать гипотезу; определение объекта и предмета исследования; умение выбирать адекватные решаемым задачам методы исследования; умение отбирать факты для анализа; умение обобщать факты и делать выводы.

Результаты самооценивания сформированности рефлексивных умений до начала и на завершающем этапе формирующего эксперимента показывают, что наиболее существенно изменилось (в положительную сторону) умение решать нестандартные педагогические проблемы, рефлексивные умения учебно-познавательной деятельности, навыки рефлексивной культуры.

Высокой уровень сформированности рефлексивных умений решать нестандартные педагогические проблемы на завершающем этапе формирующего эксперимента был отмечен у 39,1 % студентов, против 9,8

% в начале эксперимента.

Рефлексивные умения учебно-познавательной деятельности остались на низком уровне у 17,6 % студентов, против 51,9 % в исходных данных. Высокой уровень сформированности навыков рефлексивной культуры к концу эксперимента был отмечен у 39,6 % студентов опытной группы (в исходных данных – у 7,3 % студентов).

Библиографический список

1. Анисимова О. С., Дергач А. А. Основы общей управленческой акмеологии: учеб. пособие // Рос. акад. гос. службы при Президенте Российской Федерации. – М.: РАГС, 2005. – 268 с.
2. Беловолова С. П., Ричи С. Л. Гуманистические образы современного педагога // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 11. – С. 127–130.
3. Борисова Л. Н. Педагогические условия развития профессиональной рефлексии у студентов педагогического колледжа: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. – Курск: КГУ, 1999. – 16 с.
4. Гаргай В. Б. Повышение квалификации учителей на Западе: рефлексивная модель обучения // Педагогика. – 2004. – № 4. – С. 72–79.
5. Данилин К. Е. Формирование внутригрупповых установок и рефлексивной структуры группы // Межличностное восприятие в группе / под ред. Г. М. Андреевой. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – С. 124–151.
6. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
7. Маркова А. С. Педагогическая рефлексия как средство личностной самореализации будущих учителей в учебно-профессиональной деятельности // Наука и школа. – 1997. – № 4. – С. 22–26.
8. Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления. – Запорожье: ЭГУ, 1992. – 214 с.
9. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. уч. заведений. – М.: Школа Пресс, 1998. – 512 с.
10. Стеценко И. А. Педагогическая рефлексия: теория и технология развития: автореф. дис. ... док. пед. наук. – Ростов-на-Дону: РРОУ, 2006. – 46 с.
11. Шаврина О. Ю. Педагогическая рефлексия учителя: монография. – Уфа: ин-т истории, языка и лит. УНЦ РАН; Стерлитамак: СГПИ, 2000. – 148 с.
12. Шадриков В. Д. Проблема системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982. – 185 с.

13. Щедровицкий Г. П., Розин В. М., Непомнящая Н. И., Алексеев Н. Г. Педагогика и логика / под общ. ред. Г. П. Щедровицкого. – М.: Касталь, 1993. – 415 с.

14. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. Т. 2 / под ред. С. Я. Батышева. – М.: АПО, 1999. – 440 с.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ: ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ

1. Общие положения

1.1. Журнал «Сибирский педагогический журнал» включён в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук в редакции от февраля 2010 г.

1.2. Журнал публикует статьи по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сфере образования.

1.3. Для кандидатов наук и авторов, не имеющих научной степени, необходимо предоставление рецензии за подписью доктора наук по специальности, заверенной в установленном порядке.

1.4. К рассмотрению редакцией не принимаются материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям и рекламные материалы

1.4. Редакционный совет и редакционная коллегия производят отбор поступивших материалов и распределяют их по постоянным рубрикам. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

1.5. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.6. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы и рукопись статьи в электронном виде. В электронном виде материалы передаются по электронной почте. Допускается не направлять в редакцию печатный вариант рукописи статьи.

1.7. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу по электронной почте.

1.8. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

1.9. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

1.10. Публикация статей в журнале осуществляется на основании договора об оказании услуг по редакционной подготовке и публикации авторского материала в научном журнале «Сибирский педагогический журнал» и доставке журнала авторам. Квитанция о благотворительном взносе принимается только после того, как по итогам рецензирования принято положительное решение о возможности публикации представленной статьи. Благотворительный взнос может быть внесен либо в кассу НГПУ, либо перечислен на лицевой счет НГПУ.

1.11. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается при предоставлении ими справки об обучении в аспирантуре на очном отделении.

2. Требования к материалам и рукописям

2.1. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также – пристатейные материалы на русском и английском языках:

- а) УДК;
- б) заглавие статьи;
- в) аннотация;
- г) список ключевых слов;
- д) данные об авторе.

2.2. Объем статьи может составлять до 0,5 печатного листа (текст в формате Word, до 20 тыс. печ. знаков с пробелами, Times New Roman, шрифт 14, межстрочный интервал 1,5), включая иллюстрации. Поля страницы – по 2 см с каждого края. Страницы должны быть

автоматически пронумерованы. Рукописи, превышающие указанный объем, допускаются к рассмотрению только по согласованию с редакцией.

2.3. Аннотация. Объем 400–500 знаков (шрифт Times New Roman, кегль 12; курсив; интервал одинарный; выравнивание по ширине; отступа первой строки нет; интервал после абзаца 12 пт). Сжато описывает основные научные итоги статьи. Ключевые слова: до 10 слов, шрифт Times New Roman, кегль 11; интервал одинарный; отступа первой строки нет; интервал после абзаца 12 пт.

Приложение 1. (оформление статьи).

2.4. Библиографический список. Помещается в конце статьи после подзаголовка. Список должен оформляться по ГОСТ Р 7.05-2008. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат номер указанного произведения в списке и при цитировании – страницы.

Приложение 2 (библиографический список).

2.5. Рисунки и таблицы. Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположение данных объектов должно быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman Суг, размер № 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный). Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw.

2.6. Автор статьи дополнительно к статье оформляет на публикацию статьи заявку в виде отдельного файла в редакторе Microsoft Word.

Приложение 3 (заявка).

3. Порядок работы с рукописью в редакции

3.1. После получения материалов научной статьи ведущий редактор журнала проводит их регистрацию, оценку правильности оформления и достаточности полученных материалов. В случае отклонений от установленных требований материалы возвращаются автору по электронной почте с формулировкой «Не соответствует требованиям оформления».

3.2. Зарегистрированные материалы научной статьи направляются для рассмотрения члену редакционной коллегии журнала. Член редакционной коллегии организует рецензирование научной статьи в соответствии с порядком, установленным редакцией журнала.

3.3. При положительной рецензии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала. Автора уведомляют о включении статьи в план публикации. Сроки и очередность опубликования устанавливаются редакцией с учетом количества статей, находящихся в плане публикации соответствующего тематического раздела журнала.

3.4. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования в случае доработки, автору направляются по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями.

3.5. Порядок оформления, предоставления и рассмотрения доработанных рукописей статей такой же, как и для вновь поступающих материалов статей.

3.6. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Сопроводительные документы к рукописи статьи переоформляются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская 28, НГПУ, редакция «Сибирского педагогического журнала»

тел/факс: (383) 244-12-99

E-mail: sp-journal@nspsu.ru

УДК 370.186

Морозова Ольга Васильевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры культурологии Кузбасской государственной педагогической академии, mail@mail.ru, Новокузнецк

**ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ
ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ
В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация. В статье обоснована необходимость реализации культурологического, аксиологического, компетентностного, задачного, акмеологического, личностно ориентированного подходов, обладающих значительным потенциалом для активной включенности будущих педагогов в разные виды культурно-творческой деятельности, при проектировании развития культуры творческой самореализации личности с учетом специфики непрерывного педагогического образования.

Ключевые слова: интеграция; непрерывное педагогическое образование; культура творческой самореализации личности

Morozova Olga Vasilievna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of the Department of Pedagogy at the Kuzbass State Pedagogical Academy, mail@mail.ru, Novokuzneck

INTEGRATION OF PEDAGOGICAL APPROACHES AT DESIGNING OF DEVELOPMENT OF CULTURE OF CREATIVE OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract. The article was substantiated necessity for realization of cultural, axiological, competence, problematical, acmeological, person-oriented approaches which have significant potential for active involvement of future teachers in different kinds of culture- creative activity, designing the development the culture of creative self-realizations of the person according the specificity of continuous pedagogical education.

Keywords: integration of pedagogical approaches, a continuous pedagogical education, culture of creative self-realizations of the person

[illegible]

Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст
статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи.
Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст
статьи.

Библиографический список

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

ОФОРМЛЕНИЯ БИБЛИОГРАФИЧЕСКОГО СПИСКА РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ИЗДАНИЙ В СООТВЕТСТВИЕ С ГОСТ Р 7.05-2008

Затекстовые ссылки помещаются после основного текста, а при нумерации затекстовых библиографических ссылок используется сплошная нумерация для всего текста документа. В тексте производится отсылка к затекстовой ссылке. Отсылка к затекстовой ссылке заключается в квадратные скобки.

Если в отсылке содержатся сведения о нескольких затекстовых ссылках, то группы сведений разделяются точкой с запятой: [13; 26], [74, с. 16–17; 82, с. 26].

Если текст цитируется не по первоисточнику, а по другому документу, то в начале отсылки приводят слова «Цит. по:», например, [Цит. по: 132, с. 14]. Если дается не цитата, а упоминание чьих-то взглядов, мыслей, идей, но все равно с опорой не на первоисточник, то в отсылке приводят слова «Приводится по:», например, [Приводится по: 108]. Если необходимы страницы, их также можно указать: [Приводится по: 108, с. 27].

Ссылки на текстовые источники

1. **Абелева И. Ю.** Речь о речи. Коммуникативная система человека. – М.: Логос, 2004. – 304 с.
2. **Алефиренко Н. Ф.** Спорные проблемы семантики: монография. – Волгоград: Перемена, 1999. – 274 с.
3. **Белл Р. Т.** Социолингвистика. Цели, методы, проблемы / пер. с англ. – М.: Международные отношения, 1980. – 318 с.
4. **Ажеж К.** Человек говорящий: вклад лингвистики в гуманитарные науки / пер. с фр. – изд. 2-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 304 с.
5. **Андреева Г. М.** Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 363 с.
6. **Белянин В. П.** Психолингвистика: учебник. – 3-е изд., испр. – М.: Флин-та: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 232 с.
8. **Майерс Д. Дж.** Социальная психология: интенсив. курс. – 3-е междунар. изд. – СПб.: Прайм-Еврознак: Нева; М.: ОЛМа-Пресс, 2000. – 510 с.
9. **Бергер П., Лукман Т.** Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. – М.: Моск. филос. фонд, 1995. – 322 с.
10. Основы теории коммуникации: учебник / М. А. Василик, М. С. Вершинин, В. А. Павлов [и др.] / под ред. проф. М. А. Василика. – М.: Гардарики, 2006. – 615 с.
11. **Антонова Н. А.** Стратегии и тактики педагогического дискурса // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А. Кормилицыной, О. Б. Сиротининой. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2007. – Вып. 7. – С. 230–236.
12. **Барт Р.** Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. VIII: Лингвистика текста. – С. 442–449.
13. **Сиротинина О. Б.** Структурно-функциональные изменения в современном русском литературном языке: проблема соотношения языка и его реального функционирования // Русская словесность в контексте современных интеграционных процессов: материалы междунар. науч. конф. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007. – Т. 1. – С. 14–19.
14. **Браславский П. И., Данилов С. Ю.** Интернет как средство инкультурации и аккумуляции // Взаимопонимание в диалоге культур: условия успешности: монография: в 2 ч. / под общ. ред. Л. И. Гришаевой, М. К. Поповой. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2004. – Ч. 1. – С. 215–228.
15. **Войскунский А. Е.** Метафоры Интернета // Вопросы философии. – 2001. – № 11. – С. 64–79.
16. **Асмус Н. Г.** Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2005. – 23 с.
17. **Школовая М. С.** Лингвистические и семиотические аспекты конструирования идентичности в электронной коммуникации: дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2005. – 174 с.

Ссылки на электронные ресурсы

В затекстовых ссылках электронные ресурсы включаются в общий массив ссылок, и поэтому следует указывать обозначение материалов для электронных ресурсов – [Электронный ресурс].

1. **Бахтин М. М.** Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. – 2-е изд. – М.: Худож. лит., 1990. – 543 с. [Электронный ресурс]. URL: http://www.philosophy.ru/library/bahtin/rable.html#_ftn1 (дата обращения: 05.10.2008).

2. **Борхес Х. Л.** Страшный сон // Письмена Бога: сборник. – М.: Республика, 1992. – 510 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://literature.gothic.ru/articles/nightmare.htm> (дата обращения: 20.05.2008).

3. **Белос Н. А.** Прагматическая реализация коммуникативных стратегий в конфликтном дискурсе // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. – 2006. – № 4 [Электронный ресурс]. URL: http://www.tverlingua.by.ru/archive/005/5_3_1.htm (дата обращения: 15.12.2007).

4. **Орехов С. И.** Гипертекстовый способ организации виртуальной реальности // Вестник Омского государственного педагогического университета: электронный научный журнал. – 2006 [Электронный ресурс]. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-21.pdf> (дата обращения: 10.01.2007).

5. **Новикова С. С.** Социология: история, основы, институционализация в России. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 464 с. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Архиватор RAR. – URL: http://ihtik.lib.ru/edu_21sept2007/edu_21sept2007_685.rar (дата обращения: 17.05.2007).

6. **Панасюк А. Ю.** Имидж: определение центрального понятия в имиджологии // Академия имиджологии. – 2004. – 26 марта [Электронный ресурс]. URL: http://academim.org/art/pan1_2.html (дата обращения: 17.04.2008).

7. **Парпалк Р.** Общение в Интернете // Персональный сайт Романа Парпалака. – 2006. – 10 декабря [Электронный ресурс]. URL: <http://written.ru> (дата обращения: 26.07.2006).

8. Общие ресурсы по лингвистике и филологии: сайт Игоря Гаршина. – 2002 [Электронный ресурс]. Дата обновления: 05.10.2008. – URL: <http://katori.pochta.ru/linguistics/portals.html> (дата обращения: 05.10.2008).

Приложение 3

ОФОРМЛЕНИЕ ЗАЯВКИ НА ПУБЛИКАЦИЮ В ЖУРНАЛЕ

Заявка на публикацию в «СИБИРСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ»

Фамилия _____

Имя _____

Отчество _____

Город _____

Организация _____

Должность _____

Ученая степень _____

Ученое звание _____

Тема статьи _____

Почтовый адрес для отправки авторского экземпляра _____

Телефон для связи _____

E-mail _____

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

2/2012

Главный редактор: Т. А. Ромм
Ведущий редактор: Г. С. Чеснокова
Верстальщик: И. С. Сидоренко

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала <http://nspu.sp-journal.ru>

E-mail: sp-journal.nspu@mail.ru; tromm@mail.ru

Формат 70×108/16. Печать RISO

Усл.-печ. л. 18,55. Уч.-изд. л. 13,25.

Подписан в печать: 20.01.2012 г. Тираж 600 экз. Заказ № 9.

Отпечатано:

ФГБОУ ВПО «НГПУ»,
630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28